

**ISSN 2412-8597**

DOI: 10.18534/amn.2015.02.03

<http://scjour.ru/docs/amn.2015.02.03.pdf>

Научный журнал

**Альманах**  
мировой науки  
2015 · N 2-3(2)

**Наука и образование**  
**третьего тысячелетия**

По материалам международной  
научно-практической конференции  
30 ноября 2015 г.

**Часть 3**

ISSN 2412-8597



**AP-Консалт**  
**co2b.ru**

**Альманах мировой науки.** 2015. № 2-3(2). Наука и образование третьего тысячелетия: по материалам Международной научно-практической конференции 30.11.2015 г. Часть 3.172 с. ISSN 2412-8597

**DOI: 10.18534/amn.2015.02.03**

**<http://scjour.ru/docs/amn.2015.02.03.pdf>**

Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов для использования в научной и педагогической деятельности в целях углубленного рассмотрения соответствующих проблем.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ (договор от 07.07.2015 г. № 457-07/2015).

**Редакционная коллегия:** доктор филологических наук, профессор Кириллова Татьяна Сергеевна, доктор биологических наук, профессор, лауреат Государственной премии и изобретатель СССР заслуженный деятель науки РСФСР, заслуженный эколог РФ Козлов Юрий Павлович; доктор педагогических наук, профессор Бакланова Татьяна Ивановна; доктор филологических наук, доцент Кашина Наталия Константиновна; доктор экономических наук, доцент Дубовик Майя Валериановна; доктор геолого-минералогических наук, профессор Мананков Анатолий Васильевич; доктор медицинских наук, кандидат юридических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ Огнерубов Николай Алексеевич; доктор педагогических наук, профессор Карпов Владимир Юрьевич; доктор педагогических наук, профессор Кудинов Анатолий Александрович; доктор технических наук, доцент Цуканов Олег Николаевич; доктор филологических наук, профессор, профессор Петров Василий Борисович; доктор медицинских наук, доцент Лебедева Елена Александровна; кандидат педагогических наук, доктор экономических наук международной лиги образования, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования, Киселев Александр Александрович; доктор филологических наук, профессор Фанян Нелли Юрьевна; доктор технических наук, профессор Костылева Валентина Владимировна; доктор педагогических наук, профессор Абрамян Геннадий Владимирович; доктор экономических наук профессор Токтомаматов Канторо Шарипович; доктор экономических наук профессор Омурзаков Сатыбалды Ашимович.

Все статьи рецензируются. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна. Выходит 12 раз в год. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № 77 — 63156 от 01.10.2015 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Издание основано в 2015 году. Усл. печ. л. 10,75.

Адрес редакции: Россия, 140074, Московская обл., г. Люберцы, Комсомольский пр-кт, 18/1, 144.

Официальный сайт: [scjour.ru](http://scjour.ru)

E-mail: [jour@scjour.ru](mailto:jour@scjour.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	7
Лапина Е.В., Мезинов В.Н., Маркова С.В. Социально-педагогические предпосылки развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации .....	7
Ласкарева Е.Р. «Банальные» глаголы движения в курсе русского языка ...	11
Лукьянова А.Ю. Обучение ведению деловых переговоров студентов-фармацевтов .....	15
Любимова Г.А. Познавательный интерес к учебному предмету как один из важных показателей качества обучения в аграрном вузе .....	17
Майдибор О.Н. Аспекты эффективности процесса проектирования на основе изобразительных дисциплин .....	18
Малиновская Т.А. Технология проблемного обучения на уроках истории и обществознания .....	20
Молдованова Е.А., Федоренко Л.П. Особенности преподавания предмета «Региональные аспекты экономики» с системно-деятельностным подходом.....	22
Морковская В.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов необходимое условие успешной реализации ФГОС ДО.....	25
Нестеренко Д.И. Использование технологий профессионального образования при решении проблемы творческой деятельности студентов .....	27
Никишина Т.В. Формирование навыков работы с текстом у студентов вузов с помощью интеллект-карт при изучении дисциплин гуманитарно-социального цикла .....	29
Пахомова К.О., Юсупова Г.Р. Сущность и функции высшего педагогического образования вчера и сегодня .....	32
Петелина О.Н., Комарова Н.Ф. Экскурсия как эффективная форма работы по профориентации.....	35
Поднебеснх Е.Л. Становление профессиональной культуры студента будущего педагога через развитие духовно-нравственных ценностей личности .....	37
Полякова М.А., Бондаренко И.В., Акинина Н.А. Развитие лингвистической компетентности младших школьников на основе организации творческой деятельности на уроках русского языка .....	41
Потапова Б.В. Воспитание чувства патриотизма у школьников на уроках музыки .....	42
Пташкина Г.М. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Моделирование одежды».....	44
Разумова Л.В. Визуализированные упражнения, направленные на развитие речевой креативности.....	48

Расулов М.А., Магарамова Ш.А. Духовно-нравственное воспитание школьников: требования ФГОС второго поколения и реальные возможности.....	51
Рогатюк Г.Ф. Мотивация педагогической деятельности.....	53
Парфенова Л.М., Рогатюк Г.Ф. Оценка отношения студентов к собственному здоровью .....	56
Беляев В.М., Ромашкин М.А. Опыт применения балльно-рейтинговой системы в процессе преподавания дисциплины «Процессы и аппараты химической технологии».....	58
Ромашкина Т.В. Разработка вариативных компонентов процесса обучения основам программирования в рамках индивидуализации образовательного процесса .....	60
Сахарова В.И. Образ педагога-исследователя: позиция, компетентность, деятельность .....	61
Сашнева О.А. К проблеме формирования культуры доверия в системе «учитель-ученик».....	64
Смирнова Л.Е., Держак К.А. Развитие творческого потенциала педагога – условие повышения его профессионального мастерства.....	68
Стрельникова О.И. Некоторые вопросы о значимости междисциплинарных связей при обучении студентов на младших курсах технологического университета .....	71
Суродеева О.Г. Междисциплинарный подход к логопедической работе с дошкольниками с ЗПР с речевыми нарушениями .....	73
Сухова Н.В. Применение технологии критического мышления на уроках русского языка .....	78
Терехова Н.Н. Пути и средства повышения качества образования по физике через использование инновационных технологий .....	79
Груздева Е.В., Тимохов А.В., Тимохов Д.А. Применение игровых моделей обучения в МГУ им. М.В. Ломоносова .....	81
Хмельницкая О.И. Работа воспитателя по созданию мини-музеев музыкальной направленности в дошкольной образовательной организации.....	92
Хмельницкая О.И. Формирование основ музыкальной культуры в обучении младших школьников.....	94
Цедринская Ю.Н. Формирование экологической культуры дошкольников.....	97
Черепанова Н.В. Развитие конструктивно-пластического восприятия студентов художественно-графического факультета средствами взаимодействия дисциплин «Рисунок» и «Скульптура».....	99
Меренкова Т.Ю., Голубчик Т.В., Шалыгина Н.В. Как воспитать интерес к русскому языку .....	100
Шапкина А.А. Формирование образования относительных прилагательных у детей с общим недоразвитием речи .....	103

Якубович Е.А. Индивидуализация технологического проектирования в системе подготовки бакалавров металлургического направления...	106
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	<b>109</b>
Билобрам А.В. Теоретические основы проблемы формирования профессиональных компетенций у студентов ВУЗов .....	109
Горбачева М.В. Особенности временной транспективы личности студентов, обучающихся на ступени среднего профессионального образования .....	113
Лошкарёва О.Н. Сказкотерапия как метод коррекции тревожности у современных детей дошкольного возраста .....	115
Хашенко Н.Н., Баранова А.В., Панова Е.М. Динамика субъективного экологического благополучия человека в условиях проживания на экологически неблагоприятных территориях .....	117
Хорошевская С.Ю. Сенсорная комната как средство сохранения и укрепления здоровья воспитанников ДОО .....	122
Шнукаева Е.А. Формирование профессиональной готовности педагога ДОО к работе с детьми с ОВЗ .....	125
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	<b>128</b>
Абрюкова М.А. Социальный характер в условиях информационного общества .....	128
Дятлов В.М. Актуальные проблемы конфликта интересов на государственной и муниципальной службе .....	130
Захарова Е.М. Мнения петербургских студентов о возможностях реализовать свои способности в условиях современной социальной реальности .....	132
Николаев А.Н. Этнокультурный процесс в Сунтарском районе на рубеже XX-XXI вв. ....	134
Резазов В.Ч., Резазова Э.Ч. Методологические основы формирования ценностных ориентаций молодежи .....	135
Тюплина И.А. Корпоративная культура университета как регулятор социального взаимодействия .....	139
<b>ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	<b>141</b>
Амельченко Н.С. Правовая природа оснований прекращения обязательства .....	141
Апоревич В.Н. Некоторые правовые проблемы аттестации педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу .....	147
Гатиятуллин Ф.Ф. К вопросу о проблемах информационного обеспечения прокурорами координационной деятельности правоохранительных органов .....	151

Даниленко В.Н. Проблемы формы гражданско-правовой ответственности за злоупотребление доминирующим положением на товарных рынках .....	152
Ельмендеева Л.В. Правовое регулирование целевого использования экологических платежей для решения вопросов местного значения	154
Ордынский В.В. Понятие органов управления юридического лица .....	157
Романов А.К. Об освобождении от наказания в связи с изменением обстановки .....	166
Романова И.Н. К вопросу о страховании пациентов, участвующих в клинических исследованиях лекарственных препаратов для медицинского применения.....	169

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Лапина Е.В., Мезинов В.Н., Маркова С.В.**  
**Социально-педагогические предпосылки развития**  
**профессионально значимых ценностей педагога**  
**в системе повышения квалификации**

*ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования»  
ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет  
им. И.А. Бунина»*

Аннотация: В статье описаны наиболее значительные факторы, оказывающие влияние на развитие профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: образование, дополнительное профессиональное образование, профессиональное развитие учителя.

Осмысление профессиональных проблем является составной частью образовательной деятельности педагога. «Смысл образования - в индивидуальном, творческом владении культурой, в таком развитии индивида, которое может принести в культуру принципиально новое» [5, с.373]. С философских позиций «образование видится как процесс общения "идеального измерения" индивидуальности с идеальными образами, существующими в культуре (религиозными, философскими, эстетическими, правовыми, социальными), которое помогает человеку создать образы Себя и Мира в их различных связях, взаимосвязях и ипостасях. Знания перестают быть единственным результатом образования, а становятся знаками уже пройденных человечеством путей, требующих личных усилий по их прочтению, расшифровке, пониманию» [2, с. 46].

Обобщая различные представления об образовании, В.И. Слободчиков отметил: «По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира - на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, что образование не есть нечто одномерное и качественно однообразно определенное. Так, если воспроизвести наиболее важные смыслы, просвечивающиеся за этим понятием, то образование - это:

- вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы,

которая, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой - является мощным ресурсом его исторического развития;

- универсальный способ трансляции исторического опыта, дар – одного поколения другому; общий механизм социального наследования, механизм связывания нацело некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени;

- всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека - способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию» [6, с. 5-6].

Дополнительное профессиональное образование, как правило, ассоциируется с повышением квалификации. Под повышением квалификации понимается: «во-первых, дополнительное обучение, обусловленное изменением характера и содержания труда специалистов на занимаемой должности, моральным старением знаний; во-вторых, регулярное обновление, углубление и пополнение знаний в соответствующей научной и профессиональной сфере деятельности» [7, с. 121]. Н.И. Раитина рассматривает повышение квалификации педагога как образовательный процесс, нацеленный на профессиональное и личностное развитие учителя посредством изменения или корректировки его профессиональных качеств [4, с. 10].

По мысли ряда ученых (С.Я. Батышев, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Э.Ф. Зеер, Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева и др.), целью повышения квалификации выступает профессиональное развитие учителя, что в последнее время трактуется как «подготовка учителя к решению новых задач профессиональной деятельности» [4, с. 10].

Деятельность института развития образования направлена на выполнение следующих функций: компенсация недостаточного уровня базовой подготовки; организация практического применения педагогических навыков, соответствующих конкретной должности, занимаемой педагогом; переподготовка, то есть дополнительное образование специалиста, обусловленное трансформацией требований к его профессиональным обязанностям [1, с. 47]. В последние десятилетия функции дополнительного профессионального образования расширяются. Так, в качестве одних из ключевых функций являются: сопровождения и диагностики.

Следует отметить, что представленная выше трактовка дополнительного профессионального образования, будучи обусловленной традиционной парадигмой образования, требует модернизации. Причем вектор данного процесса актуализирован становлением феномена постдипломного образования (И.С. Батракова, В.В. Виноградов, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, О.Г. Прикот и др.).

Наиболее значительными факторами, оказавшими влияние на становление идеи непрерывного дополнительного профессионального образова-



ния, выступила экономическая, социальная, информационная, культурная и, как следствие, образовательная глобализация. В частности, российское образование столкнулось с огромным массивом альтернативных образовательных концепций, адаптированных под западное общество, модель которого мустируется в настоящее время как предпочтительная. Очевиден разрыв между сформировавшейся в советское время культурой фундаментального образования («Образование для всей жизни») и потребностями в мобильности не столько как пространственно-временной характеристики, сколько как личностно-профессиональной надстройки педагогического сознания, отвечающего духу времени. Данный разрыв означает, что, с одной стороны, традиционное педагогическое сознание требует конкретных и в то же время универсальных правил действия, с другой стороны, соответствие этого сознания современности не может быть механическим: необходимо личное участие, личностная заинтересованность. Преодоление данного разрыва оказывается возможным лишь в контексте непрерывного профессионального образования, в котором акценты смещены с управления на содействие, с образования на самообразование, с техники на личность.

Неслучайно за рубежом концепция непрерывности образования выражена термином *lifelong education*, что в дословном переводе означает «пожизненное образование». Именно в акценте на экзистенциальные смыслы образования заключается суть непрерывного образования: непрерывность означает некую жизненную установку на изменения и изменения через образование.

М.А. Малышева, исследуя проблему вариативности постдипломного образования, рассматривает данное качество, во-первых, как комплекс социокультурных и личностных условий, детерминирующих социально-экономический статус учителя и, как следствие, уровень его активности в сфере саморазвития и выбор форм осуществления данного процесса (институализированные или неинституализированные); во-вторых, как профессионально и личностно значимый аттитюд, сублимирующий степень актуализации в личности учителя потребности саморазвития. Вариативность постдипломного образования во втором значении представляет собой спецификацию данной образовательной системы на индивидуализацию (индивидуальная образовательная траектория), личностное участие педагога в разработке образовательной программы и сопровождение процесса саморазвития [3, с. 9-10].

Итак, если концепты непрерывности, открытости, андрагогики, деятельности, самообразования, вариативности и нелинейности и пр. определяют основной вектор модернизации дополнительного профессионального образования педагога в сторону постдипломного образования, то немало-

важной является проблема определения содержательных характеристик данного процесса.

Таким образом, в ходе анализа ключевых тенденций модернизации дополнительного профессионального образования учителей удалось установить, что вектор данных преобразований устремлен от системы повышения квалификации через непрерывное образование к постдипломному образованию педагогов. Основными социально-экономическими предпосылками данного процесса выступили: скачкообразное развитие социально-экономической и научно-технической сфер общественной жизни; межпарадигмальные и кросскультурные процессы глобализации, информатизации, девальвации и ускоренного устаревания знаний, опыта, квалификаций. В качестве реакций научного сообщества и педагогической общественности на вызовы времени явился ряд концепций, определивших направление развития образования как системы в целом, так и системы повышения квалификации педагогов в частности. Прежде всего следует отметить такие, наиболее артикулируемые концепции, как непрерывное и открытое образование, андрагогика как альтернатива педагогике в решении проблемы образования работающего населения, смена когнитивной парадигмы компетентностно-деятельностной, изменение философии взаимодействия субъектов образовательного процесса – от управления к сопровождению, возрастание роли неформального и информального образования, развитие нелинейных и вариативных обучающих систем, в том числе дистанционных и пр.

Безусловно, в исследовании мы не отождествляем понятия «система повышения квалификации» и «постдипломное образование». Система повышения квалификации рассматривается нами как дискретная узкопрофессиональная и узкоспециальная подготовка и переподготовка специалистов. Под постдипломным образованием учителей нами понимается непрерывное, открытое образование педагога, сочетающее в себе неформальное и формальное образование, акцентирующее взаимосвязанное развитие мировоззренческой, духовно-нравственной и профессиональной культур личности посредством сопровождения процесса развития готовности к инновационной деятельности на основе андрагогических принципов, принципов вариативности, самообразования, практической ориентации и рефлексивности. Понимаемое таким образом постдипломное образование рассматривается не как институциональная форма образования педагогов, а как социальный проект, ассоциируемый с общественным и личным сверхзаданием. Целевой и содержательной основой постдипломного образования педагогов как системы выступает направленность на развитие профессионально значимых ценностей педагога посредством приобретения и развития соответствующих компетенций в ходе решения лично и социально значимых задач, выраженных в виде преодоления операционно-функциональных проблем.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996 -536с.
  2. Дмитриева Л.В. Управление изменениями: цель, смысл, риск. / Сб. материалов V Всероссийской конференции «Управление изменениями в образовании / Под ред. Г.Н. Прокументовой. - Томск, 2001. - С. 44-48.
  3. Кукосян О.Г. Концепция модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования: Методическое пособие/ О.Г. Кукосян, Г.Н. Князева. Краснодар: КубГУ, 2001. – 29с.
  4. Никитина, О. Н. Динамика изменения ценностно-смысловой сферы личности в процессе профессионального становления [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Н. Никитина. - Москва, 2002. - 219 с.
  5. Пыльнев Ю.В. История народного образования Воронежского края: (конец XVII – начало XX века): Монография/Ю.В. Пыльнев; ред. М.Д. Карпачев.- Калининград:Аксиос, 2012.- 728 с.
  6. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Очерки психологии образования. - Биробиджан: Управление образования Правительства ЕАО, 2002. – С.5-12.
  7. Энциклопедия профессионального образования [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998-1999.- Т.1,2,3.
- 

### Ласкарева Е.Р.

#### «Банальные» глаголы движения в курсе русского языка

*Санкт-Петербургский государственный университет  
(г. Санкт-Петербург)*

Структурно-семантические и функциональные особенности глаголов движения неоднократно являлись объектом исследования в русском, французском, английском и других языках. Во главу угла при определении данной группы различные исследователи ставили как семантический, так и морфологический критерий<sup>1</sup>.

Цель данной статьи — определить систему работы с глаголами движения в курсе русского языка как иностранного, указать на особенности их подачи, выявить схему работы на начальном, продвинутом и высшем этапах обучения.

---

1. Начиная от работ Н.И. Греча, А.Х.Востокова — и до работ А.В. Исаченко, А.А. Уфимцевой, Д.Н. Шмелева и многих современных исследователей, включая диссертации и практические пособия по русскому языку.

Пути изучения глаголов движения могут быть различны, однако в первую очередь необходимо определить лингвистическую стратегию, при которой та или иная систематизация поможет выявить закономерности в функционировании глаголов движения без приставок, а также дать ключ к пониманию механизма словообразования (в некоторых случаях — формообразования) в их дериватах, поможет акцентировать главные моменты в обучении иностранцев. Определяя лингвистические основы для представления методических моделей, мы считаем целесообразным опираться на семантический критерий выделения глаголов движения в отдельную группу, при этом дифференциальным признаком оппозиции для нас является их однонаправленность / ненаправленность. Отметим, что для курса русского языка как иностранного нами, как и большинством авторов, берутся 14 семантически пар глаголов, соотносимых не только по однонаправленности-неоднонаправленности, но в отдельных случаях и по некратности-кратности<sup>1</sup>. При этом глаголы с постфиксом -ся<sup>2</sup> могут рассматриваться лишь как производные от основных глаголов дериваты, изучаемые в ряду глаголов типа расходиться, разводиться, заводить и т.п.<sup>3</sup>

В практическом пособии «Чистая грамматика» на основе авторской концепции разработана система из 70 упражнений для курса русского языка как иностранного [2: 152 — 177]. При составлении упражнений мы учитывали тот факт, что они должны носить системный характер и должны помочь учащимся научиться видеть и запоминать значения как бесприставочных, так и приставочных глаголов в минимальных контекстах и соответствующих ситуациях.

Пары, которые обычно изучаются, - не грамматические (или – условно грамматические), а логические, так как все глаголы несовершенного вида (НСВ). Для начального этапа обучения надо знать 5 пар непереходных и 3 пары переходных глаголов, это – лексика на минимум, а спряжение (изменение) этих глаголов – это грамматика на минимум: идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бегать, лететь-летать, плыть-плавать, нести-носить, вести-водить, везти-возить. Глаголы в левой части обозначают движение в одну сторону (однонаправленное), глаголы в правой части – движение туда и обратно или в разных направлениях (разнонаправленное), например: Я иду в университет. (Я иду из университета домой). – Я каждый день хожу в

---

1. Глаголы идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бегать, лететь-летать, плыть-плавать, нести-носить, вести-водить, везти-возить, брести-бродить, лезть-лазать (лазить), ползти-ползать, гнать-гонять, тащить-таскать, катить-катать.

2. Три пары: нестись — носиться, тащиться — таскаться, гнаться-гоняться, катиться-кататься.

3. Здесь есть расхождения с «Русской грамматикой», где эти 3 пары входят в ядро группы [РГ, с.591].

университет. Я люблю ходить по городу пешком. Главным признаком, по которому глаголы идти — ходить противопоставляются во всех контекстах, является признак направления [1: 309 — 312]. Отрабатывая со студентами спряжение глаголов и их значение, обращаем внимание на формы я иду и я еду. В данном случае уместны упражнения, содержащие вопросы, воспринимаемые учащимися на слух. Ответы на подобные вопросы активизируют слуховой и речевой аппарат студентов и помогают запоминанию наиболее актуальных для коммуникации вариантов.

Отметим, что употребление некоторых вариантов коммуникации связано с логикой (а также со стереотипами коммуникации) и — лишь частично — с грамматикой. Так, уже в первый месяц обучения советуем отработать две параллельных триады: я ходил(а) — я иду — я пойду и я ездил(а) — я еду — я поеду [2: 154]. Советуем учащимся выучить это автоматически, поскольку для активного употребления думать над грамматической формой можно не более секунды. Можем прокомментировать для студентов и некоторые специфические варианты употребления: 1) если действие происходит в одном городе, то обычно употребляется глагол «идти (ходить)»: Вчера мы ходили в гости. Завтра мы пойдем в театр; 2) если это действие в недалеком будущем, то часто используется не будущее время, а настоящее: Вечером я иду в театр. Завтра я еду в Москву.

Для начального и для продвинутого этапов обучения важно также автоматически научиться употреблять переходные глаголы нести-носить, вести-водить, везти-возить. Для этого удобны упражнения на их дифференциацию, например: Она идет и ... цветы. (несет — ведет). Он едет на велосипеде и ... книги. (ведет — везет). При этом затренировываются и основные переносные значения типа: время бежит, летит и т.п.

При изучении видовых пар префиксальных глаголов в качестве эталона, модели для работы можно ограничиться грамматическими парами глаголов движения с префиксом «при», фиксируя, что от глаголов правой группы образуется дериват несовершенного вида (НСВ), а от левой — совершенного вида (СВ): приходиться — прийти. Анализируя грамматические пары, отмечаем 4 случая, где глагол движения изменяется (включая и акцентологические изменения):: прийти, приезжать, прибегать, приплывать. Тренинг глаголов в упражнении предполагает и работу с определением вида глагола, причем такого же рода задания есть и с глаголами с антонимичным префиксом у-, а также с префиксами в-, вы-, под-, от-, пере-, за- и другими. Так «работает» система образования видовых пар в глаголах данной группы, например: отходить отойти, заходить — зайти и др.

На продвинутом этапе обучения, напротив, необходимо отмечать префиксы, которые «не укладываются» в данную систематизацию при образовании видовых пар, их три: за-, по-, про-. Эти префиксы имеют значение времени, обозначают, соответственно, «начало действия», «непродолжи-

тельность действия», «длительность действия», присоединяются в этом значении лишь к глаголам второй (правой) группы и становятся глаголами, имеющими лишь СВ и включаются, таким образом, в систему других русских глаголов, объединенных теми же способами действия: забегать (как запеть, закричать), побегать (как погулять, порисовать), пробегать (как проговорить, проспать весь день). Итак, особенности образования приставочных глаголов, их употребление, а также некоторые «азы» переносного употребления — основная работа на продвинутом этапе обучения.

Для высшего этапа обучения характерны два направления работы. Во-первых, интересным и полезным будет изучение приставочных глаголов движения в переносных значениях — во всем их многообразии: Мальчик перешел в следующий класс. Я этого не перенесу! Мы перешли на «ты». Есть и идиомы: перевести дух, зашел ум за разум и многие другие [2, с.169]. Выполняя предложенные нами упражнения, учащиеся могут разграничивать прямое и фигуральное употребление глаголов движения, наблюдая при этом за их частотностью (либо нечастотностью): Мосты в Петербурге разводят. Мосты разводятся. Супруги разводятся. Эти документы надо разнести по всем кафедрам. [2: 172] Учащимся предлагаем выбрать и запомнить те варианты, которые им больше нравятся (именно в тако формулировке!) и которые они будут в дальнейшем активно использовать.

Во-вторых, на высшем этапе обучения необходимо «отшлифовать» еще 6 пар глаголов: брести-бродить, лезть-лазть (лазить), ползти-ползать, гнать-гонять, тащить-таскать, катить-катать. Комментарий по значению данных глаголов может быть полезным, при этом следует обращать внимание на наиболее частотные из них. Работа с «механизмом» образования видовых пар практически идентична работе с представленными выше восемью парами глаголов, так как значения префиксов и механизм их присоединения не изменяются, напр.: залезать - залезть и т.п. Безусловно, апофеозом наблюдений и творчества студентов является разграничение глаголов в прямом и в переносном значении: Вино бродит. Не лезь в мои дела! Время ползет очень медленно. Жена тащит мужа в театр. Дети весь день гоняют мяч. Не надо гнаться за большими деньгами. Слезы катятся из глаз. Помощь преподавателя может понадобиться, когда учащиеся должны будут прокомментировать частотность употребления глаголов движения в приведенных в книге примерах. Здесь и грамматика на максимум, и стилистика, поскольку во многих случаях присутствует стилистическая маркированность глаголов: Что это тебе взбрело в голову? Мы с трудом дотащились до дома. Пожалуйста, отгони машину в гараж! Сгоняй в магазин! Он прикатил на своей машине.

Примеров множество, их количество может быть увеличено. Задача преподавателя — нескучно их «отработать» и ввести студентов в систему этих глаголов.

Литература

1. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: морфология. - Bratislava: Izdatel'stvo akademii nauk, ч. II, 1960; репринтное издание в одном томе: М.: «Языки славянской культуры», 2003.

2. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. - 6-е изд. - СПб.: Златоуст, 2014. - 336 с.

3. Русская грамматика. Т.1 — М.: Наука, 1980.

4. Русские глаголы движения с приставками. - Екатеринбург, 2008. - 162 с.

---

**Лукьянова А.Ю.**

### **Обучение ведению деловых переговоров студентов-фармацевтов**

*ПМФИ- филиал ГБОУ ВПО  
ВолгГМУ Минздрава России  
(г. Пятигорск)*

В связи с Расширением международных экономических связей появилась потребность в высококвалифицированных специалистах с коммуникативно-достаточным уровнем владения английским языком. В этой связи особую актуальность приобретают проблемы обучения студентов-фармацевтов английскому языку [1].

Переговоры – это диалог между двумя (и более) людьми или сторонами, стремящиеся к взаимопониманию, к разрешению вопроса, к соглашению или к взаимной выгоде. Переговоры – это взаимозависимые процессы выработки, обмена выполнения определенных наборов обещаний, которые удовлетворяют основные интересы договаривающихся сторон. Цель переговоров – достигнуть соглашения [2].

Для ведения деловой коммуникации на качественно высоком уровне специалист должен владеть профессиональной межкультурной компетенцией. Межкультурная коммуникативная компетенция специалиста рассматривается как сложный комплекс способностей осуществлять коммуникацию в межкультурной профессиональной и профессионально-деловой сферах общения на коммуникативно-достаточном уровне, адекватном прагматической цели коммуникативного события [3].

В нашем исследовании мы принимали во внимание культурологический аспект. В последние десятилетия в связи с развитием интернета огромное внимание уделяется кросс-культурному поведению в бизнесе. Профессиональный дипломат должен уметь варьировать стратегии обще-

ния, в зависимости от того, с каким представителем культуры он ведет переговоры. Необходимо обратить внимание на такие аспекты, как язык бизнеса, отношение ко времени, иерархия, статус, поведение во время переговоров, протокол встреч, стиль переговоров и т.д.

Очень важно понимать особенность национально-речевой деловой культура, которая представляет собой исторически сложившуюся совокупность всего лучшего, образцового, традиционно устоявшегося в синтаксическом отношении, то есть в сфере выражения средствами конкретного национального языка идей, мыслей, чувств носителей данного языка, передачи информации, всей суммы социокультурно-значимых для данного общества знаний, понятий, представлений [4].

Таким образом, для компетентного межкультурного делового общения участникам коммуникации необходимо понимать причины и механизмы коммуникативных сбоев, вызванных несовпадением когнитивного, социокультурного фонда представителей разных лингвокультурных сообществ.

Литература:

1. Арутюнян А.М. Латинский язык как вспомогательное средство при обучении английской фармацевтической терминологии студентов-фармацевтов [Текст] / А.М. Арутюнян // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – ООО «АР-Консалт», М., 2015. – С. 41-42.

2. Арутюнян А.М. Культурные особенности деловой коммуникации [Текст] / А.М. Арутюнян // Актуальные проблемы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. – ООО «АР-Консалт», М., 2014. – С. 134-135.

3. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.

4. Донец, П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации [Текст] / П.Н. Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – 384 с.

---



Любимова Г.А.

**Познавательный интерес к учебному предмету  
как один из важных показателей качества обучения  
в аграрном вузе**

*ФГБОУ ВО Волгоградский государственный  
аграрный университет (г. Волгоград)*

Познавательный интерес, как и всякая черта личности и мотив деятельности, развивается и формируется в деятельности, и, прежде всего в учении. Формирование познавательного интереса студентов в обучении может происходить по двум основным каналам, с одной стороны содержание учебных предметов содержит в себе эту возможность, а с другой – путем определенной организации познавательной деятельности студентов. Первое, что является предметом познавательного интереса для обучающихся – это новые знания. Вот почему глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатств, являются важнейшим звеном формирования интереса к обучению. Прежде всего, интерес, который является для студентов новым, неизвестным. Но познавательный интерес к учебному материалу не может поддерживаться все время только яркими фактами [2, стр. 46].

Под познавательным интересом (как показателем качества обучения) мы понимаем интегральную характеристику, отражающую ее эмоционально-познавательное отношение к знаниям, процессу познания, к своим интеллектуальным, эмоциональным и коммуникативно-волевым возможностям в познании. Такая сущностная характеристика познавательного интереса, как отношение к своим возможностям (осознание возможности успеха) в познании (обучении) обогащает структуру познавательного интереса [3, стр. 148].

Чтобы стимулировать и постоянно поддерживать у студентов интерес к получению новых знаний, нужно больше обратить внимание на обучение их системе самообразования [2, стр. 50]. Учебный процесс в вузе может и должен заключать в себе возможность не только обучения знаниям, навыкам и умениям, но и развития культуры творчества самостоятельности и активности студентов [1, стр. 113]. Студенты должны овладеть основными и отдельными конкретными составляющими элементами учебного труда: работать с научной, методической и учебной литературой; излагать учебный материал и управлять им в процессе решения задачи; исползовать прямые постановки вопроса, формулировать организующие и управляющие вопросы, а также варианты одного и того же вопроса; быстро и адекватно реагировать на возникшую учебную ситуацию; уметь контролировать и оценивать знания [2, стр. 50].

Важнейшим источником познавательного интереса признается осознание студентом своих успехов в учебно-познавательной деятельности. Стимулирующая роль успеха будет реализована при следующих условиях: создание ситуаций, способствующих возникновению потребности в достижении учебных целей; формирование положительного отношения к предмету и способам деятельности, обеспечение возможности пережить успех при достижении запланированного результата.

Литература:

1. Комарова, Е.А. Творческий подход к самостоятельной работе студентов в учебном процессе / Е.А. Комарова, И.В. Кадина // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть III. М.: «АР-Консалт», 2015 г. – С. 115-116.

2. Любимова, Г. А. Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности: Любимова, Галина Афанасьевна диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Москва, 2005.–174 с.

3. Нестеренко, Д.И. Технология оценки учебных достижений на основе модульно-рейтингового подхода как фактор повышения качества обучения в вузе: Нестеренко, Дина Ивановна; диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Москва, 2006. – 215 с.

---

**Майдибор О.Н.**

**Аспекты эффективности процесса проектирования  
на основе изобразительных дисциплин**

*Ростовский государственный строительный университет  
(г. Ростов-на-Дону)*

Изучая теорию дизайна как аспект образовательной деятельности обнаруживаешь множество функциональных векторов дизайна, которые направлены не только в сферу профессиональной деятельности дизайнера, но и определяют внутреннюю динамику процесса освоения дизайн-профессией. Основной деятельностью дизайнера является проектирование и обучение дизайну изобразительными средствами непосредственно соподчиненным проектированию. На ряду с данным очевидным фактом существуют научные теории обучения проектированию (В.Я. Дубровский, Г.П. Щедровицкий, К.М. Кантор и др.) Т.е. научной проблемой становится процесс проектирования, формирование системы проектирования, поиск алгоритма проектирования как процесса способствующего эффективному достижению качественного дизайн-продукта. Обязательным ли является обучение процессу проектирования самим проектированием, действительно ли данный процесс будет самым эффективным или же можно использовать методы реалистического искусства и в частности методику обучения

изобразительному искусству? Может ли организация учебно-методической деятельности в области искусства сформировать систему проектной деятельности?

Результаты сравнительного анализа подтверждают возможность использования данной парадигмы. Один из методов дизайна является аналоговый – использующий достижения, принципы, приемы целого ряда других наук или искусств. Какова же будет эффективность данного процесса, может продемонстрировать исследование и в первую очередь постановка задач.

- Одним из первых условий в решении данных задач нужно использовать аналитический подход.

- Определить конечную цель и предполагаемый результат. Целеполагание и высокая результативность. В дизайне цель определена – это человек, это социум, это удовлетворение потребностей данного социума.

- Конкретизировать модель данной системы и спрогнозировать аналитические требования и запросы социума.

- Сформировать связи данной модели с производством, культурой, вероисповеданием.

- Смоделировать смысловые блоки, позволяющие разграничить накопленные знания на первичные, вторичные этапы по временному интервалу по сложности использования, по проектным задачам.

- Уточнить связи внутренней структуры проектирования с аналитическим описанием модели социума.

- Создать образец предметной среды соответствующего общественному идеалу.

- Учитывать возможность создания дизайн-объекта производственным мощностям.

- Избрать оптимальный вариант из множества вариантов. Данный пункт довольно сложно реализуется, т.к. система проектирования имеет большое количество элементов составляющих предметную среду при том, что средовые элементы могут взаимно изменяться и исчезать полностью.

- Организовать иерархию элементов составляющих подсистемы и системы предметной среды.

Перечень условий может быть и больше, но уже перечисленные опорные пункты проектирования обнаруживают очевидную связь с одной из основных изобразительных дисциплин в теории искусства – композицией. Композиция как наука обладает законами, приемами и средствами организации как графического листа, холста или же пространства. Организация живописного полотна средства композиции включает в себя соподчиненность, иерархию элементов подчиненных центру композиции, формирование образа, формирование эстетического вкуса общества. Живопись опирается на культурные традиции народов мира и произведения апологетов высшего искусства, ее выразительные средства имеют предельную шкалу

психоэмоционального восприятия различных возрастных групп. Не менее значима и скульптура. «Скульптура оперирует реальным объемом трехмерного пространства, имеет наиболее полный арсенал методических приемов...» отмечает А.А. Прищепа [4. с.45]

Следовательно, на стадии формирования гипотезы об использовании методики изобразительного искусства в обучении проектированию, системе проектирования подтверждаются теоретико-методологические обоснования эффективности создания образовательных условий профессиональной подготовки дизайнеров-бакалавров.

Литература:

1.Буровкина, Л. А. Комплексный подход к обучению школьников декоративно-прикладному искусству в системе непрерывного образования [Текст] / Л.А. Буровкина // Воспитание школьников. – 2010. – № 4. – 80 с.

2.Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в РФ на 2008-2015 годы [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2014/03/27/5068.pdf>

3.Прищепа А.А. Аспекты формирования художественных традиций России на рубеже веков (конец XIX начало XX веков)/ Известия РГСУ (материалы Южно-Российского форума «Архитектура, дизайн и искусство в пространстве культуры») - № 19/2015, Ростов-на-Дону, 330 ст.

4.Прищепа А.А. Основы теории и методики дизайна и декоративно-прикладного искусства. Ростов-на-Дону, 2013. 352 с.

---

**Малиновская Т.А.**

**Технология проблемного обучения  
на уроках истории и обществознания**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

В течение нескольких лет в своей работе использую технологию проблемного обучения. Проблемное обучение основано на создании особого типа мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Сама логика научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком не экономичен; оптимальной структурой материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласованности информации, по другим методическим особенностям.

Особенности методики.

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении учащимися выдвинутых проблем. Например, при изучении темы о феодальной раздробленности в русских землях в 10 классе, ставится проблема на этапе закрепления материала: «Период феодальной раздробленности на Руси является закономерным или случайным явлением».

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая существует в головах учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчёркивающих новизну, важность и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Не слишком трудная, не слишком лёгкая познавательная задача не вызовет проблемную ситуацию в головах учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Например, при объяснении темы «Февральская революция» в 9 классе, ставится проблема: « Почему Первая российская революция, длившаяся более 2-х лет, закончилась поражением, а Февральская революция победила в течение 5 дней?»

Учитель вызывает проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения. Таким образом, ребёнок ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у ребёнка образуются новые знания и приобретает способ действия. Трудность управления процессом проблемного обучения состоит в том, что возникновение проблемной ситуации акт индивидуальный, поэтому требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Методические приёмы создания проблемных ситуаций.

- подведение обучаемых к противоречию с предложением самим найти способ разрешения;
- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
- предложение обучаемым рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждение обучаемых делать сравнение, обобщения, выводы из ситуаций, сопоставлять факты;
- постановка конкретных вопросов (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определение проблемных теоретических и практических заданий (исследовательских, проектных);

- постановка проблемных задач (например, с неопределённостью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченной информацией).

Концепция проблемного обучения.

Ребёнок усваивает материал не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения. Условиями успешности обучения являются: проблематизация обучающегося, активность, связь обучения с жизнью.

Результатом работы по данной методической теме являются успехи обучающихся в научной работе, проектной деятельности, активное участие и победы в конкурсах, олимпиадах разного уровня.

---

**Молдованова Е.А., Федоренко Л.П.**  
**Особенности преподавания предмета**  
**«Региональные аспекты экономики»**  
**с системно-деятельностным подходом**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани)*

В современных условиях возрастает роль территориальных аспектов развития экономики России. Это обосновано с тем, что социально-экономическое развитие общества всегда связано с определенной территорией, поэтому изучение пространственных проблем в его развитии имеет такую же длинную историю, как и история наук об обществе.

В настоящее время региональную экономику можно считать сформировавшейся отраслью науки. Вместе с тем следует отметить, что государство вынуждено было делегировать часть своих функций управления и регулирования хозяйственной деятельности территориям. Одним из множества последствий этого было появление в России новой учебной дисциплины – «Региональная экономика».

Региональная экономика – это отдельный раздел экономической науки, занимающийся изучением территориальной организации производства. Данный раздел описывает все экономические процессы и явления по развитию рыночного хозяйства в каждом отдельном регионе и при этом включает их в общее экономическое хозяйство страны и мира [3, 38 с].

Региональная экономика тесно связана с экономической теорией, макроэкономическим прогнозированием, отраслевыми экономиками (экономикой промышленности, экономикой сельского хозяйства, транспорта и других), статистикой, теорией управления и другими социально-

экономическими науками. Она широко использует результаты исследований демографии, социологии, географии, этнографии, теории управления, управления [1, 51 с].

Предметом изучения региональной экономики являются все аспекты социально-экономического развития пространственных образований, рассматриваемых как сложные системы с множеством внутренних и внешних взаимосвязей, определение путей и механизмов разрешения возникающих проблем, а также оценки последствий реализации предлагаемых решений.

Одним из требований к усвоению предмета «Региональные аспекты экономики» является овладение компетенциями. Способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности; исследовательская работа учащихся, готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач – все эти компетенции можно формировать с помощью системно-деятельностного подхода.

Системно-деятельностный подход - это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности учащегося. Ключевыми моментами деятельностного подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия [2, 15 с].

В большей степени это связано с тем, что в настоящее время изменились приоритеты, требования, предъявляемые к образовательным учреждениям, образовательным программам. Общество в большей степени заинтересовано в том, что бы выпускники были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Необходимыми становятся не сами знания, поскольку любая информация быстро устаревает, а умения их добывать, интерпретировать и создавать новые.

Системно-деятельностный подход должен обеспечить формирование готовности учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. Согласно ему, обучение понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, но и как развитие личности, обретение духовно – нравственного опыта.

Часть заданий курса направлена на формирование умения применять полученные знания для решения практических задач, отражающих актуальные проблемы жизни человека и общества. Так при изучении темы «Региональные аспекты управления переходного периода. Региональная социально-экономическая динамика» в качестве практического задания учащимся предлагается подготовить и провести исследование на тему «Дина-

мика численности населения, производства, инвестиций, занятости и доходов населения». Данное задание позволяет формировать активную, самостоятельную и инициативную деятельность учащегося, развивает исследовательские навыки, позволяет реализовать принцип связи обучения с жизнью. Данное исследование предполагает планирование действий по решению проблемы, поиск информации, ее обработки и осмысления.

На занятии по теме «Эффективность региональной экономической политики» рассматривается понятие и критерии эффективности государственной экономической политики, основные подходы к характеристике эффективности государственного управления. В этой же теме учащимися проводится анализ оценки эффективности государственной региональной экономической политики своего региона.

Здесь предлагается задание оценить несколько показателей эффективности Краснодарского края. Например, с помощью данных сайта Краснодарстата (Территориальный орган государственной статистики по Краснодарскому краю. URL: <http://krsdstat.gks.ru/>) анализируется рынок труда и занятость населения, уровень жизни, цены и тарифы, учет хозяйствующих субъектов, предприятия и организации, жилищные условия и предпринимательство. У учащихся формируются поисковые навыки, умения устанавливать причинно-следственные связи, презентационные умения, навыки оценочной самостоятельности, а также навыки анализа собственной деятельности.

По теме «Зарубежный опыт государственной региональной экономической политики» рассматриваются цели и задачи реализации региональной экономической политики в ведущих странах, бюджетирование, ориентированное на результат и инструменты местной экономической политики. Учащимся предлагается подумать о возможности применения зарубежного опыта для решения проблем российского формирования бюджета в регионах, проанализировать применение региональной политики зарубежных ведущих стран в условиях российской действительности.

Выполняя данные задания учащиеся учатся приемам работы со статистической, фактической и аналитической экономической информацией, самостоятельно анализировать и интерпретировать данные для решения теоретических и прикладных задач.

Таким образом, активные методы в преподавании дисциплины «Региональные аспекты экономики» позволяют сформировать у учащихся готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности. Применение технологии системно-деятельностного подхода обеспечивает активную учебно-познавательную



деятельность учащихся, формирует их готовность к саморазвитию и непрерывному образованию, позволяет легко адаптироваться к изменяющимся условиям в современном обществе.

Литература:

1. Андреев, А.В. Основы региональной экономики : учебное пособие / А.В. Андреев, Л.М. Борисова, Э.В. Плучевская. — М. : КноРус, 2014. — 334 с.

2. Выговский, Л.А. Системно-деятельностный подход: критерии мета-предметных результатов профессионально-педагогического образования: материалы организационно-деятельностной игры : / Л.А. Выговский, Т.В. Живокоренцева, О.Ф. Чупрова [и др.]. — Иркутск : ЕаЛИ МГЛУ, 2013. — 42 с.

3. Дмитриев, Ю.А. Региональная экономика (для бакалавров) : учебник / Ю.А. Дмитриев, Л.П. Васильева. — М. : КноРус, 2015. — 264 с.

---

**Морковская В.Н.**

**Развитие профессиональной компетентности педагогов  
необходимое условие успешной реализации ФГОС ДО**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение «Детский сад общеразвивающего вида № 295»  
городского округа (г. Самара)*

Проблема повышения профессиональной компетентности педагогов особенно актуальной в современных условиях информационного общества, характеризующееся как общество знания. Постоянная работа педагога над совершенствованием своего развития важна в силу специфики педагогической деятельности, которая строится на:

- деятельностном подходе к изучению социально-психологических явлений (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин);

- системном подходе к анализу профессиональной деятельности (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Е.А., Климов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков);

- теории профессиональной компетентности педагога (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Панов, В.Д. Шадриков);

- системно-деятельностном подходе к изучению и преобразованию образовательной практики обучения профессионала, разрабатываемых в рамках современной психологии (Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, Н.В. Яковлева);

- рефлексивном подходе к развитию психологической компетентности педагогов (И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков);

- современной концепции психологического обеспечения образовательного процесса (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Н.В. Ключева, В.Г. Маралов).

Повышение мотивации профессионального роста, педагогической компетентности и творческого развития педагогов ДОО осуществляется через:

1. Систематическое изучение нормативных документов регламентирующих образовательную деятельность в РФ.

2. Освоение и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальности и виртуальной среде.

3. Адекватное применение методов передовой практики системы дошкольного образования.

4. Использование конструктивных форм взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников, помощь в семье в решении вопросов воспитания [4, с. 7].

Для повышения профессиональной компетентности, формирования мотивации на активную деятельность в работе с детьми и членами семей у педагогов учреждения по реализации ФГОС ДО заведующим Морковской В.Н. и педагогом-психологом Буровой Н.А. была разработана дополнительная образовательная программа.

На протяжении двух лет работа организована в четыре основным этапа с подачей теоретического и практического материала:

- подготовительный (цель: анализ уровня профессиональной компетентности педагогов ДОО, отношения к предстоящему практикуму. Анкета Н.А. Моревой «Мое отношение к предстоящему практикуму с комплексными заданиями») [3, с. 320];

- проектировочный (цель: создание условий для работы с научной психолого-педагогической информацией, а также практическим материалом);

- внедренческий (цель: внедрить в образовательный процесс ДОО);

- результативный (анкета Н.А. Моревой «Мое отношение к проведенному практикуму с комплексными заданиями») [3, с. 320].

Работа ведется по трем направлениям: психологическое, риторика для воспитателей, взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников.

Ожидаемый результат:

- расширение и конкретизация психолого-педагогических знаний.

- повышение уровня профессиональной компетентности;

- создание условий для овладения различными формами партнерского взаимодействия с участниками образовательных отношений.

- проектирование и реализация развивающего образования ориентированного на зону ближайшего развития

- раскрытие творческого потенциала.

Формы подведения итогов реализации дополнительной образовательной программы: кроссворд к итоговому занятию авторы составителя ведущий В.Н. Морковская и педагог – психолог Н.А Бурова.

Дополнительная образовательная программа по формированию мотивации у педагогов профессиональной деятельности по реализации ФГОС ДО имеет учебный план по всем направлениям, конспекты занятий.

Рецензент дополнительной образовательной программы к.п.н., доцент кафедры дошкольного образования и психологического сопровождения образовательного процесса МБОУ ОДПО ЦРО г.о. Самара О.Г. Чеховских.

Литература:

1.Закон РФ «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ/ статья 46 «Право на занятие педагогической деятельностью». – М., 2012

2.Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: практикум: учеб.пособие для вузов/ Н.А.Морева. – М., 2006

3.Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

4.Приказ от 18.10.2013 г. № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

---

**Нестеренко Д.И.**

**Использование технологий профессионального образования при решении проблемы творческой деятельности студентов**

*Волгоградский государственный аграрный университет  
(г. Волгоград)*

Современное обучение отличает сосуществование различных концепций, основанных на той или иной парадигме. В наши дни образовательные технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий. К основным факторам, актуализирующим проблему технологий профессионального образования относятся возрастание объема информации и техногенное направление развития современной цивилизации, заставляющее общество задуматься о том, насколько могут быть велики издержки некачественной профессиональной подготовки.

Учебный процесс в вузе может и должен заключать в себе возможность не только обучения знаниям, навыкам и умениям, но и развития

культуры творчества самостоятельности и активности студентов [3, стр. 113].

На начальном этапе обучения исключительно важно формировать у студентов внутренние стимулы учения, пробуждать познавательный интерес. Успех обучения студентов в вузе обеспечивают продуктивная познавательная деятельность, индивидуально-психологические свойства личности, наличие устойчивого познавательного интереса к процессу обучения [2].

В настоящее время все больше внимания уделяется проблеме творческой деятельности. Главное в творческой деятельности студентов – процессуальная сторона, методы овладения знаниями.

Процесс усвоения и понимания знаний не может осуществляться без постановки и решения задач. Задачу в познании можно определить как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным. Источником задачи является проблемная ситуация: субъект в своей деятельности встречает препятствие, если субъект осознал эту преграду и захотел ее устранить, то он «вошел» в проблемную ситуацию, она стала его [1, стр.99].

Чтобы обучение было развивающим необходимо, во-первых, представить учебный процесс в виде системы уже сформированных задач, во-вторых, помочь обучающимся понять и принять задачу. Показателем «принятия» задачи является стремление изменить формулировку условий. Одни слова и выражения заменить другими и т.д., т. е. переформулировать, перекодировать задачу по-своему. В-третьих, необходимо разработать средства (приемы) для того, чтобы помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач, и найти способы сделать решение проблемных ситуаций личностно-значимым для обучающегося.

Использование элементов поисково-исследовательской технологии формирует положительную мотивацию учения, способствует развитию творческого потенциала обучающихся, дает возможность проявлять оригинальность, нестандартность изобретательность в процессе любой жизнедеятельности тем из них, кто имеет невысокий уровень способностей к продуктивному творчеству.

#### Литература

1. Гриценко, Л.И. Педагогика и психология: курс лекций: учебное пособие / под ред. проф. Л.И. Гриценко.- Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2009 г.

2. Любимова, Г.А. Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности: автореферат диссертации / Академия управления МВД России.- Москва, 2005 г.

3. Комарова, Е.А. Творческий подход к самостоятельной работе студентов в учебном процессе / Е.А.Комарова, И.В.Кадина.- Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть III. М.: «АР-Консалт», 2015 г.

**Никишина Т.В.**

**Формирование навыков работы с текстом у студентов вузов  
с помощью интеллект-карт при изучении дисциплин  
гуманитарно-социального цикла**

*Негосударственное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования «Московская академия  
предпринимательства при правительстве Москвы»  
(г. Москва)*

Методика создания интеллект-карт (картирования) как особый метод известна в США с 60-х гг. прошлого века, особой популярностью она приобрела в последние годы. Исследователями данного направления являются С. Бехтерев, Т. Бьюзен, В. Копыл, М. Хорст, С. Шипунов и др.

Картирование – совокупность операций мышления, дающая возможность создания интеллект-карт (карт разума, MindMaps, карт ума, ментальных карт), то есть процесс, который «предоставляет возможность визуализации общего системного мышления посредством построения диаграммы связей центрального элемента (идеи, темы, задачи, процесса) с древо-видными группами дочерних элементов» [1; 2]; сами же “интеллект-карты — это карты духа, мысли и памяти. Карта наглядно отражает ассоциативные связи в мозге человека” [3, 19].

Образовательная модель современных вузов продолжает обучение студентов посредством написания лекций и подготовок к семинарам и практикумам. Очень часто для полноценного понимания материала студентами, развития их мышления и ассоциативных связей пояснений теоретического материала и выполнения практических заданий (чаще всего это также подготовка и презентация теоретических вопросов) бывает недостаточно, особенно если это студенты с высоким и достаточным уровнем знаний, умений и навыков, а также высокой потребностью к творчеству и саморазвитию.

Системное применение в образовательном процессе интеллект-карт способствует развитию мышления студентов, учит воспринимать текст, понимать, запоминать его и непосредственно работать с ним (в данном случае “сворачивать” текст, поскольку данная методика акцентирует внимание именно на “сворачивании” текста и установления связей между понятиями и явлениями, с которыми знакомится студент в процессе изучения курса), выделять главное и второстепенное, структурировать мысли [4]. При достаточном овладении данной методикой студент может развивать ассоциативное мышление, широту переноса картирования и использовать метод для планирования, запоминания, самостоятельного пояснения более сложных научных феноменов и самосовершенствования.

Цикл гуманитарно-социальных дисциплин в системе высшего образования идеально подходит для внедрения и освоения студентами методики картирования. Интеллект-карты предоставляют возможности участникам учебного процесса возможности для рассмотрения нового материала и его обобщения материала дисциплины с точки зрения научной проблемы, позволяют быстро фиксировать факты, устанавливать взаимосвязи, а также стимулируют к использованию компьютерных технологий на занятиях, поскольку карты можно рисовать не только на бумаге, но и в электронном формате с помощью программ ConceptDraw, FreeMind, MindManager Pro, PersonalBrain и др. Очень эффективным в процессе обучения приемом является использование лекций-пазлов (как при обучении новой теме, так и при ее обобщении), когда преподаватель имеет возможность рисовать интеллект-карту вместе со студентами, используя компьютер и интерактивную доску.

Успешный start-up использования метода картирования возможен только при условии проработки основ методики самим преподавателем и качественной ее подачи студентам. Следует учитывать тот факт, что психологически все новое подсознательно отторгается, поскольку влечет за собой затраты времени и сил на изучение и использование. Чтобы студенты были мотивированы к созданию интеллект-карт, необходима четкая и ясная аргументация особенностей методики, а также презентация преимуществ и лучших образцов с поэтапной проработкой нескольких карт преподавателя вместе со студентами.

На первом этапе работы с этой методикой преподавателю необходимо научить студентов выделять опорное слово, которое будет основой интеллект-карты. Практика использования показала, что именно данный недостаток (неразвитое умение выделять концептуальное понятие из текстов гуманитарно-социальных дисциплин, а затем от него «отталкиваться») не дает возможности большей части студентов возможности до конца освоить метод создания интеллект-карт. С целью обучения необходимо брать небольшие тексты и «сворачивать» их вместе, используя на первом этапе классическую доску, рисуя мини-карты к небольшим текстам.

По мере овладения студентами навыком выделения опорного слова, их необходимо также научить структурированию. С данного этапа можно начинать внедрение компьютерных программ и совместное создание карт.

Наиболее удобно изначально брать полупрофессиональные или непрофессиональные программы для рисования интеллект-карт, которые находятся в бесплатном доступе. В данных программах достаточно простое меню, и овладение ими не отнимет много времени и сил даже у студента с низким уровнем компьютерной грамотности. Преподавателю также важно выбрать/освоить программу (и показать студентам принципы работы с ней, рекомендуя для дальнейшего использования), поскольку он должен быть готов ответить на ряд организационных вопросов. Принцип работы всех приложений, в которых можно создавать интеллект-карты, очень похож,

поэтому освоение более сложных программ для рисования подобных карт уже не должно вызывать у студентов затруднений.

На последнем этапе можно рассказать студентам о том, что необходимо придавать эстетику своим картам (дизайн) и «обрабатывать материал» так, чтобы в карте было не «много слов», а «много сути».

Взаимосвязь понятий, указываемых в интеллект-карте, должна быть не только линейная (одно ответвление от одного понятия или несколько); в картах высокого уровня взаимосвязи практически всех понятий отмечаются стрелками (понятие может быть связано с более чем двумя явлениями/процессами, и все связи важно учитывать в прорисовке карты). Подобное умение появляется у студентов гораздо позже, когда они уже на достаточном уровне смогли овладеть методикой картирования.

Гораздо легче вовлечь и мотивировать студентов на совместную творческую деятельность с картированием гораздо легче при изучении гуманитарно-социальных дисциплин, чем предлагать работу с картами в индивидуальном порядке. Практика внедрения картирования показывает, что работу над созданием интеллект-карт необходимо вести дифференцированно (не все могут мыслить графически, схематично) – важно предложить студентам, затрудняющимся в создании интеллект-карт, создание карты «по аналогии» (по готовому образцу) либо вовсе написание реферата с составлением обобщающих схем по теме.

Составление карт привносит разнообразие в учебный процесс и способно заинтересовать студентов изучением дисциплины, выработать собственный стиль работы с текстом, материалами, курсом. Для освоивших технику картирования можно предложить кластеры – сходную технику (заключенные в оболочку схемы, которые впоследствии не дополняются, в отличие от ментальных карт).

#### Литература

1. Бьюзен Т. Супермышление. - Мн.: Попурри, 2003. - 320 с.
  2. Копыл В.И. Как пользоваться MindManager / <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=466433>
  3. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Хорст Мюллер ; [пер. с нем. В. В. Мартыновой, М. М. Дремина]. - М. : «Омега-Л», 2007. – 126 с.
  4. Никишина Т.В. Картирование как один из эффективных методов дистанционного обучения // Наука и образование в XXI веке: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 1 апреля 2013 г. – Часть II. – Секция «Прогрессивная педагогика и андрагогика, образовательные технологии». – М.: АР-Консалт. – С. 123 – 124.
-

**Пахомова К.О., Юсупова Г.Р.**

## **Сущность и функции высшего**

### **педагогического образования вчера и сегодня**

*Частное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования «Институт экономики,  
управления и права (г. Казань)»  
(г. Бузультма, РТ)*

Образование – одна из важнейших подсистем социальной сферы государства, обеспечивающая получение систематизированных знаний, умений и навыков в целях их эффективного использования в профессиональной деятельности. Система образования является сложным социально-экономическим комплексом народного хозяйства России [3, с.5].

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», это — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). По МСКО ЮНЕСКО (Международная стандартная классификация образования) термин «образование» включает в себя все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей. Подразумевается, что под образованием понимается организационный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение. Итак, образование, есть, прежде всего, относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системы знаний, умений и навыков, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, т. е. процесс формирования облика человека; при этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями. Обычно говорят об общем образовании, которое дается в школе, и о специальном образовании (например, научном, музыкальном, техническом). Специальные и профессиональные знания могут рассматриваться как образование в подлинном смысле этого слова только в том случае, если они связаны с общим образованием. Цели образования, точно так же как и требуемый им уровень знания, могут быть различными в зависимости от характера культуры, национальных особенностей, географической и социальной среды и претерпевать исторические изменения (дворянское образование, буржуазное образование, утилитарное, гуманитарное, политическое и др.). Образование как защита против сил обезличивающих человека, в демократическом обществе стало вопросом жизни, как для отдельных людей, так и для всего общества в целом. Понимание этого вопроса вызывает развитие движения за народное образование [2, с.38].



Высшее образование – в отличие от начального и среднего, даже в развитых странах не является всеобщим. В наиболее развитых странах через систему высшего образования проходит до половины населения. Она сама по себе является значимой отраслью экономики, как источник научных знаний и образованных работников для прочих отраслей. Традиционно высшее образование (за исключением германской модели немедицинского высшего образования, заимствованной также ещё и царской Россией и унаследованной СССР) разделяется на два этапа: бакалавриат и магистратура/ординатура/интернатура. Но в России до присоединения к Болонскому процессу такое разделение относилось только к медицинскому образованию, а вместо бакалавров и магистров советские вузы готовили дипломированных специалистов. В настоящее время в России выпускаются и специалисты, как в ФРГ, и бакалавры, и магистры. Специалисты, в отличие от дипломированных специалистов, и магистры считаются выпускниками второй ступени высшего образования, они получают высшее профессиональное образование (магистры — углублённое высшее профессиональное образование). Бакалавры получают высшее профессиональное образование (более специализированное), они, как и дипломированные специалисты, поступавшие в вузы до 2011 года (сейчас приёма на программы подготовки дипломированных специалистов нет, остались только программы подготовки специалистов), считаются выпускниками первой ступени высшего образования. Основными учреждениями высшего образования являются университеты, академии, военные училища, а за рубежом — и колледжи. Выпускники вузов обычно получают диплом, а аспирантам и адъюнктам по итогам защиты кандидатской диссертации может быть присуждена учёная степень. На последнем этапе обучения специалисты, магистранты, аспиранты, адъюнкты обязаны не только получать образование в обычном смысле этого слова, но и принимать непосредственное участие в научных исследованиях, а получение диплома или учёной степени зависит от результатов научной работы. Немаловажным фактором хорошего обучения в ВУЗе является мотивация.

Высшее профессиональное образование — высший уровень профессионального образования, следующий после среднего общего или профессионального образования. Включает в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю, используя и творчески развивая современные достижения науки, техники и культуры. Под термином «высшее образование» понимается также подготовка специалистов высшей квалификации для отраслей экономики, науки, техники и культуры в различного типа высших школах.

В педагогической науке и образовательной практике России понятие «профессионально-педагогическое образование» стало использоваться с

1992 г. В настоящей работе этот термин употребляется нами при изложении результатов исследования состояния и развития данного вида образования и в более ранние периоды времени. При этом инженерно-педагогическое образование, являющееся прототипом профессионально-педагогического, понимается как его часть и проявление. Употребляемый в работе термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений начального профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др.

В научной литературе, касающейся проблем педагогического образования в части подготовки школьного учителя, также применяется термин «профессионально-педагогическая деятельность». По определению В. А. Сластенина, данная деятельность осуществляется как вид социальной деятельности, создающей условия для развития личности и обеспечивающей усвоение подрастающим поколением культуры и опыта человечества, готовность личности к выполнению определенных социальных ролей в определенном обществе [4, с.32]. Более конкретное наполнение данного понятия дано З.М. Большаковой [1, с.19]. Она считает, что профессионально-педагогическая деятельность – это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создание условий для их развития.

Вышеуказанные определения выделяют педагогическую деятельность как профессиональную, сосуществующую в обществе наравне с другими видами деятельности: профессиональной юридической, профессиональной медицинской, профессиональной экономической и др. Система педагогического образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам.

Анализ высшего педагогического образования в быстро меняющихся социальных условиях предусматривает рассмотрение динамики его функций по отношению к человеку и обществу в целом и уточнение их. Целесообразно такой анализ осуществлять, сопоставляя функции высшего педагогического образования с функциями образования в целом. Это объясняется, во-первых, значимостью последних для определения путей развития высшего педагогического образования и, во-вторых, проявлением в них активных связей системы образования с другими социальными системами, позволяющими определить координаты и роль образования в общественной структуре. В качестве одного из методологических положений для изу-

чения функций образования выделяется положение об обусловленности содержания функций поставленной целью [5, с.30]. Действительно, достижение поставленной цели составляет сущность и основное назначение функций любой системы. Следовательно, в функциях образования отражена целеполагающая часть его деятельности, детерминированная социально-экономическими потребностями общества. Поэтому такие функции можно рассматривать как основные направления деятельности образовательной системы по реализации наиболее существенных общественных целей.

Литература:

1. Большакова З.М. Педагогика. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010 .
  2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: Изд-во НМЦ ВПО, 2014 .
  3. Егоршин А.П., Гуськова И.В. Менеджмент образования: уч.пос-е. 2-е изд., перераб. и доп. Н.Новгород: НИМБ, 2013.
  4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: ИЦ "Академия", 2012.
  5. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2011.
- 

**Петелина О.Н., Комарова Н.Ф.**

### **Экскурсия как эффективная форма работы по профориентации**

*Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение  
«Школа-интернат № 38» (г. Новокузнецк)*

Экскурсия является одной из эффективных форм профориентационной работы в школе, позволяя сформировать представления учащихся о мире труда и профессий, исходя из принципа наглядности. Экскурсия по профориентации для детей с нарушением слуха требует определенной подготовки и проходит в несколько этапов [3, 4 с].

На подготовительном этапе проводится беседа где, указывается тема, цели и задачи предстоящей экскурсии, и сообщается план маршрута. Для пробуждения у учащихся интереса к предстоящей экскурсии целесообразно показать презентацию или учебный фильм. Также проводится словарная работа, где заранее объясняются новые понятия, готовятся опоры и проговариваются вопросы, которые дети смогут задать на экскурсии. [4, 3с].

Основной этап позволяет обеспечить связь наглядно-чувственного опыта с речью. При этом формируется такое необходимое качество, как наблюдательность. Наблюдение - один из основных видов деятельности во время экскурсии. В отличие от массовой общеобразовательной школы, проведение экскурсии для учащихся с нарушением слуха требует постоян-

ного учёта коммуникативных возможностей, использование слухо - зрительной формы общения подкрепляется применением опор, а в случае необходимости используется дактиль.

Заключительный этап. От экскурсий у учащихся остаются, как правило, яркие впечатления. Но не всегда школьники могут их самостоятельно обобщить и проанализировать, сделать из этих наблюдений выводы. Поэтому, после экскурсии с учащимися проводится работа по осмыслению полученных впечатлений. Лучшим способом закрепления полученных знаний является повторение содержания экскурсии уже непосредственно в классе. [2, 42 с]

В нашей школе-интернате для слабослышащих учащихся проведение экскурсий планируется в соответствии с возрастными этапами профессионального становления личности.

В 1-4 классах идёт подготовка к развитию первоначального интереса к профессиям. Происходит формирование ценностного отношения к труду, понимания его роли в жизни человека и в обществе, развитие потребности в общественно-полезном труде. Поэтому план экскурсий для обучающихся начальных классов включает в себя экскурсии по школе, которые носят ознакомительный характер с профессиями людей, работающих в учреждении.

В 5-7 классах, проводятся экскурсии по ознакомлению с профессиями людей нашего города и направлены на пробуждение профессиональных интересов. Для профессионального самоопределения имеют значение те виды общественно полезной деятельности, которые связаны с проявлением милосердия, заботы об окружающих, младших и людях пожилого возраста. [1, 10 с]

В 8-9 классах идет подготовка к выбору, а в 10-м, собственно, сам выбор профессии. Поэтому проведение экскурсий строится с применением дифференцированного подхода, т.е. выбирается конкретная тема и место экскурсии для конкретных детей, учитывая уровень уже сформировавшихся профессиональных интересов.

Литература:

1. Зикеев А.Г. Особенности развития глухих детей. М.,1997.164 с.
  2. Романова Е.С. Организация профориентационной работы в школе. Методическое пособие. Изд: Academia, 2013. 304 с.
  3. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений/В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А.Слостенина.-7-е изд.,стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007.576 с.
  4. Харисова Жанна Алексеевна Особенности организации и проведение экскурсии с глухими и слабослышащими учащимися. <http://nsportal.ru>. 2013 г. 8с.
-

Поднебеснх Е.Л.

## **Становление профессиональной культуры студента будущего педагога через развитие духовно-нравственных ценностей личности**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

Проблема определения сущности духовно-нравственных ценностей студентов-будущих педагогов возможна в логике решения следующих вопросов: существует ли объективная необходимость выделения духовно-нравственных ценностей в структуре профессиональной культуры будущего учителя? Какое место в системе профессиональной подготовки студента – будущего педагога занимает процесс формирования духовно-нравственные ценности? Каким сегодня может быть механизм формирования воспитания духовно-нравственных ценностей будущих педагогов?

Представим логику поиска ответов на поставленные вопросы и обоснования полученных выводов.

Культура – это исторически развертывающийся процесс творческой жизнедеятельности человека (субъекта деятельности) в разнообразных областях бытия и сознания; деятельности, включающей освоение и потребление достигнутых результатов, прошлых ценностей на основе исторически определенных общественных отношений. Она является качественной стороной социального развития, конкретной целостностью, созданной человеческой деятельностью и сопутствующими ей общественными отношениями. Вследствие этого и общая культура, и культура профессиональная определяются через качественную определенность человеческой деятельности как систему наиважнейших и необходимых свойств самой деятельности, придающей ей целостность, устойчивость и стабильность. В контексте «деятельностного» подхода культура осмысливается через категорию «деятельность» с соподчиненными ей понятиями: субъект, объект, отношение, бытие, человек, личность и др., в которых деятельность и социальные отношения проявляются как родовый способ бытия человека в мире. При данном подходе культура связывается с конкретно-историческим способом (процессом и результатом) взаимодействия субъекта с объектом во всех сферах бытия и сознания.

Профессионализм неотделим от того общественного образования, которое называется культурой. Профессия — самый важный стимул социального становления и развития человеческой личности, единственное средство самореализации ее во всех сферах бытия и сознания. Лишь благодаря профессии индивид приобщается к человеческой цивилизации, историческому процессу, богатому миру культуры, где он достигает вершин профессионального мастерства. Аксиологический компонент профессиональной культуры образован совокупностью ценностей, созданных челове-

ством и своеобразно включенных в профессиональный процесс на современном этапе его развития.

Если говорить о педагогической профессии, то на наш взгляд, существует объективная необходимость выделения духовно-нравственных ценностей в структуре профессиональной культуры будущего учителя.

В традиции российской педагогической школы духовно-нравственное воспитание всегда являлось доминантным в образовательном процессе. Духовно-нравственное формирование личности определяется как системообразующее начало в развитии личности, оно преследует цель воспитать человека, способного на деяние добра, сформировать у него потребность в созидании блага и любви. В духовно-нравственном воспитании важно приращение ценности духовной культуры своего народа.

Духовно-нравственное воспитание как приоритет в образовании именно выделяют российские и зарубежные исследователи (В.В. Николина, В.А. Мижериков, П.И. Пидкасистый), в идеях педагогики эмоционально-нравственного развития личности В.А. Сухомлинского (1988), гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили (1996), теории воспитательных отношений И.П. Иванова (1990), подчеркивается, что духовно-нравственное формирование является одним из основных компонентов образования, развитие духовности и нравственности является основой философии и педагогики «со-причастности», «безусловно ценностной посвященности другим» Г.С. Батищева. Выявлена взаимосвязь духовно-нравственного воспитания с должностованием нравственных образцов – ценностей (Т.Е.Конникова, 1957).

Рассматривая актуальность духовно-нравственного воспитания будущих педагогов и отражение в структуре образовательных программ ВУЗа аксиологического компонента, мы исходили тезиса об особой социальной ответственности будущего педагога. Теоретической концептуальной основой воспитания является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». В соответствии с данным документом, «современный национальный воспитательный идеал – это высоко-нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» (2010).

В контексте нашего исследования нам интересен аспект воспитания духовно-нравственных ценностей у студенческой молодежи. Студенческая молодежь является одной из самых восприимчивых частей социума к изменениям жизни, включая и негативные явления, так как подростковые нормы морали уже не действуют, а новые, «взрослые», еще не оформились. В силу чего у молодежи несколько размыты такие оценки, как «нравственно» и «безнравственно» (О.С. Фомина). У современной студенческой мо-

лодежи самоидентификация с социальной группой, нацией, обретение ощущения своей вовлеченности в социально-политическую систему происходит именно в студенческие годы. Закрепляется система ценностей и их иерархия в силу особенностей возраста и новых социальных условий.

Студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Студент уже способен к самоанализу своих мотивов, к ответственному выбору своего персонального пути развития. Следует сказать, что студент еще не обладает всеми теми качествами и компонентами, которые мы вкладываем в понятие «профессиональная культура», он еще не имеет профессии, он в нее входит.

Какое место в профессиональной культуре современного студента-будущего учителя занимают духовно-нравственные ценности?

Сегодня над федеральной программой патриотического воспитания (ссылка) работают и педагоги и политики, понимая, что если в ближайшее время не будет найден оптимальный инструмент воздействия на молодежь, мы можем получить еще одно «потерянное поколение». На наш взгляд мощнее инструментов, чем культура и вера быть не может. Но если мы возьмем вообще русскую культуру, XIX века, в частности, то увидим, что более патриотичной культуры в мировой практике не было. Больше, чем тогда, любви к России не существовало. Это колоссальный арсенал воздействия на личность, а музейная педагогика как раз является технологией включения личности в культуру. Это то, что должно греть душу, прочищать, скажем так, ум, что должно звать к каким-то вершинам духа. Не может человек развиваться вне забот о самосовершенствовании. Инструментом самосовершенствования является культура и искусство непосредственно. И музейная педагогика нацелена на эти вещи, прежде всего.

С.В. Фролова (2015 г.) предложила интересный подход к формированию духовно-нравственных ценностей бакалавров образования на основе индивидуальных образовательных маршрутов внеучебной деятельности.

Исходя из этого, механизм формирования воспитания духовно-нравственных ценностей будущих педагогов может быть реализован на самых разных уровнях (на уровне государства, общественных и религиозных институтов, семьи и личности) и основывается на последовательности стадий социальной регуляции этого процесса:

1) институционализации – установлении норм и эталонов поведения современного педагога, определение системы духовно-нравственных ценностей и патриотических идеалов, к которым следует стремиться;

2) профилактики – системе методов и процедур, направленных на предупреждение и устранение причин отклонений от социально приемлемому поведению и духовному облику педагога. Популяризация негативно-

го общественного отношения к бездуховности, проявлениям равнодушия и антипатриотическому поведению педагога ;

3) контроля (соответствующие структуры, государство) – установление фактического состояния процесса (отношений, действий), оценка этого состояния, выводы, следующие из оценки;

4) коррекции иерархии системы ценностных ориентаций через социальные и психолого-педагогические технологии.

Педагогическое и методическое обеспечение этого процесса предполагает фундаментальную разработку комплекса учебных и специальных программ, методик по организации и проведению духовно-нравственного воспитания, использование всего многообразия педагогических форм и средств. Это и развитие и совершенствование форм и методов воспитания, осуществляемого министерствами и ведомствами, институтами воспитания и общественными организациями; обобщение результатов учебно-методических разработок, информирование о новациях в этой области представителей системы образования, организаторов массовой патриотической работы; регулярное издание соответствующей литературы, освещающей эту сферу деятельности с учетом передового отечественного и зарубежного педагогического опыта; проведение экспертизы гуманитарных и воспитательных программ и др.

Но никакие институциональные регламенты не решат проблемы становления устойчивой системы духовно-нравственных ценностей будущего учителя, если образование не будет рассматриваться как часть культуры. А.Г. Асмолов в интервью газете «Культура» (№ 27(7284) 19-25 июля 2001 г.) отметил: «Я верю Юрию Лотману, который доказал, что произведения культуры задают программы поведения. Произведения культуры являются уникальными образцами толерантности. Тот же Толстой и его "Война и мир". Книги Юрия Олеши, Исаака Бабеля, многие произведения современных иностранных писателей, например, Хорхе Луиса Борхеса и Габриеля Гарсия Маркеса. Культура умеет высвечивать самые неприглядные явления, позволяет человеку смеяться и над ними, и над собой. Вот почему именно культура и образование должны стать фабрикой социальных норм».

---



**Полякова М.А., Бондаренко И.В., Акинина Н.А.**

**Развитие лингвистической компетентности младших школьников  
на основе организации творческой деятельности  
на уроках русского языка**

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
"Средняя политехническая школа №33" (г. Старый Оскол)*

Как известно, значительно облегчить учащимся восприятие и понимание абстрактного материала помогает применение различных форм наглядности. В качестве наглядной основы изучения раздела морфологии я решила использовать образ города, жителями которого являются слова-представители различных частей речи. На самом первом уроке, посвящённом изучению частей речи, после краткой беседы с учащимися о том, что такое грамматика, что она изучает, для чего нужны грамматические законы, второклассникам рассказывается лингвистическая сказка (Грамматика-сказочная страна, королеве Морфологии подчиняются все слова её королевства. Слова, которые одинаково ведут себя в речи, мудрая Морфология разделила на 10 групп).

Со временем дети узнают, как называется каждая группа слов, какими грамматическими признаками обладает, чем похожи «жители» одного домика друг на друга, и чем отличаются от своих «соседей» [1]. Целью же первых уроков по морфологии является общее знакомство с системой частей речи. В момент, когда дети переходят к изучению грамматических особенностей конкретной части речи, пространство соответствующего домика закрывается чистым листом бумаги с нанесёнными на нём строчками по количеству грамматических характеристик изучаемой части речи. Каждое новое понятие, с которым дети знакомятся на уроке, вписывается в свободную строку. Так постепенно «этажи» домиков (строчки) заполняются конкретной информацией, а дети получают всестороннюю характеристику каждой части речи [2]. Такой подход к изучению материала, как показала практика, положительно влияет на усвоение материала, поскольку у детей появляется возможность увидеть, что каждое новое грамматическое понятие существует не само по себе, отдельно, а во взаимосвязи с другими понятиями системы, соотносится с изначально заданной структурой морфологической системы, занимает определённое положение в ряду других понятий. Грамматические характеристики изучаемой части речи записываются в пособии в определённом порядке. Такой порядок записи изучаемых морфологических признаков позволяет в процессе обучения использовать его в качестве ориентира, опорной записи при выполнении различных действий с языковым материалом. И еще: выполненная запись в пособии помогает детям при определении часто речной принадлежности слова опираться не только на общее грамматическое значение и вопрос (как это чаще

бывает), а на комплекс изученных грамматических признаков [1]. Незаполненные строчки, многочисленные знаки вопросов, которые остаются в дидактическом рисунке в конце каждого этапа обучения, помогают школьникам оценить свои достижения в усвоении системы частей речи и увидеть перспективу дальнейшей работы: «Что знаю? Что пока не знаю? Что нового узнал об этой части речи в этом году? Что ещё предстоит узнать?».

В начале изучения раздела морфологии во 2-м классе каждый ученик получает бланк с таблицей. Это индивидуальное пособие, которое ребёнок может постоянно держать при себе и на уроке, и дома. Для большей наглядности в конце каждого класса дети выделяют цветом те ячейки таблицы, которые они заполнили на протяжении текущего учебного года [2]. Следовательно, младшие школьники получают возможность отчётливо видеть перспективу дальнейшего изучения морфологии в 5-7-м классах школы, что, как показывает практика работы, положительно сказывается на мотивации обучения, обеспечивает сознательный подход к усвоению каждой новой темы по морфологии.

Литература:

1.Бельдина, Е. В. Развитие орфографической зоркости //Начальная школа.- 2004.-№3.- с. 35-38.

2.Бронникова, Ю. О. Формирование культуры речи младших школьников// Начальная школа.- 2003.-№ 10.-с . 41-45.

---

## **Потапова Б.В.**

### **Воспитание чувства патриотизма у школьников на уроках музыки**

*Муниципальное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа №8 муниципальное образование «Город Донецк» (г. Донецк, Ростовская область)*

Каждая эпоха, каждая историческая ситуация по-своему отражается на гражданско-патриотическом воспитании. Сегодня чувство патриотизма подвергается серьёзному испытанию.

Изменилось Отечество, пересматривается его прошлое, тревожит настоящее и серьёзно настораживает своей неопределённостью будущее.

Чувство патриотизма многогранно по своему содержанию: это и любовь к Родине, родным местам, гордость за свой народ, и ощущение неразрывности с окружающим, и желание сохранить, приумножить богатство своей страны.

Что сейчас вкладывает современная молодежь в это мощное и емкое понятие «патриотизм». Есть ли альтернатива жестокости, бездушию, потребительскому отношению к жизни? Как заложить зерно любви к своей Родине и бережно и терпеливо проращивать его в душах этих непростых детских судеб?

Безусловно, все ответы на эти вопросы ложатся на плечи учителя. Уроки музыки - это особые уроки, специфические. Нельзя заставить, принудить силой, только заинтересовать, зажечь. В основе каждого своего урока я ставлю такие цели как воспитание личности ребенка на основе добра, истины и красоты, воспитание уважительного отношения к исторической памяти народа, формирование стремления знать историю своего государства, желание иметь свою гражданскую позицию (даже такой, казалось бы, маленькой деталью, как образно представить себя гражданином России и встать в позу с высоко поднятой головой, с чувством собственного достоинства) оставляет в душе определенный след. Если этот прием периодически использовать на уроках и предлагать детям отрабатывать это положение дома перед зеркалом – это пополнит ту копилку патриотического воспитания, над которой мы работаем.

От детей исходит отдача, если умело настроишь их в одну тональность с собой. Ребята обсуждают любые темы и интересующие их вопросы, они доверяют свои мысли, свои тайны, свои проблемы. Учатся ценить, уважать, понимать, а значит, и любить Родину. Доказательством является выступление ребят на ежегодных фестивалях патриотической песни. При исполнении хором «Песни о родном крае» очень трогательно наблюдать волнение детей. На занятиях большое внимание уделяется индивидуальным особенностям учащихся, изыскивая в каждом свою «изюминку», особенно при работе над вокалом. Я стараюсь пробудить в детях радость творчества, изыскивая материал, который мог бы воодушевить ребенка.

В нашей работе главная задача – сделать из подростка не столько музыканта и поэта, сколько воспитать человека во всех его лучших проявлениях, в том числе и патриота России!

В настоящее время невозможно недооценить значение патриотического воспитания, так же как невозможно воспитать настоящего гражданина своей страны и патриота, не зная своих обычаев и традиций собственных предков, прошлого своей страны.

Уроки эстетического цикла, и музыка в частности, имеют большое воздействие на подсознание (на эмоциональном уровне). Средства музыкальной выразительности комплексно воспитывают ребят: и на уровне сознания, и на уровне эмоций и чувств. Подбор соответствующего репертуара (отечественных, зарубежных композиторов, образцов народной музыки), воспитывает в ребенке любовь к родным местам, к людям, чувство гордости за историю страны, ее лучших представителей, оптимистическая вера в свои силы и в светлое будущее страны и своего народа.

Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека. Зарожаясь из любви к своей малой Родине, патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общего-

сударственного патриотического самосознания, до осознанной любви к своему Отечеству.

Воспитание патриотизма на уроках музыки имеет огромное значение, так как речь идет о судьбе настоящего и будущих поколений, так как наши молодые современники должны не только обладать должным объемом знаний, но они должны стать зрелыми духовно и интеллектуально.

Литература

1. Агапова И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе. – М.: Айрис-пресс, 2002.

2. Батурина Г. И. Кузина Т. Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе : Пособие для воспитателей и учителей / Серия Библиотека журнала «Воспитание школьников». – М.: Школьная пресса, 2003.

3. Белая К. Ю. Система работы с детьми по вопросам патриотического воспитания // Серия «От сентября до сентября». – М.: Республика, 1998.

4. Издательство: Школьная Пресса Демидова Е. И., Криворученко В.К. Патриотизм в своей идее неизменен // Знание. Понимание. Умение. –2008. –№ 6.

5. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников. – 2005. – № 8. – С. 17.

6. Как научить детей любить Родину: Руководство для воспитателей и учителей (программы, конспекты уроков и занятий, методические рекомендации по предмету «Народная культура»). / Авторы-составители: Ю. Е. Антонов, Л. В. Левина, О. В. Розова, И. А. Щербакова. – М.: АРКТИ, 2003.

---

**Пташкина Г.М.**

**Организация самостоятельной работы студентов  
по дисциплине «Моделирование одежды»**

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина  
(г. Рязань)*

Ориентация система высшего образования на воспитание развитой самоактуализирующейся личности высококвалифицированного специалиста определяет новые подходы и формы работы в подготовке бакалавров, в том числе и для сферы обслуживания.

Качество профессионального образования зависит как от качества образовательной среды и условий организации обучения, так и от качества педагогических технологий, качества дидактического и методического ресурсного обеспечения, что в свою очередь определяет качество выпускаемого компетентного специалиста, овладевшего целостной профессиональной деятельностью, способного эффективно выполнить производственные функции и соответствующего запросам работодателей. Это в свою очередь

определяет мотивацию выпускников (бакалавров и магистров), работающих на конкретных должностях на предприятии, направленную на повышение своих компетенций и квалификаций, которая в свою очередь зависит от интереса к работе и профессиональной деятельности, методов стимулирования их труда [1].

Формирование устойчивой мотивации к трудовой деятельности и интересу к выбранной профессии начинается еще со школьной скамьи и находит свое активное продолжение в университете и на предприятии, реализуя тем самым непрерывную связь среднего, высшего, послевузовского образования и производства.

Реализация непрерывного образования с ориентацией на производство основывается не только на применении инновационных педагогических технологий на аудиторных и внеаудиторных занятиях, на внедрении системы организации и управления процессом обучения в школе и вузе, но и формирование системы организации и управления самостоятельной работой обучающихся на всех образовательных уровнях.

Целью организации самостоятельной работы студентов (СРС) является формирование у них умение самостоятельно решать задачи по дисциплине путем закрепления знаний, умений и навыков, полученных на аудиторных занятиях, реальной оценке своих возможностей и профессиональной самостоятельности.

Поэтому самостоятельная работа студентов должна строиться с учетом технологий контекстного обучения, т.е. быть прежде всего практико-ориентованной. Организация СРС для бакалавров сферы обслуживания должна быть максимально приближена к их будущей профессии, направлена на решение производственных задач и проблем в зависимости от конкретной ситуации трудовой деятельности. [2]

С учетом этого нами разработан курс методических рекомендаций по СРС для бакалавров по направлению «Сервис» (профиль «Сервис в индустрии моды и красоты») и «Педагогическое образование» (профиль «Технология») в рамках дисциплины «Моделирование одежды». Основой предлагаемой нами СРС служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний по дисциплине моделирования одежды.

Главная задача СРС по дисциплине «Моделирование одежды» – это развитие умения приобретения научных и практических знаний путём личного поиска информации, формирования активного интереса к творческому подходу в учебной работе. Эффективность СРС основывается на проявлении мотивации в получении профессиональных знаний, умений и навыков и формировании профессиональной компетентности. Работа студентов организуется парно или в группах по три человека, что усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному кон-

тролю и самоконтролю. Ведущий преподаватель оказывает консультационную помощь, направляет познавательную активность студента, проводит контроль для оценки знаний и выполненных работ по темам курса «Моделирование одежды».

При изучении дисциплины «Моделирование одежды» большую часть информации нецелесообразно давать в форме лекций, потому что такой материал может быть усвоен лишь в процессе практической работы: частично на аудиторных занятиях и в большей степени самостоятельно индивидуально или в группах.

Например, в процессе СРС при изучении темы «Конструктивное моделирование женских брюк» используются как традиционные, так и интерактивные формы и методы обучения с применением компьютерных технологий. Компьютерная поддержка организации СРС становится абсолютно необходимой, как для оперативной выдачи учебных материалов с помощью электронного ресурса через систему дистанционного обучения Moodle, функционирующего в РГУ имени С.А. Есенина, так и для автоматизированного учета достижений студентов.

Вся СРС по дисциплине «Моделирование одежды» подразделяется на несколько этапов:

Первый этап – подготовительный. На этом этапе студенты знакомятся с пояснительной запиской, которая содержит описание назначения актуальности и востребованности результатов заданий по курсу «Моделирование одежды». В ней отображены необходимые знания, умения и навыки, а также перечень формируемых компетенций в процессе выполнения самостоятельной работы. Студенты должны знать методы и приёмы конструктивного моделирования при разработке новых моделей одежды. Уметь составлять последовательность модификаций исходной базовой конструкции в модельную, конструктивные средства решения различных форм и силуэтов одежды.

На следующем этапе — реализация плана: использование приёма поиска информации, усвоения, переработки, применения и передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы.

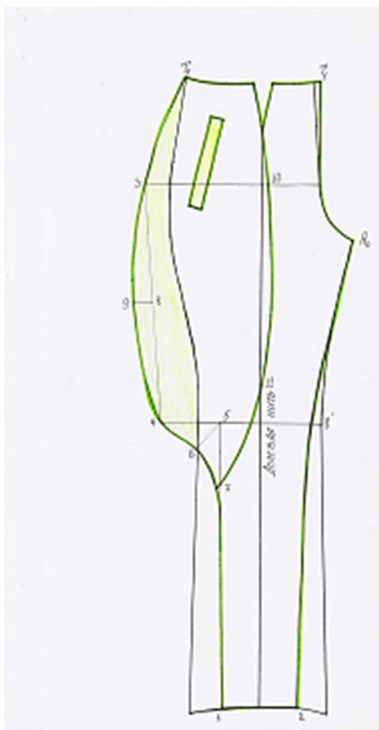
Отработанный чертёж брюк используют для получения выкройки любого фасона брюк, лишь внося соответствующие изменения. Предлагается выполнить конструктивное моделирование:

- а) широких свободных брюк прямого силуэта;
- б) брюк типа «бананы» (рис. 1а);
- в) брюк формы «галифе» (рис. 1б);
- г) брюк плотно прилегающие по бёдрам и талии и резко сужающиеся к низу;
- д) бридж
- е) брюк типа «бермуды»;

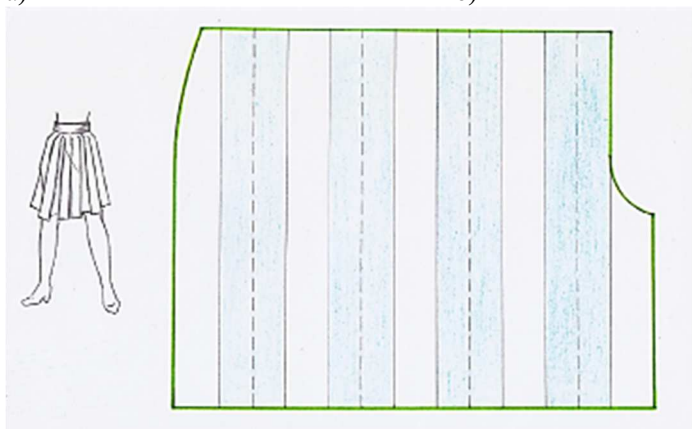
ё) построение основы чертежа конструкции юбки-брюк и её моделирование (рис. 1в).



а)



б)



в)

Рис. 1. Варианты моделирования женских брюк: а) брюк типа «бананы»; б) брюк формы «галифе»; в) основа чертежа конструкции юбки-брюк

На заключительном этапе проводится оценка значимости работы и анализ её результатов, их систематизации, оценка эффективности плана и приёмов работы, контроль качества обучения и выводы о направлениях совершенствования организации СРС по курсу «Моделирование одежды».

Практика активного использования СРС по курсу «Моделирование одежды» показывает положительные результаты как при промежуточной аттестации студентов, прохождения производственной практики, так и при выполнении различных проектов выпускных квалификационных работ.

Таким образом, реализации контекстного обучения в условиях организации самостоятельной работы студентов обеспечивает не только овладение теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками. Все это способствует личностному развитию студентов, умению практически применять полученные знания, трансформировать познавательные мотивы в профессиональные, приобретать студентами опыт будущей профессиональной деятельности для успешной адаптации в самостоятельной жизни.

Литература:

1. Многомерная, многоуровневая образовательная система непрерывной подготовки специалистов [Текст] / Степанов В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В., Шуйцев А.М. // Инновации в науке, производстве и образовании : сб. тр. науч.-практ. конф., 14-16 октября 2013 г., г. Рязань; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. – С. 311-319

2. Пташкина Г.М. Технологии контекстного обучения в подготовке бакалавров сферы обслуживания [Текст] // Развитие науки и образования в современном мире: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 6 частях. Часть V. М.:«АР-Консалт», 2015 г. – С. 76-78.

---

**Разумова Л.В.**

**Визуализированные упражнения,  
направленные на развитие речевой креативности**

*АГУ (г. Астрахань)*

В последние годы появилось немало работ, в которых отмечается необходимость развития креативности во всех сферах жизни, начиная от творческих профессий и заканчивая профессиями техническими. В любой области необходимо развивать свой потенциал, внедряя инновационные технологии и изменяя шаблонный образ мышления. Изменились требования крупных компаний к резюме соискателей, и опыт работы, владение иностранным языком уже не являются самыми важными критериями. Любой работодатель хочет увидеть в перечислении сильных сторон и качеств



личности такие пункты, как стремление к получению новых знаний, творческий подход к выполнению поставленных задач, хорошая обучаемость, умение нестандартно и креативно подходить к проблемным ситуациям, коммуникативность. Как же развить креативность мышления, которая будет отражаться и в нашей речи? Ниже мы приведем несколько упражнений, которые, на наш взгляд, могут помочь расширить словарный запас и обогатить язык.

Первые два упражнения направлены на усовершенствование умений составлять ассоциативный ряд, что является хорошей тренировкой для нашего мозга. Ассоциацией, согласно «Большому психологическому словарю» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, мы можем назвать «возникающую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого». Цель упражнений – опираясь на таблицы, подобрать как можно больше ассоциаций к исходным словам (Рис.1, рис.2)

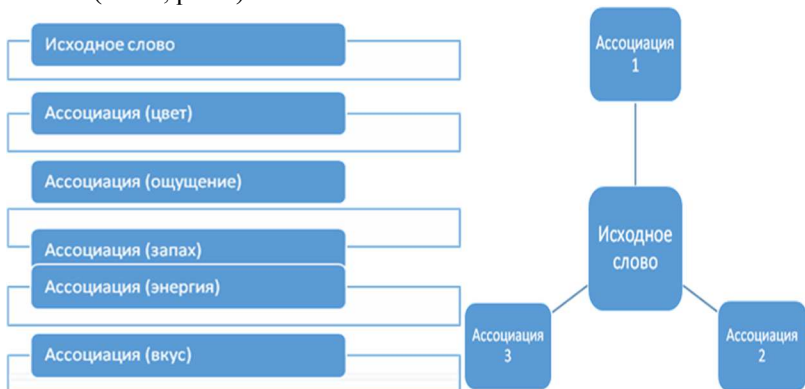


Рис.1

Рис.2

В современной педагогике часто применяется упражнение «Снежный ком». Обычно его используют для знакомства с аудиторией на различных психологических тренингах либо для тренировки памяти. Опираясь на определение Германа Игоревича Марасанова в книге «Социально- психологический тренинг» [Марасанов, 2007, с. 39], мы понимаем суть упражнения «Снежный ком» следующим образом: «каждый участник игры называл сначала все слова, сказанные до него в том порядке, в каком они прозвучали, а затем добавляет к ним свое слово. Тот, кто ошибся, выбывает из игры». Немного пересмотрев концепцию упражнения, мы можем видоизменить его для одного человека, желающего улучшить свою память и свой

словарный запас. Суть упражнения состоит в составлении новых словосочетаний путем добавления определений к исходным словам (Рис.3).

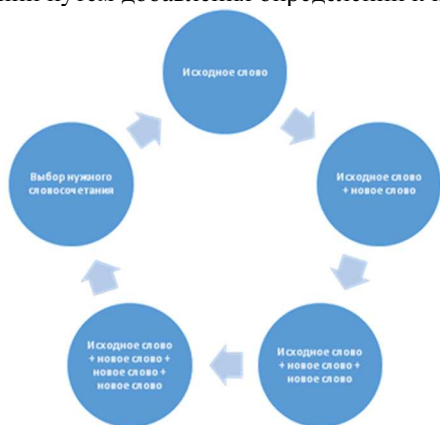


Рис.3



Рис.4

Заключительное упражнение, показанное на рис. 4, подводит итог всем предыдущим упражнениям. Содержание упражнения мы можем определить так – используя все полученные до этого, не свойственные нашей речи определения, характеризующие исходные слова, мы создаем новые выражения и стараемся сделать их как можно более употребительными в нашей речи. Следует также помнить, что необходимо выполнять данные упражнения постоянно и что наша креативность не увеличится после первого сделанного задания. Трудлюбие и усердие – вот главные ключи к успеху.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Прайм-Евроник, 2003. – 672 с.

2. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М.: Когито-Центр, 2007. – 93 с.

**Расулов М.А., Магарамова Ш.А.**

**Духовно-нравственное воспитание школьников:  
требования ФГОС второго поколения и реальные возможности**

*ДИРО (г. Махачкала)*

Во ФГОС второго поколения имеется целый раздел, посвященный проблемам воспитания современных школьников – «Программа воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования» [3:353], где конкретно предложены цели и задачи воспитания и социализации обучающихся в области формирования личностной культуры, социальной культуры и семейной культуры. Здесь же указаны основные направления и ценностные основы воспитания и социализации обучающихся.

В ней подчеркивается, что программа воспитания и социализации обучающихся предусматривает «формирование нравственного уклада школьной жизни, обеспечивающего создание соответствующей социальной среды развития обучающихся и включающего воспитательную, учебную, внеучебную, социально значимую деятельность обучающихся, основанного на системе духовных идеалов многонационального народа России, базовых национальных ценностей, традиционных моральных норм...» [3:353]

Система базовых национальных ценностей создаёт смысловую основу пространства духовно – нравственного развития личности, где исчезают барьер между учебными предметами, между школой и семьей, школой и обществом, школой и жизнью.

Духовно – нравственное воспитание личности начинается в семье. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляет основу гражданского поведения человека.

Следующая ступень развития личности – это осознанное принятие традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, республики. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняется конкретным содержанием такие понятия, как «Отечество», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья», «мой дом». То есть освоение этнокультурных традиций, к которым принадлежит человек по факту своего происхождения и начальной социализации, является важным этапом развития гражданского самопознания.

Более высокой степенью духовно-нравственного развития гражданина России является принятие культуры и духовных традиций нашего многонационального народа. Сегодня национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компонентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее страны, являющийся носителем базовых ценностей многонационального народа Российской Федерации.

Во ФГОС мы находим и ключевые, на наш взгляд, понятия, касающиеся духовно-нравственного воспитания: «среда» (воспитывающая, сопутствующая), «уклад» (школьной жизни, семейной, социальной), «идеал», принцип «следования нравственному примеру». Возьмем к примеру школу. Есть ли здесь, в этом первейшем учебном заведении общего среднего образования, где учителя-предметники закладывают основы знаний и формируют ценностные ориентиры учащихся, что-либо из перечисленного выше?

Трудно однозначно ответить на этот вопрос. Можно предположить, что успех воспитательной работы в школе, на наш взгляд, будет зависеть от того, насколько всесторонне и эффективно организована здесь учебно-воспитательная работа; взаимоотношения в учительском коллективе; психологический микроклимат и т.д. морально-этнические нормы, которыми учитель руководствуется в жизни, его отношение к труду, ученикам, коллегам – всё это имеет первостепенное значение. В противном случае никакие программы не будут эффективны. Плюс к этому учитель должен быть уважаемым в обществе человеком, а педагогическая профессия – престижной для молодёжи. Государственный и социальный статус педагога, уровень его социального обеспечения необходимо постоянно повышать. А на самом деле его не нормированная в сутках, ответственная перед всем обществом, беспокойная и плотно окружающая его всевозможными отчётами работа, не гарантирует ему даже безбедного существования. И, видя такое положение, вряд ли учащимся-вундеркиндам захочется взять пример с учителей Магомеда Магомедовича или же Марьи Ивановны и мечтать об их профессии. Скорее всего им будет импонировать положение какого-то олигарха или чиновника-коррупционера.

С другой стороны, много ли ещё в реальной жизни обучающиеся или молодёжь встретят такого сеятеля «доброты, вечного, разумного», как учитель, или его голос уподобится голосу «вопящего в пустыне»? Много ли в жизни встретишь людей, предпочитающих материальное духовному? И кажется, что в сегодняшней жизни мы начали слышать давно прозвучавшие слова: «Хлеба и зрелищ!» Но несмотря на всё это, настоящий учитель делает своё дело с твердой верой в лучшее завтра.

#### Литература

- 1.Бондаревская Е. В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы. Ростов-на-Дону; РГПИ, 1996
  - 2.Данилюк А.Я. , Кондаков АЮМ., Тешков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – М.: 2009
  - 3.Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения – М.: 2010.
-

**Рогатюк Г.Ф.**

### **Мотивация педагогической деятельности**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

Мотивация педагогической деятельности – один из наиболее важных ее компонентов, который повышает качество работы, улучшает ее результативность, уровень предоставляемых услуг, оптимизирует микроклимат в учреждении, помогает в достижении профессиональных целей, дает положительную перспективу, подготавливает педагогические кадры для инноваций, повышает самоуважение [2].

Деятельность – одна из важнейших форм проявления активности человека в окружающей действительности, побудительной силой которой становятся умственные, физические материальные и духовные потребности. Деятельность - активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры. Важное место в классификации видов деятельности человека отведено педагогической деятельности [4].

Педагогическая деятельность в аспекте мотивационных ориентаций, схожа с учебной. К ним относятся внешние мотивы (как мотив достижения) и внутренние мотивы (как ориентация на процесс и результат своей деятельности). Мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении и адекватности оплаты труда, являются внешними и часто соотносятся с мотивами самоактуализации, личностного и профессионального роста. Но в педагогической деятельности, где представлена специфическая форма взаимодействия взрослого и ребенка появляется мотив власти (ориентация доминирования) [3]. Н.А. Аминов, исследовавший педагогические способности [1], считает, что для демонстрации отношения мотива власти к педагогической деятельности, возникает необходимость обращения ко взглядам Г.А. Мюррея, который в 1938 г. мотива власти определил как потребность в доминировании и выделил основные признаки данной потребности и действия, которые ей соответствуют. Эффектами (признаками) потребности доминирования выступили желания, проявляющиеся в контроле над своим социальным окружением; воздействии на поведение других людей и управлении им посредством совета, обольщения, убеждения или приказа; побуждении других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами; требовании их сотрудничества; убеждении других в своей правоте.

По Н.А. Аминову этим желаниям соответствуют определенные действия, сгруппированные, согласно Г.А. Мюррею, следующим образом:

- склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;

- подчинять, править, властвовать, попирать, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;

- запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;

- очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

Проанализировав теории объяснения феномена власти А. Адлера, Д. Картрайта, Дж. Френча, В. Равена, Д. Макклелланда и др., Н.А. Аминов подчеркивает значимость тезиса А. Адлера об особой роли стремления к совершенству, к превосходству и социальной власти в комплексе ведущих мотивов личностного развития.

Дж. Френчем и В. Равеном предложены классификацию источников ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе. Некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) являются проявлением двух сторон мотивации достижения, по К.Хекхаузену. Н.А. Аминов (1990) приводит следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя [1]: вознаграждения; наказания; нормативная власть; власть эталона; знатока; информационная власть.

Существует определенная стадийность мотивирования властью, привязанная к возрасту по Макклелланду. Н. А. Аминов отмечает, что Макклелланд выделил четыре стадии развития мотивированности властью - стадия ассимиляции, автономности, самоутверждения и продуктивности) и произвел интерпретацию каждой из них в контексте возрастного развития. Основой для первой стадии («Нечто придает мне силы») выступают отношения матери и ребенка. В контексте ориентированности на власть в дальнейшем жизненном пути она проявится в отношениях с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. в увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») характерна для среднего периода детства, проявляется в приобретении независимости от матери и возрастании контроля над своим поведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других») характерна для подросткового возраста, в котором потеряли значимость авторитеты, происходит постоянная смена друзей, когда подросток принимает участие в соревновании только ради возможности одержать верх над другими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») характерен для зрелого человека, который приоритетом своей жизни выбирает служение какому-либо делу или определенной социальной группе.

Мотив власти в мотивационной основе выбора педагогической деятельности всегда ориентирован на благо других (помощь через знания), что имеет большое значение при прогнозировании успешности педагогической

деятельности. Оказание помощи, альтруистическое (просоциальное) поведение - любые целенаправленные на благополучие других людей действия.

Во главу педагогической деятельности А.Б. Орлов поставил мотивационно-потребностную сферу, обозначенную центрацией. По А.Б. Орлову, центрация - «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом» [5, с. 142].

А.Б. Орлов выделяет семь основных центраций, от доминирования которой зависит стиль педагогической деятельности в целом [5, с. 142-143]: эгоистическую - на интересах своего «Я»; бюрократическую - на интересах администрации, руководителей; конфликтную - на интересах коллег; авторитетную - на интересах, запросах родителей учащихся; познавательную - на требованиях средств обучения и воспитания; альтруистическую - на интересах (потребностях) учащихся; гуманистическую - на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)[5, с. 143].

#### Литература

1.Аминов, Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей//Типологическая диагностика и образование / Под ред. Е.П.Гусевой. – М., 1994. Гл. 5.

2.Борщеговский, М. Мотивация педагогических кадров как важное условие повышения эффективности внедрения ФГОС в образовательном учреждении // Инновационная школа. – 2014. – №3. – С.9-18 (2).

3.Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000.- 384 с. URL: [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>]

4.Кукушкин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие. Изд. 3-е, исправ. и доп. – Ростов н/д: МарТ; Феникс, 2010. – 256 с.

5.Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.

---

**Парфенова Л.М., Рогатюк Г.Ф.**

### **Оценка отношения студентов к собственному здоровью**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

В профессиональном стандарте педагога («Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»), утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н, в трудовую функцию «воспитательная деятельность» включено следующее трудовое действие – «Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни» [1].

В создавшейся ситуации повышается социальная ответственность педагогов за формирование у обучающихся адекватного отношения к собственному здоровью, что в свою очередь, актуализирует значимость исследования данной составляющей, базирующейся на тщательном качественном и количественном анализе.

С этой целью была разработана анкета «Ваш образ жизни и здоровье» (адаптированная методика Л.Г. Татарниковой) [2], для дифференцированного изучения характера отношения студентов к вопросам здоровья и дальнейшего сравнительного анализа, определенных результатами исследования, проблем.

В исследовании участвовало 346 обучающихся.

На вопрос анкеты, связанный с толкованием понятия «здоровье», преобладали следующие ответы: здоровье – это залог успеха; здоровье – это самое важное и ценное у человека; хорошее питание; занятия физической культурой и спортом.

Основными факторами, влияющими на качество здоровья, обучающиеся выделили: самого себя (40%), экологию (20%), наследственность (20%), достижения в области медицины и здравоохранения (20%).

Ответы на вопрос, связанный с отношением к здоровью и занятиям физической культурой, позволил выяснить не соответствие понимания обучающимися института взаимосвязи образа жизни и занятий физической культурой и спортом. 99% опрошенных связывают свое здоровье с соблюдением правил личной гигиены, 40% - с отказом от вредных привычек, 36% - с правильным и регулярным питанием, лишь 23% - с занятиями спортом и 10% - с соблюдением режима дня. Таким образом, у опрошенных присутствует активное игнорирование реально присутствующих и даже осознаваемых проблем в отношении своего здоровья.



На вопрос своевременности посещения врачей, 33 % респондентов ответили положительно и 67 % отрицательно. В качестве основной причины несвоевременного обращения к врачам 60 % респондентов называют отсутствие времени, а 7 % - затруднительный доступ к врачу.

Здоровье также рассматривается в качестве необходимого условия для достижения успеха в различных сферах деятельности. Обучающие считают факторами успешности: занятия спортом – 20%, здоровый образ жизни – 40%, экологию и отсутствие инфекций – 30%, чередование физических и умственных нагрузок – 5%, сон и отдых – 5%. Подавляющее большинство студентов имеют, в целом, соответствующее реальности представление о том, что необходимо делать, чтобы быть успешным – это вести здоровый образ жизни.

Преобладающим мотивом занятиями спортом, обучающиеся отметили – встречи с друзьями – 40%, 20% - времяпровождение, 17% - укрепление здоровья, 13% - умение постоять за себя, 10% - наставление родителей. Нельзя не отметить данный факт положительным, встречи с друзьями за занятиями спортом, значительно эффективнее бесцельного времяпровождения или общения в социальных сетях. 60% респондентов отметили, что у молодежи падает интерес к физической культуре, 25% - возрастает и 10% - затруднились ответить.

Недостаточный интерес к занятиям физической культурой и спортом обучающиеся объясняют: отсутствием устойчивого желания, воли к занятиям физической культурой и спортом; родители не занимаются спортом; недостаточно хороших тренеров. Отвечая на вопрос как часто обучающиеся участвуют в спортивно – оздоровительных мероприятиях на разном уровне, отметили, что 85% - участвуют.

Суммируя результаты исследования, хотелось бы выделить два момента.

Первый момент – положительный. У студентов сохранено понимание значимости здоровья и представление о том, что необходимо делать, чтобы быть успешным – это вести здоровый образ жизни.

Второй – неблагоприятный. У участников опроса присутствует понимание того, что успех зависит в большей мере и от состояния здоровья человека, но недостаточна мотивация сохранять и укреплять здоровье, даже в таких элементарных вещах как: соблюдение режима дня, правильного питания, борьбы с вредными привычками.

Таким образом, можно отметить, что у обучающихся сохранено понимание значимости здоровья и его сохранении при условии выбора образа жизни. Но педагогам образовательного учреждения следует в рамках профилактической работы запланировать классные часы, семинары, студенческие конференции, связанные с профилактикой вредных привычек, пропагандой здорового образа жизни и укреплением здоровья.

## Литература

1. Профессиональный стандарт Педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н

2. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 л: ил. (Серия «Учебник для вузов»).

---

**Беляев В.М., Ромашкин М.А.**

**Опыт применения балльно-рейтинговой системы  
в процессе преподавания дисциплины  
«Процессы и аппараты химической технологии»**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет» (г. Пермь)*

Активное развитие общества, науки и техники ставит перед высшей школой нашей страны новые задачи повышения качества образовательного процесса. Внедрение и использование балльно-рейтинговой системы (БРС) является одним из способов решения данной задачи на современном этапе развития системы образования Российской Федерации, особенно в рамках реализации Болонского соглашения и создания единого образовательного пространства [1].

Применительно к дисциплине «Процессы и аппараты химической технологии» БРС включает в себя учет и контроль таких аспектов деятельности студентов как посещаемость лекционных и практических занятий, степень их активности на занятиях, промежуточный рубежный контроль полученных знаний, контроль результатов самостоятельной работы студентов (СРС). Применение штрафных баллов не предусмотрено с целью контроля именно полученных студентами результатов их работы. Рассмотрим более подробно механизм осуществления контроля указанных выше аспектов. Проверка посещаемости производится преподавателем в начале занятия, начисляемые баллы могут подвергаться корректировке в меньшую сторону для гибкости учета поздней явки и раннего ухода студента с занятия. Таким образом, в случае опоздания студента исключается его принудительное «выключение» из образовательного процесса данного аудиторного занятия. На величину оценки степени активности студентов на лекционных и практических занятиях влияют их устные ответы на вопросы преподавателя, работа у доски и т.п. При этом преподаватель может предоставлять право выбора механизма проявления активности самим учащимся (например,

только на основе внутренней мотивации и заинтересованности). Промежуточный рубежный контроль полученных студентами знаний, который проводится периодически, оказывает на учащихся внешнее мотивационное влияние на процесс усвоение материала и позволяет выявить преподавателю наиболее «проблемные» и менее успешно усвоенные вопросы дисциплины. В комплексе со значительной долей ценности по баллам этот аспект занимает важное место в деятельности как преподавателя, так и студента с точки зрения информативности и контроля успеваемости последнего. Контроль результатов СРС может осуществляться как в рамках промежуточного контроля, так и отдельно путем подготовки индивидуальных или групповых работ с основной и дополнительной литературой по дисциплине с устной или письменной формой ответа [2].

В качестве положительных результатов использования БРС в процессе преподавания дисциплины «Процессы и аппараты химической технологии» можно отметить: наличие комплексной оценки усвоения студентами материала дисциплины; возросшая посещаемость и активность студентов на занятиях; значительное упрощение процедуры итоговой и промежуточной аттестации; более высокая объективность оценки результатов работы студентов. При этом необходимо отметить и некоторые возникающие при использовании данной системы недостатки: объем работы преподавателя находится в прямой зависимости от количества установленных им точек промежуточного контроля и от объема необходимой к проверке СРС; процедура работы со студентами, не набравшими достаточного минимального количества баллов не отработана в полной мере.

Литература:

1. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений // Успехи современного естествознания. 2008. № 9. С. 55-56.

2. Касаткин А.Г. Основные процессы и аппараты химической технологии: учеб. для вузов. М.: ООО ТИД «Альянс», 2004. 783 с.

---

**Ромашкина Т.В.**

**Разработка вариативных компонентов процесса  
обучения основам программирования в рамках индивидуализации  
образовательного процесса**

*Пермский Государственный Национальный  
Исследовательский Университет (г. Пермь)*

Вопросы индивидуализации процесса обучения рассматриваются многими авторами, в частности Петрунева Р.М. разделяет такие понятия как «индивидуализация обучения» и «индивидуально-ориентированная организация учебного процесса»[1].

Реализация идеи вариативности, в организации учебного процесса, представляется возможной в соответствии с ориентацией на формирование профессиональных компетенций в процессе изучения конкретной дисциплины.

При проектировании учебно-методического комплекса с ориентацией на формирование компетенций были выделены следующие структурные компоненты компетенции: когнитивная (знание и понимание); деятельностная (умения, навыки применения знаний); ценностная (отношение к деятельности, ценностные ориентиры) [2].

В процессе разработки вариативных элементов для дисциплины «Информатика и основы программирования» раздела «основы программирования», предполагается формирование компонент профессиональной компетенции: когнитивной при рассмотрении тем «Методы», «Объекты»; деятельностной при рассмотрении тем «Массивы», «Символы, Строки», «Файлы», «Иерархия классов. Наследование», «Управление данными». Ключевыми темами для когнитивной компоненты являются «Методы», «Объекты». Для данной статьи, в качестве разработки вариативного элемента выбрана тема «Методы» и одна из трех лабораторных работ данной темы. Для данной темы возможные точки принятия решений (ТР) и их описание: ТР\_1 «Выбор теоретического материала для выполнения аудиторных заданий лабораторной работы»; ТР\_2 «Выбор действий по дальнейшему ходу лабораторной работы( аудиторные задания)»; ТР\_2.1. и ТР\_2.2. «Выбор действий «выполнять или не выполнять дополнительное задание»; ТР\_3 «Выбор теоретического материала для выполнения самостоятельной работы студента (СРС) лабораторной работы»; ТР\_4 «Выбор действий по дальнейшему выполнению СРС (внеаудиторная работа) ». На рисунке 1 показан фрагмент схемы избыточного набора вариантов по точкам принятия решений, в данном случае, по точке принятия решения (ТР\_2).

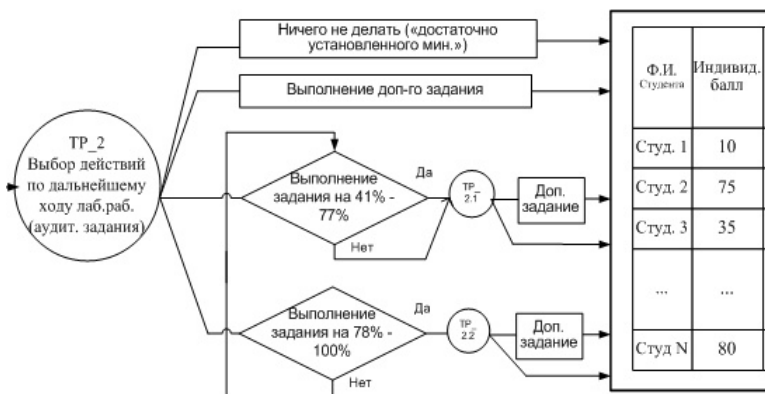


Рис. 1. Избыточный набор вариантов по точке принятия решений ТР\_2.

С выбранным объектом связан уровень сформированности компоненты компетентности и «прохождение» контрольной точки (с точки зрения балльно-рейтинговой системы) студентом.

Литература:

1.Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Петрунева Р.М. - Высшее образование в России.2011. № 5. С 65-70.

2.Русаков С.В., Миндоров Н.И., Ромашкина Т.В. Опыт разработки учебно-методического комплекса по дисциплине «Информатика и основы программирования» // Педагогическая информатика. 2014. №3. С 43-50.

### Сахарова В.И.

#### Образ педагога-исследователя: позиция, компетентность, деятельность

*Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (г. Кемерово)*

Современные требования к способности профессионала любой сферы самостоятельно и ответственно осуществлять поиск новых смыслов своей деятельности изменили основные задачи профессионального обучения и повышения квалификации педагогов. В настоящее время крайне необходимы специалисты, способные осуществлять качественную подготовку выпускников профессиональных образовательных организаций к социально-производственной деятельности, умеющие развиваться самостоятельно и быть конкурентоспособными на протяжении всей жизни, сохраняющие культурную традицию, обладающие осознанной системой нравственных ценностей.

Инновационное развитие профессиональной образовательной организации, повышение качества профессионального образования в современных условиях невозможно без готовности педагогических работников работать в условиях эксперимента, проводить научные исследования, планировать и организовать исследовательскую деятельность студентов.

Для решения данной проблемы в ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (ГБУ ДПО «КРИПО») проведено исследование, в результате которого доказано, что исследовательская деятельность обогащает внутренний мир педагога, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. Мы пришли к выводу, что исследовательская деятельность как важнейший компонент повышения профессионализма педагога – это целостная система принципов и методов изучения субъектов образовательного процесса и их деятельности, базирующаяся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленная на формирование исследовательской компетентности, профессионального мастерства и творчества педагога. Без постоянного обновления своих знаний и умений работа педагога-исследователя в современных условиях просто невозможна или сильно затруднена.

Проблема личностно-профессионального развития педагога и студентов в ходе исследовательской деятельности рассматривается в учебном пособии «Формирование культуры исследовательской деятельности субъектов образовательного процесса», где раскрыты психолого-педагогические основы исследовательской деятельности, актуализированы задачи и проблемные вопросы прикладных исследований, содержатся практические рекомендации для преподавателей учреждений профессионального образования, дано описание методов и приемов активизации обучения, отвечающие требованиям ФГОС [2].

Исследовательскую компетентность педагогов характеризует социально-обусловленный уровень развития личности в данной деятельности, профессионально и личностно значимые качества их педагогической деятельности: мобильные, умеющие развиваться самостоятельно и быть конкурентоспособными на протяжении всей жизни; сохраняющие культурную традицию; обладающие осознанной системой нравственных ценностей.

Особое внимание мы уделяли стратегии подготовки педагогов к исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации, направленной на обеспечение их субъектного развития и саморазвития в ней, формирование способности к проведению исследования для получения нового знания, планировать и выполнять соответствующие действия, анализировать исходные данные и оценивать результаты. Формировали у них способность к проектированию будущего, ответственность за него,

веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее.

По результатам опроса педагогов на курсах повышения квалификации и научно-методических семинарах в ГБУ ДПО «КРИПО» респонденты отметили, что современному педагогу-исследователю присущи:

- особая увлеченность;
- нацеленность на оптимальные результаты в воспитании и обучении студентов;
- глубокое уважение к личности студента, вера в его возможности;
- способность видеть проблему, противоречия;
- стремление достигать наиболее эффективных для конкретных условий результатов, даже если условия работы неблагоприятны;
- чувство новизны, чуткость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, информационный голод;
- интуиция, творческое воображение, остроумие, способность открывать аналогии, вдохновенность, оригинальность (нестандартность) мышления, смелость, способность принимать и предлагать новое;
- самокритичность, упорство в доведении дела до конца, способность пользоваться различными формами доказательств, обоснование результатов творчества, достаточная широта и глубина знаний, опыта и умений.

Однако для педагога-исследователя характерна еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама деятельность выступает в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из условий ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования.

Мы разделяем позицию В. И. Загвязинского, что педагогу-исследователю необходимы общая культура, профессиональные умения, опыт учебно-воспитательной работы, специальные знания и умения, такие, как наблюдать, анализировать, обобщать явления, выделять главное, видеть альтернативу очевидному, напрашивающемуся решению, соединять точный расчет с фантазией и догадкой [3].

Особенности современного педагога-исследователя в том, что он ставит перед собой достаточно сложные психолого-педагогические и методические проблемы, связанные, прежде всего, с воспитанием творческой личности. По мнению В. Б. Бондаревского, педагог-исследователь отличается тем, что «хорошо знает пути достижения цели, постоянно анализирует конкретные факты, в том числе свои собственные ошибки и просчеты, стремится на научной основе решать повседневные задачи обучения и воспитания. Его не пугают временные неудачи» [1].

К исследовательской компетентности, которой должен обладать педагог-исследователь, мы относим: готовность к изменениям; способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации; видеть и определять проблему, находить пути ее решения, давать оценку результатов; осуществлять наблюдение и анализ педагогических явлений и фактов, на их основе составлять и решать профессиональные педагогические задачи, выдвигать гипотезу; концентрироваться на важном, расставлять приоритеты, планировать, разрабатывать и проводить эксперимент; обрабатывать и обобщать его результаты; оформлять материалы в виде отчета-реферата, доклада, научной статьи; работать с первоисточниками; использовать достижения смежных с педагогикой наук.

Таким образом, сопоставление признаков, характеризующих образ педагога-исследователя, дает основание предположить о возможности на основе их развития совершенствовать профессионализм педагога. Показателями такого совершенствования окажутся новые знания, умения в профессионально значимых отраслях науки, развитие личностных качеств, определяющих современного педагога-исследователя, и результаты собственной профессиональной деятельности.

Литература:

1.Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – Москва, 2005. – 121 с.

2.Губанова М. И., Сахарова В. И. Формирование культуры исследовательской деятельности субъектов образовательного процесса: учеб. пособие. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2013. – 178 с.

3.Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие. – Москва : Академия, 2006. – 176 с.

---

**Сашнева О.А.**

### **К проблеме формирования культуры доверия в системе «учитель-ученик»**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

Происходящие в современной России изменения, в её общественно-политическом устройстве, привели к тому, что существовавшая до этих изменений образовательная моносистема распалась. В результате этого в сфере образования происходят множество различных инновационных изменений: появляются новые педагогические технологии, изменяются приоритеты содержания обучения и воспитания, меняются подходы в подготовке студентов-будущих педагогов.

Актуальными становятся новые подходы к проблеме развития личности. Первое направление, развиваемое с конца 80-х годов, связано с гуманистической парадигмой, трактующей "развитие", прежде всего, как "самодвижение" личности (А.Б.Орлов, Ю.М.Орлов,Б.М.Матюнин и др.). При



этом источником развития выступают некие личностные "интенции", которыми и будут определяться особенности этого развития. Но, очевидно, что эти "интенции" могут быть как просоциальными, так и асоциальными. В ситуации, когда они асоциальны, педагог не может и не имеет права быть "сторонним наблюдателем" и он обязан занимать активную позицию в коррекции асоциальности сущности ребенка.

Второе направление, разрабатываемое с начала 90-х годов, понимает "развитие" как "самодвижение" личности, но в активном взаимодействии с другими (А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, Е.И.Исаев, И.Б.Котова, А.В.Петровский, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, А.У.Хараш, Е.Н.Шиянов, И.С.Якиманская и др.). При такой трактовке необходимым условием "развития" является наличие "субъект-субъектного" характера взаимодействия педагога и ученика.

В основе "субъект-субъектной" направленности отношений педагога и ученика лежит соотношение понятий «доверие-недоверие».

Б.Ф. Поршнев первым определил доверие как исходное психологическое отношение между людьми, обращаясь к анализу понятий суггестии и контрсуггестии, т. е. ее необходимой антитезы. Суггестия, по мнению Б.Ф. Поршнева, в чистом виде тождественна полному доверию к внушаемому содержанию, в первую очередь к внушаемому действию. Это полное доверие, в свою очередь, тождественно принадлежности обоих участников данного акта или отношения к одному «мы», т. е. к чистой и полной социально-психической общности. Закономерна и обратная формулировка: психическая общность («мы») в ее предельном чистом случае - это есть поле суггестии.

Таким образом, возникновение социально-психической общности невозможно без доверия, как невозможно и восприятие человеком значимой информации: «информация может быть абсолютно истинной и полезной и все-таки остаться не принятой, не пропущенной фильтром. И наоборот, информация может быть ложной и вредной, но принятой в силу открытости для нее шлюза доверия». Следовательно, информация между людьми проходит через фильтр доверия и недоверия, что в очередной раз подтверждает вывод ученого, заключающийся в том, что доверие есть исходное психологическое отношение между людьми.

В своих исследованиях Т.П.Скрипкина (1998г) трактует концепцию доверия как социально психологическое явление, как двухполюсное отношение-установку, направленную одновременно на себя и в мир. При этом выделяются основные свойства доверия - мера, парциальность, избирательность, появляется методологическая база для исследований функций и роли доверия в системе "учитель-ученик" на качественно новом уровне анализа, который характеризуется единством интра-субъектного (мера доверия себе педагога и ученика) и интерсубъектного (мера взаимодействия учителя и ученика) подходов.

В этой связи актуальной становится задача формирования культуры доверия в системе «учитель-ученик». Инициатором порождения характера взаимодействия в системе "учитель-ученик", в любом случае, выступает педагог, обладающий всеми необходимыми компетенциями. Доверие между учителем и учеником является важным элементом в структуре коммуникативной компетентности педагога. Все вышесказанное обусловило изучение проблемы формирования культуры доверия у студентов-будущих педагогов.

В исследовании принимали участие студенты 3 курса специальности «Преподавание в начальных классах» отделения среднего профессионального образования ГБОУ ВО КО «Педагогический институт».

Анализируя результаты исследования, следует остановиться на наиболее важных вопросах при изучении понимания понятия «доверие» и «недоверие» у будущих педагогов.

Основные ассоциации, возникающие с понятием «доверие», представлены на диаграмме 1.



Диаграмма 1 – Ассоциации, возникающие с понятием доверие

На данной диаграмме мы видим, что у подавляющего большинства (80%) доверие связано с понятием «дружба», и «поддержка» (70%). У половины опрошенных (50%) также с понятием «честность», «понимание», 40% - с «помощью» и «взаимопомощью». Данные понятия, безусловно, относятся к характеристике межличностного общения. Также треть студентов выделили такие ассоциации как «взаимопонимание», «доброта», «надежность», «любовь», «надежность», указав уже и на качества личности.

Таким образом, называя ассоциации, вызываемые понятием «доверие», студенты 3 курса, будущие педагоги показали, что данное понятие пока не проецируется на их профессиональную деятельность и не вызывают никаких ассоциаций с ней связанных.

Полное единодушие в ответах студенты проявили, трактуя понятие «недоверие». Результаты представлены на диаграмме 2.

### Ассоциации, возникающие с понятием "недоверие"

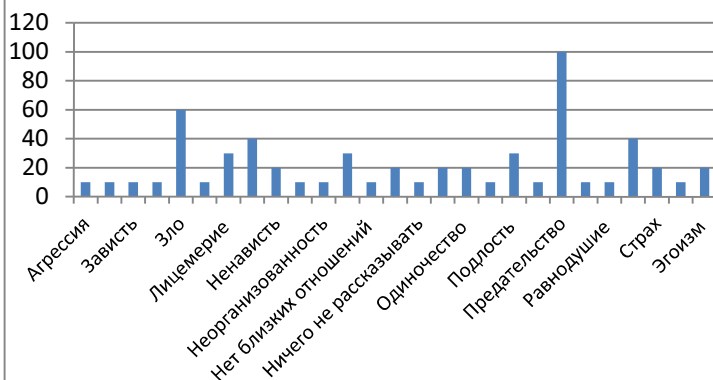


Диаграмма 2 - Ассоциации, возникающие с понятием "недоверие".

У всех опрошенных (100%) недоверие связано с предательством (уровень межличностных отношений), у 60% «недоверие» ассоциируется со злом, у 40%-с ложью и сомнением.

Анализ проведенного исследования показывает, что ассоциативный ряд, связанный с понятиями «доверие-недоверие» у студентов 3 курса специальности «Преподавание в начальных классах» не лежит в плоскости профессионального интереса. Опрошенные не имеют достаточно полного осознания роли доверия в отношениях между субъектами учебно-воспитательного процесса, условиях его формирования. Данный вывод демонстрирует противоречие между имеющимися требованиями к подготовке, что доверие между учителем и учеником является важным элементом в структуре коммуникативной компетентности педагога и исходными данными, имеющимися у студентов-будущих педагогов.

#### Литература

1. Поршнев, Б.Ф. Контрсуггестия и история: элементарное социально-психологическое явление и его трансформации в развитии человечества [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://psyfactor.org/lib/porshnev.htm> (дата обращения: 23.06.2012).

2. Скрипкина, Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

3. Харченко, С.А. Доверие как базовый концепт культуры сотрудничества будущего педагога. В сб. Педагогика и психология: прошлое настоящее, будущее: Материалы международной заочной научно-практической конференции (25 июня 2012 г.).

**Смирнова Л.Е., Держак К.А.**

**Развитие творческого потенциала педагога – условие  
повышения его профессионального мастерства**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение детский сад комбинированного вида №21  
«Аленький цветочек» муниципального образования  
(г. Саяногорск)*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Одним из основных принципов дошкольного образования является формирование познавательных интересов и действий ребенка в различных видах деятельности.

Основной задачей, на решение которой направлен ФГОС является создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка.

Что такое творчество? Творчество – не новый предмет исследований, оно всегда привлекало внимание ученых и практиков. Вместе с тем проблема творчества (особенно ее педагогические аспекты) остается одной из самых неразработанных.

Наше время – время перемен. Способность преодолевать запутанные жизненные ситуации, умение находить новые, нестандартные решения – эти важные качества стали весьма актуальны в условиях современного мира. Подходить к проблемной ситуации с разных сторон зрения, необходимо творчески. Развитие творческой способности должно стать одним из важных звеньев современного образования.

Многие полагают, что способным людям все дается легко и просто, без особого труда. Это не так. Для того чтобы развивать творческие способности у детей, педагог должен быть сам творчески развит. Для развития способностей требуется длительное, упорное учение и большой, напряженный труд, сочетающийся с исключительной трудоспособностью и трудолюбием.

А.Эйнштейн однажды заявил в шуточной форме, что он добился успехов потому, что его отличало «упрямство мула и страшное любопытство». Человек может в полной мере развить свои способности, мобилизовать большую энергию и силу для достижения результата, связан с педагогическим оптимизмом, верой в могущество воспитания, верой в человека.

Творческая деятельность и развитие творческих способностей человека – это составная часть социально – экономических и духовных направлений современного общественного устройства.

Слово «творчество» произошло от слова «творить», а в общественном смысле оно означает искать, изображать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте, индивидуальном и общественном. Творческая деятельность – это деятельность, рождающая нечто новое. Это ее существенный признак. А также это свободное искусство по созданию нового продукта, несущего в себе отражение личностного «я». Творчество – это не только создание нового в материальной и духовной культуре, но и совершенствование человеком самого себя, прежде всего в духовной сфере.

С детьми своей группы планомерно проводили работу по обогащению театральной деятельности на музыкальных занятиях. Во вторую половину дня предлагали разнообразные виды работы: сочинение сказок, используя резиновый настольный театр этой сказки; моделирование сказки и разыгрывание ее в костюмах; сочинение сказки, рисование ее персонажей.

Важно отметить то, что встречи с детьми всегда включали разный комплекс методов, приемов и выход на различные виды театра.

В своей работе особое внимание мы уделяем не только специально – организованным занятиям по театрализованной деятельности, но и созданию условий, при которых дети имеют возможность удовлетворить свои потребности в желании быть актером, режиссером. Для этого в нашей групповой комнате должна быть создана пространственная среда, позволяющая ребенку реализовать свои желания. Анализ типичной комнаты позволяет говорить о необходимости изменения обстановки в ней.

Театрализованная деятельность предполагает сцену, поэтому в нашей группе мы установили многофункциональный подиум, состоящий из модулей, которые можно использовать для сюжетно – ролевых игр. Над сценой подвесили яркий купол. Изменили и дополнили «Уголок ряженья», изготовили театральную ширму, позволяющую использовать театр на магнитной доске и кукольный театр. При совместном участии родителей дополнили виды театра: бибабо, конусный, теневой, настольный, на фланелеграфе и др. Поместили в родительский уголок словарь театральных терминов.

Нами была изготовлена минисцена, где дети с удовольствием показывают разные сказки, выступая в роли режиссера, используя театр из пробок, из прищепок, конусный, театр резиновой игрушки и др.

Для того чтобы театрализованные игры в группе имели место, к этому должен быть готов и сам воспитатель. Его желание играть и его отношение к театрализованной игре имеет большое значение, так как воспитатель для детей является образцом для подражания. Умение педагога выразительно читать стихи, сказки, используя элементы мимики, жеста, побуждают ребенка воспроизвести услышанное, дают ему определенный эталон для подражания.

Таким образом, мы увидели, что в нашей группе по развитию у детей творческих способностей через театрализованную деятельность, появились

замечательные результаты. Дети стали более раскрепощены, артистичны, увереннее в себе. Результаты работы мы представили на творческом отчете «Ярмарка народных ремесел», инсценировке по сказке «Золушка», «Сказка о глупом мышонке». Наши дети регулярно участвуют и имеют награды на муниципальном и городском уровне. Безусловно, что в театрализованной деятельности огромную роль играет воспитатель. Для того чтобы развить творческие способности ребенка – педагог сам должен быть творческой личностью. Содержание, формы и методы воспитания и обучения должны способствовать одновременно достижению трех основных целей: развитию речи и навыков театрально – исполнительской деятельности; созданию атмосферы творчества; социально – эмоциональному развитию детей. Для достижения этих целей воспитателю необходимо развивать свой творческий потенциал.

Таким образом, творческими педагогами не рождаются, а становятся в процессе кропотливых исследований, опыта других педагогов.

Литература:

1.Васильева М.И. «Средство – ориентированный подход в моделировании воспитательных систем». – Абакан 2002г.

2.Ермолаева М.В. «Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками». – М., 1998г.

3.Ермолаева М.В. «Практическая психология детского творчества». – М., 2001г.

4.Крутецкий В.А. «Психология». – М., 1980г.

5.Чистякова М.И. «Психогимнастика». – М., 1995г.

---

**Стрельникова О.И.**

**Некоторые вопросы о значимости междисциплинарных связей  
при обучении студентов на младших курсах  
технологического университета**

*Волжский филиал федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего профессионального образования  
«Поволжский государственный технологический университет»  
(г. Волжск)*

Ни для кого не секрет, что в технических вузах большинству студентов учиться довольно сложно. Как показывает практика первые два курса обучения в технических вузах затрачиваются преимущественно на компенсацию дефицита знаний и образовательных умений вчерашних школьников. Главной причиной этому является разрыв между содержанием программ школьного обучения и требованиями, предъявляемыми к физико-математической подготовке в технических вузах. Нарушен системный принцип школа-вуз, т.к. программа обучения в технических вузах опирается на стандарт, ориентированный на выпускников «советской школы» [1].

В настоящий момент обучение основывается на компетентностном подходе к образованию, суть которого – в ориентации стандартов, учебных планов и образовательных программ на результаты. Причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях[2]. Обычно первокурсники при стихийном формировании учебной деятельности слабо дифференцируют её компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его усвоения. Все эти факторы приводят, как правило, либо к большим перегрузкам, либо к уменьшению мотивации учебной деятельности, когда первокурсник чувствует, что не может овладеть необходимым объёмом материала в достаточно сжатые сроки.

В связи с переходом на стандарты третьего поколения отмечается тенденция к уменьшению числа аудиторных часов и значительному увеличению часов на самостоятельную работу студентов по естественным и общепрофессиональным дисциплинам. Поэтому преподаватель в данных условиях должен обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивирования. В свою очередь образовательный процесс потребует от студентов большей степени вовлеченности, развития своих умений работать с информацией.

Важным инструментом в реализации компетентностного подхода в образовании является осуществление междисциплинарных связей. Рассматриваемая нами форма такой деятельности - это бинарное занятие. Примером бинарного занятия может служить совместное занятие по высшей математике и начертательной геометрии.

Математическая подготовка является основой большинства профессиональных дисциплин, в частности начертательной геометрии, и традиционно имеет тесные связи с компьютерными науками, например с компьютерной графикой, которые в свою очередь оказывают сильное влияние на нее. Методы начертательной геометрии и компьютерной графики необходимы для создания машин, приборов и комплексов, отвечающих современным требованиям точности, эффективности, надежности, экономичности. В частности, изучение компьютерной графики, как части автоматизированного проектирования, даёт студенту возможность помимо фундаментальных знаний получить навыки прикладных приемов работы в графических системах, позволяет сформировать умения и навыки использования математического и алгоритмического обеспечения компьютерной графики.

В целях повышения заинтересованности студентов в изучении курсов высшей математики, начертательной геометрии и компьютерной графики важно усилить роль междисциплинарной связи: проиллюстрировать основные понятия примерами на одноимённые темы; расширить класс решаемых задач профессионально направленными, инженерно-творческими задачами.

В качестве примера рассмотрим вопрос организации научно-практической студенческой конференции: «Задачи сечения и пересечения поверхностей как результат синтеза графо-геометрических дисциплин».

На конференции были рассмотрены вопросы: образование поверхностей вращением кривых, взаимное расположение поверхностей, сечение плоскостью, способы построения линий пересечения поверхностей вращения, информационно-компьютерные технологии в решении задач сечения и пересечения поверхностей, рассмотрение примеров пересечения поверхностей в инженерной практике. Цели конференции - истолковать начертательную геометрию как раздел математики и показать междисциплинарную связь компьютерной графики и математики.

В процессе подготовки к проведению конференции по данной теме студенты должны изучить построение линий пересечения с использованием основных понятий начертательной геометрии и научиться делать аналитические выводы с использованием математических формул; определять их изменение при геометрическом преобразовании – параллельном переносе и повороте координатных осей, как при помощи линейки и карандаша, так и при помощи компьютерных средств; добывать информацию в научной, учебно-методической литературе и сети Internet; общаться в коллективе по заданной теме; связывать полученные знания по математике и начертательной геометрии с другими областями знаний.

В заключение можно отметить, что такой подход в обучении является более конкретным и системным, т.к. весьма важно увидеть исследования в области обучения, включёнными в контекст нескольких дисциплин.



## Литература

1.Белянина, И.Н. О реализации преемственности обучения «школа – технический вуз» // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 1 – С. 58-62

2.Ваганова, Т. Г. Модульно-компетентностное обучение физике студентов младших курсов технических университетов.: дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Ваганова Татьяна Геннадьевна. – М., 2007. – 201 с.

---

**Суродеева О.Г.**

### **Междисциплинарный подход к логопедической работе с дошкольниками с ЗПР с речевыми нарушениями**

*Московский государственный гуманитарный университет  
им. М.А. Шолохова (г. Москва, РФ)*

В современной логопедии особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития.[3,с1] Статистические данные последних десятилетий показывают, что число детей с ЗПР с речевой патологией выросло до 40-50% от общего числа детей дошкольного возраста [2,с5],тогда как в середине 20 века данное число детей составляло 17%[1,с 21].Вопросам изучения и обучения детей данной категории посвящены работы отечественных учёных М.В.Жигарева , Н.Ю.Борякова ,И.Ю.Левченко, Е.М. Мастюкова, Г.Е. Сухаревой, М.С. Певзнер и Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслюни, И.Ю. Кулагина, Е.Ф. Собонович, Р.Д. Триггер, исследования К.С. Лебединской, И.Ф. Марковской, Н.Л. Белопольской, В.В. Ковалева, Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, Е.В. Мальцевой.

По данной проблеме накопилось много новых научных данных, анализ которых позволяет выделить ряд не решённых вопросов :

1.Недостаточность понимания сущности комплексного нарушения развития, которое требует осмысленного подхода к уяснению структуры комплексного дефекта определению степени интенсивности взаимодействия её компонентов, отражающихся на общем развитии ребёнка .

2.Важность изучения междисциплинарного подхода в вопросах комплексной коррекции развития у дошкольников с ЗПР с речевыми расстройствами.

В связи с этим, тема нашей работы представляется актуальной по причине следующих факторов:

1.Увеличения количества детей с задержкой психического развития с речевыми нарушениями требует современных подходов в области коррекции их речевого развития .

2. Не смотря на то, что определены принципы и этапы и содержание коррекционной работы, однако практических рекомендаций, методических разработок по проблеме повышения познавательной активности детей ещё не достаточно.

Базой экспериментального исследования стал ГБОУ школа №1359 дошкольное отделение №2. г Москва дети пятого и шестого года жизни с задержкой психического развития с речевыми нарушениями.

Проблема исследования: междисциплинарный подход в логопедической работе обеспечивающей эффективное овладения связной монологической речью старших дошкольников с ЗПР с речевыми нарушениями.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность коррекционной помощи старшим дошкольникам с задержкой психического развития с речевыми нарушениями.

Цель исследования: определить план логопедической работы по формированию связной монологической речи с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР с речевыми нарушениями по средствам междисциплинарного подхода.

Мы предполагаем, что систематическая работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста эффективна при использованием междисциплинарного подхода. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста эффективно, когда этот процесс осуществляется:

1.) В условиях систематического комплексного воздействия.

2.) В условиях междисциплинарного подхода, когда работа по развитию связной речи ведётся параллельно с работой нечётким правильным произношением, а также над развитием познавательных процессов и моторики дошкольников.

3.) Средствами дидактических игр и лексических упражнений.

Задачи исследования:

1. Провести обзор логопедической, психологической, психолингвистической литературы, освещающей состояние проблемы исследования;

2. Проанализировать распространённость комплексных нарушений у детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения.

3. Разработать диагностическую программу.

4. Исследовать и определить особенности психического развития детей с ЗПР с речевыми нарушениями.

5. Определить принципы и содержания коррекционной работы оценить их эффективность.

6. Изучить динамику развития детей с комплексными нарушениями в ходе целенаправленной психолого-педагогической помощи.

Основной частью нашей диагностической работы было исследование уровня освоения детьми связной монологической речи по следующим лек-

сическим темам: «Овощи», «Фрукты», «Грибы», «Деревья. Кустарники», «Откуда хлеб пришел», «Продукты питания».

В ходе диагностики связной речи нами было установлено, что у детей шестого года жизни с ЗПР с речевыми нарушениями ограниченный словарный запас, отмечаются фонетико-фонематические и лексико - грамматические нарушения. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи ( описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.). Рассказы дошкольников отличаются нарушением логической связности, непоследовательностью изложения. Дети с ЗПР этой группы часто не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали. Страдает взаимосвязанность отдельных частей.

С учётом выявленных особенностей и трудностей при обследовании, нами были предложены методы работы при формировании связной речи: словесные, наглядные и практические методы работы.

Сочетая эти методы, следует учитывать возраст и опыт дошкольников с ЗПР с речевыми нарушениями, а также степень понимания речи, сосредоточенности на содержании обращенной речи.

Одним из наиболее эффективных методов ознакомления с природой является **наблюдение**. Непосредственное общение с природой насыщает эмоциональное восприятие ребенка яркими впечатлениями, что является необходимым условием стимулирования процессов коры головного мозга.

В процессе наблюдения за сезонными изменениями в природе, за растениями и животными (насекомыми, птицами, аквариумными рыбками) у детей дошкольного возраста с ЗПР с речевыми нарушениями развивается познавательная деятельность, охватывающая различные формы восприятия (зрительное, слуховое, тактильное, кинестетическое, обонятельное и др.), внимание, мышление, речь и эмоциональную сферу.

Детям старшего дошкольного возраста с ЗПР с речевыми нарушениями интересна и доступна элементарная **поисковая деятельность**, которая может осуществляться в процессе наблюдений, опытов. В дошкольных учреждениях могут быть применены и некоторые формы **проблемного обучения**. При такой организации обучения создаются условия для движения мысли ребенка от анализа факта к обобщению, выводу. У дошкольника развивается способность ставить цель и планировать свою деятельности. Проблемные ситуации способствуют повышению речевой активности детей, вызывают у них подчас недоумение, вопросы, радость, стимулируют изобретательность в поисках решения задачи, настойчивость в достижении цели. При создании противоречивых ситуаций мыслительная деятельность дошкольников в процессе наблюдений приобретает творческий характер. Дети пытаются иногда отыскать причину проявления различных свойств объектов природы.

Наиболее эффективными формами наблюдения являются целевые прогулки и экскурсии в парк, лес, сад, сквер, цветник. Восприятие какого-либо объекта может осуществляться не только непосредственно в природе, но и через **опосредованное наблюдение**, т.е. его художественное изображение (через картины, иллюстрации в книгах, рисунки, фотографии, цветные слайды). Во время занятий в логопедическом кабинете или в комнате для занятий дети чётче слышат, как правильно произносится новое слово, узнают его значение, более подробно рассматривают детали изображенного природного объекта.

С целью обогащения словарного запаса у детей с ЗПР с речевыми нарушениями необходимо чаще использовать песни, стихи, загадки, занимательные рассказы о природе. Всё это, наряду с музыкой и произведениями живописи, является чрезвычайно эффективным не только в активизации познавательной, но и в развитии эмоционально-волевой деятельности детей, а также развивает память. Эти средства помогают дошкольникам полнее воспринимать красоту природы, ее своеобразие, неповторимость.

Широкое распространение получил метод **использования современных технических средств**. Демонстрация 5-10-минутных фрагментов фильмов способствует правильному формированию представлений о явлениях природы, для понимания которых нужен показ явления в динамике (ветер, закат Солнца, море, рост растений, появление птенцов, повадки животных и т.п.). Использование современных технологий в процессе обучения и воспитания детей развивает их связную речь, корригирует недостатки произвольного внимания и абстрактно-логического мышления, а также способствует эстетическому и экологическому воспитанию.

На занятиях с детьми предлагается использовать нетрадиционные методы и формы работы: соответствующие возрасту детей пособия - дидактические игры, маски, кукольный и пальчиковый театры, магнитофонные записи, лого ритмические упражнения и песочную терапию.

**“Песочная терапия”**- работа с песком. Игры с песком очень помогают ребенку и стабилизируют его эмоциональное состояние. Малыш не боится играть, рисовать в песке, потому, что, если он ошибется, то ошибку можно исправить. Например, при знакомстве с буквой ребенок пишет ее на песке, и если не получилось, то это можно быстро переделать. Например, игры “Выложи букву”, или “Найди предмет”, можно использовать при постановке или автоматизации определенного звука, классификации предметов на заданный звук и т.д.

**Логоритмические упражнения.** Движения под музыку способствуют воспитанию познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности, гармоничному физическому и художественному развитию детей, комплексных видов памяти. В занятия можно включить пальчиковые игры или

массаж пальцев, манипуляции с предметами, речевые игры. Все игры и упражнения проводятся по подражанию..

Во время динамической паузы на занятии можно путешествовать по поляне, по лесу, плыть по морю. Под музыку можно превращается в бабочек, ветер и др. Детям очень нравится фантазировать, и они подсказывают, в какое путешествие можно отправиться. Самое главное это то, что дети учатся правильно выражать свои мысли, дышать, слышать музыку. Кроме того, это способствует повышению уровня самооценки деток, что немало важно для детей с ЗПР.

Например, играя в игры “Ветерок”, “Медвежонок” или “Мячик”, детям нужно под музыку петь песенку и одновременно выполнять упражнения руками.

**Речевые игры.** Играя, он самостоятельно решает разнообразные мыслительные задачи, описывает предметы, выделяя их характерные признаки, находит признаки сходства и различия, отгадывает по описанию, группирует предметы по различным свойствам. Например, игра “Экскурсия в лес”. Ребенок должен выбрать дерево, листок и др., в названии которых, есть определенный звук.

Занятия подгрупповые рекомендуется проводить два раза в неделю по 30 минут. Игры с песком, речевые игры и лого ритмические упражнения идут как часть занятия.

Таким образом, используя все эти методы и приемы в работе, логопед должен методически грамотно работать над развитием связной речи, так как она является наиважнейшим условием успешности обучением ребёнка в школе.

Литература:

1.Борякова Н.Ю. Ступенька развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР.М.2000.

2.Жигорева М.В. Дети с комплексным нарушением в развитии комплексная помощь. М.Академия .2006.

3.Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М. Владос. 2003.

---

Сухова Н.В.

## Применение технологии критического мышления на уроках русского языка

*МОУ СОШ № 22 (х. Зайцев, Ставропольский край)*

Сегодняшнего ученика чрезвычайно трудно мотивировать к познавательной деятельности, к поиску и анализу информации. Происходит это потому, что дети частенько испытывают серьёзные затруднения в восприятии учебного материала по всем школьным предметам. Это происходит потому, что зачастую учащиеся не умеют правильно читать: читать вдумчиво, то есть активно воспринимать и критически осмысливать информацию.

Ещё лев Толстой говорил: «Знание только тогда знание, когда оно обретоно усилиями своей мысли, а не памятью». Поэтому, получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать её с различных точек зрения, делать выводы. А стержнем развития интеллектуальных умений является критическое мышление. Использование методов критического мышления на уроках русского языка позволяет: актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме; вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности; сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы; побудить ученика к активной работе на уроке и дома. Начинается критическое мышление с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, учащиеся учатся вырабатывать собственное мнение, ищут и находят ответы на волнующие их вопросы. В основе методики критического мышления лежит трехступенчатая модель: стадия вызова, стадия осмысления и стадия рефлексии. Первая стадия – «Стадия вызова» на каждом уроке обязательна. На ней использую следующие приемы: «верные-неверные утверждения», «корзина идей», «кластеры». «Рассказ-предположение на основе ключевых слов» заключается в том, что вниманию учеников предлагаю опорные (ключевые) слова, на основе которых они составляют рассказ. Вначале каждый ученик выполняет работу самостоятельно, затем свой вариант обнародует. Этот прием вызывает у учащихся большой интерес, обычно даже самые слабые ученики стремятся показать свою сообразительность. Им так интересно, совпадет ли их мнение с авторским. Вторая стадия – «стадия осмысления содержания». Стадия осмысления предполагает знакомство с новой информацией. На этом этапе использую такой приём работы с текстом, как инсерта. Инсерт – приём маркировки текста, когда учащиеся, работая с текстом, делают пометки на полях: «+» - если считают, что это им известно; «-» - если считают, что

это противоречит тем знаниям, которые у них есть; «v» - если то, что прочитали, является новым; «?» - если то, что прочитали, оказалось непонятным и требует разъяснений. Третья стадия – «стадия рефлексии». На стадии рефлексии использую такие приемы, как перекрестная дискуссия, синквейн, кластер, эссе. Эссе (свободное письмо на заданную тему) использую в конце урока, данный вид работы позволяет учащимся подвести итог занятия, подытожить свои знания. При этом предлагаю ответить на вопросы: «Что узнал и чему научился на уроке? Что хотел бы узнать?» Смысл этого приема можно выразить следующими словами: "Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю". Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации.

Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка помогает развить вдумчивое чтение, умение работать со словарями и другой справочной литературой. Самое же главное – на таких уроках дети учатся самостоятельно добывать знания, самореализоваться и социализироваться в современном мире.

Литература:

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. — СПб: Альянс-Дельта, 2003.

2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы. Директор школы. – 2005. - № 4

---

**Терехова Н.Н.**

**Пути и средства повышения качества образования по физике  
через использование инновационных технологий**

*МБОУ лицей №5 (г. Елец)*

Школа – это мастерская человечности, а учитель в ней мастер. На становление личности современного ребенка влияет мощный поток информации, бурное развитие информационных технологий. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его учения, развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. С использованием компьютерных сетей нам удалось организовать дистанционное обучение детей из другой школы, интересующихся физикой на высоком уровне. Такие уроки я провожу в рамках элективного курса «Практикум по решению задач по физике в 10-11 классах». Современные технологии позволяют формировать и развивать исследовательские, информационные и коммуникативные умения учащихся. Много времени я уделяю проектно-исследовательской работе. Работы, выполненные учениками, оценены на разных уровнях. Современные информационные

технологии являются мощным инструментом ускорения образовательного процесса.

Основные цели информатизации школьного физического образования:

- развитие личности ученика, подготовка к самостоятельной и продуктивной деятельности в условиях информационного общества;
- реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества;
- интенсификация процесса обучения физике за счёт активизации познавательной деятельности.

Основные компьютерные средства обучения, применяемые в настоящее время в школе:

1. Автоматизированные обучающие системы. Это электронные словари, справочники и учебники по физике, лабораторные практикумы, программы – тренажёры решения задач, тестовые системы.

2. Интеллектуальные обучающие системы представляют собой качественно новую технологию обучения в физике. Они соединяют в себе возможности компьютера с богатством человеческого опыта и позволяют моделировать процесс образования, подбирать рациональную стратегию обучения для каждого обучающегося.

3. Электронный учебник физики. ( В 2015-2016 году я участвую в апробации электронного учебника по физике в 7 классе, организованной издательством «Дрофа»)

В последнее время получили распространение лазерные компакт-диски по физике. В них предлагаются демонстрации для фронтальной и индивидуальной работы учеников на уроке, для домашней самостоятельной работы. Большое значение я придаю работе с интерактивной доской, которые позволяют реализовать различные приемы индивидуальной и коллективной, публичной («ответ у доски») работы учащихся. С интерактивными досками можно работать как в большой аудитории, так и в маленьких группах. Использование новых информационных технологий расширяет возможности образования, индивидуализирует процесс образования, даёт возможность учителю разнообразить формы проведения уроков изучения нового материала и его повторения, дополняет демонстрационный материал.

Моё учительское кредо – расти творчески, учить творчеству, видеть в каждом школьнике личность, способствовать её становлению.

Литература

1. Емелина М.В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/313034/> (дата обращения: 12.01.2014).

2. Информационные ресурсы в образовании: материалы Междунар. науч.- практ. конф. / отв. ред. Т.Б. Казиахмедов. Нижневартовск: НВГУ, 2013.



**Груздева Е.В., Тимохов А.В., Тимохов Д.А.**

## **Применение игровых моделей обучения в МГУ им. М.В. Ломоносова**

*МГУ им. М.В. Ломоносова, Экономический факультет  
(г. Москва)*

В настоящее время в современной образовательной системе по экономическим специальностям возрастает интерес к применению игровых моделей обучения. В том числе это связано и с ростом потребностей в области предметно- и тематикоспецифического игрового моделирования процесса принятия экономических решений. Обычно под игровой моделью обучения понимается включение учащегося в игровое моделирование изучаемых явлений, проживание ими нового опыта в обстановке игры. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Полноценное развертывание учебного процесса на основе дидактической игры предполагает значительный личностно-профессиональный потенциал учителя, который в ходе обучения выступает в разных ролях и обеспечивает баланс между вовлечением учащихся в игровое действие и специальной фиксацией учебно-познавательного результата игры [2].

При применении игровых моделей обучения по экономическим специальностям наиболее востребованными считаются такие области деятельности как:

- менеджмент инноваций;
- управление изменениями (Change Management);
- рациональное использование ресурсов (Sustainability);
- финансы и контроллинг;
- сбыт и реализация;
- медиа-менеджмент;
- система ценностей для руководителей;
- принцип преемственности на предприятии;
- развитие бизнес-модели;
- предпринимательство, организация малого и среднего бизнеса;
- развитие бизнеса (Business Development).

При этом, как показывает опыт создания наиболее успешных российских и западных деловых игр с экономическим уклоном, достаточно трудно, а порой и невозможно совместить несколько предметных экономических областей в одной игре. К наиболее сложным областям, представленным в деловых экономических играх, можно отнести такие востребованные области деятельности как организация малого и среднего бизнеса (надо учитывать специфику организационно-правовых форм конкретной страны), а также финансы и контроллинг (без полноценного включения в экономическую игру местного законодательства, прежде всего в области бухгалтер-

ского и налогового учета игровое моделирование становится поверхностным).

К наиболее распространенным видам игрового моделирования можно отнести:

- семинар в форме интерактивного игрового тренинга (моделирования) с большим количеством участников (25-45 участников);
- индивидуальный интерактивный игровой тренинг по отдельному предприятию;
- консультирование в форме коучинга;
- игровое моделирование в виде онлайн-модуля для самостоятельной работы (независимо от времени и места).

При этом первый вид игрового моделирования – семинар (курс семинаров) в форме интерактивного игрового тренинга (моделирования) с большим количеством участников (группа студентов бакалавриата, отдельной программы магистратуры или отдельной программы дополнительного экономического образования либо программы профессионального образования MBA) – является одним из наиболее востребованных на экономическом факультете МГУ им. М.В.Ломоносова.

Этот выбор вполне объясним. В мире деловых игр-симуляций для образовательного процесса в высшей школе не всегда подходят такие виды симуляций как настольная игра или онлайн-симуляция в браузере (независимо от времени и места). Компьютерная симуляция для работы в рамках семинара позволяет не только глубоко осветить отдельные области экономических знаний в рамках выбранной темы семинара, но и внедрить совместное обсуждение слушателями и преподавателем, специалистом по тематике игры, экспертом из области профессионального образования, промежуточных и итоговых результатов деловой игры-симуляции.

Именно процесс групповой работы на интерактивном семинаре при игровом моделировании предполагает использование всех ранее сформированных навыков и умений слушателей, максимальное вовлечение креативных возможностей личности, таких как:

- постановка задачи;
- выбор порядка разрешения задачи;
- накопление и анализ исходной информации;
- определение основных вариантов решения проблемы;
- формулирование выводов и заключений;
- оформление результатов в логическую (убедительную) форму;
- публичное представление результатов.

Таким образом, современное игровое моделирование по экономическим областям знаний, чтобы быть внедренным в процесс обучения в высшей школе (или быть предметом научных исследований) должно отвечать достаточно большому количеству вызовов. Уникальный российский игро-

вой продукт – деловые игры серии «Бизнес-курс» соответствуют большинству вышеперечисленных тенденций развития мирового рынка игрового моделирования по тематикам экономических специальностей.

Первый семинар на базе компьютерных деловых игр «БИЗНЕС-КУРС: Корпорация» был проведен на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в 1999 году. Полезность и увлекательность выбранной формы обучения студентов, широкий выбор управленческих решений, и профессиональный набор отчетно-аналитической информации обусловили несомненный успех семинара среди студентов Экономического факультета МГУ.

Огромная популярность семинара среди студентов, высокий уровень компьютерной деловой игры по управлению фирмой, отвечающей не только мировым стандартам, но и, в отличие от западных аналогов, учитывающей российское законодательство, стали основой для решения Ученого Совета Экономического факультета МГУ о включении курса с использованием деловой игры «БИЗНЕС-КУРС: Корпорация Плюс» в учебный план магистратуры экономического факультета МГУ в 2000 г. В 2001-05 учебном году учебный курс «Управление предприятием в условиях конкуренции на базе деловой игры «Бизнес-курс» включен в одну из наиболее популярных специализаций на экономическом факультете МГУ «Управление развитием фирмы», направленную на подготовку специалистов и директоров по развитию компании; аналитиков в области развития предпринимательских структур; специалистов в сфере инновационного бизнеса, включая венчурные компании.

С тех пор тренинг на базе деловой игры «Бизнес-курс» является неотъемлемой частью различных курсов академических программ экономического факультета. Так с 2011 г. по настоящее время на программе «Экономика предпринимательства» магистратуры Экономического факультета МГУ читается курс «Моделирование деятельности компании» на основе деловой игры «БИЗНЕС-КУРС: Максимум» [3]. Длительность курса составляет три кредита (3\*36 часов), куда входят:

- Семинары: 24 академических часа, 6 аудиторных занятий.
- Консультации: 24 академических часа, 6 консультаций.
- Самостоятельная работа: 56 академических часа.
- Экзамен: 4 академических часа, форма по выбору преподавателя.

### **Семинары**

На практических семинарских занятиях в рамках игрового моделирования на основе деловой игры «БИЗНЕС-КУРС: Максимум» слушателям предоставляется возможность наладить производство трех продуктов с разным уровнем начальных капитальных вложений и разной экономической отдачей. Все предприятия конкурируют с другими фирмами (слушателями) на рынке готовой продукции. Компании представлены в виде пуб-

личных акционерных обществ, акции которых свободно обращаются на фондовом рынке. Рост рыночной стоимости компаний на фондовом рынке происходит по мере выхода компаний на значительные фактические объемы прибыли от коммерциализации продуктовых и процессных инноваций. По результатам принятых студентами управленческих решений компьютерная модель проводит анализ цепочки создания стоимости компании в процессе ее хозяйственной деятельности и формирует набор отчетов. При этом вопросы бухгалтерского учета, финансовой отчетности и налогообложения, разнообразные показатели финансово-хозяйственной деятельности отражаются в строгом соответствии с российским законодательством.

### Консультации

В рамках консультаций слушателям предоставляется возможность получить системное представление о взаимосвязи основных стратегических и оперативных управленческих решений в области основных функций фирмы: производственной, маркетинговой, инвестиционной, финансовой, а также вопросы управленческого, бухгалтерского учета, финансовой и налоговой отчетности. Обсуждение теоретических вопросов экономики фирмы (выбор организационно-правовой формы предприятия, формирование уставного капитала, организация производства на предприятии, выбор направления долгосрочных инвестиций и источников их финансирования, согласование дивидендной и эмиссионной политики) подкрепляется их практической демонстрацией в процессе деловой игры. Тематический план курса «Моделирование деятельности предприятия», читаемого на экономическом факультета МГУ, состоит из нескольких основных модулей (см. Таблицу 1).

Тематический план курса «Моделирование деятельности предприятия»

Таблица 1.

Темы курса	Ключевые вопросы курса
Тема 1. Введение в курс «Моделирование деятельности предприятия»	<b>Введение в курс.</b> Моделирование предпринимательского проекта: понятие, содержание, структура. Использование компьютерных технологий для моделирования хозяйственно-экономической деятельности предпринимательской структуры. Компьютерное моделирование и виды финансовых моделей, используемых при запуске стартапа и в текущей деятельности предпринимательских проектов: общая характеристика, достоинства и недостатки использования. Project Expert, Oracle Financial Analyzer, Альт-Инвест-Прим, Инвестиционный аналитик, ТЭО-Инвест. Методы численного моделирования операций в предпринимательском проекте с использованием программы элек-

	<p>тронных таблиц Microsoft Office Excel. Границы применения финансовых моделей.</p> <p><b>Использование компьютерных моделей</b> для оценки эффективности предпринимательских проектов, проведения финансовых расчетов бизнес-плана предпринимательского проекта, выбора схемы привлечения денежных средств, постановки бизнес - планирования в компании, принятия стратегических решений – оценке различных вариантов дальнейшего развития бизнеса.</p>
<p>Тема 2. Создание компании, экономика и организация бизнеса</p>	<p><b>Предприятие:</b> характеристика, функции и организация деятельности. Определение масштабов бизнеса и потребности в ресурсах. Создание и реализация предпринимательского проекта. Факторы успеха предпринимательского проекта.</p> <p><b>Организационно-правовые формы</b> коммерческих организаций. Мобилизация финансовых и материально-вещественных ресурсов. Источники финансирования предпринимательской деятельности. Формирование уставного капитала компании. Привлечение начального капитала (Raising Seed Capital). Взаимосвязь между финансовыми стратегическими, юридическими и человеческими аспектами в процессе привлечения начального капитала. Организационное и юридическое оформление (регистрация) бизнеса. Внешняя и внутренняя среда компании.</p>
<p>Тема 3. Бизнес-модели, определяющие способы коммерциализации и реализации предпринимательской идеи</p>	<p><b>Характеристики денежного потока</b> и факторы, влияющие на знак и динамику кривой денежной наличности. Первоначальные расходы или инвестиции, предшествующие запуску нового продукта/услуги. Скорость или время от появления идеи продукта до его выпуска на рынок. Объем или время, за которое производство нового продукта достигнет требуемого объема. Поддерживающие расходы или инвестиции в продукт после его запуска.</p> <p><b>Бизнес-модели</b>, определяющие способы коммерциализации и реализации идеи. Элементы окупаемости предпринимательского проекта: вероятность успешного возврата инвестиций, объем прибыльности, распределение дохода и риска между раз-</p>

	<p>личными сторонами на стадиях коммерциализации и реализации.</p>
<p>Тема 4. Организация производственного и сбытового процесса на предприятии</p>	<p><b>Формирование производственной системы.</b> Разработка стратегии долгосрочных инвестиций в основные средства. Организация процесса производства в нескольких цехах. Закупка оборудования. Соотношение цена/эффективность для оборудования. Управление производственными запасами. Планируемый уровень закупки сырья. Тип покупаемого сырья.</p> <p><b>Виды производимой продукции.</b> Управление производством в условиях многопродуктового портфеля продукции. Формирование объема выпускаемой продукции. Коэффициент использования рабочего времени. Экономические последствия изменения оплаты труда. Воспроизводство основных фондов. Формирование себестоимости. Анализ влияния оплаты труда, уровня контроля качества на основные экономические показатели деятельности предприятия. Формирование и формулирование принципов организации командной работы, разработка производственной стратегии предприятия, в том числе стратегии управления запасами.</p>
<p>Тема 5. Разработка инвестиционной стратегии предприятия. Финансы компании и управление ими.</p>	<p><b>Стратегические проблемы расширения деятельности предприятия.</b> Стратегический выбор в инвестиционной политике фирмы: выбор направления долгосрочных инвестиций и источников их финансирования. Нарращивание имеющегося производства или освоение новых видов производств. Соотношение собственных и заемных средств: основные возможности и угрозы.</p> <p><b>Оценка эффективности инвестиционных проектов.</b> Анализ эффективности производственных инвестиций (расчет чистого приведенного дохода, индекса доходности, внутренней нормы доходности, срока окупаемости, по отношению к плановым и фактическим инвестициям, с полным раскрытием денежного потока).</p> <p><b>Анализ основных финансовых инструментов.</b> Управление кредитами. Получение и обслуживание кредита. Банковские депозиты. Открытие и</p>

	<p>закрытие депозита. Депозитная политика фирмы как элемент краткосрочной финансовой политики. Источники финансирования долгосрочных инвестиций: нераспределенная прибыль компании, долгосрочные банковские кредиты, эмиссия акций.</p>
<p>Тема 6. Реализация стратегии компании в условиях конкуренции</p>	<p><b>Работа в компьютерном классе.</b> Фактический объем произведенной продукции, обоснование платежеспособного спроса, расчет фактических объемов денежных расходов. Управление оборотными средствами и краткосрочными финансовыми потоками. Понятие дефолта. Способы решения проблемы нехватки денежных средств. Повторная мобилизация капитала. Финансирование компании в условиях кризиса.</p> <p><b>Налаживание бесперебойного процесса производства и сбыта продукции</b> в условиях конкуренции и переменчивости спроса в целом. Определение фактического объема продаж, выручки от продажи продукции, доли рынка. Стратегия максимизации прибыли от продажи продукции.</p> <p><b>Оценка эффективности управления компании.</b> Основные показатели доходов компании: чистая прибыль, прибыль от продаж, прибыль до налогообложения. Показатели доходности компании: рентабельность активов, рентабельность собственного капитала компании, дивидендной и (или) рыночной доходности акций. Внутренние оценки стоимости компании. Показатели устойчивости компании. Системы оценки эффективности управления предприятием.</p>

### **Самостоятельная работа**

В рамках самостоятельной работы практикуются:

- изучение библиографии, теоретических материалов к тематикам курса на сайте дистанционного образования экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова [op.econ.msu.ru](http://op.econ.msu.ru), руководства пользователя к компьютерной деловой игре «БИЗНЕС-КУРС: Максимум»;
- подготовка доклада по выбранной теме;
- подготовка и презентация одной из трех инновационных бизнес-моделей (интеграция, дирижирование, лицензирование) на основе практического примера российского производственного сектора экономики;
- подготовка сводного отчета по результатам управления предпринимательским проектом в рамках компьютерной деловой игры;

- анализ и подготовка презентации командами слушателей дисциплины финансово-хозяйственной деятельности своих предпринимательских проектов и планирования дальнейшей деятельности с учетом достигнутых показателей эффективности проекта.

Анализ командами слушателей дисциплины деятельности своих предпринимательских проектов проводится с учетом различных инструментов компьютерной симуляции «БИЗНЕС-КУРС: Максимум»:

- Сводного отчета по результатам управления предпринимательским проектом.

- Бухгалтерского учета РФ и управленческой отчетности по производству и реализации и по финансовым операциям по предпринимательскому проекту.

- Финансовой отчетности по РСБУ и по МСФО.

- Налоговой отчетности РФ.

Выполнение творческих профессиональных проектов в малых группах призвано помочь освоить методы, приемы и процедуры научной работы, научиться использовать методы моделирования, познакомиться с методами определения эффективности предложенных проектов, получить навыки оформления и подготовки бизнес-планов в соответствии с действующими стандартами и правилами, освоить этику оппонирования в профессиональной дискуссии.

Основная идея данного подхода заключается в том, что знания не передаются в готовом виде, а приобретаются в процессе игрового моделирования на базе организуемого и направляемого преподавателем «БИЗНЕС-КУРС: Максимум», имитирующего процесс разработки и обоснования предпринимательского проекта. При этом у преподавателя достаточно широкий выбор организации всевозможных сценариев развития предпринимательских проектов. Инструментарий программы позволяет варьировать такие параметры как начальная среднерыночная зарплата, мощность основных средств, материалоемкость, рабочий ресурс, норматив рабочих, уровень цен на оборудование, сырье, инфляция, емкость рынка, уровень потребительского спроса на различных этапах жизненного цикла и многое другое. Также можно варьировать и критерии оценки эффективности проектов, сценариев, итогов компьютерной игры, давая различные веса параметрам оценки эффективности (чистая прибыль за период, рентабельность капитала за период, рыночная цена акции за период времени). Эти вопросы подробно освещены в учебном пособии «Компьютерная деловая игра «БИЗНЕС-КУРС: Максимум», вышедшем в издательстве Московского Университета в 2011 году [1]. В результате такого подхода к организации обучения можно создавать практически бесконечные вариации различных игровых пространств с разной экономической конъюнктурой, сохраняя и



учитывая все нюансы российского законодательства в области бухгалтерского учета, финансовой отчетности и налогообложения.

Студенты при таком подходе осваивают приемы и последовательность вхождения в самостоятельную работу с собственным видением профессиональных проблем и личным представлением о наиболее адекватных методах их решения. Кроме того, игровой динамизм данной деловой симуляции постоянно подстегивается тем, что происходит непрерывное конкурентное взаимодействие друг с другом команд, участвующих в игровом моделировании в рамках сетевого взаимодействия, которое блестяще налажено в «БИЗНЕС-КУРС: Максимум». Сравнить конкурентные позиции отдельных команд уместно как по краткосрочным показателям (например, доля на рынке и выручка в текущем месяце, чистая прибыль за месяц), так и по долгосрочным аспектам (динамика роста/снижения оборотных средств, производственных запасов, рентабельности, ликвидности, устойчивости бизнеса и т.д.).

Выполнение различных аналитических работ по итогам игрового моделирования на семинарах в компьютерном классе и с учетом пройденного лекционного материала на консультациях позволяет участникам проверить свои профессиональные умения. А также – применять теоретические знания для решения практических профессиональных задач; ориентироваться в потоке информации; использовать современные технологии для ее анализа; самостоятельно критически творчески мыслить; быть коммуникабельным, контактным; уметь работать в команде. Самостоятельная работа в рамках курса «Моделирование деятельности предприятия» призвана помочь закрепить его участникам умение организовывать личную и совместную научную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями и закономерностями групповых процессов.

Современная экономика и постоянно меняющийся рынок труда требуют наличия у специалистов таких качеств, как способность разрабатывать собственные проекты и руководить ими, креативность, лидерство, стремление к успеху, командный дух, способность к критике и самокритике, которые возможно формировать и развивать в условиях самостоятельной работы над проектом. Данная форма самостоятельной работы подразумевает групповую работу, т.е. идея прорабатывается командой, состоящей из 2-4 человек, для чего учебная группа делится на 5-10 команд по числу проектов (соответственно в «БИЗНЕС-КУРС: Максимум» создается 5-10 игровых команд).

### **Экзамен**

Как правило, форма экзамена варьируется год от года и зависит от выбора преподавателя. При проведении экзамена в тестовой форме можно привести следующие примерные варианты вопросов, выносимых на итоговое тестирование.

1. Рыночный спрос на продукцию Вашей фирмы на рынке зависит от (с учетом моделирования ситуации в деловой игре):

- Действий вашей фирмы на рынке.
- Действий на рынке ваших конкурентов.
- От общей емкости рынка, которая изменяется под воздействием

жизненного цикла соответствующего продукта.

- Верно все перечисленное.

2. Уставной капитал публичной АО «Вектор» согласно Уставу составляет 70 000 рублей. Номинальная цена привилегированных и обыкновенных акций составляет 100 руб. Цена размещения составляет: обыкновенных акций 200 рублей, привилегированных 150 рублей: Как операция по размещению акции отразится на величине уставного капитала:

- Величина УК увеличится на 50 000 рублей.
- Величина УК не изменится.
- Ответ зависит от времени завершения размещения эмиссии акций.

3. Какая из ниже перечисленных корпоративных целей относится к финансовым:

- Повышение качества продукции.
- Более высокие дивиденды.
- Более высокое и надежное положение отрасли.

4. Публичное АО «Вега» отказано в регистрации ввиду несоблюдения требований ГК, выявленных в учредительных документах. Назовите, какое из положений Устава АО «Вега» не отвечает требованиям законодательства?

- Предусмотрена эмиссия обыкновенных и привилегированных акций.
- Уставной капитал – 50 000 рублей.
- Акционеры не отвечают по обязательствам АО.

5. Стратегия стабильных дивидендов предполагает:

- Абсолютный размер дивидендов на акцию остается постоянным, независимо от результатов отчетного года. Такая политика - низкий риск для акционеров, хотя в удачные годы они могут от нее проиграть.

- Дивиденды на одну акцию составляют заданный процент от приходящейся на нее чистой прибыли по итогам отчетного года. Но акционеры отрицательно относятся к снижению абсолютного уровня дивидендов.

- Дивиденды за текущий год рассчитываются, как процент от чистой прибыли, но не ниже, чем за прошлый год.

6. Налог на добавленную стоимость относится к налогам:

- Федеральным, ставка 20%, 10%, 0 в 2015 г.
- Федеральным, ставка 18%, 10%, 0, в 2015 г.
- Региональным, ставка, 20%, 10%, 0 в 2015 г.

7. Какая из ниже перечисленных корпоративных целей относится к стратегическим:

- Признание компании лидером в области технологий/инноваций.
- Двукратное увеличение прибыли в текущем периоде.
- Увеличение притока денежных средств в текущем периоде.

8. Качество изготавливаемой продукции с учетом моделирования ситуации в деловой игре зависит от:

- Качества (типа) выбираемого сырья.
- Уровня оплаты труда производственных рабочих.
- Уровня расходов на рекламу.
- Уровня расходов на контроль качества в процессе производства продукции каждого вида.
- Ставки комиссионных торговым посредникам.
- Верно все перечисленное.

9. Выберите правильный вариант ответа (с учетом моделирования ситуации в деловой игре):

- Выбирая дорогое сырье для производства продукции (например, на рынке А), Вы повышаете конкурентоспособность Вашей продукции, но при этом увеличиваете издержки производства.

- Выбирая дорогое сырье для производства продукции (например, на рынке А), Вы уменьшаете конкурентоспособность Вашей продукции, но при этом увеличиваете издержки производства.

10. Стратегия пропорциональных дивидендов предполагает:

- Абсолютный размер дивидендов на акцию остается постоянным, независимо от результатов отчетного года. Такая политика - низкий риск для акционеров, хотя в удачные годы они могут от нее проиграть.

- Дивиденды на одну акцию составляют заданный процент от приходящейся на нее чистой прибыли по итогам отчетного года. Но акционеры отрицательно относятся к снижению абсолютного уровня дивидендов

- Дивиденды за текущий год рассчитываются, как процент от чистой прибыли, но не ниже, чем за прошлый год.

Проведенное осенью 2014 года анкетирование студентов программы бакалавриата по итогам компьютерной деловой игры «БИЗНЕС-КУРС: Максимум» показало, что учащиеся к основным достоинствам курса относятся проведение занятий в компьютерном классе, где можно на практике в режиме реального времени познакомиться с различными аспектами функционирования компании в конкурентной среде, а также использование различных интерактивных методов обучения, таких как «мозговой штурм», анализ конкретных ситуаций, игровое моделирование, дискуссии.

Подавляющее большинство студентов отмечает высокий уровень работанности специальных вопросов, связанных с различными аспектами деятельности фирмы (налогообложение фирмы, управление качеством в системе логистики, маркетинговая деятельность фирмы, финансы компании, инвестиционная политика и др.).

Безусловным достоинством занятий на основе деловой игры «Бизнес-курс» является возможность закрепления ранее полученных базовых знаний, касающихся основных принципов и закономерностей развития фирмы (управление рисками; проектный анализ; предприятия в инновационной среде; конкурентная политика на товарных рынках и др.).

Разработка и экономическое обоснование принимаемых решений в рамках игрового моделирования по «БИЗНЕС-КУРС: Максимум» - специальная форма практической работы, популярной среди слушателей. Цель этой работы направлена на углубление и закрепление знаний, полученных во время лекционных (консультационных) и семинарских занятий, на развитие творческих и аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Учитывая, что проект в рамках игрового моделирования выполняется студентами выпускного курса и носит синтетический обобщающий характер, его успешное осуществление также требует мобилизации прежних знаний и опыта, накопленных в ходе изучения и других экономических дисциплин.

Литература:

1. Тимохов А.В., Тимохов Д.А. Компьютерная деловая игра «БИЗНЕС-КУРС: Максимум: учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 2011. – 426 с.

2. Вишнякова С.М. Материалы словаря. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.- М.: НМЦ СПО. 1999. URL: [http://professional\\_education.academic.ru/1086/игровая\\_модель\\_обучения](http://professional_education.academic.ru/1086/игровая_модель_обучения)

3. Аннотации курсов академической программы «Экономика предпринимательства» 2014-2015 гг. магистратуры экономического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова. URL: <http://www.econ.msu.ru/students/mag/curricula/ep/courses>

---

### **Хмельницкая О.И.**

#### **Работа воспитателя по созданию мини-музеев музыкальной направленности в дошкольной образовательной организации**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

В рамках модернизации образования становится актуальным поиск новых моделей и форм организаций деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации. Обучение ребёнка дошкольника, в первую очередь, должно опираться на эмоциональную, чувственную сторону его личности, что связано с особенностями детской психологии. Решить эту задачу поможет создание мини – музеев в, так как они являются наиболее оптимальным средством передачи информации, происходит внедрение в воспитательно – образовательный процесс средств музееведе-

ния и музейной педагогики и создание в детском саду музейно – образовательного пространства.

Мини-музеи музыкальной направленности являются одним из самых популярных видов музеев в дошкольных организациях. Они имеют свою специфику, так как включают самые разные варианты мини-музеев, тематика которых отражает музыкальную культуру, быт, традиции разных народов и могут называться по-разному: музыкальная мозаика, музей классической музыки, музей музыкальных инструментов, фольклорные мини-музеи и т.д.

Задачи мини-музеев музыкальной направленности: приобщение дошкольников к общечеловеческим ценностям; воспитание интереса к музыкальной культуре народов России и мира; знакомство с особенностями народной, классической музыки; воспитание у дошкольников основ толерантности; воспитание представлений о взаимосвязях разных культур [1].

Работу по созданию мини-музея музыкальной направленности можно разделить на три этапа: подготовительный этап; практический этап; подведение итогов. Педагоги детских садов в начале года составляют перспективный план проведения праздников, приуроченных к тем или иным сезонам года, и разрабатывают возможные варианты использования для этих целей мини-музеев. К каждому празднику в мини-музее может быть организована тематическая выставка, включающая, в том числе, и работы детей. При создании мини-музеев музыкальной направленности не надо забывать, что ведущей деятельностью дошкольников является игра, а тема мини-музея подскажет сама, какими должны быть игры: сюжетно-ролевыми, играми-драматизациями, музыкально-дидактическими. Для драматизации различных сюжетов в музыкальный мини-музей можно принести театральных кукол — персонажей сказок [1].

Исключительно важное место в работе мини-музея музыкальной направленности должны занимать экскурсии (занятия-экскурсии). Чаще всего в роли экскурсовода выступает взрослый, но иногда эту роль могут взять на себя дети подготовительной к школе группы. Самостоятельная деятельность детей в мини-музее музыкальной направленности может быть разнообразной, варианты ее реализации зависят от особенностей экспонатов.

В качестве экспонатов можно рекомендовать следующие: различные музыкальные инструменты, один и тот же инструмент, сделанный в разных регионах (например, деревянные ложки, расписанные в разных областях России и т.д.); шумовые музыкальные инструменты сделанные детьми и родителями из подручного материала; национальные музыкальные инструменты; портреты композиторов. В ходе знакомства с экспонатами мини-музея, необходимо побудить детей к творческой активности – желанию импровизировать на музыкальных инструментах, создавать музыку самим

[2]. Поэтому образовательная роль мини-музея значительна: это не только рассматривание музыкальных инструментов, но и занимательные рассказы, театральные миниатюры. Коллекционирование, собирание различных инструментов, портретов композиторов расширяет кругозор детей, развивает их познавательную активность, развивает положительные эмоции, воображение и фантазию, воспитывает патриотизм, интерес к истории и культуре своего народа, развивает музыкальное творчество.

Литература

1. Рыжова, Н.А. Мини-музей в детском саду как форма работы с детьми и родителями / Н.А. Рыжовой. – М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2010.

2. Рыжова, Н.А. Мини-музей в детском саду/ Логинова, Л.Н., Даниюкова, А. В. Линка-пресс. – М., 2008.

---

**Хмельницкая О.И.**

**Формирование основ музыкальной культуры  
в обучении младших школьников**

*ГБОУ ВО КО «Пед.институт» (г. Черняховск)*

На современном этапе развития общества все более ощутимым становится противоречие между быстрым техническим прогрессом и недостаточным развитием гуманитарной сферы. Традиционное общественное мнение считает наукоемкие предметы наиболее важными, первостепенными дисциплинами, необходимыми детям. При этом музыка, рисование, хореография – то есть дисциплины эстетического цикла, остаются на втором плане.

Современное общество нуждается во всесторонне развитой личности, основой которой является культура в самом широком ее значении. Музыкальная культура человека, фундамент всех видов мышления, закладывается в младшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте у ребёнка ещё не сформировались принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, расширять их представления о музыке всех времён и стилей.

Музыкальное воспитание – это целенаправленный процесс эмоционально-когнитивного и деятельностно-практического освоения детьми музыкального искусства. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), изучение музыки в начальной школе направлено на достижение цели: сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкаль-

ной деятельности. Иными словами, превращение богатства музыкальной культуры в богатство внутреннего мира личности [1].

Музыкальную культуру младших школьников можно определить как специфическую область художественной культуры, отражающую изменения в духовном мире ребенка, формирующиеся и развивающиеся под влиянием музыки. Важную роль в формировании основ музыкальной культуры ребёнка выполняют обогащение интонационного запаса музыкальных впечатлений и развитие эмоциональной отзывчивости младшего школьника на высокохудожественные музыкальные произведения [2].

Процесс формирования основ музыкальной культуры младших школьников можно охарактеризовать как процесс возникновения, углубления и выражения в музыке личностно-значимого для ребенка жизненного смысла. Этот смысл определен как магистральный путь постижения музыки и жизни в их единстве. Этот путь позволяет также объединить разнообразие подходов в классных и внеклассных формах музыкального воспитания детей на единой концептуальной основе.

Основной формой получения музыкальных знаний в начальной школе является урок музыки. Любая учебная дисциплина не существует изолированно, а в той или иной степени связана с другими школьными предметами. Не является исключением учебный предмет «Музыка». Сочетание музыки с поэзией, историей, литературным чтением, изобразительным искусством в учебном процессе открывает перед учителем безграничные возможности, способствующие тому, что урок станет увлекательным и интересным, красочным. Это, в свою очередь, позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни [1]. Интеграция способствует не только эффективному усвоению знаний, умений, навыков детей, но и формирует основы музыкальной культуры, устраняет интеллектуальные и эмоциональные перегрузки.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность важная, неотъемлемая часть процесса образования детей младшего школьного возраста. Это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, обеспечивающая развитие, воспитание и социализацию младшего школьника.

Внеклассная и внешкольная музыкальная деятельность детей направлена на углубление получаемых на уроках музыки знаний учащихся, развитие музыкальных способностей. Основными принципами организации внеклассной музыкальной деятельности детей являются преемственность с уроками музыки, планомерность, последовательность, системность и увлеченность.

Среди организационных форм внеклассной и внешкольной работы по музыкальному воспитанию различают посещение концертных залов, музеев музыкальной культуры, музыкальных абонементов, просмотр видеофильмов, экранизаций опер и балетов.

Музыкальная деятельность может явиться составной частью комплексных занятий, проводимых во внеурочное время. Одно из таких занятий по теме «Мы слушаем осень» выглядеть следующим образом: идет беседа о картинах осенней природы, затем свои впечатления от картин дети передают красками, звуками, движениями - поют песни, на металлофонах и треугольниках сочиняют и изображают «Танец дождя», составляют коллективно красочное панно из осенних листьев.

Внеклассной работой по музыкальному воспитанию может быть организована в виде ролевой игры «Идем в концертный зал». Предварительно педагог распределяет с детьми роли - слушателей, билетеров, рабочих по сцене. В роли музыковеда может выступить учитель начальных классов. Исполнителями могут выступить ученики и их родители [1].

Большое влияние на формирование основ музыкальной культуры ребенка оказывает музыкальная среда, в которой он развивается, музыкальные традиции семьи [2]. Немаловажным условием организации в семье музыкального воспитания является пропедевтическая работа по данному направлению учителя с родителями. В организации фронтальной формы работы с родителями учитель в праве в согласии с администрацией школы планировать и проводить родительские собрания по вопросам развития музыкальной культуры детей в семье. На родительском собрании следует познакомиться родителей с ФГОС НОО по образовательной области «Искусство» в целом, и «Музыке», в частности. Учитель может рассказать родителям о программе, по которой дети осваивают музыкальное искусство, о работе школьных творческих объединениях (кружков) или решать организационные вопросы посещения классом театра оперы и балета [1].

К числу организационных форм работы с родителями так же следует отнести проведение творческих встреч учащихся с родителями, отчетных концертов для родителей, музыкальных праздников с участием родителей. Подобные мероприятия не только раскрывают родителям многообразие направлений работы в общеобразовательных учреждениях, но и способствуют единению субъектов образовательного процесса – детей, учителя и родителей в решении музыкального воспитания. Позитивно было бы разработать для родителей список книг, статей из журналов по формированию музыкальной культуры ребенка в семье, список программных произведений, изучаемых детьми на уроках музыки, что позволит при желании приобрести необходимые аудиозаписи, а ребятам слушать их в домашних условиях вместе с родителями [1].



Чем раньше дети будут слышать высокохудожественную музыку, накапливать опыт восприятия музыки, опыт переживания и осознания, ценных в художественном отношении интонаций музыки, тем быстрее начнут привыкать к языку народной, классической и современной музыки, и, соответственно, тем успешнее будет проходить процесс формирования основ музыкальной культуры.

#### Литература

1. Осеннева, М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования /М.С.Осеннева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 272 с.

2. Праслова, Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 384 с.

---

### **Цедринская Ю.Н.**

#### **Формирование экологической культуры дошкольников**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 15» (г. Арзамас)*

Человек на протяжении многих столетий жил в тесном контакте с природой. Именно природа давала людям кров и пропитание, одежду и лекарства. К сожалению, в наше время эта связь утрачена. Потребительские отношения людей к окружающему миру приводит к угрозе истребления многих видов растений и животных, полезных ископаемых, к загрязнению природной среды. Поэтому важной задачей общества является формирование экологической культуры личности, которое необходимо начинать уже с дошкольного возраста. Именно в этот период закладывается фундамент, осознанного отношения окружающей действительности накапливаются яркие эмоциональные впечатления, которые надолго, а порой и на всю жизнь остаются в памяти человека.

Одним из эффективных способов экологического образования дошкольников являются прогулки и экскурсии. Во время прогулок необходимо обращать внимание детей на красоту природы, учить наблюдать за состоянием растений и поведением животных. Это дает богатую почву для мышления, пробуждает пытливость и любознательность.

Практический опыт дети получают, помогая ухаживать за растениями и животными. При систематическом наблюдении ребенок понимает, что внешние признаки – показатели уровня благополучия растения. Поэтому, понимая состояние растения, ребенок «сочувствует» ему и помогает. Умелая организация работы с детьми по уходу за живыми существами позволяет педагогу решить задачу воспитания у детей заботливого отношения к растениям и животным и бережного отношения к природе.

В овладении естественными знаниями приоритетной должна стать поисково-исследовательская деятельность. Благодаря различным опытам и экспериментам дошкольники раскрывают некоторые тайны окружающего мира. Опыты содействуют развитию у детей познавательного интереса к природе, наблюдательности, мыслительной деятельности, осознанию причинно-следственных связей.

В становлении экологического сознания особое место принадлежит игровой деятельности. Именно в ней формируются моральные нормы и правила поведения в природе. Полнее всего формированию экологического сознания способствуют дидактические игры. Они обеспечивают возможность усвоения экологических представлений, пробуждают интерес к природе и развивают ценностное отношение к ней, предоставляют возможности для проявления у детей самостоятельности, инициативности, сотрудничества.

Семья - важная жизненная цепочка, в которой экологические знания, приобретенные ребенком в детском саду, его первые представления о природе и окружающей среде объединяются с практикой повседневной жизни. Экологические акции, совместные экскурсии, реализация проектов способствуют объединению усилий родителей и сотрудников дошкольной организации по вопросу экологического воспитания дошкольников.

И все же самое главное в экологическом воспитании ребенка, посещающего дошкольное учреждение – личная убежденность педагога, умение заинтересовать, пробудить у детей, родителей и коллег желание любить, беречь и охранять природу.

Литература:

1. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. / С. Н. Николаева— М.: Издательский центр «Академия», 2001.— 184 с.
  2. Рыжова Н. А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: монография / Н.А. Рыжова - М.: Издат. центр Акад. проф. образования, 1999.—170с.
-

**Черепанова Н.В.**

**Развитие конструктивно-пластического восприятия студентов  
художественно-графического факультета средствами  
взаимодействия дисциплин «Рисунок» и «Скульптура»**

*ФГБОУ ВПО «АГАО» имени В.М. Шукшина (г. Бийск)*

Необходимость осуществления межпредметных связей учебных дисциплин художественно-графического факультета диктуется дидактическими принципами обучения, а также подготовкой студентов к практической деятельности. Реализация профессионального роста в сфере изобразительного искусства, дизайна и педагогической деятельности закладывается в процессе изучения специальных дисциплин, и в частности скульптуры и рисунка. Данные дисциплины являются основополагающими для развития у студентов конструктивно-пластического восприятия, необходимого для понимания структуры объектов окружающей действительности.

Работа с пластическими материалами помогает овладевать в рисунке приемами изображения на плоскости трехмерного предмета. Методика лепки от общего к частному позволяет быстрее усвоить метод работы при графической передаче предметов. Рубка и лепка в скульптуре создают систему пересекающихся плоскостей, вычленяющих конструктивную форму из реального пространства. Для формирования конструктивно-пластического видения изображаемого объекта не достаточно лишь зрительного образа с одной зафиксированной точкой зрения, необходимо дополнительное изучение его через осязание [2, 75 с].

Рассматривая исторические аспекты развития формы и формообразования скульптуры и рисунка, можно отметить:

1. Объяснить образование формы в рисунке достаточно сложно, не прибегнув к объёмной пластической модели в пространстве [1, 10 с].

2. Изображение пространства на плоскости возможно лишь при разрушении формы изображаемого через перспективные сокращения, законы которых являются незыблемыми в реалистическом изображении трёхмерных объектов на плоскости [1, 10 с].

Следовательно, можно отметить, что скульптура имеет большое значение для осмысленного и объективного изучения окружающей действительности, помогает передать трёхмерный объём на двухмерной плоскости, что в очередной раз подтверждает необходимость тесного взаимодействия рисунка и скульптуры в учебном процессе.

На основании изучения действующих методик и программ на художественно-графическом факультете АГАО имени В.М. Шукшина можно сделать вывод, что уровень специальной подготовки дизайнера среды, художника декоративно-прикладного искусства, учителя изобразительного искусства будет значительно повышаться, если использовать методическую

систему, основанную на тесной взаимосвязи рисунка, скульптуры в теоретическом и практическом плане. Также важно стимулировать у студентов заинтересованность в творческом подходе к созданию объемно-пластических и графических изображений. Добиться эффективности в этом можно посредством оптимального сочетания практических учебных заданий, использовать принципы и формы обучения, развивающие умение видеть натуру цельно, анализировать подчинение деталей целому, правильно определять пропорции.

Взаимодействие и взаимодополнение программ по рисунку и скульптуре способствуют повышению специальной подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Новоселов, Ю.В. Наброски и зарисовки [Текст]: Учебное пособие для вузов. – М.:, 2009.- 320 с.
  2. Перепелкина, Г.П. Искусство смотреть и видеть [Текст]. – Г.П. Перепелкина. – М.: Просвещение, 1982. – 223 с., ил.
  3. Смирнова, М.А. Теоретические основы межпредметных связей [Текст]. – М.,2006.
  4. Томский, Н.В. Заметки скульптора [Текст]. – М.:, 1965.- 230 с
- 

**Меренкова Т.Ю., Голубчик Т.В., Шалыгина Н.В.**

**Как воспитать интерес к русскому языку**

*МБОУ лицей №5 (г. Елец)*

Одно из важных условий успешной работы учителя-словесника – умение привлечь внимание школьников к разным явлениям языка, вызвать искренний интерес к нему. Воспитание интереса к такому повседневно используемому объекту действительности, как язык, невозможно без создания специальных, необычных для ребёнка ситуаций, стимулирующих его к осмыслению новых языковых фактов, освоению разных видов действий с ними, формированию собственного взгляда на языковые явления. Такие задачи целесообразно решать, используя принципы проблемного обучения.

«Центральным понятием в проблемном обучении является проблемная ситуация, условием возникновения которой становится необходимость в новом отношении, свойстве или способе действия, а главным её элементом – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия» (см.: Матюшкин 2003: 428-429).

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологические и педагогические. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Учитель создаёт проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения. Проблемная ситуация специально создаётся учителем путём применения особых методических приёмов:

- учитель подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания;
- ставит проблемные задачи.

В зависимости от характера взаимодействия учителя и учащихся выделяют четыре уровня проблемного обучения:

- уровень несамостоятельной активности – восприятие учениками объяснения учителя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение учеником самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера, устное воспроизведение;
- уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участие школьников в поиске способа решения поставленной учителем проблемы;
- уровень самостоятельной активности – выполнение работ репродуктивно-поискового типа, когда ученик сам работает с текстом учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя;
- уровень творческой активности – выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства; самостоятельные выводы и обобщения, написание творческих работ.

Учебная проблема существует в двух формах:

- как тема урока;
- как не совпадающий с темой урока вопрос, ответом на который будет новое знание, являющееся темой урока.

Приёмы проблемного изложения знаний происходят на трёх этапах уроков:

- актуализация знаний;
- постановка проблемы;
- «открытие» детьми нового знания.

Проблемное задание даётся до объяснения усваиваемого материала. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям обучающихся. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

«Открытие» детьми нового знания строится на основе некоторой мыслительной операции, поэтому в этап актуализации знаний надо включить задания, тренирующие эту мыслительную операцию, типа: найди лишнее, раздели на группы, сравни и укажи отличие, задания для развития вариативного мышления, внимания, памяти.

В последнем задании запланировано «затруднение». Завершение этапа актуализации знаний связано с фиксацией «затруднения» в деятельности. Существуют три возможности постановки проблемы на уроке:

1. Создание проблемной ситуации.

Наиболее характерной является проблемная ситуация с «затруднениями». В её основе лежит противоречие между необходимостью выполнить практическое задание учителя и невозможностью это сделать без сегодняшнего нового материала. Для вывода учеников из проблемной ситуации учитель разворачивает диалог, побуждающий их к осознанию противоречия и формулированию проблемы.

2. Подводящий диалог. В структуру подводящего диалога могут входить и репродуктивные задания (вспомни, выполни уже привычные) и мыслительные (проанализируй и сравни). Ответом на последний вопрос станет формулировка темы урока.

3. Сообщение темы урока в готовом виде, но с мотивирующим пятном. Есть два приёма: «яркое пятно» и «актуальность». Первый заключается в сообщении ученикам интригующего материала. Второй состоит в обнаружении смысла значимости темы для самих учеников.

На уроках русского языка используются рассмотренные нами приёмы создания проблемной ситуации. Первое, с чем надо определиться учителю, - какова тема урока (в некоторых случаях она может стать учебной проблемой) и в чём именно заключается новое знание (которое предстоит открыть). Для себя также необходимо уяснить тип вводимого знания – факт, правило, понятие, закономерность. Поиск решения может идти классическим методом через выдвижение гипотез и побуждающий к гипотезам диалог. Заканчивается поиск решения формулировкой темы урока или вопроса.

На уроке русского языка в 6 классе по теме «Имя числительное» на этапе ознакомления с новым материалом была использована проблемная ситуация.

Проблемный вопрос:

- Какие ассоциации вызывает у вас слово *числительное*?

- Как вы думаете, можно ли применить к числительному такое понятие как часть речи? (ученики выдвигают свои версии, которые обсуждают-

ся совместно с учителем. Важно прийти к выводу, что числительное – это самостоятельная часть речи, потому что имеет грамматическое значение, вопрос, морфологические признаки, является членом предложения).

Каждый урок не только должен быть направлен на изучение теоретического материала и формирование умений, но и на организацию умственной деятельности учащихся, которая способствует интеллектуальному развитию.

#### Литература

1.Бабанский, Ю. К. Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников. Ростов-на-Дону, 1970.

2.Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

3.Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 21000. Образовательная программа и пути её реализации. –М.: Баласс, 1999.

4.Кудрявцев, Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 1991.

5.Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972.

6.Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. - М.: Просвещение, 1977.

---

### Шапкина А.А.

#### **Формирование образования относительных прилагательных у детей с общим недоразвитием речи**

*Московский педагогический государственный университет  
(г. Москва)*

Одной из актуальных проблем современной логопедии является проблема нарушений морфологической системы языка, в том числе и словообразования, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Учитывая большую степень распространенности такого нарушения как общее недоразвитие речи, весьма актуальным является выявление характера сформированности словообразовательных операций у данной категории дошкольников с целью включения в логопедическую работу новых приемов, направленных на формирование осознанных навыков и умений производства новых слов.

На протяжении последних десятилетий проблема общего недоразвития речи различного генеза является объектом пристального изучения многих исследований (Л.Ф. Спинова, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастокова, Т.Б. Филичева и другие). Однако, наряду с изучением специфических особенностей вербального и невербального развития дошкольников с ОНР, незаслуженно мало внимания уделяется готовности этих детей к проведению словообразовательных действий разной

степени сложности, хотя большинство авторов указывают на трудности, которые дети испытывают в процессе образования новых слов (недостаточное понимание значений приставочных глаголов, трудности суффиксального способа образования существительных, трудности в образовании притяжательных и относительных прилагательных, сравнительных степеней качественных прилагательных и пр.).

В целом, несмотря на значимость данной проблемы, она не является достаточно разработанной, как в теоретическом, так и в практическом плане, что и определяет ее актуальность.

Словообразование – это процесс или результат образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц.

С позиции классической лингвистики словообразование рассматривается в двух аспектах. С одной стороны – как раздел языкознания, анализирующий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов. С другой, оно изучается как процесс или результат образования слов, называемых производными или сложными, обычно на базе однокорневых слов по существующим в языке образцам и моделям. В настоящее время в качестве основных способов словообразования принято рассматривать: аффиксальный (морфологический), морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический. В свою очередь, аффиксальный способ делится на: суффиксальный (суффиксация), префиксальный (префиксация), префиксально-суффиксальный, постфиксальный, префиксальный в сочетании с постфиксальным, суффиксальный в сочетании с постфиксальным, сложносуффиксальный, сложение, аббревиацию [1,25].

Выявление характера сформированности словообразовательных операций у дошкольников с ОНР необходимо для разработки теоретического обоснования включения в логопедическую работу новых разделов, направленных на развитие осознанных навыков и умений использования новых слов. Овладение закономерностями словообразования на практическом уровне, возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически правильного письма.

Как в норме, так и при патологии, развитие словообразования представляет собой сложный многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов и т.д. По-



этому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще частично [4,34].

Теоретические источники позволяют утверждать, что 5 - 6-летние дети с недоразвитием речи в течение длительного периода не владеют в полном объеме навыками владения языковыми знаками, в частности, словообразовательными морфемами. Это приводит к существенным затруднениям в образовании слов даже по наиболее ранним в онтогенетическом плане словообразовательным моделям, вследствие чего состояние словарного запаса характеризуется ограниченностью и неполноценностью.

Процесс развития словообразования у детей в норме начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте. В этот период проявляется чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях и словоизменениях. Такая особенность процесса развития речи, как словообразование возникает у детей не сразу, а в результате, уже накопившегося речевого опыта, которое в процессе постепенно развивается [2, 72].

Т.В. Туманова выделила три периода формирования словообразования в онтогенезе:

Первый период - первоначальное накопление словаря и формирование предпосылок словообразования (от 2,5 до 3,5- 4 лет). Словообразование в этот период носит не единичный, а массовый характер;

Второй период - активное освоение словопроизводства, формирование обобщенных представлений (от 3,5 - 4 лет до 5,5-6 лет);

Третий период - усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, сопровождающееся снижением интенсивности словотворчества (от 5,5 до 6 лет).

Особенно широко разворачивается собственное словотворчество в поздний возраст (от 5 до 8 лет). Начиная от 4, 6 отмечаются попытки ребенка прийти к объяснению значения слов на основе их состава. Обильно используются суффиксы, при этом их употребление отличается исключительной точностью и последовательностью как со стороны значения, так и со стороны звукового состава [3,34].

На протяжении всего дошкольного периода значительно меняется характер усвоения словообразовательных операций. Последовательность появления словообразовательных форм в детской речи определяется их семантикой, функцией в структуре языка. Поэтому вначале появляются семантически простые, хорошо дифференцируемые словообразовательные формы. Так, ребенок овладевает прежде всего уменьшительно-ласкательными формами существительных. Значительно позже в речи появляются названия профессий людей, дифференциация глаголов с приставками, прилагательные и другие более сложные по семантической структуре. В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР

необходимо уделять основное внимание организации, прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой. Закрепление этой связи осуществляется на основе: сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование словообразования очень важный и сложный процесс в развитии речи детей дошкольного возраста. Но зачастую этот процесс, по тем или иным причинам, не может сформироваться самостоятельно. Именно поэтому на данном этапе необходимо оказывать коррекционную работу [2, 69].

Литература:

1. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушения устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: , 2004. - 72 с.

2. Лалаева, Р.И. Серебряков Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. // Р.И. Лалаева, Н.В. Серебряков, Ростов – на – Дону/ Феникс. – 2004 – с.

3. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи. /Т.В. Туманова// Дефектология. - 2001 - №4. – 75 с.

4. Хватцев М.Е. Логопедия: в 2 кн.: книга для преподавателей и студентов пед. Вузov. Кн. 1-2 / М.Е. Хватцев под научной редакцией Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: - Владос, 2009. - 271 с.

---

**Якубович Е.А.**

### **Индивидуализация технологического проектирования в системе подготовки бакалавров металлургического направления**

*Самарский государственный технический университет  
(г. Самара)*

Система высшего образования России проходит этап эффективной модернизации. Пересматриваются и обновляются учебные планы и программы подготовки специалистов, идет поиск новых подходов и технологий осуществления учебного процесса с целью повышения качества высшего инженерного образования при подготовке бакалавров техники и технологии. Развитие металлургии и машиностроения неразрывно связано с возрастающим применением технологий, направленных на обеспечение комплекса прочностных свойств сталей и сплавов, отвечающих требованиям интенсификации производства, создания новых технологических процессов и оборудования.

Анализ процессов становления современного этапа преподавания цикла дисциплин, обеспечивающих формирование соответствующих знаний, умений и навыков в бакалавриате, призванном готовить кадры для профессиональной трудовой деятельности в металлургических отраслях промышленности и научно-исследовательских подразделениях, свидетельствует о необходимости существенной перестройки как содержательной стороны учебного процесса, так и форм мыслительной деятельности студента. Это означает переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим, в ходе реализации которых студент ориентирован на поиск и реализацию оптимальных режимов и технологических процессов, достигая при этом навыков самостоятельности.

На кафедре «Металловедение, порошковая металлургия, наноматериалы»

СамГТУ изложенный подход реализуется в ходе самостоятельной работы студентов, выполнения курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, тематика которых предусматривает проектирование процессов упрочняющей химико-термической обработки, в частности цементации. Традиционные методы проектирования технологии цементации предусматривают назначение определяющих параметров (температура насыщения, длительность выдержки, состав и насыщающая активность среды) исходя из установившейся практики ориентации на нормативно установленные усредненные показатели качества упрочненного слоя [1]. Реальная практика все чаще выдвигает потребность (при упрочнении деталей автомобильных двигателей, буровых долот и т.д.) индивидуально проектирования технологических режимов, способных обеспечить получение не усредненных, а индивидуально-групповых свойств деталей и, соответственно, условий их эксплуатации.

Указанная проблема, включающая вопросы создания эффективных методов математического моделирования процессов цементации и компьютерных технологий расчета и проектирования технологических параметров, удовлетворяющих с требуемой точностью заданным индивидуальным свойствам упрочненного слоя, решена в главных аспектах на базе современной теории и техники оптимального управления в работах, выполненных под руководством проф. Лившица М.Ю. [2].

Согласно предлагаемому подходу из всего множества допустимых вариантов, гарантирующих получение регламентированного уровня свойств обрабатываемой детали, должны быть отобраны для осуществления в конкретных производственных условиях такие технологические процессы, которые обеспечивают наилучшие показатели в заранее обусловленном смысле. Как следует из анализа особенностей реальной технологии цементации, в качестве таких показателей целесообразно выбрать длительность

процесса цементации и точность приближения к заданному профилю распределения углерода в упрочненном слое изделия. Экстремум указанных критериев во многих случаях достигается при таком сочетании основных технологических параметров, которые отличаются от типовых технологических инструкций и проектных решений. Это свидетельствует о наличии существенных резервов по повышению эффективности действующих нормативов, что объективно способствует формированию у студента понимания важности и значимости собственных интеллектуальных усилий в создании нового знания.

Практическое освоение предлагаемой методологии проектирования технологического процесса цементации позволяет студентам в научной и практической деятельности производить анализ конкретных технологических ситуаций и их обобщение, самостоятельно проектировать и разрабатывать технологические процессы цементации с учетом индивидуальных требований к структуре и прочностным свойствам диффузионного слоя и эксплуатационным условиям работы деталей.

Основная психолого-педагогическая концепция, на которую опирается реализация в учебном процессе идея индивидуализации проектного проектирования, состоит в том, что на завершающем этапе бакалаврской подготовки выявляются два взаимосвязанных и порой диалектически противоборствующих аспекта: овладение конкретными по содержанию способами и результатами профессиональной деятельности и преодоление сложившихся ранее способов, приемов, навыков этой деятельности, осознание необходимости деятельного самостоятельного развития.

Применение предлагаемого подхода обеспечивает качественно более широкие возможности при постановке задачи учебного технологического проектирования в соответствие с современными требованиями обеспечения индивидуальных прочностных характеристик изделий, а также позволяет реализовать элементы оптимального проектирования режимов упрочнения цементацией. Это позволяет стимулировать познавательную активность и самостоятельность студентов, повысить за счет этого квалификационный уровень бакалавров, сформировать у них внутренне осознанную потребность к саморазвитию.

#### Литература

1.Лахтин, Ю.М. Химико-термическая обработка металлов / Ю.М.Лахтин, Б.Н.Арзамасов. – М.: Металлургия, 1985. – 216 с.

2.Деревянов, М.Ю. Оптимальное управление процессом вакуумной цементации в условиях ограничений /М.Ю.Деревянов, М.Ю.Лившиц, Е.А.Якубович // Оборудование и технологии термической обработки металлов и сплавов: труды VIII междуна. конгресса / - Харьков, 2007. – С. 86-92.

---

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Билобрам А.В.

### Теоретические основы проблемы формирования профессиональных компетенций у студентов ВУЗов

*Мурманский арктический государственный университет  
(г. Мурманск)*

Аннотация: В статье рассмотрены понятия компетенции и компетентности. Проанализированы ключевые компетенции для студентов ВУЗов.

Summary: In article concepts of competence and competency are considered. Key competences for students of HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS are analysed.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, студенты ВУЗа.

Keywords: competence, competency, students of HIGHER EDUCATION INSTITUTION.

Современному обществу необходимы специалисты, способные на практике решать встающие перед ними профессиональные и жизненные задачи, готовые к самостоятельному включению в производственные процессы, а это во многом зависит не только от полученных теоретических знаний, умений, навыков, но и от дополнительных качеств выпускника, для обозначения которых в настоящее время употребляются понятия «компетенция» и «компетентность».

Отечественные и зарубежные исследователи не дают однозначного толкования этих терминов в связи с многогранностью их использования. Тем не менее, они характеризуют качественное своеобразие личности в зависимости от специфики деятельности человека.

Компетенция - это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в деятельности [2, 23-31 с].

И.Г. Агапов и С.Е. Шишов под компетенцией понимают общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на теоретических знаниях и практическом опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в трудовую деятельность [7, 58-62 с].

А. М. Гуревич в своей работе дает следующий перечень толкований компетенции, отражающих современное состояние их понимания [3, 235 с]:

- это подлежащая оценке характеристика индивида, причинно связанная с эффективной деятельностью;
- это индивидуальная особенность, которая на определенном моменте способствует высокому качеству осуществляемой работы;

- это поведенческие аспекты, воздействующие на результативность работы;

- это любые индивидуальные характеристики, которые можно описать количественным способом и относительно которых можно утверждать, что они значимы для эффективного или неэффективного выполнения работы;

- это потенциальные возможности и основные способности, необходимые для качественного выполнения определённой работы;

- это все связанные с работой свойства личности, знания, навыки и ценности, которые побуждают человека хорошо выполнять свою работу;

- это основное свойство личности, которое приводит к эффективному или превосходному выполнению работы;

- это набор поведенческих характеристик, необходимых сотруднику для успешного выполнения той или иной работы.

Иными словами, компетенции - это некая характеристика индивида, его личностные особенности, потенциальные возможности и основные способности, все знания, умения, навыки, связанные с работой, которые могут побуждать человека к ее эффективному выполнению.

А чем же отличается компетентность от компетенций? Первое - это наличие знаний и опыта в профессиональной сфере, а второе - способность применять эти знания на практике.

Б.И. Хасан пишет, что компетенции - это цели (поставленные перед человеком), а компетентности - это результаты [6, 154 с].

В своей работе И.Д. Фрумин отмечает, что «понятие компетентности связано с выполнением сложных практических задач. Выполнение данных задач требует не только наличия определённых знаний и умений, но также определённых стратегий и рутинных процедур, необходимых для применения этих знаний и умений...» [5, 30-45 с].

Развитие компетентности - процесс, который не заканчивается однажды по причине её окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению.

Если же говорить о компетенции студентов ВУЗов, то логичнее говорить лишь о её формировании. Во-первых, в качестве результатов обучения в государственных образовательных стандартах третьего поколения выступают именно компетенции. Во-вторых, компетенции отражают стандарты деятельности, а ведь именно виды деятельности, к которым должны быть готовы выпускники, отражены в их квалификационной характеристике, представленной в государственном образовательном стандарте. В-третьих, на этапе профессиональной подготовки ещё нет оснований говорить об эффективной профессиональной деятельности специалиста, потому что ещё неясно, какую должность он будет занимать, в какой конкретно орга-

низации он будет работать, какой тип организационной культуры преобладает в этой организации.

Еще в 1996 году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы было сформулировано понятие ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. В. Хутмахер, продолжая эту мысль, говорит в своем докладе об определении пяти ключевых компетенциях, принятых Советом Европы, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [4, 34 с]:

1. Политические и социальные компетенции, такие как способность, принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата не толерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком.

4. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способности к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой.

5. Способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [4, 36 с].

Б. Оскарссон один из участников проекта ДЕЛФИ назвал следующий список базовых навыков, которые могут интерпретироваться как компетентности. Это такие ключевые компетентности, которые включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки.

Новые требования, выдвинутые в рамках ФГОС третьего поколения, ставят для всей системы профессионального образования следующую основную задачу - подготовить компетентного специалиста, способного к самообразованию, саморазвитию и инновационной деятельности.

В современном образовательном процессе студент должен иметь высокий интеллектуальный уровень, профессиональную мобильность, гибкое

мышление, умение формировать самостоятельную стратегию деятельности, осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для решения профессиональных задач, т.е. обладать определенными федеральными стандартами профессиональных и общих компетенций.

Делая вывод, можно сказать, что формирование компетенций студентов вузов - это ответ системы высшего профессионального образования на запрос общества, работодателей и самих студентов, для которых также важно знать те критерии, по которым их будут оценивать как по отношению к профессии в целом, так и в условиях конкретного рабочего места.

Литература:

1. Артамонова, Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. - 2008.-№10. -С.4-9.

2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. - М., 1995. - С.23-31

3. Гуревич А. М. Ассесмент: принципы подготовки и проведения / А.М. Гуревич – М., Речь, 2005. - 235 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, -2006. -N 5. – с.34

5. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И.Д. Фрумин // Проблемы модернизации системы образования для новой экономики России - М.: Препринт WP5/2002/04 Серия WP5 Новая экономика - Новое общество - Новое государство, 2012. - С.30-45

6. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры: Учебник / Б.И.Хасан, П.А. Сергоманов М., Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010.-154 с.

7. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е.Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. -2009, - №4 - С.58–62.

8. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. / Б.Д. Эльконин // Тезисы доклада конференции: введение в современные социальные проблемы - 2008.- С.105-108

---



**Горбачева М.В.**

**Особенности временной транспективы личности студентов,  
обучающихся на ступени среднего профессионального образования**

*ГБОУ СПО «Новозыбковский профессионально-педагогический  
колледж» (г. Новозыбков)*

Одной из значимых проблем среднего профессионального образования на современном этапе является профессиональное самоопределение выпускников ССУЗов. Многие авторы, исследуя проблему профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений, указывают на наличие «кризиса профессионального выбора», который связывают с возрастными особенностями контингента студентов (Осипов П.Н., Вагапова Н.А., Шмирова Н.А.).

Студенты, получающие среднее профессиональное образование, представляют собой особую категорию обучающихся, характеризующихся рядом социально-психологических особенностей, связанных с завершением перехода от подросткового к юношескому возрасту. Центральным новообразованием в юношеском возрасте становится личностное и профессиональное самоопределение, возникающее параллельно с непосредственным освоением основ будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, возрастные особенности обучающихся ССУЗов не позволяют им в полной мере совершить осознанный выбор будущей профессиональной сферы, а также целостно воспринимать предстоящую профессиональную деятельность.

Попытки педагогов побудить студентов к осознанию своей будущей профессиональной принадлежности оказываются малоэффективными, поскольку, в силу возрастных особенностей, обучающиеся не в состоянии представить себя в будущем как «профессионалов», продолжая, как и в период обучения в школе, воспринимать себя в качестве «учащихся» [3, с.68].

Ряд авторов отмечает, что успешность профессионального самоопределения студентов связана со сформированностью компонентов временной транспективы личности и ее характером (Гинзбург М. Р., Дубровина Н.В., Шнейдер Л. Б.)

Под временной транспективой понимают сформированные представления о прошлом, настоящем и будущем, выступающие как компоненты единой временной структуры и находящиеся в многосторонней взаимосвязи друг с другом [2].

Целостность временной транспективы личности, формирование в ее структуре образов будущего на основе опыта прошлого и восприятия себя в настоящем обуславливают эффективную динамику процесса профессионального самоопределения личности.

Таким образом, изучение особенностей временной транспективы студентов средних специальных учебных заведений приобретает особую актуальность.

В данной работе представлены результаты исследования временной транспективы личности студентов ГБОУ СПО «Новозыбковский профессионально-педагогический колледж». В исследовании приняли участие 83 студента в возрасте 16 – 20 лет.

Для изучения временной транспективы личности была использована методика Зимбардо Ф. (ZTPI; Zimbardo Time Perspective Inventory), позволяющая оценить эмоционально-ценностные особенности отношения к прошлому, настоящему и будущему, а также методика неоконченных предложений Нюттена Дж. (в адаптации Толстых Н. Н.) для изучения глубины и сбалансированности временной транспективы.

По результатам исследования можно говорить о том, что большинство студентов колледжа характеризуются несбалансированной временной транспективой и не способны гибко переключаться между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем в зависимости от требований ситуации, оценки ресурсов, личностных и социальных оценок.

Студенты колледжа характеризуются как позитивным, так и негативным отношением к прошлому. В отношении к настоящему у студентов в большей степени преобладает гедонистическая направленность, что свидетельствует об ориентации на удовольствие в настоящем и неспособность жертвовать чем-то сейчас, чтобы получить вознаграждение в будущем.

Также у студентов отмечается низкий уровень представлений о более отдаленных во временном отношении периодах жизни. Представления о себе во взрослой жизни и в пожилом возрасте сформированы слабо или отсутствуют, что свидетельствует о непротяженной и неглубокой временной транспективе личности на данном возрастном этапе [1].

Кроме того, стоит отметить, что на разных этапах обучения для студентов колледжа характерны различия во временных ориентациях, что отражает особенности их временной транспективы в контексте этапов профессионального становления.

Литература:

1. Горбачева М.В. К проблеме изучения особенностей временной транспективы личности студентов колледжа // III Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современной науки: свежий взгляд и новые подходы». Вестник международных научных конференций. 2015. Вып. 5(9). Ч.1. С. 98 – 101.

2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

3. Максимова З.Р. Особенности профессионального становления студентов в системе СПО // Среднее профессиональное образование. 2007. №12. С.67 – 69.

---

Лошкарёва О.Н.

**Сказкотерапия как метод коррекции тревожности  
у современных детей дошкольного возраста**

*ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет  
имени И.А. Бунина» (г. Елец)*

В настоящее время в России происходит социально-экономическое преобразование, которое влечет за собой изменение привычного образа жизни. Человек выходит из своей зоны комфорта. Возникающие переживания приводят к ухудшению психологического климата в семье. Данная ситуация обуславливает рост отклонений в развитии личности и социальном поведении подрастающего поколения, в частности способствует возникновению тревожности. Сегодня тревожность является одним из наиболее частых обращений родителей к психологу.

Тревожный ребенок отличается подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Он «почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникает проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт» [4, 505 с.].

Возникновению тревожности способствует накопление ребенком дошкольником большого количества неудачных попыток преодоления состояния тревоги. Именно поэтому, необходимо направить детей на пути нахождения адекватных способов, которые помогут им совладать с неуверенностью, волнениями и другими формами проявления эмоционального дискомфорта.

Наиболее приемлемым средством коррекции тревожности детей дошкольного возраста мы считаем метод сказкотерапии, который является самым молодым в современной научной практике. Сказкотерапия представляет собой «процесс поиска смысла, расшифровку знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни» [2, 317 с.].

Применять метод сказкотерапии можно в любом возрасте, но для каждого периода жизни будет своя сказка. Данный метод поможет разрешить самые разнообразные проблемы, например, трудности в обучении или жизненные кризисы. Но необходимо помнить, что в каждом случае будут свои комбинации.

Нам известно, что у детей дошкольного возраста по типу мыслительных операций доминирует правое полушарие [1]. Из этого следует, что наиболее важная информация воспринимается детьми через яркие образы.

Поэтому, по нашему мнению, сказки является лучшим средством передачи ребенку знаний об окружающем мире.

Метод сказкотерапии может применяться с целью диагностики, воздействия и профилактики психологических отклонений. Для каждого случая подбирается или сочиняется своя сказка, поэтому подготовка к данной работе представляет собой творческий и увлекательный процесс.

Работы с использованием сказок в борьбе с тревожностью можно строить в три этапа: во-первых, закреплением за ребенком роли-образа, обучением придумыванию сюжета, объединением предметов по смыслу; во-вторых, закреплением ребенком умения решать проблемную ситуацию без опоры на роль-образ; в-третьих, созданием у детей внутренней позиции, которая будет способствовать принятию самостоятельных решений [3, 160 с.].

На занятиях необходимо сопровождать сказочный сюжет соответствующими движениями. Вначале нужно помогать детям, выполнять движения совместно с ними, постепенно предлагая выполнить их самостоятельно.

Мы считаем сказкотерапию наиболее безопасным и интересным методом в целях коррекции детской тревожности. С помощью данного метода можно понять, а также обсудить с ребенком причины его неуверенности, боязливости, плохого настроения, в результате чего он сам переработает свою проблему через собственный эмоциональный фон. Важно помнить, что, обращая своевременное внимание на жалобы ребенка, нам удастся воспитать уверенную, самостоятельную и сильную личность.

Литература:

1.Блог о саморазвитии [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://4brain.ru/blog/правополушарное-мышление/>

2.Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., Речь, 2006. – 317 с.

3.Костина, Л. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л. Костина. – СПб.: Речь, 2001 – 160 с.

4.Краткий психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского.; ред-сост. Л.А.Карпенко. – 2-е изд., расш., испр. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 505 с.

---

Хашенко Н.Н., Баранова А.В., Панова Е.М.

**Динамика субъективного**

**экологического благополучия человека в условиях проживания  
на экологически неблагоприятных территориях**

*Институт психологии РАН, АНО ЦТ «Гуманитарий»*

*(г. Москва)*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Детерминация субъективного экологического благополучия человека в условиях проживания на радиоактивно загрязненных территориях (Чернобыльский след)», № 13-06-00666.

Проблемы взаимодействия человека и окружающей его природной среды приобретают в последние годы все большее значение и являются предметом рассмотрения многих наук как естественных, так и гуманитарных. Особое место в ряду исследований экологических условий проживания занимает проблема, связанная с психологическими последствиями аварий на атомных и химических производствах. Одно из таких направлений – изучение психологических последствий аварии на Чернобыльской АЭС, не утратившее своей значимости и спустя более 29 лет. При этом, важное теоретико-методическое значение имеют многолетние специальные исследования, выполненные в 90-е годы, по изучению социально-психологических последствий радиационного воздействия в регионах, пострадавших в результате Чернобыльской катастрофы [...Черн след], а также современные работы, посвященные изучению психики, экологического сознания, поведения человека, проживающего в экологически неблагоприятных регионах [Панов, Сараева]

Социально-психологическая динамика процессов жизнедеятельности в условиях проживания на экологически неблагоприятных территориях обуславливается взаимодействием конкретного (индивидуального или группового) субъекта, характеризующегося определенными психологическими особенностями (процессами, состояниями, свойствами), не только с экологической, но и социальной (в том числе, экономической) средой. Взаимодействие внутренних (психологических) и внешних (экономических, экологических и др.) факторов носит динамический характер, который определяется состоянием этих факторов. Особенности их взаимодействия актуализируют наиболее значимые экологические или социально-экономические аспекты жизнедеятельности человека в разные периоды его проживания на экологически неблагоприятных территориях.

**Объект исследования.** В исследовании был проведен опрос жителей, проживающих в городах Тульской области, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате аварии на Чернобыльской АЭС.

Общий **объем выборки** составил 174 человека. В анализе принимались во внимание следующие социально-демографические характеристики: пол, возраст, уровень образования, семейное положение, сфера профессиональной занятости, экономический статус.

**Методы и методики исследования.** Основной сбор эмпирических данных осуществлялся методом персонального формализованного интервью в технике “лицом к лицу” с помощью специально разработанной программы.

Опрос включал использование методик изучения (диагностики) личностных особенностей респондентов:

- методику изучения ценностных ориентаций Рокича (в модификации В.А. Хашенко) /110, 117/;

Для характеристики, описывающей состояние и результат адаптационных процессов личности в условиях постоянного проживания на радиоактивно загрязненных территориях, нами было использовано понятие “качество жизни” [...]. Под качеством жизни понимается отрефлексированное в сознании личности психологическое отношение к сложившимся условиям жизни индивида. Другими словами, качество жизни является социально-психологическим феноменом, в котором интегрируются результаты рефлексии особенностей социально-экономической, социально-психологической и личностной среды жизнедеятельности человека, опосредованные характеристиками его личности. Качество жизни измерялось посредством оценки степени удовлетворенности индивида своей жизнью в целом и отдельными ее составляющими: материальным и социальным положением, работой, отношениями с ближайшим социальным окружением, качеством питания, медицинским обслуживанием, личной безопасностью, экологией среды проживания, условиями отдыха и др. Анализ данных степени удовлетворенности личности различными аспектами качества жизни в проведенном ранее исследовании позволил выделить эмпирическую структуру качества жизни, одним из компонентов которой выступило «экологическое благополучие» [...].

В результате проведенного сравнительного исследования было установлено, что структура качества жизни жителей изучаемого региона претерпела некоторые изменения. Так, по данным 2000 года она включала пять факторов: «экономическое благополучие», «семейное благополучие», «экологическое благополучие», «социально-психологическое благополучие» и «личная безопасность и комфортность условий жизни». Результаты настоящего исследования позволили выделить четырехфакторную эмпирическую структуру качества жизни (решение описывает 72,3 % случаев). Первый фактор, обозначенный нами как «социально-экономическое благополучие» также (по сравнению с данными 2000 года) имеет наибольший вес, в него в качестве ведущих вошли показатели удовлетворенности де-

нежными доходами, работой, материальным положением, успехом в делах, положением в обществе, наличием личного автотранспорта. Второй и четвертый факторы – «семейное благополучие» и «социально-психологическое благополучие», также составляют структуру качества жизни, и включают показатели удовлетворенности такими аспектами жизнедеятельности, как отношения в семье, с родственниками, с друзьями, с соседями и с коллегами по работе. В третий фактор - «экологическое благополучие», помимо показателей удовлетворенности экологией в районе проживания, медицинским обслуживанием, качеством питания, условиями отдыха и досуга, вошел показатель удовлетворенности личной безопасностью и жилищными условиями. Данный факт позволяет нам предположить, что экологическое благополучие в сознании людей в значительной степени определяется безопасными для здоровья и жизни условиями.

Сравнительный анализ средних показателей оценки степени удовлетворенности личности различными сторонами жизни, и, в частности, показателей оценки удовлетворенности «экологическим благополучием» (табл. 1), показывает, что статистически значимых различий по данным, полученным в настоящем исследовании и в 2000 году не обнаружено. Но результаты свидетельствуют о том, что оценки удовлетворенности медицинским обслуживанием, личной безопасностью, качеством питания и экологическими условиями проживания понизились.

Таблица 1. Сравнительные оценки степени удовлетворенности личности показателями «экологического благополучия».

Характеристики качества жизни:	Ранг (2000 г.)	Ранг (2014 г.)	Степень удовлетворенности (% от общей выборки, N = 174)		
			низкая	средняя	высокая
Жилищные условия	12,5	10	28,6	41,2	30,2
Качество питания	9,5	11	26,3	44,7	29,0
Личная жизнь	5,5	5	17,2	36,8	46,0
Медицинское обслуживание	19	20,5	51,3	37,4	11,3
Условия отдыха, досуга	15	14,5	42,3	35,8	21,9
Экология среды проживания	20	20,5	64,5	32,1	3,4
Личная безопасность	17,5	19	54,3	35,6	10,1

Таким образом, структура «качества жизни» отражает наиболее значимые аспекты жизнедеятельности человека. В современных социально-экономических условиях в российском обществе экономическое благополучие продолжает быть наиболее важным для большинства жителей и связывается оно с понятием общего успеха в жизни и самореализацией в ней. Вместе с тем совокупность факторов, образующих эмпирическую структуру «качества жизни», свидетельствует также и о том, что, наряду с priori-

тетом материального благосостояния, денежных доходов, работы, для жителей изучаемых территорий весьма актуальным аспектом жизнедеятельности остается показатель экологического благополучия.

В настоящее время исследования, посвященные процессам жизнедеятельности людей на территориях, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате аварии на Чернобыльской АЭС, носят разноплановый и локальный характер (в Белоруссии, на Украине и других зарубежных странах). Российские исследователи также обращаются к проблемам, которые посвящены отдельным психологическим, социально-психологическим, медицинским аспектам. На наш взгляд, представляется важным изучение изменения отношения людей к различным значимым сторонам их жизни на изучаемых территориях спустя более 25 лет после катастрофы. Данная проблема может быть рассмотрена через анализ условий и механизмов детерминации субъективного экологического благополучия людей, проживающих на радиоактивно загрязненных территориях.

Разработана программа исследования, в основе которой лежат положения системного и субъектного подходов в психологии, теории отношений, теоретико-эмпирического опыта, накопленного в социальной, экологической психологии, в социальных отраслях медицинского знания при разработке проблем субъективного благополучия, психологических проблем взаимодействия человека с природой; психологических и социальных последствий экологических катастроф; жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных (радиоактивно загрязненных) территориях (Чернобыльский след); а также научная программа, направленная на изучение социально-психологических факторов жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных (радиоактивно загрязненных) территориях, разработанная и реализованная в 2000-2002 гг. [1]. Программа адаптирована и модифицирована в соответствии с современной экономической, политической, социальной, экологической ситуацией, ее использование позволит выявить произошедшие изменения субъективного экологического благополучия людей, проживающих на изучаемых территориях, определить факторы и механизмы его детерминации. Основным методом исследования выступит формализованный опрос в технике «лицом к лицу».

В процессе разработки программы исследования было выдвинуто предположение о том, что субъективное экологическое благополучие человека в условиях постоянного проживания на экологически неблагоприятных территориях опосредствовано системой психологических отношений к наиболее значимым аспектам жизни (экологическим, социально-экономическим, социально-психологическим и др.), а также ценностной структурой и социально-психологическими характеристиками личности.



Ведущими в системе психологических отношений выступают следующие феномены: 1) элементы актуального экологического сознания: отношение (оценка) к экологической ситуации в районе проживания и перспективам ее изменений в будущем; представление о субъективной значимости экологических факторов; переживание последствий экологических и природно-климатических изменений как опасных для жизни и здоровья; беспокойство (переживание) за здоровье близких людей в связи с экологическими условиями среды проживания; оценка степени информированности об экологической ситуации в регионе проживания; субъективная оценка радиационной обстановки на территории проживания; тип ценностного отношения к природе; отношение личности к себе как субъекту экологического сознания и поведения. 2) Отношение к социально-экономическим условиям жизни: оценка экономического положения, материального достатка; удовлетворенность материальным уровнем жизни; оценка собственных возможностей в его повышении; особенности деловой активности; оценка значимости для человека экономических факторов. 3). Оценки степени удовлетворенности индивида своей жизнью в целом и отдельными ее составляющими: материальным и социальным положением, работой, отношениями в семье, с ближайшим социальным окружением (коллегами по работе и соседями), качеством питания, медицинским обслуживанием, личной безопасностью, экологией среды проживания, условиями отдыха и др.

Таким образом, задачи исследования включают изучение следующих социально-психологических феноменов: структуры актуального экологического сознания личности и его динамики; социально-психологического типа актуального экологического сознания и его взаимосвязи с субъективным экологическим благополучием; иерархии субъективно значимых аспектов жизни и удовлетворенности ими; взаимосвязей показателей субъективного экологического благополучия и социально-психологических характеристик личности (структуры ценностных ориентаций, преобладающего типа отношения к природе и др.).

#### Литература.

1. Журавлев А.Л., Хашенко Н.Н. Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на радиоактивно загрязненных территориях: программа исследования // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28-29 января 2002 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 200-230.

2. Хашенко Н.Н. Субъективное экологическое благополучие личности: проблема исследования // Материалы V съезда Общероссийской обще-

ственной организации «Российское психологическое общество», Москва, 14-18 февраля 2012 года. Т. 3. – М., 2012. С. 120.

3. Панов В.И., Сараева Н.М. Методологические и методические проблемы исследования состояния психики человека, проживающего на экологически неблагоприятной территории // Современная экспериментальная психология: в 2 т. / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – Т. 2. С. 281-296.

4. Чернобыльский след: социально-психологические процессы в пост-катастрофном обществе / Отв. ред. М.И. Бобнева. – М.: МГП “Вотум -ψ”, 1992. Ч.1. – 228 С., Ч. 2. – 205 с.

5. Экопсихологические исследования. Сборник Материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 26-27 ноября 2008 г.) / Под ред. В.И. Панова. – М.: Психологический институт РАО, 2009.

6. Хашченко Н.Н. Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности в условиях постоянного проживания на радиоактивно загрязненных территориях // Современная психология: Состояние и перспективы исследований: Часть 2: Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН 28–29 января 2002 года. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С.249-259.

---

**Хорошевская С.Ю.**

**Сенсорная комната как средство сохранения  
и укрепления здоровья воспитанников ДОО**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
Детский сад комбинированного вида №4 «Чиполлино»  
(г. Саяногорск)*

Самой большой ценностью для любого человека было, есть и будет собственное здоровье и здоровье его близких. Не зря существует поговорка: «Деньги потерял — ничего не потерял, время потерял — многое потерял, здоровье потерял — всё потерял».

Здоровье ребенка — это величайшая ценность современного общества. Однако, на настоящий момент, медики все чаще говорят о том, что количество полностью здоровых детей, стремительно снижается, растет процент воспитанников ДОО, имеющих нарушения зрения, осанки, плоскостопие, проблемы желудочно-кишечного тракта и так далее.

Особого внимания так же заслуживает проблема эмоционального здоровья детей. Опыт показывает, что ежегодно в каждой группе детского сада наблюдаются дети с синдромом гиперактивности и дефицита внимания.

Встречаются воспитанники с проявлениями вербальной и невербальной агрессии, «тревожные» дети, имеющие проблемы вступления в контакт со сверстниками и взрослыми.

Ученые считают, что если принять условно уровень здоровья за 100%, то на 20% оно зависит от наследственных факторов, на 20% — от действия окружающей среды, на 10% — от деятельности системы здравоохранения, а на остальные 50% — от самого человека, от того образа жизни, который он ведет [1].

Поэтому так важно прививать стремление к здоровому образу жизни с раннего возраста.

Учитывая это, в последнее время в систему образования стали активно внедрять различные здоровьесберегающие технологии. К одной из таких здоровьесберегающих технологий можно отнести занятия в сенсорной комнате.

Сенсорная комната — это организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания, вестибулярные рецепторы.

В сенсорной комнате с помощью различных элементов создается ощущение комфорта и безопасности. Спокойная цветовая гамма обстановки, мягкий свет, приятные ароматы, тихая нежная музыка — все это создает ощущение покоя, умиротворенности.

Пребывание и занятия в сенсорной комнате способствуют: улучшению эмоционального состояния, снижению беспокойства и агрессивности, нормализации нервного возбуждения и тревожности, нормализации сна, активизации мозговой деятельности, ускорению восстановительных процессов после заболеваний.

Условно оборудование сенсорной комнаты можно разделить на два функциональных блока: релаксационный — в него входят мягкие покрытия, пуфики и подушечки, сухой бассейн, приборы, создающие рассеянный свет, установка для ароматерапии и фонотека релаксационной музыки. Мягкая среда сенсорной комнаты обеспечивает уют, комфорт и безопасность. Главной целью ее использования является создание условий для релаксации и спокойного состояния.

Второй функциональный блок активационный — в него входит все оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, массажные мячики, сенсорная тропа, сухой бассейн, пузырьковая колонна, фонтан с фиброоптическими нитями, стол для рисования песком. Яркие светооптические эффекты привлекают, стимулируют и поддерживают внимание, создают радостную атмосферу праздника [2].

Как для релаксации, так и для активных игр используется сухой бассейн. Лежа в бассейне, дети могут принять комфортную позу и расслабиться. При этом контакт всей поверхности тела с шариками, наполняющими

его, создает мягкий массажный эффект, обеспечивающий глубокую мышечную релаксацию [3].

Эффекту релаксации способствуют специально подобранная спокойная музыка и разнообразные световые эффекты. Проектор «Звездное небо» позволяет создать эффект ночного неба, по которому перемещаются разноцветные блики.

С помощью цветодинамического прожектора на потолке или стене проецируется световое пятно с плавными переливами приятных и успокаивающих цветов, завораживающее своей красотой не только детей, но и взрослых, создающее ощущение волшебства.

Кроме мягкой среды сенсорная комната оснащена звуковой средой. В нее входит звуковая панель, которая используется для звукотерапии: приятные переливы нежных звуков действуют успокаивающе, способствуют релаксации.

Тактильная среда сенсорной комнаты позволяет освоить новые ощущения и развивать тактильную чувствительность, учит различать свойства предметов и улучшает зрительно-моторную координацию. В нее входят: сухой душ, сенсорная тропа для ног, массажные мячи, сосновые шишки. С помощью данного оборудования дети получают легкий массаж ног, рук, спины. Этот массаж не только способствует улучшению физического здоровья, но и стимулирует развитие умственных способностей. Даже при легком поглаживании огромное количество импульсов направляется в центры и кору головного мозга. Массируя ладони малыша, мы стимулируем речевые центры.

Поэтому упражнения с различными массажерами включены во все занятия в сенсорной комнате: хождение по сенсорной тропе в разном темпе, разнообразные игры в сухом бассейне, гимнастика для рук, легкий массаж спины мячиками [2].

Посещение сенсорной комнаты повышает эффективность любых мероприятий, направленных на улучшение психического и физического здоровья детей.

Каждая встреча в сенсорной комнате для детей как сказка, которую они с нетерпением ждут. В ходе занятий дошкольники учатся соблюдать правила, обучаются навыкам взаимодействия друг с другом, навыкам саморегуляции. После посещения сенсорной комнаты заметно улучшается эмоциональное состояние детей.

#### Литература

1. Мартынов С. М. Здоровье ребенка в ваших руках. М.: Просвещение, 1991.
2. Сенсорная комната: Аннотация и методические рекомендации по использованию. СПб.: Альма, 2007.
3. Сухой бассейн. Методика проведения игр-занятий и упражнений: Пособие для педагогов, психологов и родителей/Под ред. Л. Б. Баряевой. СПб., 2008.

Шиукаева Е.А.

**Формирование профессиональной готовности педагога ДОУ  
к работе с детьми с ОВЗ**

**The formation of the inclusive education of children with disabilities  
in preschool educational institution**

*Хакасский Государственный Университет «им. Катанова»  
ИНПО (г. Абакан)*

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дошкольное инклюзивное образование, дети с ОВЗ

Keywords: inclusion, inclusive education, pre-school educational institution, children with special needs.

Любой человек представляет ценность для общества. Эта концепция сформировалась в конце XIX-начале XX века. Согласно ей школа обязана воспитать активного и социально полезного члена общества. Ребенок с ограниченными возможностями не должен быть исключением из этого правила - ему надлежит так же, как здоровому человеку, успешно социализироваться, позитивно самореализоваться. Поэтому необходимо создать для этого специальные условия для полноценной интеграции его в общество - инклюзивную среду.

Данный тезис зафиксирован и нормативно. Так, в Конвенции ООН «О правах инвалидов» говорится, что государство должно гарантировать лицам, имеющим серьезные проблемы со здоровьем, соблюдение их права на образование на всех уровнях и в течение всей жизни [1]. В законе «Об образовании в Российской Федерации» детям с ОВЗ и инвалидностью также гарантируется право обучаться как в специальных образовательных учреждениях, так и совместно со здоровыми детьми. При этом образовательные учреждения должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей особых детей [2]. В государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011-2015 гг. интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в среду нормально развивающихся сверстников в образовательных учреждениях включена в перечень первоочередных задач в сфере образования [3].

Дети с ОВЗ - это такие дети, жизнь которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности самостоятельно осуществлять жизненно важные действия, характерные для нормального человека, а поэтому нуждаются в помощи, в создании специфических условий для социализации.

В.В. Коркунов в своей типологии отразил степень обучаемости детей с нарушениями в развитии [6]. Он выделяет такие группы, как:

- дети с низкими учебными способностями и развитыми адаптивными и коммуникативными качествами;
- дети с низкими учебными способностями и неразвитыми средствами коммуникации в сочетании с нарушенной адаптацией;
- умственно отсталые дети с сохранными адаптивными свойствами;
- умственно отсталые дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и неадаптивным поведением.

Данные приведенных типологий свидетельствуют о необходимости изменения отношения общества к проблемам социализации детей с особенностями развития и необходимостью осуществления серьезных изменений в образовательных учреждениях (обновление материально-технической базы, повышение квалификации кадрового состава, внедрение инновационных методов работы) для создания специфических условий для инклюзии.

В особенности вышесказанное относится к дошкольным образовательным учреждениям. Дошкольное детство (в частности возраст с 3 до 7 лет) - большой и ответственный период развития ребенка. Это возраст первоначального фактического формирования личности. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности, например игра, общение со взрослыми и сверстниками, но и закладывается фундамент познавательных способностей. В личностной сфере формируются иерархическая структура мотивов и потребностей, дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Активно усваиваются нравственные формы поведения. Нарушение любого из звеньев или механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всем ходе развития ребенка [7].

В новых Федеральных государственных стандартах дошкольного образования учитываются индивидуальные потребности ребенка, связанные с его состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс инклюзивного образования должен осуществляться квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач. Поэтому сегодня актуализируется проблема подготовки кадров (педагогов, психологов, социальных и специальных педагогов). Специалист нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и обладать высокой нравственной культурой. По мнению исследователей, основная ответственность по созданию в образовательном учреждении специальных условий, которые позволяют удовлетворить особые образовательные по-

требности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов без ущемления прав и свобод их самих и их родителей, ложится на педагогов. Однако большинство современных педагогов ДОО плохо ориентируются в особенностях развития данных категорий детей, не понимают их индивидуального своеобразия и особых образовательных потребностей [11]. Решение обозначенной проблемы осложняется еще и тем, что в детских садах не хватает психологов, социальных педагогов и других специалистов - профессионалов в области инклюзивного образования (в некоторых учреждениях для них даже отсутствуют ставки в штатном расписании, в некоторых - не могут найти компетентных специалистов). Следовательно, возникает острая необходимость в развитии кадрового потенциала ДОО посредством повышения квалификации педагогов, изменения штатного расписания, привлечения к работе новых сотрудников.

В заключение хотелось бы еще раз сказать, что любой ребенок, несмотря на свои физические, психические, умственные, социальные и иные особенности, должен быть включен в общую систему образования, воспитываться в семье и его родители вправе выбирать любое подходящее образовательное учреждение. Инклюзивное образование не только повышает в обществе статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства.

Литература:

1. Конвенции ООН «О правах инвалидов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions).

2. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 01.09.2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

3. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011 - 2015 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms>.

4. Тенкачева, Т.Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Т.Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 1. - С. 205-209.

5. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. - М. : Издательский центр «Академия», 2003. - 144 с.

6. Коркунов, В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография / В.В. Коркунов. - Екатеринбург : УрГПУ, 1998. - 124 с.

7. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина,

Ю.А. Разенкова и др. ; под ред. Е.А. Стребелевой. - М. : Просвещение, 2004. - 164 с.

8.Малофеев, Н.Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации / Н.Н. Малофеев // Специальное образование: традиции и инновации : матер. II Международ. науч.- практ. конф. - Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010.

9.Дорохова, Т.С. Социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении / Т.С. Дорохова, Е.О. Кудрявцева // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. - 2013. - № 2. - С. 37-41.

10.Конюхова, Е.Ю. Использование инноваций в социальной реабилитации учащихся специальной (коррекционной) школы-интерната для слепых и слабовидящих детей / Е.Ю. Конюхова // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 1. - С. 76-79.

11.Зыскина, М.А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования / М.А. Зыскина, Н.В. Шрамко // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 1. - С. 201-204.

---

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Абрюкова М.А.**

### **Социальный характер в условиях информационного общества**

*ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»  
(г. Тольятти)*

Информационно-коммуникационные технологии являются одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века. Их революционное воздействие касается образа жизни людей, образования и работы, а также взаимодействия правительства и гражданского общества.

Теория социального характера личности помогает понять генезис, функции и причины крушения различных типов общества. Приспосабливаясь к социальным условиям, человек развивает в себе те черты характера, которые побуждают его хотеть действовать именно так, как ему приходится действовать, в этом заключается основная функция социального характера в общественном процессе. В связи с этим необходимо изучать различные типологии социальных характеров личности присущих современному обществу, необходимо понимать к каким последствиям ведет развитие тех или иных черт социального характера личности в условиях современности.

На данный момент существует множество концепций социального характера личности, присущих различным обществам, что связано с множеством критериев для выделения подобных типологий.



Анализ теорий социального характера личности и исследований, проведенных в данной области, позволяет говорить, что в современном российском социуме в результате изменения социально-культурных процессов формируется особый тип социального характера. В основе его лежат характерные постиндустриальному, информационному обществу черты личности: креативность, творчество, свобода мышления, индивидуализм и внутренняя свобода, но также и всепроникающий гедонизм, предпочтение поверхностного общения, ориентация на потребление массовой информации, страх и одиночество, эгоизм.

На основе проведенного социологического исследования была создана типология социальных характеров, присущих современному российскому обществу. В качестве разделительного признака для данной типологии была выбрана частота взаимодействия респондентов с компьютерными системами, так как данный критерий выражает тенденции информационного общества.

Социальные характеры личности в условиях становления информационного общества в России:

1.«Погруженные в ИКТ». Этот тип социального характера личности отличается высокой вовлеченностью в информационные процессы, уверенным использованием компьютерной техники. Их отношение к информатизации положительное, но они видят и минусы, так как постоянно, находясь в работе с компьютерными устройствами, чувствуют на себе действие негативных моментов компьютеризации.

### 2.«Затронутые ИКТ».

В отношении распространения информационных технологий они настроены положительно, и в основном видят плюсы развития информационного общества. Этот тип чаще не замечает опасности развития ИКТ и видит процесс становления нового общества в радужном свете.

### 3.«Отстраненные от ИКТ».

В целом, представителями данного типа отмечается настороженное или отрицательное отношение к растущей компьютеризации, связанное с недостаточной включенностью в этот процесс, низкой мобильностью, страхом перед неизведанным и нежеланием менять традиционный уклад жизни.

Выделенная типология позволяет утверждать, что становление информационного общества порождает разделение населения на группы с разной степенью мобильности и включенности в информационные процессы. Наличие подобных типов социальных характеров необходимо учитывать при включении российского общества в глобальные информационные процессы, нужно понимать специфику каждого типа и выстраивать для них определенные модели адаптации. Исследования социального характера личности необходимо учитывать при реформировании общества, для

предотвращения противоречий и создания условий наилучшего принятия людьми инноваций.

Литература:

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М.: Серебряные нити, 2001. 416 с.

2. Араблинская А. А. Концепции социального характера Э. Фромма и Д. Рисмена в контексте современности. Автореферат диссертации. М., 2009. 29 с.

3. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1996. 219с.

4. Годовой отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 – 2020 годы)». URL: <http://www.gosbook.ru/node/53444>.

5. Мертон Р. Социальная структура и социальная аномия // Социологические исследования. 1992. №2 С. 118-119.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 октября 2010 г. N 1815-р г. Москва «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)». URL: <http://www.rg.ru/2010/11/16/infobschestvo-site-dok.html>.

7. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество // Социологические исследования. 1993. № 3. С. 121-129.

8. Ростовых Д.А. Социальный интеллект как фактор развития в условиях информатизации. Автореферат диссертации. URL: <http://www.ifap.ru/library/book341.pdf>.

9. Фромм Э. Социальный характер. URL: <http://psychowwed.narod.ru/fromm8.htm>.

10. Цымбал Е.А. Феномен социального манипулирования в социокультурном пространстве информационного общества. Автореферат диссертации. Ростов н/Д., 2010. 23 с.

---

**Дятлов В.М.**

**Актуальные проблемы конфликта интересов  
на государственной и муниципальной службе**

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»  
(г. Пенза)*

В последнее время антикоррупционное законодательство Российской Федерации получило определенное качественное развитие. В первую очередь данная тенденция коснулась вопроса профилактики коррупции. Разрабатываются и реализуются новые механизмы профилактики коррупционной деятельности государственных и муниципальных служащих.

Следует отметить такой механизм профилактики коррупции как обязанности государственных и муниципальных служащих принимать меры

по предотвращению и урегулированию конфликта интересов на государственной и муниципальной службе (далее - конфликт интересов).

Правовой базой рассматриваемой обязанности стали нормы, закрепленные: в ст. 10, 11 Федерального закона от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции» [3]; ст. 14.1 Федерального закона от 2 марта 2007 г. N 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» [5]; ст. 19 Федерального закона от 27 июля 2004 г. N 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [4]. Эти нормы мы находим и в ведомственных нормативных правовых актах, прямо или косвенно связанных с деятельностью отдельных категорий государственных и муниципальных служащих.

Однако можно утверждать, что вышеуказанного правового регулирования недостаточно для практической реализации требований законодательства в сфере предотвращения и урегулирования конфликта интересов.

Рассмотрим п. 4 ст. 11 Федерального закона от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции», где закреплены меры по предотвращению и урегулированию конфликта интересов. Так, в соответствии с вышеуказанной нормой «предотвращение или урегулирование конфликта интересов может состоять в изменении должностного или служебного положения государственного или муниципального служащего, являющегося стороной конфликта интересов, вплоть до его отстранения от исполнения должностных (служебных) обязанностей в установленном порядке, и (или) в отказе его от выгоды, явившейся причиной возникновения конфликта интересов». Таким образом, законодательство в качестве мер предотвращения или урегулирования конфликта интересов предусматривает: изменение должностного или служебного положения, отстранение, отвод или самоотвод, отказ от выгоды.

Кроме того, в настоящий момент отсутствуют механизмы реализации следующих из рассмотренных мер:

1. Отстранение - для военнослужащих.[2]

2. Непонятен механизм реализации такой меры предотвращения и урегулирования конфликта интересов, как «отказ от выгоды, полученной в результате возникновения конфликта интересов».

В соответствии с п. 2 ст. 10 Федерального закона от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции» под личной заинтересованностью государственного или муниципального служащего, которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение им должностных (служебных) обязанностей, понимается «возможность получения государственным или муниципальным служащим при исполнении должностных (служебных) обязанностей доходов в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц» [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под личной заинтересованностью как признаком конфликта интересов понимается только материальная выгода, тогда как нематериальные выгоды конфликт интересов не образуют.

Данный процесс означает, что в настоящий момент нормы, регламентирующие предотвращение и урегулирование конфликта интересов, носят фрагментарный характер и требуют существенной корректировки.

Вместе с тем совершенствование норм, предусматривающих ответственность за нарушение требований законодательства о предотвращении и урегулировании конфликта интересов на государственной и муниципальной службе (охранительных норм), без четкой регламентации механизма предотвращения и урегулирования конфликта интересов (регулятивных норм) является своеобразной полумерой.

Таким образом, на настоящий момент можно утверждать, что обязанность по предотвращению и урегулированию конфликта интересов является одним из элементов профилактики коррупции. Вместе с тем не все меры предотвращения и урегулирования конфликта интересов, закрепленные в Законе, могут быть реализованы на практике. Сегодня достаточно актуальным является вопрос научного обоснования и проработки института конфликта интересов на государственной и муниципальной службе.

Литература:

- 1.ФЗ N 273 от 25 декабря 2008 г. "О противодействии коррупции"
- 2.ФЗ N 58 от 27 мая 2003 г. "О системе государственной службы Российской Федерации"
- 3.Собр. законодательства Рос. Федерации. 2008. N 52 (часть I). Ст. 6228.
- 4.Собр. законодательства Рос. Федерации. 2007. N 10. Ст. 1152.
- 5.Собр. законодательства Рос. Федерации. 2004. N 31. Ст. 3215.

---

**Захарова Е.М.**

**Мнения петербургских студентов о возможностях  
реализовать свои способности в условиях современной  
социальной реальности**

*Санкт-Петербургский государственный университет  
(г. Санкт-Петербург)*

Состояние социокультурного кризиса, в котором, по мнению ряда социологов, пребывает современное российское общество [1; 2], существенно осложняет для молодежи процесс реализации ее способностей и дарований. А каково мнение самих молодых людей по поводу возможностей реализации своего творческого потенциала? На этот вопрос помогут ответить данные социологического исследования, проведенного лабораторией проблем

молодежи ННИКСИ СПбГУ. Опрос проводился в 2013 году и охватил без малого 500 студентов петербургских вузов.

Прежде всего рассмотрим, как сами студенты оценивают свой потенциал талантов и дарований. Большинство опрошенных (64%) считают себя наделенными талантами и дарованиями. Не находят у себя никаких особых талантов лишь 16% молодых людей. Причем, девушки более критичны в оценке своих дарований - 61% из них отмечают у себя их наличие по сравнению с 67% юношей. Что же касается возможностей реализации талантов в современных условиях, лишь третья часть опрошенных (35%) считает эти возможности достаточными, а половина опрошенных (51%) - недостаточными.

Более молодые респонденты меньше уверены в наличии у себя талантов. И, чем старше становятся молодые люди, тем в большей степени они раскрывают свои дарования (62%, 64% и 68% уверенных в своей талантливости соответственно среди 17-18-летних, 19-22-летних и 23-25-летних). Так же более молодые студенты оптимистичнее относятся к возможностям, предоставляемым современным обществом для реализации способностей молодежи (36% 17-22-летних считают эти возможности достаточными, по сравнению с 29% респондентов старше 22 лет).

Согласно данным исследования, чем лучше студенты учатся, тем чаще они верят в свое предназначение, ощущают себя талантливыми. Так, признающих у себя наличие талантов и дарований 45% среди троечников, 60% среди хорошистов и 70% среди отличников. Более успешные в учебе студенты реалистичнее оценивают возможности реализации своих талантов в современных условиях. Так, считают, что современная социальная реальность в полной мере способствует раскрытию и реализации их талантов и дарований 38% троечников, 36% хорошистов и только 27% отличников.

Хорошо обеспеченные молодые люди более уверены в своей талантливости и даровитости (69% против 62% менее обеспеченных). И прослеживается явная статистическая зависимость уверенности в возможностях реализации своих дарований от уровня материального благосостояния респондентов. Считают, что смогут раскрыть свои способности и реализовать таланты 25% малообеспеченных, 36% имеющих средний достаток и 41% хорошо обеспеченных студентов.

Таким образом, проведенное исследование выявило противоречие между значительным потенциалом талантов и дарований молодежи (две трети опрошенных ощущают у себя такой потенциал) и возможностями его реализации в условиях современной социальной реальности (лишь треть респондентов считает эти условия достаточными). И только хорошо обеспеченные молодые люди больше уверены, что смогут в полной мере реализовать свои таланты.

## Литература

1. Голованова Е.В. Социокультурный кризис и механизмы саморегуляции общества // Вестник МГУКИ. - 2013. - № 2 (52). - С.95-98.
  2. Лизогуб С.А. Современный социокультурный кризис и проблема самоидентификации // VII Всероссийская конференция «Молодежь и наука». 2011 // Архив электронных ресурсов СФУ. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/5026>
- 

### Николаев А.Н.

#### Этнокультурный процесс в Сунтарском районе на рубеже XX-XXI вв.

*МБОУ «Хоринская СОШ» Сунтарского улуса  
(Республика Саха, Якутия)*

Этнокультурный процесс, это - существенное изменение в ходе исторического процесса отдельных этнических элементов, частей этносов и этносов в целом, а также появление новых этнических общностей. В целом к этническим процессам в сфере культуры относятся культурно-бытовые изменения. Они обусловлены вытеснением традиционных элементов материальной культуры, унифицированными промышленными изделиями. В духовной культуре отмечается распространение профессионального искусства. Также происходят существенные изменения социальной структуры этносов, изменения демографической структуры и т.п.

В эти годы, когда государственный аппарат, по сути, самоустранился, произошла самоорганизация общества, этот процесс тем интересен, что общество пыталось выйти самостоятельно из сложной ситуации хаоса, экономического коллапса. На примере одного улуса в дипломной работе показана именно работа самого общества, в которой немаловажную роль сыграли СМИ, создание школ нового типа, формирование слоя торговцев, работа различных общественных организаций. В работе акцентировано внимание на возрождение традиционной культуры и родного языка. Впервые представлены архивные материалы из фондов Сунтарского улуса для научного оборота.

В нашей республике общероссийские кризисные процессы усугублялись экстремальными природно-климатическими условиями, неразвитостью транспортной системы, монополизированностью и очаговым размещением производства, сезонным характером работы, высокой стоимостью производства и рабочей силы.

Старые идеалы были разрушены, многие предприятия, организации, учреждения были распущены или реформировались на скорую руку. Все накопления граждан в один миг обесценились. Массовая бедность стала восприниматься, как норма жизни, как обыденное явление времени. И все

это происходило на фоне тяжелейшего экономического спада, нестабильных финансов, паралича социальной сферы.

В этнокультурном развитии Сунтарского улуса в изучаемый период наблюдается следующее: налицо тенденция к сохранению устойчивости их этнокультурной самобытности и росту национального самосознания в условиях усиления процессов интернационализации и глобализации во многих сферах жизни, вызванных как обновленческими модернизационными процессами, так и усилением интеграции. Деятельность национальной, особенно творческой интеллигенции, повышение уровня образования населения, функционирование профессиональных форм национальной культуры, её традиционного слоя также способствуют динамизации этнокультурных процессов.

На сформированной властью законодательной базе в республике развернуты масштабные социальные программы, направленные на восстановление традиционной культурной самобытности. Одной из таких программ является проведение языковой политики и образовательной политики.

Литература:

1. Брагина Д.Г. Современные этнокультурные процессы у народа Саха: Учеб. Пособие. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1996. С.88.

2. Брагина Д.Г. Этнокультурные процессы в Республике Саха (Якутия): 70-90-е гг. XX вв. -Новосибирск: Наука, 2005. - 208 с.

3. Сунтарский улус: история, экономика, культура. [ сост.: Герасимов А.П., Егоров Е.Г., Петров П.П.] – Якутск: Бичик, 2006. С.568.

---

**Ревазов В.Ч., Ревазова Э.Ч.**

**Методологические основы формирования  
ценностных ориентаций молодежи**

*Северокавказский горно-металлургический институт  
(государственный технологический университет)  
(г. Владикавказ)*

Четверть населения страны составляет молодежь - самая энергичная часть россиян, заряженная на многогранную активную деятельность. Реализация интересов и удовлетворение потребностей молодежи во многом зависит от понимания ее ценностных ориентаций. Понимание механизмов формирования, трансформации, развития социально-политических ориентаций молодежи позволит разработать и реализовать эффективную молодежную политику, учитывающей как национальные и мировые тенденции общественного развития, так и стратегические ориентиры развития субъектов Российской Федерации. Одновременно появится возможность активизировать роль социальных институтов, связанных с осуществлением этой политики, в трансформации социальной структуры общества, поскольку

здесь возникают эффекты регулирования положения молодежи на рынке труда, перспектив ее трудоустройства.

Социальное становление молодежи в современной России идет в сложных условиях. В наши дни формирование социально-политического сознания молодежи совершается во многом стихийно, под влиянием малоизученных факторов. Поэтому весьма актуальным представляется исследовать социально-политические и ценностные ориентации молодежи.

Наше общество подошло в своем развитии к тому этапу, когда необходимо стало пересмотреть многое из сделанного за минувшие десятилетия, особенно за последние годы, в том числе и в деле воспитания молодежи и адаптации к круто меняющимся условиям жизни. Сама общественная практика диктует: необходимо остановиться и трезво оценить тот опыт, который накопился в течение социалистического этапа нашей истории, все новое, что произошло за годы постсоветского периода. Пора переходить к созданию целостной картины новой общественной обстановки, построенной на многогранных оценках видоизменившихся историко-культурных и социально-экономических отношений и традиций, а также массового менталитета всех групп населения и особенно – молодежи.

Это особенно важно, если учесть, что страна совершила крутой и крайне противоречивый поворот в своем развитии за очень короткий промежуток времени. И то, как и куда приведет в конечном счете этот процесс, во многом зависит от уровня подготовленности к нему людей, в особенности юных, от степени их гражданской и политической зрелости, глубины понимания необходимости происходящих процессов, силы их содействия или противодействия им.

Ныне как никогда ясно: без адекватной состоянию страны системы взглядов человек не способен в критическую эпоху объективно анализировать состояние общества, оценивать существующие здесь проблемы, а также конструктивно, творчески, нестандартно подходить к решению назревших дел; быть гибким, динамичным и решительным в избрании путей и средств решения возникших задач. Он должен осознавать свою ответственность перед государством за проведение в жизнь тех или иных решений.

Сегодня мы можем констатировать наличие реального противоречия между потребностями курса на возрождение российского общества и состоянием политического сознания широких масс населения. Речь идет, в частности, о нарастании пассивности, скептицизма, иждивенческих настроений значительной части молодежи, о явно недостаточном уровне ее политической культуры, о вспыхвающем подчас стремлении к политическому экстремизму, о правовом и социальном нигилизме и анархизме.

Все эти тенденции отражают нарастающее социальное расслоение страны и связанную с этим ее нестабильность. Молодежь при этом высту-



пает своего рода социальным барометром и в частности отражает степень конфликтогенности общества.

Уместно напомнить, что социально-политические ориентации молодежи, как, впрочем, и всего социума долгое время развивались в условиях известной стабильности общества и государства. И эта стабильность вселяла в ее сознание твердую уверенность в завтрашнем дне, веру в незыблемость гарантий со стороны государства в наиболее важных сферах жизни и деятельности.

Порождало это и известную иллюзию второстепенности, малой значимости изучения механизма и последствий взаимодействия между политикой и экономикой, культурой и историческими знаниями, между явлениями, рожденными научно-техническим прогрессом и развитием социальных отношений и т. д.

Зависимость трансформации ценностей молодежи от экономической ситуации начала третьего тысячелетия связана с тем, что в этот период наблюдается высокая степень «экономизации» общества, то есть повсеместного проявления экономического в социальных практиках акторов формирующегося российского «общества потребления», что реализовалось в потребительском поведении молодежи. В этот период «человек экономический», по нашему мнению, определяет все другие модели поведения, в том числе и в рамках социально-политического поля. Сущностными чертами этой модели поведения являются: самоидентификация посредством противопоставления экономического капитала культурному с подчеркиванием незначимости последнего; повышение удовлетворенности своим материальным положением и выравниванием материальных потребностей и предложений.

Молодежные субкультуры представляют собой альтернативное поле социальных практик акторов. Причем эти практики имеют яркий творческий характер со стремлением самовыражения, самопознания и самоидентификации в системе ценностей «общества идеалов». Соответственно взрыв численности и активности субкультурных движений в первых десятилетиях двадцать первого века, связан с потребностью молодежи в социальных практиках, с поиском новой системы ценностей, с неактуальным культурным капиталом, с приоритетом потребительского поведения. Типологизация молодежных субкультур должна строиться на понимании творчества, открытости новому и множественной верификации этого явления - это влияние западной молодежной моды, феномен романтическо-повседневной рутины, влияние социальных сетей и "всемирной паутины". Необходимым принципом типологизации молодежной субкультурной практики является виртуальная реальность. К группе, связанной с виртуальной реальностью, будет относиться большая часть известных субкультур, тогда как в группе субкультур молодежи, активность которых реализу-

ются в виртуальной реальности, оказываются новые хакеры, геймеры и множество сетевых сообществ, претендующих на статус субкультурных явлений.

Оценки влияния молодежных субкультур на становление поля социально-политической ориентации молодежи в. сопряжена с пониманием, что в рамках модели «общества идеалов» сохранялось стремление молодых к альтернативным социальным практикам ярко выраженного творческого характера со склонностью к самовыражению, самопознанию и самоидентификации. Молодежные субкультуры позволяли реализовать это стремление. Роль молодежной политики государства в формировании политической идентичности молодежи в начале третьего тысячелетия связана с тем, что именно государство способно приобщить молодое поколение к социально-политическим ценностям, воспитать чувство патриотизма, освоить отобранные историческим опытом наиболее оптимальные с точки зрения своей социальной значимости средства совместной жизнедеятельности, повысить уровень групповой консолидированности, транслировать опыт старшего поколения в вопросе социального воспроизводства коллективов как устойчивых сообществ. Восполнение утраченной целостности и разрешение основного конфликта акторов «общества потребления» возможно через принципы государственной молодежной политики, реализуемые на различных структурных уровнях: а) управление социальной инфраструктурой трудовой и досуговой деятельности молодежи должно строиться на увеличении доступности, информационной открытости и признании высшей ценностью культурного капитала; б) управление процессами формирования и развития социальных качеств людей должно идти по пути адаптации общей модели «общества идеалов» к новым реалиям; в) управление развитием социальных отношений, строящееся на социальном партнерстве государства–бизнеса–образования, должно реализоваться в региональных моделях. Изменения, произошедшие в реальном положении и сознании молодежи, требуют переориентации всей системы ее обучения и воспитания, разработки новой модели социализации личности. Эта модель должна учитывать как объективные потребности развития общества в новой личности, так и субъективные возможности самой личности. Устранение недостатков и противоречий в процессе формирования сознания молодежи требует разработки государственной молодежной политики, в основу которой должна быть положена научно обоснованная и методологически выверенная концепция. Изучение социально-политических ориентаций молодежи, со всей очевидностью показывает, что данные вопросы не сводятся к педагогическим аспектам, что это крупная общественная проблема, решение которой невозможно без учета экономической, социологической, демографической и социально-психологической сторон, и что субъективные планы на выбор профессии тесно связаны с реальностью выбора жизненного пути.

Среди наиболее значимых ценностей молодежи выделяются такие, как родственные связи, поддержка влиятельных лиц, качественное образование, трудолюбие, добросовестность, предприимчивость, умение добиваться своей цели любыми способами. Для современной молодежи характерна ориентация на самые привлекательные занятия и статусы, хотя реалии жизни диктуют совсем не те условия, на которые они рассчитывают. Это в первую очередь высокая заработная плата, которую должна обеспечить полученная профессия, но в жизни мы наблюдаем картину, когда проблематично вообще найти работу по специальности. В этих условиях завышенные стремления отодвигаются на задний план, приобретая характер желательной, но отложенной перспективы. Конфликт между субъективными склонностями молодежи и объективным выбором ею жизненного пути приобретает иные черты в современных условиях. Важно отметить, что в ориентациях молодежи образование приобретает особое значение, которое заключается в доступе к престижным сферам деятельности, получению высокого статуса и соответствующего материального вознаграждения.

#### Литература

1. Константиновский Д. Л., Черднниченко Г. А., Вознесенская Е. Д. Российский студент сегодня: учеба плюс работа. М., 2002.
2. Коробкина З.В. У опасной черты: Социология и жизнь. -- М.,2003.
3. Лисовский В.Т., Иконникова С. Н. Молодежь вступает в жизнь. М.,2000.
4. Черднниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования). - СПб.:Изд-во РХГИ, 2004.

---

**Тюплина И.А.**

### **Корпоративная культура университета как регулятор социального взаимодействия**

*ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова»  
(г. Магнитогорск)*

В условиях развития рыночных отношений и конкуренции управление корпоративной культурой может стать одним из эффективных способов повышения конкурентоспособности университета. Управлять организационной культурой – значит формировать, поддерживать или изменять коллективные ценности, представления, нормы и их внешние проявления с целью обеспечения успешного развития и функционирования организации [1, 178 с].

По всей видимости, корпоративную культуру можно определить как совокупность базовых представлений, разделяемых коллективом университета и передаваемых новым членам университетского сообщества в качестве правильной системы восприятия и разрешения проблем. Корпоратив-

ная культура является важным аспектом управления организацией и отражает ее миссию, стратегию, цель и ценности. Смысл корпоративной культуры – артикулировать свое отношение к важным направлениям деятельности организации, в том числе - осознать свою ответственность перед потребителями. Осуществление миссии университета возможно при предъявлении установленных требований к персоналу и при соблюдении каждым членом коллектива принципов корпоративного поведения. В университете должны быть запрещены любые формы унижения достоинства человека, дискриминация и протекционизм, в том числе по политическим и профессиональным основаниям. Поощрения должны предоставляться в соответствии с принятой в университете системой, основанной на равенстве возможностей всех сотрудников. Кроме этого, преподаватель или сотрудник, работающий в университете, должен проявлять способность к сотрудничеству в рамках реализуемых исследовательских проектов и профессионального общения; принимать на себя ответственность за реализацию заявленных целей и делать все возможное для их достижения; показывать пример профессионального отношения к выполнению служебных обязанностей, являться образцом порядочности, соблюдать требования трудовой и учебной дисциплины; демонстрировать высокий уровень культуры, морали и нравственности в своем поведении; согласовывать совмещение своей трудовой деятельности в сторонней организации с руководством университета; способствовать обмену знаниями и результатами исследований между учреждениями, ориентируясь при этом на цели и задачи развития университета и сохраняя приоритеты его интеллектуальной собственности; не предпринимать действий, наносящих урон интересам университета, пресекать любые попытки опорочить его честь и авторитет, никогда не использовать полученные результаты исследований или иную информацию в ущерб интересам, деловой репутации университета или для целей личной выгоды; формировать позитивный и достойный имидж университета и его сотрудников через профессиональную деятельность, публичные выступления, личные беседы [2, 81-82с].

Для успешного развития регулятивных функций корпоративной культуры университету необходимо разобраться в ее понятии и сущности, разработать содержание таких структурных элементов корпоративной культуры, как бизнес-идея, история, миссия, философия, принципы, ценности, традиции, этика; а также определить систему передачи ценностей во внутренней и внешней среде.

Литература:

1.Троицкая О.В. Методологические основы управления организационной культурой организации // Тезисы докладов и выступлений на II Всероссийском социологическом конгрессе «Российское общество в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы»: в 3 Т. М., 2003. Т 2.

2.Тюплина И.А. Роль корпоративной культуры в управлении вузом // Якість економічного розвитку: глобальні та локальні аспекти: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 28-29 черв. 2011 р.: У 2 т. – Дніпропетровськ, 2011. Т. 2.

---

## ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Амельченко Н.С.

### Правовая природа оснований прекращения обязательства

*Тюменский государственный университет (г. Тюмень)*

В общих чертах основания прекращения обязательств - это обстоятельства, при наступлении которых обязательство прекращается[1].

Но более подробно рассматривая данное понятие, можно отметить, что в юридической доктрине не было, и можно сказать нет, точного представления о правовой сущности прекращения обязательств. Так, Мейер Д.И., изучая способы прекращения обязательств, указывал, что они "распадаются на группы. Первую составляют способы, направленные к прекращению обязательства, так что они представляются действиями, предпринимаемыми именно с тем, чтобы прекратить известное обязательство; вторую - такие способы, которые прекращают обязательство, хотя действие или факты... не направляются к прекращению обязательства, но прекращают его по своему существу"[2]. В других случаях данное явление рассматривается как юридический факт, являющийся основанием для возникновения новых обязательств, например по возмещению убытков, для применения иных мер ответственности или последствий другого рода - ликвидации дебиторской и кредиторской задолженности, что, в свою очередь, может иметь значение с точки зрения налогового законодательства[3].

Следующую характеристику правовой природы прекращения обязательств дал Красавчиков О.А., который указывал, что "прекращение правоотношения является своеобразным антиподом его возникновения. Оно разрывает правовую связь субъектов - должник не обязан, а веритель не может требовать определенного поведения. Права и обязанности отпадают

По мнению Егоровой М.А., которое наиболее четко и емко дает понятие оснований прекращения обязательств, по своей правовой природе основания прекращения обязательств являются юридическими фактами, то есть реальными фактическими обстоятельствами, выраженными в действиях или событиях, основным критериальным отличием которых являются связанные с ними юридические последствия, отраженные в нормах права[4]. Юридическим последствием в данном случае является прекращение обязательств, то есть реальный правовой результат действия наступившего юридического факта[5] на обязательственное правоотношение, в результате которого это отношение трансформируется (изменяется) или прекращает свое существование.

Ошибочно считать, что само прекращение обязательства также является юридическим фактом – основанием для возникновения нового обязательства, в то время, как оно является юридическим последствием. В слу-

чае, когда в результате прекращения обязательств возникают связанные с ним новые правоотношения (даже между теми же сторонами, что и прекращенное обязательство), основаниями для их возникновения могут быть те же юридические факты, которые являлись правопрекращающими для обязательства, прекратившего существование. В этих случаях одни и те же юридические факты играют роль и правопрекращающих, и правообразующих юридических фактов. Например, соглашение о новации выступает в роли правопрекращающего юридического факта для старого обязательства и в качестве правообразующего юридического факта для нового обязательства между теми же лицами, предусматривающего иной предмет исполнения (статья 414 ГК РФ)[6].

Действующее законодательство не содержит исчерпывающего перечня оснований прекращения обязательств, таким образом, различаются две группы оснований прекращения обязательств:

а) общие, предусмотренные нормами главы 26 ГК РФ, а именно:

- надлежащее исполнение;
- отступное;
- зачет встречного требования;
- новация;
- прощение долга;
- совпадение должника и кредитора в одном лице;
- невозможность исполнения;
- принятие специального акта государственного органа;
- смерть гражданина (должника или кредитора), участвовавшего в обязательстве личного характера;
- ликвидация юридического лица,

и

б) специальные, предусмотренные нормами других законов, иных правовых актов, не содержащиеся в главе 26 ГК РФ. Например, в главе 29 ГК РФ содержатся правила о расторжении договора, которые влекут прекращение обязательства. В Федеральном законе «О несостоятельности (банкротстве)» от 26 октября 2002 г. № 127-ФЗ[7] устанавливается порядок освобождения от обязательств должника, прошедшего через процедуру банкротства. Ряд оснований прекращения алиментных обязательств регламентируется в разделе V «Семейного кодекса Российской Федерации» от 29 декабря 1995 г. N 223-ФЗ[8].

Специальные основания прекращения обязательств обусловлены спецификой конкретного обязательства. Стороны своей волей могут установить специальные основания прекращения обязательств в договоре. Следует отметить, что такие основания не должны противоречить закону.

В Концепции развития гражданского законодательства Российской Федерации предлагается закрепить норму, в соответствии с которой любое

обязательство может быть прекращено соглашением сторон, если иное не предусмотрено законом, договором или не вытекает из существа обязательства. Таким образом, соглашение сторон становится самостоятельным основанием прекращения всякого обязательства.

Между тем и в настоящее время согласно сложившейся практике нет причин не считать основанием прекращения любого обязательства (как договорного, так и внедоговорного происхождения) соглашение сторон этого обязательства о его прекращении.

Проиллюстрировать данное утверждение можно следующим примером: Президиум ВАС РФ квалифицировал в качестве непоименованного способа прекращения обязательства соглашение сторон о взаимном погашении денежных обязательств, при котором размер прощаемой задолженности сторонами умышленно был оставлен открытым. Между сторонами имелось два взаимных обязательства. Стороны заключили между собой соглашение о том, что при условии исполнения одной из них определенной дополнительной соглашением обязанности все взаимные обязательства по данным двум договорам в том объеме, в каком обязанности окажутся существующими на определенную дату в будущем, полностью прекращаются.

Суд первой инстанции признал данный договор недействительной сделкой, исходя из недопустимости дарения между коммерческими организациями (статья 575 ГК РФ). С учетом этого ВАС РФ рассматривал данный спор в контексте толкования норм о прощении долга. Отметив, что признаком договора дарения служит отсутствие какого бы то ни было встречного удовлетворения, Президиум ВАС РФ указал на то, что у исполнителя и заказчика имелись хотя и неравноценные, но взаимные непогашенные денежные обязательства, в связи с чем оспариваемый текст дополнительного соглашения не является дарением.

При этом Президиум ВАС РФ отметил следующее: "...исходя из смысла статей 415, 432, 572 Гражданского кодекса Российской Федерации прощение долга или дарение считается состоявшимся при определении предмета сделки, то есть размера прощаемой задолженности или суммы дара, если предмет сделки определяется в денежном выражении. Конкретных сумм оспариваемый текст дополнительного соглашения не содержит, тем более что стороны, заранее договорившись в этом соглашении о прекращении обязательств на определенную дату в будущем, продолжали их исполнение, следовательно, как сумма задолженности предприятия, так и сумма задолженности общества могли существенно измениться. Таким образом, в оспариваемом тексте дополнительного соглашения речь шла о прекращении обязательств иным способом (соглашением сторон), что не противоречит положениям статьи 407 Гражданского кодекса Российской Федерации".

Общие основания прекращения обязательств принято подразделять на две группы:

а) прекращение обязательств по воле участников (в результате сделки): исполнение, отступное, зачет, новация, прощение долга;

б) прекращение обязательств независимо от воли участников (в результате иных юридических фактов): невозможность исполнения, смерть гражданина, издание акта государственного органа, совпадение должника и кредитора в одном лице, ликвидация юридического лица.

Наряду с вышеуказанными событиями – основаниями прекращения обязательств, как невозможность исполнения, смерть гражданина, к таким событиям можно отнести отраженное в условиях договора истечение срока его действия, в результате наступления которого обязательства сторон прекращаются.

Перечень оснований прекращения обязательств вследствие наступления определенных законом событий может быть и расширен. Например, в соответствии с пунктом 2 статьи 157 ГК РФ правопрекращающим действием обладает отменительное условие в сделках под условием.

О.С. Иоффе основания прекращения обязательств также разделял на две группы: а) прекращение обязательств в результате их осуществления. Сюда войдут исполнение, зачет, соглашение сторон о замене одного обязательства другим – новация; б) собственно прекращение обязательств. Оно вызывается соответствующим соглашением сторон, а также совпадением должника и кредитора в одном лице, изменением плана, невозможностью исполнения, смертью гражданина или ликвидацией юридического лица[9].

Некоторые из общих способов прекращения обязательства введены впервые в ГК РФ: отступное, прощение долга, принятие специального акта государственного органа.

Между тем отступное является одним из древнейших правовых институтов, известных римскому праву уже в I веке нашей эры. Эволюция данного института началась с представления о нем как о разновидности задатка. Например, в таком виде отступное рассматривалось в Своде гражданских законов Российской империи[10], а позднее - и в Гражданском кодексе РСФСР 1922 года[11]. Свойства задатка определялись характерной особенностью отступного - вещь или денежная сумма в обеспечение исполнения должна была вноситься при заключении обязательства. В настоящее время видится правильным поддержать мнение о том, что задаток не может выступать в роли отступного, так как возможные правовые последствия лишены какого-либо экономического смысла. Во-первых, смысл отступного состоит в наделении должника с согласия кредитора возможностью, сохраняя в остальном обязательство, заменить первоначальный предмет исполнения другим[12], т.е. предоставлением отступного прекращается обязательство, а не договор, поэтому встречное обязательство со-



храняет свою силу. При использовании штрафной (компенсационной) функции задатка договор расторгается, все обязательства прекращаются. Во-вторых, при предоставлении отступного кредитор получает от должника то, что равноценно исполнению обязательства, то есть условно можно говорить, что обязательство прекращается его исполнением. При применении задатка в случае неисполнения должником договора кредитор получает лишь сумму задатка, получение которой никак не может быть приравнено к исполнению обязательства, которое прекращается в результате расторжения договора. В-третьих, предоставлением отступного исключается возможность взыскания убытков, так как права кредитора не нарушаются. По правилам о задатке такая возможность существует, так как происходит неисполнение обязательства, и кредитор может требовать возмещения убытков, если в соответствии с пунктом 2 статьи 381 ГК РФ стороны не договорились об ином. Таким образом, смешивать понятия задатка и отступного не представляется возможным.

Как отмечает Крашенинников П.В. в комментарии к действующему ГК РФ в том случае, если ГК РФ, акты законодательства, иные правовые акты, договоры не называют соответствующие обстоятельства основанием для прекращения обязательства, обязательство не может быть прекращено[13]. Так, например, применение норм об ответственности должника не может служить основанием для прекращения обязательства, если оно не предусмотрено в вышеназванных документах. В Определении ВАС РФ от 18 августа 2008 г. N 10587/08 по делу N А82-5773/07-43[14] было разъяснено, что решение суда о взыскании долга не является основанием для прекращения действующего денежного обязательства. В Определении ВАС РФ от 13 декабря 2007 г. N 16826/07 по делу N А55-4419/2007[15] отказ в удовлетворении требования об обращении взыскания на предмет залога не был отнесен к основаниям прекращения залога, при этом была сделана ссылка на то, что статья 352 ГК РФ не предусматривает такое основание прекращения залога. Залог прекращается в следующих случаях: 1) с прекращением обеспеченного залогом обязательства; 2) по требованию залогодателя при наличии оснований, предусмотренных пунктом 3 статьи 343 ГК РФ; 3) в случае гибели заложенной вещи или прекращения заложенного права, если залогодатель не воспользовался правом, предусмотренным пунктом 2 статьи 345 ГК РФ; 4) в случае реализации (продажи) заложенного имущества в целях удовлетворения требований залогодержателя в порядке, установленном законом, а также в случае, если реализация имущества оказалась невозможной. Таким образом, в передаче дела по иску о прекращении ипотеки принадлежащего истцу земельного участка, предназначенного для индивидуального жилищного строительства, для пересмотра в порядке надзора отказано, так как суд, отказывая в иске, правомерно исходил из того, что ни статья 348, ни статья 352 ГК РФ не относят отказ в

удовлетворении требования об обращении взыскания на предмет залога к основаниям прекращения залога.

Между тем, предлагается исключить из ГК РФ норму, закрепленную в статье 407 в которой указаны основания, предусмотренные иными нормативными правовыми актами, помимо ГК РФ и федеральных законов. Предложение это вынесено в целях обеспечения устойчивости гражданского оборота, так как, например положения об изменении и расторжении договора в одностороннем порядке (пункт 2 статьи 450 ГК РФ) аналогичного правила не содержат.

Таким образом, основания прекращения обязательств будут рассматриваться как юридические факты, закрепленные в ГК РФ, актах законодательства, договорах, без наличия которых прекращение обязательства невозможно и основным критериальным отличием которых являются связанные с ними юридические последствия, отраженные в нормах права.

Литература:

1. Степанов С.А. Гражданское право: Учебник. М.: Проспект, 2010. С. 145.

2. Мейер Д.И. Русское гражданское право. М.: Статут, 2000. С. 705.

3. Эрделевский А.М. Прекращение обязательств. [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 25.03.2013).

4. Егорова М.А. Правовая природа прекращения обязательств. Законы России: опыт, анализ, практика. 2010. № 12. С. 13.

5. Рожкова М.А. Юридические факты гражданского и процессуального права: соглашения о защите прав и процессуальные соглашения. М.: Статут, 2009. С. 17.

6. Егорова М.А. Указ. соч. С. 14.

7. Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. № 43. Ст. 4190.

8. Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 1. Ст. 16.

9. Степанов С.А. Указ. соч. С. 147.

10. Суханов Е.А. Гражданское право: учебник. М.: Волтерс Клувер, 2010. С. 137.

11. Чистякова О.И. Хрестоматия по истории отечественного государства и права 1917 - 1991 гг. М.: Зерцало, 1997. С. 111.

12. Воскресенская Е.В. Правовая природа отступного как основания прекращения гражданско-правовых обязательств. Законы России: опыт, анализ, практика. 2011. № 3. С. 7.

13. Крашенинников П.В. Постатейный комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации, части первой. М.: Статут, 2011. С. 335.

14.Определение Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 18 августа 2008 г. N 10587/08 по делу N А82-5773/07-43 [Электронный ресурс]. Документ опубликован не был. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения 30.03.2013).

15.Определение Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 13 декабря 2007 г. N 16826/07 по делу N А55-4419/2007 [Электронный ресурс]. Документ опубликован не был. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения 30.03.2013).

---

**Апоревич В.Н.**

**Некоторые правовые проблемы аттестации педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу**

*Дальневосточный государственный университет путей сообщения  
Социально-гуманитарный институт кафедра  
«Гражданское, предпринимательское и транспортное право»*

Роль преподавателей в процессе обучения и воспитания студентов неоспорима. Подбор кадров профессорско-преподавательского состава вузов реализуется разными способами и в частности путем проведения аттестации. По закону "Об образовании" [1], проверять профессиональный уровень педагогов обязаны сами вузы.

Целью такой аттестации в соответствии с Новым Положением о порядке проведения аттестации педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу 2015 года [2] является подтверждение соответствия работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности.

Должности педагогических работников, отнесенные к профессорско-преподавательскому составу, указаны в пункте 1 раздела I номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. N 678 "Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций" [3].

К профессорско-преподавательскому составу относятся следующие должности (исчерпывающий перечень из 12 должностей): ассистент; декан факультета; начальник факультета; директор института; начальник института; доцент; заведующий кафедрой; начальник кафедры; заместитель начальника кафедры; профессор; преподаватель; старший преподаватель.

В соответствии с пунктом 2 Положения об аттестации ППС до истечения срока избрания по конкурсу, предусмотренному частью третьей статьи 332 ТК РФ, или в течение срока срочного трудового договора может проводиться аттестация ППС, в организации, осуществляющей образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ. Многие ученые рекомендуют для каждого работника устанавливать индивидуальный срок прохождения аттестации, отраженный в специальном графике. [4]

Основания для осуществления оценки профессиональной деятельности работника, а значит, и для проведения аттестации отнесены к компетенции работодателя и, следовательно, должны быть определены в локальном нормативном акте вуза, учреждения повышения квалификации.

При аттестации к работникам предъявляются требования соответствия квалификационным характеристикам должностей. На данный момент "Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования" (сокращенно ЕКС) утверждены приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. N 1н. [5]

Квалификационная характеристика каждой должности имеет три раздела: "Должностные обязанности"; "Должен знать"; "Требования к квалификации".

В соответствии с пунктом 10 Положения об аттестации ППС к сведениям, характеризующим трудовую деятельность работника и его соответствие квалификационным требованиям, относятся: а) список научных трудов по разделам; б) наименования подготовленных аттестуемым и опубликованных учебных изданий или учебных изданий; в) список учебно-методических пособий, учебных планов, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), электронных образовательных ресурсов; г) сведения об объеме педагогической нагрузки; д) список грантов, контрактов и (или) договоров на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы; е) сведения о личном участии работника в научных мероприятиях; ж) сведения об участии работника в редакционных коллегиях научно- педагогических периодических изданий; з) сведения об организации воспитательной работы с обучающимися; и) сведения о премиях и наградах в сферах образования и науки; к) сведения о повышении квалификации, профессиональной переподготовке; л) заявление с обоснованием своего несогласия с представлением структурного подразделения; м) другие сведения.

Представленный список является открытым, так как завершается пунктом другие сведения, т.е. наряду с вышеперечисленными сведениями работник вправе представить в аттестационную комиссию и другие сведе-

ния, в том числе связанные с общественно значимой деятельностью работника в качестве руководителя или в составе выборного органа первичной профсоюзной организации учреждения.

Количественные параметры указанных видов работ не предусмотрены, но ученые сегодня предлагают качество работы преподавателя оценивать посредством коэффициента качества индивидуальной оценки. [6] То есть преподаватель, не просто составляет перечень своих работ, он еще приобретает определенный рейтинг за качество их выполнения, что в дальнейшем учитывается при принятии решения аттестационной комиссией. Но нормативно-правовые акты пока не содержат описание такой системы оценки качества работы ППС.

К сожалению педагогу сегодня приходится готовить огромное количество документов для того, чтобы доказать свою состоятельность и отчасти поэтому уменьшается время для общения со студентами. А ведь первое требование к преподавателю фактически не меняется с древних времен: учитель должен, конечно много знать, но он должен и уметь донести эту информацию до ученика. Но критериев оценки качества донесения до студента информации, т.е. критериев качества взаимодействия преподавателя со студентами в существующих нормативно-правовых актах нет. [7]

Многие ученые, исследующие вопросы аттестации педагогов, отмечают, что помимо новых Положений об аттестации работодателю необходимо продумать и разработать локальный нормативный акт по вопросам проведения аттестации и ознакомить с ним работников. Кроме этого, следует определить технологии оценки профессиональной деятельности работников, а также список работников, подлежащих обязательной аттестации, график ее прохождения и состав аттестационной комиссии. [8]

Для решения правовых проблем аттестации ППС можно рекомендовать следующее:

- в действующих нормативно-правовых актах сформулировать понятие «аттестации»;
- главным критерием работы ППС считать качество и количество учебной работы и при планировании работы ППС и оценке качества его работы;
- определить количественные параметры работ к уже имеющимся видам работ, осуществляемых ППС;
- для каждого работника устанавливать индивидуальный срок прохождения аттестации, отраженный в специальном графике;
- разработать примерное Положение об аттестации ППС.

Сформулированные в работе выводы и предложения не являются исчерпывающими, это только примерные предложения по решению правовых проблем аттестации ППС. Практическая значимость работы состоит в том, что сформулированные в работе выводы, рекомендации и предложения

могут быть использованы как в научно-исследовательской, так и в законодательской и правоприменительной деятельности.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ с изменениями на 1.05.2015 г. / СПС «Гарант/ НПП «Гарант-Сервис» – Последнее обновление 01.05.2015 г.

2. Об утверждении Положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 г. N 293 с изменениями на 1.05.2015 г. / СПС «Гарант/ НПП «Гарант-Сервис». – Последнее обновление 01.05.2015 г.

3. Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций: Постановление Правительства РФ от 8 августа 2013 г. N 678 с изменениями на 1.05.2015 г. / СПС «Гарант/ НПП «Гарант-Сервис». – Последнее обновление 01.05.2015 г.

4. Болотова, Е.Л. Аттестация научно-педагогических работников вуза / Е.Л. Болотова // «Юрист ВУЗа» – 2011.- № 2. – С. 7.

5. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 11.01.2011 г. N 1н с изменениями на 1.05.2015 г. / СПС «Гарант/ НПП «Гарант-Сервис». – Последнее обновление 01.05.2015 г.

6. Трубилин, А.И. Система оценки качества деятельности преподавателей и кафедры вуза/ А.И. Трубилин, О.В. Григораш // «Экономика образования» - 2011.-№ 2. – С.19-23.

7. Иванов, Я.М. О критериях оценки деятельности преподавателя высшего учебного заведения / Я.М. Иванов // «Достижения науки и техники АПК» – 2013.- № 9. – С. 9.

8. Давыдова, Е.В. Новый порядок аттестации педагогических работников/ Е.В. Давыдова // Отдел кадров государственного (муниципального) учреждения"- 2014.- N 7, - С.7.

---

**Гатиятуллин Ф.Ф.**

**К вопросу о проблемах информационного обеспечения прокурорами координационной деятельности правоохранительных органов**

*ФГБОУ ВПО «Башкирский Государственный Университет»  
(г. Уфа)*

Как известно, информационное обеспечение координации деятельности правоохранительных органов реализуется на основе обеспечения результатов анализа собранной всеми правоохранительными органами информации о состоянии, структуре, динамике преступности, об обстоятельствах, способствующих преступным проявлениям, а также о результативности мер борьбы с ними. Прокуратура получает информацию о состоянии преступности и борьбы с ней на поднадзорной территории, что, безусловно, в последующем обеспечивает повышение уровня раскрываемости каких-либо видов преступлений[1].

В соответствии со ст. 8 ФЗ «О прокуратуре РФ» Генеральный прокурор Российской Федерации и подчиненные ему прокуроры координируют деятельность по борьбе с преступностью органов внутренних дел, органов федеральной службы безопасности, органов по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, органов таможенной службы и других правоохранительных органов[2].

В данной деятельности особое внимание учеными уделяются нескольким проблемам. В частности, С. Кенжаев считает, что аналитическая деятельность пущена на самотек и во многих случаях то, что выдается на практике за анализ, фактически таковым не является[3]. Другие видят проблему в том, что роль продолжают играть ведомственные интересы правоохранительных органов, хотя они, и ориентированы и действительно заинтересованы в улучшении показателей своей работы[4].

На наш взгляд, проблема, на сегодняшний день может быть решена в рамках различных компьютерных автоматизированных программ, которые могли бы вести учет преступности в режиме реального времени. Разумеется, что и отсутствие единых организационно-методических требований так же не исключается. Важно, чтобы анализируемые факты несли в себе множество различных источников информации, была комплексность и системность анализа, как отмечает Ф.М. Кобзарев[5].

Однако, очевидно, что без распределения обязанностей между участниками координационной деятельности, а самое главное - без централизованного организационного руководства, что в данный момент является существенным недостатком в рамках данной деятельности, осуществляемой органами прокуратуры, эти меры лишь посредством неурегулированных совместных действий не осуществимы. Это в существенной мере позволи-

ло бы повышению ответственности субъектов координационных процессов параллельно с ведением мер организационно- управленческого характера.

Литература:

1. Сыдорук И. И. Государственно-правовой механизм обеспечения правопорядка в Российской Федерации / И. И. Сыдорук. – М.: Юнити-Дана, 2002. – С.128

2. Федеральный закон «О прокуратуре Российской Федерации» от 17 января 1992 N 2202-1 // Документ предоставлен КонсультантПлюс

3. Рябцев К.Д. Координационная деятельность правоохранительных органов в федеральных округах. //Законность. № 9, 2003.

4. Кубов Р. Х. Информационно-аналитическое и методическое обеспечение уголовной политики в сфере противодействия организованным формам преступной деятельности // "Российский следователь", 2008, N 17

5. Кобзарев М.Ф. Об особенностях и проблемах организации координационной деятельности прокуратуры по борьбе с коррупцией // Вестник Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации. 2010. N 3. С. 21 - 26.

---

**Даниленко В.Н.**

**Проблемы формы гражданско-правовой ответственности  
за злоупотребление доминирующим положением на товарных рынках**

*Сибирский государственный университет путей сообщения  
(г. Новосибирск)*

Рассматривая вопрос формах гражданско-правовой ответственности за вред, причиненный в имущественной сфере хозяйствующего субъекта в результате злоупотребления доминирующим положением необходимо отметить, что характерным для этой ответственности является ее двойственный характер, с одной стороны, это внедоговорная ответственность, с другой, она наступает за правонарушение совершенное в экономической сфере.

В отношении форм гражданско-правовой ответственности в юридической литературе высказывалось и высказывается достаточно много позиций. Не рассматривая позиции различных авторов в настоящей статье ограничимся выводом о том, что всех их объединяет одна общая черта: к числу форм гражданско-правовой ответственности бесспорно относятся возмещение убытков и взыскание, уплата неустойки в договорных и возмещение вреда во внедоговорных обязательствах.

Итак, общей формой гражданско-правовой ответственности является возмещение убытков. Однако понятие «убытки» необходимо отличать от такой категории как «вред». Так, Н.С.Малеин под вредом предлагает понимать «нарушение имущественного интереса, выраженное в денежной фор-



ме, форме убытков» [3, с.91]. По мнению В.В.Витрянского при таком подходе понятия «вред» и «убытки» отождествляются, но лишь постольку, поскольку вред может быть выражен в денежной оценке. В целом же понятие вреда, в том числе и не подлежащего денежной оценке, оказывается шире понятия убытков [1, с.231].

Данный вывод характерен и для ответственности за злоупотребление доминирующим положением. Вред, причиненный злоупотреблением доминирующим положением проявляется в двух сферах: во-первых, в публичных отношениях – ограничение конкуренции на рынке, т.е. причиняется вред нормальным рыночным отношениям, данный вред не подлежит денежной оценке; во-вторых, в частных отношениях -- причинение вреда (убытков) в имущественной сфере хозяйствующего субъекта пострадавшего в результате действий направленных на ограничение конкуренции, в частности злоупотребления доминирующим положением, который подлежит денежной оценке.

Использование понятия «вред» характерно для внедоговорных (деликтных) обязательств и сфера его применения ограничивается нормами о деликтных обязательствах.

Несмотря на то, что ответственность за злоупотребление доминирующим положением является внедоговорной, предполагается более правильным говорить о возмещении именно убытков, а не вреда. А при решении вопросов связанных со взысканием убытков, возникших в результате злоупотребления доминирующим положением, предполагается допустимым применение имеющихся в гражданском законодательстве норм регулирующих взыскание убытков возникших в результате нарушения договорных обязательств.

Традиционным для российского гражданского права является принцип полного возмещения убытков. О.С.Иоффе, отмечая значение принципа полного возмещения убытков, подчеркивал, что, только руководствуясь им, можно восстановить положение, которое существовало на момент правонарушения; только благодаря этому принципу обеспечивается всесторонняя охрана интересов тех, кто терпит убытки от неисправности своих контрагентов [2, с.104].

Следовательно, возмещение убытков заключается в том, что в результате имущество кредитора должно оказаться в том положении, в каком оно находилось бы в случае, если бы должник исполнил свою обязанность надлежащим образом. Реализация этой задачи, безусловно, требует возмещение кредитору, как реального ущерба, так и упущенной выгоды. Данное утверждение справедливо и для ответственности, наступающей за злоупотребление доминирующим положением.

Однако на практике бывает достаточно сложно доказать не только факт наличия убытков, но и их размер. Особенно характерно это для ответ-

ственности за злоупотребление доминирующим положением. Так, например, убытки наступившие в результате таких неправомерных действий как: необоснованный отказ от заключения договора; создание препятствий доступу на рынок (выходу с рынка) и т.п. доказать очень трудно и фактически правонарушитель неоднократно злоупотребляющий доминирующим положением причиняя убытки своим конкурентам не несет ни какой ответственности.

Представляется правильным в некоторых случаях, когда ответственность наступает только при наличии вины правонарушителя, например, за злоупотребление доминирующим положением, законодательно установить возможность взыскания так называемых «номинальных убытков» существующих в англо-американском договорном праве.

Итак, основной формой ответственности за злоупотребление доминирующим положением следует считать возмещение убытков, состоящих из реального ущерба и упущенной выгоды, а также законодательно установить возможность взыскания «номинальных убытков», которые будут выполнять не только компенсационную функцию гражданско-правовой ответственности, но и превентивную.

Литература:

1. Витрянский В.В. Ответственность за нарушения договорного обязательства / Брагинский М.И., Витрянский В.В. Договорное право. Книга первая: Общие положения. – М.: «Статут», 2010. – 675с.

2. Иоффе О.С. Обязательственное право. – М.: Юрид. лит., 1975. – 880 с.

3. Малеин Н.С. Имущественная ответственность в хозяйственных отношениях. – М., 1968. – 207 с.

---

**Ельмендеева Л.В.**

**Правовое регулирование целевого использования экологических платежей для решения вопросов местного значения**

*Администрация Сургутского района (г. Сургут)*

Аннотация

Рассмотрены проблемы, препятствующие развитию правоотношений в сфере регулирования целевого использования экологических платежей для решения вопросов местного значения. Предложены мероприятия, способствующие повышению эффективности деятельности органов местного самоуправления в сфере природопользования и охраны окружающей среды

Ключевые слова: экологические платежи, бюджетное законодательство, вопросы местного значения

Местное самоуправление составляет одну из основ конституционного строя Российской Федерации, признается, гарантируется и осуществляется на всей территории Российской Федерации [1].

Органы местного самоуправления решают вопросы местного значения за счет средств местного бюджета. В местные бюджеты поступают отдельные экологические платежи, такие, например, как плата за негативное воздействие на окружающую среду. При этом существует ряд правовых особенностей бюджетного законодательства, которые не позволяют считать такие поступления целевыми и использовать их на решение вопросов природоохранного значения.

Одним из основных принципов охраны окружающей среды является ответственность органов местного самоуправления за обеспечение благоприятной окружающей среды и экологической безопасности на соответствующих территориях [2].

К природоохранной деятельности органов местного самоуправления относятся мероприятия, направленные на сохранение и восстановление природной среды, рациональное использование и воспроизводство природных ресурсов, предотвращение негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности на окружающую среду и ликвидацию ее последствий.

В настоящее время к вопросам местного значения в сфере охраны окружающей среды относится ряд вопросов, таких как: осуществление мероприятий по защите населения и территории поселений от чрезвычайных ситуаций природного характера; организация сбора и вывоза бытовых отходов и мусора, а также организация утилизации и переработки бытовых и промышленных отходов; озеленение территории; организация использования, охраны, защиты, воспроизводства городских лесов, лесов особо охраняемых природных территорий, расположенных в границах населенных пунктов поселения; организация создание, развитие и обеспечение охраны лечебно-оздоровительных местностей и курортов местного значения на территории поселения, осуществление муниципального контроля в области природопользования и другие вопросы непосредственного обеспечения жизнедеятельности населения муниципального образования.

Исполнение вопросов местного значения напрямую зависят от финансовой возможности местных бюджетов

В качестве составной части доходов местных бюджетов являются платежи экологические, в том числе плата за негативное воздействие на окружающую среду [3].

В соответствии со ст. 62 БК РФ 40% платы за негативное воздействие на окружающую среду, поступают в бюджеты муниципальных образований, а в соответствии с Федеральным законом от 03.12.2012 № 244-ФЗ (ред. от 24.11.2014) «О внесении изменений в Бюджетный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» с 1

января 2016 года поступления составят 55%. Это является существенным объемом пополнения местных бюджетов. Но существуют определенные правовые препятствия, не позволяющие использовать экологические платежи на решение экологических вопросов. Проблема целевого использования платежей за негативное воздействие рассматривалась многими авторами [4,5,6], но вопрос является актуальным и в настоящее время.

В соответствии со ст. 28 БК РФ, одним из основных принципов бюджетной системы РФ является принцип единства кассы.

Статья 38.2 БК РФ дает пояснение принципа единства кассы – «Принцип единства кассы означает зачисление всех кассовых поступлений и осуществление всех кассовых выплат с единого счета бюджета, за исключением операций по исполнению бюджетов, осуществляемых в соответствии с нормативными правовыми актами органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, муниципальными правовыми актами органов местного самоуправления за пределами территории соответственно Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, муниципального образования, а также операций, осуществляемых в соответствии с валютным законодательством Российской Федерации».

Ст. 35 БК РФ определяет:

«Принцип общего (совокупного) покрытия расходов бюджетов означает, что расходы бюджета не могут быть увязаны с определенными доходами бюджета и источниками финансирования дефицита бюджета, если иное не предусмотрено законом (решением) о бюджете в части, касающейся:

субвенций и субсидий, полученных из других бюджетов бюджетной системы Российской Федерации;

средств целевых иностранных кредитов (заимствований);

добровольных взносов, пожертвований, средств самообложения граждан;

расходов бюджета, осуществляемых в соответствии с международными договорами (соглашениями) с участием Российской Федерации;

расходов бюджета, осуществляемых за пределами территории Российской Федерации;

отдельных видов неналоговых доходов, предлагаемых к введению (отражению в бюджете) начиная с очередного финансового года;

расходов бюджета, осуществляемых в случаях и в пределах поступления отдельных видов неналоговых доходов».

Плата за негативное воздействие на окружающую среду относится к неналоговым доходам.

Однако, законодатель не даёт определения «отдельных видов неналоговых доходов» и, следовательно, плата за негативное воздействие на

окружающую среду не отнесена к исключительному случаю, когда расходы бюджета могут быть увязаны с определенными доходами бюджета.

Следовательно, вполне обоснованным является определение четкого механизма использования поступлений от негативного воздействия на окружающую среду для решения экологических вопросов.

В целях совершенствования правового механизма по использованию средств, поступивших в муниципальные бюджеты от экологических платежей на решение экологических вопросов предлагается внести дополнение в бюджетное законодательство в части закрепления определения «отдельных видов неналоговых доходов» и отнесения платы за негативное воздействие на окружающую среду к отдельным видам неналоговых доходов.

Литература:

1. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2003. - № 40. – Ст. 3822.

2. Об охране окружающей среды: федеральный закон от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2002.- № 2. - Ст. 133.

3. Бюджетный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 31 июля 1998 г. № 145-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 1998. - № 31. - Ст. 3823.

4. Аксенова О.В. Правовое регулирование экологических платежей // Законодательство и экономика. 2009. N 11. С. 37 - 40.

5. Злотникова Т.В. Природоохрана России. Эколого-правовой и социально-политический взгляд на 20-летие // Экологическое право. 2010. N 2. С. 13 - 22.

6. Марьин Е.В. Финансирование охраны окружающей среды и рационального природопользования: бюджетно-правовые и налоговые механизмы // Финансовое право. 2012. N 6. С. 5 - 9.

---

## **Ордынский В.В.**

### **Понятие органов управления юридического лица**

*Тюменский государственный университет (г. Тюмень)*

При исследовании вопроса о надлежащем субъекте гражданско-правовой ответственности за причинённые хозяйственному обществу убытки особое значение приобретает рассмотрение двух концепций сущности органа юридического лица:

- 1) органической;
- 2) представительской.

Рассмотрение данных концепций [1,29-31] важно в связи с принятыми изменениями в Гражданский Кодекс Российской Федерации (далее – ГК

РФ)[2], модернизирующими представления о правовой природе органа юридического лица. В старой редакции ст. 53 ГК РФ содержалось положение о том, что юридическое лицо приобретает гражданские права и принимает на себя гражданские обязанности через свои органы, действующие в соответствии с законом, иными правовыми актами и учредительными документами. Исходя из анализа данной статьи, очевидно, что правоспособность и дееспособность юридического лица реализуются через его органы.

Согласно «органической» концепции, которая поддерживается многими цивилистами[3], органы, являясь частью юридического лица и не обладая имущественной самостоятельностью, не могут рассматриваться как самостоятельные субъекты гражданских правоотношений. Такой подход также поддерживается в судебной практике[4]. Обращаясь к мнениям авторитетных специалистов, можно привести точку зрения В. А. Белова и Ю.А. Тарасенко, которые считают, что органы юридического лица – это юридическая фикция, механизм образования и выражения воли юридического лица путём закрепления за органами определенных полномочий[5].

Между тем, еще в п. 1.4 проекта Концепции развития законодательства о юридических лицах[6] её авторами был поставлен справедливый вопрос: «Если органы юридического лица являются частью юридического лица, а не самостоятельными субъектами гражданского права, то каким образом они могут нести имущественную ответственность перед юридическим лицом за свои действия (п. 3 ст. 53 ГК РФ)?». Очевидно, что для ответа на данный вопрос необходимо найти некий «субстрат», непосредственно реализующий полномочия органа управления хозяйственного общества.

В этом смысле гражданско-правовую ответственность за причиненные обществом убытки могут нести исключительно физические лица — члены органов управления, которые осуществляют функции органа управления юридического лица, либо управляющая организация (или управляющий), осуществляющая полномочия единоличного исполнительного органа на основании соответствующего договора.

Между тем, очевидно также и то, что члены органов юридического лица осуществляют обязанности, которые связаны с выступлением от имени юридического лица в гражданском обороте. Специфика данных обязанностей наделяет органы управления (в первую очередь, единоличного исполнительного органа хозяйственного общества) «представительской» функцией. При осуществлении «представительской» функции, члены органов управления хозяйственных общества также обязаны действовать добросовестно и разумно в интересах юридического лица. Отметим, что важные изменения, отразившиеся на правовой природе органа управления юридического лица, были внесены новой редакцией ст. 53 ГК РФ. В частности, в ней указано, что органы юридического лица действуют от его имени.

При этом законодатель делает прямую ссылку на п. 1 ст. 182 ГК РФ (положение о представительстве). Таким образом, в связи с внесением в ГК РФ изменений, статус представителя приобрели лица, входящие в любой орган управления юридического лица.

Вследствие вышесказанного возникает закономерный вопрос: «Какое правовое значение имеет указанная норма для института гражданско-правовой ответственности членов органов управления юридических лиц?».

В первую очередь, отметим, что данная норма распространяет на членов органов управления статус законного представителя, а, следовательно, кардинально меняет подход к сущности органа управления юридического лица: волеизъявление органа юридического лица является волеизъявлением, сделанным от имени юридического лица, то есть его представителем.

Во-вторых, очевидно, что п. 1 ст. 53 ГК РФ в новой редакции позволяет распространить на членов органов управления меры гражданско-правовой ответственности, предусмотренной ГК РФ для представителя, совершающего сделки от имени представляемого.

Это довольно важное правовое последствие, поскольку ранее существовала проблема, связанная с применением норм о представительстве в рамках института гражданско-правовой ответственности.

Например, как справедливо отмечает А. Потребич, «...в судебной практике существовала неопределенность относительно законности применения к генеральному директору ст. ст. 174, 182, 183 ГК РФ, и суды отказывали в применении мер гражданско-правовой ответственности к генеральному директору по указанным статьям в связи с тем, что генеральный директор признавался органом юридического лица (органическая теория), а не представителем (представительская теория)»[7].

Между тем, существует мнение, что «включение в п. 1 ст. 53 ГК РФ слов «от его имени (п. 1 ст. 182)» значительно ослабило руководящую роль единоличных органов юридического лица в осуществлении предпринимательской деятельности корпораций... Сейчас нельзя ставить вопрос, основываясь на содержании ст. 53 ГК РФ, о защите делового решения (business judgment rule), ответственности директора за убытки, причиненные ненадлежащей организацией работы юридического лица»[8,3-7].

Согласно ст. 71 Закона об АО[9] и ст. 44 Закона об ООО[10] к числу лиц, привлекаемых к ответственности за причинение хозяйственному обществу убытков, относят управляющую организацию или управляющего, осуществляющих переданные им по договору полномочия исполнительного органа.

Также следует обратить внимание на еще одно нововведение: в новой редакции ГК РФ, вступившей в силу с 1 сентября 2014 г., закреплена возможность выступать от имени юридического лица без доверенности сразу нескольким лицам, которые могут действовать совместно или независимо

друг от друга (ст. 53, 65.3 ГК РФ). Таким образом, гражданское законодательство определяет несколько моделей организации работы директоров:

а) Принцип «двух ключей», согласно которому единоличный исполнительный орган состоит из нескольких лиц, которые действуют совместно. Данные лица будут совместно заключать сделки, и осуществлять другие полномочия. Смысл такого режима корпоративного управления состоит в том, что директора будут контролировать друг друга при принятии тех или иных управленческих решений. При этом очевидно, что каждый из директоров обязан действовать добросовестно и разумно в интересах юридического лица. Стоит полагать, что определенные сложности могут возникать в процессе доказывания упущенной выгоды. К примеру, один из двух директоров не согласовал заключение сделки, которую другой директор считал прибыльной. В этом случае участники (акционеры) или само хозяйственное общество могут обратиться в суд с требованием о взыскании с данного директора упущенной выгоды, возникшей вследствие неразумного поведения.

б) В хозяйственном обществе также может быть образовано несколько единоличных исполнительных органов, действующих независимо друг от друга (п. 3 ст. 65.3 ГК РФ). Стоит полагать, данная модель вряд ли будет вызывать какие-то трудности при привлечении к гражданско-правовой ответственности указанных лиц, поскольку каждый из единоличных исполнительных органов обладает своей собственной компетенцией.

в) Гибридная модель, совмещающая первый и второй варианты: к примеру, по одним сделкам директора действуют независимо друг от друга, по иным – исходя из принципа «двух ключей».

Перечень субъектов, которые осуществляют функции управления хозяйственного общества и могут быть привлечены к гражданско-правовой ответственности, не ограничиваются перечислением данных лиц в ст. 44 Закона об ООО и ст. 71 Закона об АО. В действительности отношения в области корпоративного управления значительно усложняются, и законодатель не успевает урегулировать все нюансы анализируемого института, поэтому высшие судебные инстанции вполне обоснованно расширяют перечень субъектов, которые несут гражданско-правовую ответственность за причиненные убытки обществу при осуществлении управления.

В частности, в судебной практике выражена тенденция привлечения к гражданско-правовой ответственности следующих субъектов:

1) лица, входящие в нелегитимные органы управления;

Довольно интересным с практической точки зрения является вопрос о том, по каким правилам несет ответственность член нелегитимного органа управления.

Стоит полагать, что недействительность решений органов управления об избрании соответствующих органов не должна влечь невозможность



применения правил об ответственности членов легитимного органа управления по ст. 53.1 ГК РФ. Именно такой подход выражен в постановлении Президиума ВАС РФ от 22.10.2013 № 1114/13 по делу № А09-3212/2010[11], в котором суд указал, что «лицо, неправомерно вошедшее в состав такого органа, влияя на принятие органом соответствующих решений, получает фактическую возможность причинения обществу убытков, аналогичную возможности, имеющейся у легитимного органа, это лицо должно в полном объеме исполнять обязанности и нести ответственность перед обществом, установленные законом для лиц, входящих в состав органов управления общества»[12].

Правильность такого подхода может подтверждаться следующими аргументами:

а) для привлечения к гражданско-правовой ответственности за причиненные обществу убытки имеет значение фактическое управление юридическим лицом. Иными словами, суд, анализируя конкретный спор, принимает во внимание, имело ли возможность данное лицо своими действиями или бездействия повлечь убытки.

б) такой подход позволяет максимально защитить интересы общества и его участников (акционеров).

2) «бывшие» члены органов управления;

В преамбуле постановления Пленума ВАС РФ от 30.07.2013 № 62 «О некоторых вопросах возмещения убытков лицами, входящими в состав органов юридического лица»[13] (далее – Постановление Пленума № 62) суд указал, что разъяснения распространяются на лиц, входящих или входивших в состав органов юридического лица. Таким образом, «бывшие» члены органов управления несут гражданско-правовую ответственность по правилам ст. 53.1 ГК РФ, ст. 44 Закона об ООО и ст. 71 Закона об АО.

Как отмечает А.А. Кузнецов, ранее подобная фраза содержалась только в п. 4 ст. 225.1 АПК РФ, «однако она могла пониматься как уточнение касательно процессуального порядка рассмотрения споров об ответственности бывших директоров, тогда как преамбула Постановления Пленума № 62 дает ответ на вопрос в материально-правовом смысле: бывший директор подлежит привлечению к ответственности по тем же основаниям, что и действующий»[14]. Возможность привлечения «бывшего» члена органа управления хозяйственным обществам к гражданско-правовой ответственности – важная гарантия, позволяющая не допустить ситуации, когда указанные лица могли бы избежать гражданско-правовой ответственности путем простых юридических «манипуляций», к примеру, с помощью выхода из состава органа управления юридического лица.

3) лица, имеющие фактическую возможность определять действия юридического лица.

Отдельно стоит упомянуть о том, что фактическую возможность определять действия хозяйственного общества могут лица, которые при этом не являются органами данного юридического лица. Указанные субъекты могут считаться квази-членами органов управления хозяйственного общества.

По справедливому мнению А.В. Габова, «закон должен учитывать ситуацию, когда лицо участвует в управлении, но в состав органов формально не входит»[15].

Так согласно п. 3 ст. 53.1 ГК РФ в случае причинения убытков юридическому лицу по вине таких лиц, они также будут нести гражданско-правовую ответственность по правилам привлечения к гражданско-правовой ответственности членов органов управления[16].

В английском праве компаний и корпоративном праве США рассматриваемые субъекты известны под наименованием «теневых директоров» (shadow directors)[17].

К примеру, в соответствии с п. 251(1) Закона о компаниях 2006 (Companies Act 2006) под термином «теневой» директор понимается как лицо, в соответствии с указаниями или инструкциями которого обычно действуют директора компании. Обращаясь к анализу зарубежной судебной практики, можно отметить, что в недавнем споре «Smithton Ltd v Guy Naggar & Others» английский апелляционный суд применил так называемый «тест на де-факто директора», согласно которому суду необходимо выяснить:

-было ли данное лицо частью корпоративного управления;

-существует ли причинно-следственная связь между инструкциями и (или) указаниями данного лица и конкретным управленческим решением действительного директора[18]. Стоит полагать, что тест на «де-факто» директора может использоваться и российскими арбитражными судами.

В Российской Федерации в зависимости от конкретной ситуации, лицами, «имеющими фактическую возможность определять действия юридического лица», к примеру, могут быть конечный бенефициар или мажоритарный акционер (участник)[19].

Как справедливо отмечает Д.И. Степанов, п. 3 ст. 53.1 ГК РФ «позволяет распространить механизмы ответственности и на так называемых теневых директоров, т.е. лиц, обычно стоящих на одном уровне не с акционерами (участниками) корпорации, а с манипулирующими менеджерами, выполняющими функцию декоративной ширмы... Конечно, в данном случае существенную сложность на практике вызовут вопросы доказывания роли теневого директора, однако это уже проблематика процессуального права, в ГК РФ лишь создана материально-правовая база для такой ответственности»[20].

Конечно, «теневые директора» не могут де-факто приравниваться к лицам, входящим в органы управления, однако важно понимать, что доказывание их противоправного поведения (недобросовестные или неразумные действия или бездействия) в случае причинения обществу убытков, происходит по тем же правилам, что и лиц, входящих в состав органов управления.

Следует отметить, что в случае совместного причинения убытков единоличный исполнительный орган и коллегиальные органы управления хозяйственного общества обязаны возместить убытки солидарно. Ответственность, предусмотренную пунктом 1 ст. 53.1 ГК РФ, несут также члены коллегиальных органов юридического лица, за исключением тех из них, кто голосовал против решения, которое повлекло причинение юридическому лицу убытков, или, действуя добросовестно, не принимал участия в голосовании.

При привлечении физических лиц – членов органов управления хозяйственных обществ к гражданско-правовой ответственности не имеет значения, состоят ли в трудовых отношениях с обществом данные лица или нет. Требования о возмещении убытков с лиц, входящих в органы управления, рассматриваются в соответствии с положениями ст. 53.1 ГК РФ и подведомственны арбитражным судам, даже если общество или участник (акционер) ссылается на ст. 277 ТК РФ.

В качестве основных выводов к данной главе исследования можно выделить следующее:

1. Субъектом гражданско-правовой ответственности за убытки, причиненные обществом, является физические лица, входящие или входившие в состав органов управления хозяйственных обществ (члены органов управления). В случае если единоличным исполнительным органом является юридическое лицо — управляющая организация или индивидуальный предприниматель – управляющий, то данные субъекты также являются субъектами гражданско-правовой ответственности.

2. Принятые изменения в ГК РФ распространяют на членов органов управления отдельные нормы о представительстве, вследствие этого можно сделать вывод о возможности применения норм о представительстве при доказывании противоправного поведения членов органа управления хозяйственного общества в форме возмещения убытков.

3. Подходы, выраженные в судебной практике, значительно расширяют по сравнению с действующим законодательством перечень субъектов гражданско-правовой ответственности за убытки, причиненные обществу. В частности, правила привлечения к гражданско-правовой ответственности распространяются на «бывших» членов органов управления, а также лиц, которые входили в нелегитимный орган управления.

4. Изменениями, внесёнными в ГК РФ, установлено правило, что гражданско-правовую ответственность несут также лица, имеющие фактическую возможность определять действия юридического лица (в зарубежной практике используется термин «теневые директоры»). При этом данные лица не входят в состав органов управления, однако имеют фактическую возможность своими указаниями («квазиуправленческими» решениями) причинить убытки юридическому лицу. При доказывании противоправного поведения истцы также должны будут доказать, что указанные лица нарушили общую обязанность действовать добросовестно и разумно в интересах юридического лица.

Литература:

1. Румянцев Ф.А. Еще раз о правовом статусе исполнительного органа юридического лица как элемента его организационного единства // Гражданское право. - 2012. - № 2. С. 29 – 31.

2. «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // «Собрание законодательства РФ». - N 32. - ст. 3301.

3. Ломакин Д.В. Корпоративные правоотношения: общая теория и практика ее применения в хозяйственных обществах. М.: Статут, 2008. С. 281; Могилевский С.Д. Общество с ограниченной ответственностью: законодательство и практика его применения. - Москва: Статут, 2010. С. 116 — 226; Гражданское право. Общая часть: учеб. в 4 т. / Под ред. Е.А. Суханова. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2008. Т. 1. С. 240.

4. Постановление Президиума ВАС РФ от 09.02.1999 № 6164/98 по делу № А51-6157/97-7-216 // Вестник ВАС РФ. – № 2. – 1999; от 21.09.2005 № 6773/05 по делу № А13-13710/04-22 // Вестник ВАС РФ. - № 7. – 2005; ФАС СЗО от 07.05.2010 по делу № А56-31141/2009 // [Электронный ресурс]. - Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения - 25.08.2015)

5. Постановление Девятого арбитражного апелляционного суда от 05.09.2014 № 09АП-33091/2014-ГК по делу № А40-72419/14 5Корпоративное право. Актуальные проблемы теории и практики. Под общей редакцией профессора В. А. Белова. Москва: Юрайт, 2009. - С. 294.

6. Концепция развития законодательства о юридических лицах (проект) // Вестник гражданского права. – 2009. - № 2. – С. 32.

7. Потребич А. Новый статус директора // ЭЖ-Юрист. - 2014. - № 43. - С. 1, 3.

8. Андреев В.К. Развитие понятия юридического лица // Гражданское право. - 2014. - № 4. - С. 3 – 7.

9. Об акционерных обществах: Федеральный закон от 26.12.1995 № 208-ФЗ // Российская газета. - № 248. - 1995.- Далее по тексту закон об АО

10. Об обществах с ограниченной ответственностью: федеральный закон от 08.02.1998 № 14-ФЗ // Российская газета. - № 30. - 1998.- Далее по тексту закон об ООО

11. Постановление Президиума ВАС РФ от 22.10.2013 № 1114/13 по делу № А09-3212/2010 // Вестник ВАС РФ. – 2014. - № 3.

12. Определение ВАС РФ от 04.07.2013 № ВАС-8422/13 по делу № А11-6369/2011. // [Электронный ресурс]. - Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения - 25.08.2015)

13. Постановление Пленума ВАС РФ от 30.07.2013 № 62 «О некоторых вопросах возмещения убытков лицами, входящими в состав органов юридического лица» // Экономика и жизнь (Бухгалтерское приложение). - № 34. - 2013.

14. Кузнецов А.А. Комментарий к Постановлению Пленума ВАС РФ от 30.07.2013 № 62 «О некоторых вопросах возмещения убытков лицами, входящими в состав органов юридического лица» // Вестник ВАС РФ. - 2013. - № 10. - С. 56.

15. Габов А.В. Об ответственности членов органов управления юридических лиц // Вестник ВАС РФ. - 2013. - № 7. - С. 36 - 79.

16. Правовой анализ Жукова Ю.Д. Ответственность лиц, имеющих фактическую возможность определять действия юридического лица: анализ правовых возможностей, заложенных в статье 53.1 Гражданского кодекса РФ // Вестник арбитражной практики. - 2014. - № 5. С. 15 – 24; Потапов Н.А. Практика снятия корпоративных покровов в гражданском праве Российской Федерации // Юрист. 2013. № 24. С. 44 - 46.

17. Dignam A., Lowry J. Company Law. Oxford, 2012. P. 297 – 302.

18. lexander Loos. Directors Liability: A Worldwide Review 2d Edition (International Bar Association Series) Hardcover – September 21, 2010. 640 p.

19. Smithton Ltd v Guy Naggar & Others [2014] EWCA Civ. 939 [2014] WLR (D) 30; Buzzle Operations Pty Ltd (in liq) v Apple Computer Australia Pty Ltd [2010] NSWSC 233

20. Постановление ФАС Западно-Сибирского округа от 06.06.2012 по делу № А70-7811/2011. // [Электронный ресурс]. - Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения - 25.08.2015)

---

**Об освобождении от наказания в связи с изменением обстановки**

*РАНХиГС (г. Москва)*

В уголовно-правовой литературе сложилось мнение, согласно которому ст. 801 УК РФ «предусматривает обязанность суда освободить лицо, совершившее преступление от наказания вследствие изменения обстановки» [3, с. 61]. На этом основании изменение обстановки рассматривается как «основание освобождения от наказания» [4, с. 200 - 201]. На наш взгляд, это, в целом верное, утверждение, тем не менее, нуждается в уточнении.

Так, следует отметить, что в ст. 801 УК РФ освобождение от наказания связывается не с изменением обстановки, а с тем, что лицо, впервые совершившее преступление небольшой или средней тяжести, или само совершенное таким лицом преступление перестали быть общественно опасными. Отсюда следует, что основанием освобождения от наказания является установление судом, что вследствие изменения обстановки лицо или совершенное им преступление перестали быть общественно опасными.

Изменение обстановки, взятое само по себе, характеризует те условия, в которых осуществляется правосудие по уголовному делу, а не совершенное преступление или лицо, его совершившее. Вследствие этого слова закона о том, что лицо или совершенное им преступление «перестали быть общественно опасными», не следует толковать буквально. Они характеризуют не общественную опасность преступления или лица, его совершившего, а изменение ее уголовно-правовой оценки. Она уточняется в связи с изменением обстановки.

Указание на изменение обстановки призвано ориентировать правоприменителя на то, что утрата общественной опасности лица или совершенного им преступления определяется не собственными действиями виновного, а обстоятельствами, от него не зависящими. Не случайно в литературе отмечается, что под изменением обстановки в виду имеются такие обстоятельства, которые возникают по причинам, не зависящим от воли виновного лица. Иными словами, понятием изменения обстановки не охватываются акты поведения виновного лица [2, с. 95; 3, с. 62]. Этим освобождение от наказания в связи с изменением обстановки (ст. 801 УК РФ) отличается от оснований освобождения от уголовной ответственности в связи с деятельным раскаянием или с примирением с потерпевшим (ст. 75 и ст. 76 УК РФ). Под изменение обстановки, о котором идет речь в ст. 801 УК РФ, кроме того, не подпадают случаи внесения в нормы действующего законодательства изменений и дополнений, которыми уголовная ответственность смягчается или исключается.

Соответствующие указания по вопросу о том, как следует понимать положения ст. 801 УК РФ об освобождении от наказания в связи с изменением обстановки, содержатся в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 03.04.2008 № 3 (ред. от 23.12.2010) "О практике рассмотрения судами уголовных дел об уклонении от призыва на военную службу и от прохождения военной или альтернативной гражданской службы" [5]. В частности, в п. 3 указанного Постановления Пленума Верховного Суда РФ предписывается, что в случаях, когда предусмотренные законом основания, при наличии которых граждане не призываются на военную службу, возникли в период уклонения от призыва на военную службу (например, в случае рождения у гражданина второго ребенка или поступления лица в государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования и обучения по очной форме), суд освобождает лицо от наказания в связи с изменением обстановки при наличии условий, предусмотренных в статье 801 УК РФ.

Иллюстрацией применения положений в точном соответствии с требованиями ст. 801 УК РФ может служить уголовное дело по обвинению ветеринара Д. в незаконном хранении и перевозке наркотических средств (ст. 228 УК РФ). В 1998 г. кетамин был исключен из перечня препаратов, разрешенных для использования в ветеринарии. Однако ветеринары продолжали применять это вещество в нарушение норм действующего законодательства, поскольку кетамин – единственный препарат, позволяющий обеспечить животному полноценную анестезию во время операции. Другие препараты либо оказывают обезбуживающее действие, либо имеют существенные ограничения по части противопоказаний. В сентябре 2003 г. в порядке оперативного эксперимента ветеринар Д. был вызван для оказания экстренной помощи крупной агрессивной собаке. Когда Д. наполнил шприц раствором кетамина, чтобы сделать обезбуживающий укол, он был задержан. В период между привлечением к уголовной ответственности и судом кетамин был внесен в список медицинских препаратов, разрешенных для использования в ветеринарии. Совместным приказом Минсельхоза России № 1580 и Минздрава России № 619 от 29.12.2003 (ред. от 21.08.2014) "Об утверждении перечня наркотических средств и психотропных веществ, используемых в ветеринарии" [6] в перечень таких препаратов теперь включены 12 пунктов, в том числе кетамин. В соответствии с требованиями нормативных актов все ветеринарные клиники должны иметь лицензию, быть оснащены сейфами для хранения наркотических средств и психотропных веществ, разрешенных для использования в ветеринарии, обязаны вести учеты.

Суд, состоявшийся в сентябре 2004 г., признал Д. виновным в совершении преступления, предусмотренном ст. 228 УК РФ, назначив 1 год лишения свободы условно, освободив его при этом от наказания в связи с

изменением обстановки (ст. 801 УК РФ). Суд отметил, что изменение обстановки, в частности, выразилось в том, что за время следствия и суда кетамин был внесен в список разрешенных к употреблению медицинских препаратов. В этой связи суд посчитал, что Д. и совершенное им преступление перестали быть общественно опасными и освободил его от наказания, применив положения ст. 801 УК РФ.

Требованиями ст. 801 УК РФ устанавливаются два самостоятельных основания освобождения от наказания в связи с изменением обстановки. Первое основание состоит в том, что лицо, впервые совершившее преступление указанной в законе категории перестало быть общественно опасным. Второе основание учитывает, что перестало быть общественно опасным совершенное таким лицом преступление. Такое освобождение от наказания является безусловным и не реабилитирует осужденного.

Другим примером освобождения от наказания в связи с изменением обстановки на основании ст. 801 УК РФ может служить решение, вынесенное Президиумом Верховного Суда РСФСР по делу Э. Как отмечается в решении суда, за шесть лет, прошедших со времени совершения преступления, Э. окончил медицинский институт, получил специальность врача и на момент рассмотрения дела в суде работал в этой должности более пяти лет. По работе и в быту характеризуется положительно. На его иждивении - трое малолетних детей. Из показаний в суде потерпевшего Б. было видно, что с момента его выписки из больницы прошло свыше шести лет. Чувствует потерпевший себя хорошо, никаких осложнений причиненные ему Э. ранения не повлекли. Указанные обстоятельства в совокупности позволили суду прийти к выводу о том, что Э. перестал быть общественно опасным, назначить ему наказание и освободить от него в связи с изменением обстановки на основании ст. 801 УК РФ [1, с. 5 - 6].

При освобождении от наказания в связи с изменением обстановки суд должен указать, что лицо или совершенное им преступление перестали быть общественно опасными и приведены доводы принятого решения.

В соответствии с ч. 2 ст. 86 УК РФ лицо, освобожденное от наказания, считается несудимым. Вследствие этого лицо, освобожденное от наказания в связи с изменением обстановки, судимости не имеет.

#### Литература

1. Бюллетень Верховного Суда РСФСР. – 1976. – № 10. – С. 5–6.
2. Келина С.Г. Теоретические вопросы освобождения от уголовной ответственности / Отв. ред.: А.А. Пионтковский. - М.: Наука, 1974. - 232 с.
3. Михайлов К.В. Освобождение от наказания в связи с изменением обстановки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. 2007. № 28 (100). С. 61-68.



4. Постатейный комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / Под ред. доктора юр. наук, проф. А.И. Чучаева. – М.: ИНФРА-М; КОНТРАКТ, 2004. – 448 с.

5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 03.04.2008 № 3 (ред. от 23.12.2010) "О практике рассмотрения судами уголовных дел об уклонении от призыва на военную службу и от прохождения военной или альтернативной гражданской службы" // Российская газета. 2008, 9 апреля.

6. Приказ Минсельхоза России № 1580, Минздрава России № 619 от 29.12.2003 (ред. от 21.08.2014) "Об утверждении перечня наркотических средств и психотропных веществ, используемых в ветеринарии" // Российская газета. 2004, 3 февраля.

---

**Романова И.Н.**

**К вопросу о страховании пациентов, участвующих  
в клинических исследованиях лекарственных препаратов  
для медицинского применения**

*Филиал ЧОУВО «Московский Университет имени С.Ю. Витте»  
(г. Рязань)*

Вопросы страхования пациентов и страхования ответственности медицинских работников в настоящее время являются одними из наиболее актуальных в здравоохранении Российской Федерации, что обусловлено необходимостью повышения уровня правовой и социальной защиты пациентов и медицинских работников. В этой связи медицинское и юридическое сообщество активно обсуждает различные пути решения этой проблемы. Пищу для дискуссий в профессиональных кругах дают и государственные органы, предлагающие соответствующие законопроекты.

Так, Минздравом России подготовил проект Федерального закона «Об обязательном страховании пациентов при оказании медицинской помощи» [2], в котором предлагается страховать жизнь и здоровье пациентов при медицинском вмешательстве. Ранее законопроект, предложенный Минздравсоцразвития РФ, предлагал конструкцию обязательного страхования ответственности медицинских организаций за вред, причиненный пациенту при медицинском вмешательстве. Фактически полярные законопроекты, законодательная практика, сложившаяся на сегодняшний день по вопросам возмещения вреда жизни и здоровью пациентов при оказании медицинской помощи, способствуют тому, что среди участников научной дискуссии нет единого мнения о том, какая именно модель страхования наиболее отвечает интересам пациентов и медицинских работников [5, 67 с]. Предлагается страхование пациентов от несчастных случаев, обязательное страхование гражданской ответственности медицинских работников, страхование гражданской ответственности медицинских организаций, страхование граждан-

ской ответственности медицинских организаций одновременно с гражданской ответственностью лиц, осуществляющих медицинскую деятельность. Высказываются мнения и о том, что, поскольку обязательное медицинское страхование распространяется на всех граждан РФ, необходимость дополнительного страхования отсутствует.

В рамках данной статьи хотелось бы подробнее остановиться на вопросах страхования пациентов, участвующих в клинических исследованиях лекарственных препаратов для медицинского применения (далее – клинические исследования), а также ответственности медицинских организаций и врачей-исследователей, проводящих клинические исследования. Представляется, что данная деятельность, в силу своей повышенной рисковости, связана с особыми взаимоотношениями ее участников и подразумевает определенные особенности в правовом регулировании.

В соответствии со ст. 4 Федерального закона РФ от 12.04.2010г. N 61-ФЗ «Об обращении лекарственных средств» [1] (далее - ФЗ РФ N 61-ФЗ) это «изучение диагностических, лечебных, профилактических, фармакологических свойств лекарственного препарата в процессе его применения у человека, животного, в том числе процессов всасывания, распределения, изменения и выведения, путем применения научных методов оценок в целях получения доказательств безопасности, качества и эффективности лекарственного препарата, данных о нежелательных реакциях организма человека, животного на применение лекарственного препарата и об эффекте его взаимодействия с другими лекарственными препаратами и (или) пищевыми продуктами, кормами». Таким образом, очень важной отличительной чертой клинических исследований является то, что это научный эксперимент, проводимый с участием пациента в качестве его субъекта [4, 156 с].

Главными принципами при проведении любого клинического исследования должны являться принципы приоритетности здоровья и жизни пациента, недопустимость нарушения его прав в ходе проведения Клинических исследований, а также обязательность предоставления компенсаций и гарантий.

Стоит отметить, что до 1 сентября 2010 г. вопросы проведения клинических исследований в Российской Федерации регламентировались Федеральным законом РФ от 22.06.1998г. N 86-ФЗ «О лекарственных средствах», который устанавливал порядок проведения клинических исследований и перечень обязательных для этого документов. Так, для проведения клинических исследований организация-заказчик должна была заключить договор о проведении клинических исследований с учреждением здравоохранения, обязательному включению в который подлежали условия страхования здоровья пациентов и условия страхования гражданской ответственности лиц, осуществляющих проведение КИ. Договор страхования жизни и здоровья пациентов должен был заключаться между заказчиком

клинических исследований и страховой организацией. Что касается страхования профессиональной ответственности медицинского персонала, то в связи с отсутствием в законодательстве четкого порядка его осуществления устанавливающая его правовая норма, содержащаяся в подзаконных актах, носила только декларативный характер.

Во вступившем 1 сентября 2010 г. в силу ФЗ РФ N 61-ФЗ вопросы страхования жизни и здоровья пациентов при проведении клинических исследований были гораздо подробнее проработаны законодателем по сравнению с предыдущим Законом. Более детальная регламентация этих вопросов содержится в Типовых правилах обязательного страхования жизни и здоровья пациента, участвующего в клинических исследованиях, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 13.09.2010 N 714 [3] (далее - Постановление N 714).

В то же время из ФЗ РФ N 61-ФЗ «выпала» хоть и являвшаяся декларативной, но нормативно закреплённая обязанность страхования гражданской ответственности врачей-исследователей. Изъяв из Закона данную норму, законодатель вообще не предусмотрел никакого правового инструмента для защиты как врачей-исследователей, проводящих клинические исследования, так и медицинских организаций, работниками которых они являются.

Представляется, что для соблюдения баланса интересов всех указанных сторон необходимо предусмотреть специальные правовые инструменты, позволяющие защитить здоровье и жизнь пациентов с наименьшими для них материальными и временными затратами, а также обеспечить медицинским организациям и работающим в них врачам-исследователям определенные гарантии в случае наступления неблагоприятных последствий для здоровья и жизни пациентов.

Интересна позиция Федеральной антимонопольной службы РФ по вопросу страхования участников клинических исследований. В комментариях, разработанных в 2013 г. к проекту Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об обращении лекарственных средств», ФАС РФ считает, что необходимо ввести страхование ответственности врачей-исследователей, заменив им установленное ст. 44 ФЗ РФ N 61-ФЗ «обязательное страхование жизни, здоровья пациента, участвующего в клиническом исследовании лекарственного препарата для медицинского применения». При этом предполагалось, что медицинские организации должны страховать свою ответственность за собственный счет [6].

Представляется, что такой подход имеет существенные недостатки. Во-первых, противоречит основным международным нормативным документам, регламентирующим клинические исследования, в которых приоритет отдается защите здоровья и жизни пациентов, участвующих в клинических исследованиях, независимо от возможных причин наступления неблагоприятных последствий.

гоприятных последствий. Во-вторых, не устанавливает страховой защиты в случае наступления неблагоприятных последствий для пациента, связанных с действием лекарственного препарата (защита предполагалась только в случае врачебной ошибки). В-третьих, не устанавливает разграничения возмещения вреда в зависимости от причин его наступления. В-четвертых, перекладывает бремя страхования с разработчиков лекарственных препаратов на медицинские организации.

Думается, что предложенная замена одного вида страхования другим не является обоснованной и учитывающей интересы пациента. Однако отсутствие нормативно закрепленной обязанности страхования гражданской ответственности медицинскими организациями также порождает целый ряд сложностей, связанных с механизмом возмещения вреда жизни и здоровью пациентов.

Литература:

1. Об обращении лекарственных средств: [Федер. закон: принят Гос. Думой 24 марта 2010 г.: по состоянию на 24 июля 2015 г.] / [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>

2. Об обязательном страховании пациентов при оказании медицинской помощи: Проект Федерального закона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosminzdrav.ru/open/discuss/projects/39>

3. Об утверждении Типовых правил обязательного страхования жизни и здоровья пациента, участвующего в клинических исследованиях лекарственного препарата: [Постановление Правительства РФ от 13 сентября 2010г.: по состоянию на 15 октября 2014г.] / [электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>

4. Серов А. Несколько полезных советов по страхованию жизни и здоровья. Новости страхования. М. 2013. С 156.

5. Скамай Л.Г. Страховое дело. Юрайт. 2011. С. 67.; Сафуанов Р.М. Проблемы страхования жизни и здоровья граждан, работающих по найму у физических лиц // Финансы. 2008. N 11. С. 67.

6. URL: <http://ac.gov.ru/files/project/476.pdf>.

---