

Вятский государственный университет

**ВЕСТНИК
ГУМАНИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 3

Киров
2017

Главный редактор

В. Н. Пугач,

кандидат экономических наук, ректор ВятГУ

Заместители главного редактора

Е. М. Вечтомов,

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой, ВятГУ

В. Т. Юнгблюд,

доктор исторических наук, профессор, президент ВятГУ

Ответственный секретарь

Н. А. Низовских,

доктор психологических наук, профессор ВятГУ

Состав редакционного совета

В. В. Блажеев, кандидат юридических наук, профессор, председатель Совета УМО по юридическому образованию, ректор Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (г. Москва);

И. Р. Гафуров, доктор экономических наук, профессор, ректор Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань);

В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, проректор по научной работе, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

В. Г. Маралов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Череповецкий государственный университет (г. Череповец);

А. А. Махнев, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий отделом, Институт математики и механики УрО РАН (г. Екатеринбург);

Е. Е. Сапогова, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

Е. Protassova, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия)

Состав редакционной коллегии

П. И. Кононов, доктор юридических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

Л. А. Мосунова, доктор психологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

М. И. Ненашев, доктор философских наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

Н. О. Осипова, доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

О. А. Оганина, доктор философских наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

В. Я. Перминов, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

В. А. Поздеев, доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

О. Ю. Поляков, доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

Ю. А. Сауров, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ВятГУ (г. Киров);

Г. И. Симонова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой, ВятГУ (г. Киров)

Научный журнал «Вестник гуманитарного образования» как средство массовой информации зарегистрирован в «Роскомнадзоре» (Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-67555 от 31 октября 2016 г.)

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя/редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36,

тел. (8332) 208-964 (научное издательство ВятГУ)

Редактор **О. И. Коробкова**

Компьютерная верстка: **К. А. Ашихмина**

Дизайн обложки: **А. Ю. Чепурных**

Редактор выпускающий **А. Н. Петрова**

Цена свободная

© Вятский государственный университет (ВятГУ), 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бандаков М. П., Пажельцева (Снигирева) А. А.</i> Проблемы адаптивного физического воспитания детей 9–10 лет, обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида	6
<i>Байкова О. В., Обухова О. Н., Оношко В. Н., Банин В. А.</i> Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция как одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности преподавателя высшей школы	9
<i>Быкова С. С.</i> Теоретическое обоснование формирования профессиональной ответственности будущих педагогов в вузе	12
<i>Попереков В. С., Ковязина Г. В.</i> Дифференцированный подход к развитию координации движений младших школьников, имеющих нарушения слуха	15
<i>Репкина Н. Г., Репкин Д. А.</i> Формирование структурированного мышления студентов технических направлений подготовки	20
<i>Сауров Ю. А.</i> Принцип генерализации образовательной деятельности в методике обучения физике	24
<i>Соболева Е. В.</i> Анализ интернет-ресурсов образовательного назначения для подготовки по магистерским программам обучения в области нано- и биотехнологий	31
<i>Суворова Т. Н.</i> Требования к методической системе подготовки учителей в области проектирования и применения электронных образовательных ресурсов	35
<i>Исупова Т. Н., Перевозчикова М. С.</i> Формирование компетенций в области информационной безопасности при изучении дисциплины «Информационные технологии и информационная безопасность» студентами вуза	41

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Росина Н. Л.</i> Взаимосвязь ценностно-смыслового и рефлексивного развития студентов-психологов	44
<i>Вотинцев А. Е., Низовских Н. А.</i> Психологическое сопровождение кардиологических больных	48
<i>Клепцова Е. Ю.</i> Психологические особенности терпимого отношения к себе	51
<i>Пономарева Е. В.</i> Тренинг как эффективная форма формирования компетенций у студентов колледжа	56
<i>Цветкова Н. В., Головенкина Ю. В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии активного словаря у детей с дизартрией	61
<i>Цветкова Н. В., Зыкина Я. В.</i> Формирование связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе реализации познавательно-исследовательской деятельности	64
<i>Корчагина Г. И., Фигурина А. В.</i> Психологическая структура трудовой мотивации у менеджеров с разным уровнем продуктивности	69

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Власова К. В., Ворожцова О. О.</i> Феномен терроризма: истоки, классификация, противодействие	76
<i>Гребенкин Ф. Б., Смагин С. Л.</i> Понятие и признаки продолжаемых преступлений в постановлениях пленумов Верховных судов СССР и РФ	82
<i>Егоров С. Г.</i> Решение кадровых проблем в промышленности Кировской области в послевоенный период.....	86
<i>Круковский В. Е.</i> Вопросы соблюдения законности при отказе в возбуждении уголовного дела....	91
<i>Семено А. В., Семено Н. С.</i> Информационная открытость организаций социального обслуживания как критерий оценки качества социальных услуг	94
<i>Зорин С. Л.</i> О положительном опыте использования запаховых следов человека в практике раскрытия и расследования преступлений в Кировской области	100
<i>Фольгерова Ю. Н.</i> Признаки преимущественных прав.....	103
 <i>Сведения об авторах</i>	 110
<i>Information about authors</i>	113

CONTENTS

- Bandakov M. P., Pazheltseva (Snigireva) A. A.* The problems of adaptive physical training of children of 9–10 years, learning in correctional educational institutions of the VIII type
- Baykova O. V., Obukhova O. N., Onoshko V. N., Banin V. A.* Foreign Language Professional Communicative Competence as a Component of the Academic Teacher's Professional Competence
- Bykova S. S.* Theoretical substantiation of formation of professional responsibility of future teachers at the university
- Poperyokov V. S., Kovyazina G. V.* Differentiated approach to the development of motor coordination of younger pupils with hearing disorder
- Repkina N. G., Repkin D. A.* Formation of structured thinking of students of technical directions of training
- Saurov Yu. A.* The principle of generality education methods of teaching physics
- Soboleva E. V.* Analysis of Internet resources of educational purposes for preparation for master's programs of study in the field of nano- and biotechnologies
- Suvorova T. N.* Requirements for methodological training of teachers in the field of design and application of electronic educational resources
- Isupova T. N., Perevozchikova M. S.* Formation of competences in the field of information security while studying the discipline "Information technologies and information security" by students of university
- Rosina N. L.* The relationship of axiological-semantic and reflective development of students-psychologists
- Votintsev A. E., Nizovskaya N. A.* Psychological support of cardiac patients
- Kleptsova E. Y.* Psychological peculiarities of a tolerant attitude
- Ponomareva E. V.* Training as an effective form of formation of competences of students of the college
- Tsvetkova N. V., Golovenkina U. V.* The use of informational-communication technologies in the development of active vocabulary of children with dysarthria
- Tsvetkova N. V., Zykina Ya. V.* The formation of coherent of speech of children of preschool age with general underdevelopment of speech in the process of implementation of cognitive-development activities
- Korchagina G. I., Figurina A. V.* Psychological structure of labor motivation of managers with different levels of productivity
- Vlasova V. K., Vorozhtsova O. O.* The phenomenon of terrorism: sources, classification, opposition
- Grebenkin B. F., Smagin S. L.* The concept and features of continuing crimes in the decrees of plenums of the Supreme courts of the USSR and the Russian Federation
- Egorov S. G.* The solution of personnel problems in industry of Kirov region in the postwar period
- Krukovsky V. E.* Questions of law observance in case of refusal to initiate criminal proceedings
- Semeno A. V., Semeno N. S.* Information transparency of organizations of social service as a criterion for evaluating the quality of social services
- Zorin S. L.* About the positive experience of the use of odor traces of man in the practice of disclosing and investigation of crimes in the Kirov region
- Folgerova Yu. N.* Signs of pre-emption rights

Проблемы адаптивного физического воспитания детей 9–10 лет, обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида

Статья посвящена процессу адаптивного физического воспитания в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида детей 9–10 лет. Показано, что в настоящее время существует множество программ, в которых даны рекомендации об организации занятий по физическому воспитанию на различных формах занятий в коррекционных школах VIII вида. Однако разработанные методики коррекции вторичных отклонений в состоянии здоровья не всегда используются непрерывно на всех формах занятий, что не обеспечивает достаточный реабилитационный процесс. Главное достоинство новой модели адаптивного физического воспитания – организация непрерывных занятий физическими упражнениями на различных формах занятий с учетом групповых и индивидуальных отклонений в состоянии здоровья детей 9–10 лет с нарушениями и отклонениями в развитии.

The article is devoted to the process of adaptive physical education in special educational institutions of the VIII type for children aged 9–10 years. It is shown that currently there are many programs in which recommendations about the organization of physical education classes on various forms of classes in special schools VIII are given. However, the developed technique of correction of the secondary deviations in health status are not always used continuously on all forms of lessons that does not provide sufficient rehabilitation process. The main advantage of new models of adaptive physical education is organization of continuous exercise on various forms of lessons regarding group and individual deviations in the health status of children 9–10 years with disabilities and developmental disabilities.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, физическая подготовленность, методы, непрерывный процесс.

Keywords: adaptive physical education, physical fitness, methods, continuous process.

Актуальность. Известно, что с каждым годом уровень здоровья подрастающего поколения снижается. К сожалению, количество детей с умственными и физическими отклонениями увеличивается.

По мнению Л. В. Шапковой [1], под термином «умственная отсталость» следует понимать стойкое, выраженное нарушение познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы. Умственная отсталость представляет собой не нозологический, а обобщенный групповой диагноз для данной аномалии развития. Характерной особенностью психического дефекта является недоразвитие наиболее дифференцированных фило- и онтогенетически молодых функций мозга и относительная сохранность элементарных, эволюционно более старых. Дальнейшее физическое и психическое развитие протекает на дефектной основе.

Таким образом, умственная отсталость – не однородное состояние, она имеет множество проявлений, обусловленных врожденными и приобретенными причинами, в том числе и неблагоприятными условиями воспитания, которые могут усилить дефект. Умственная отсталость негативно влияет на физическое развитие, двигательные способности, обучаемость и приспособляемость к физической нагрузке, сопровождается тяжестью интеллектуального дефекта, сопутствующими заболеваниями, вторичными нарушениями, особенностями психической и эмоционально-волевой сферы детей.

Психомоторное недоразвитие детей с легкой умственной отсталостью проявляется в замедленном темпе развития локомоторных функций, непродуктивности движений, двигательном беспокойстве и суетливости. Движения бедны, угловаты, недостаточно плавны. Особенно плохо сфор-

мированы тонкие и точные движения рук, предметная манипуляция, жестикуляция и мимика. Установлено, что у детей с умеренной умственной отсталостью страдает согласованность, точность и темп движений. Они замедленны, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега, прыжков, метаний. Даже в подростковом возрасте школьники с трудом принимают и удерживают заданную позу, дифференцируют свои усилия, переключаются на другой вид физических упражнений. В то же время у одних детей двигательное недоразвитие проявляется в вялости, неловкости, низкой силе и скорости двигательных действий, а у других – в повышенной подвижности, которая сочетается с беспорядочностью, бесцельностью, наличием лишних движений.

По данным Л. В. Шапковой [2], к основным нарушениям движений детей с умственной отсталостью можно отнести следующие:

- неточность движений в пространстве и во времени;
- грубые ошибки при дифференцировании мышечных усилий;
- отсутствие ловкости и плавности движений;
- излишняя скованность и напряженность;
- ограничение амплитуды движений в ходьбе, беге, прыжках, метаниях.

В то же время, несмотря на то что умственная отсталость – явление необратимое, это не значит, что она не поддается коррекции. Постепенность и доступность дидактического материала при занятиях физическими упражнениями создают предпосылки для овладения детьми разнообразными двигательными умениями, игровыми действиями, для развития физических качеств и способностей, необходимых в жизнедеятельности ребенка. На протяжении последних десятилетий проблема адаптации таких детей занимает одно из центральных мест в педагогике, биологии, физиологии и медицине [3].

Современная организация процесса физического воспитания детей с нарушениями интеллекта не в полной мере решает проблему улучшения показателей их физического развития и функциональной подготовленности, что отмечается в многочисленных исследованиях [4].

По мнению А. А. Дмитриева [5], в специальных (коррекционных школах) для детей с нарушением и отклонениями в развитии, то есть коррекционных учреждениях VIII вида, эта проблема недостаточно решена. В частности, программа по физическому воспитанию незначительно отличается от содержания программ общеобразовательных школ. В программе имеются только общие указания методического характера по формированию здорового образа жизни, и посвящены они, в основном, оценке уровня двигательной активности аномальных детей и отдельным методическим рекомендациям по проведению занятий.

Всё вышеизложенное свидетельствует о том, что коррекция движений умственно отсталых детей средствами адаптивного физического воспитания является важным условием для их успешного обучения и подготовки к трудовой деятельности.

В настоящее время существует множество методик использования физических упражнений для коррекции различных отклонений в развитии детей, обучающихся в коррекционных школах VIII вида. Однако распространенные методы коррекции физического развития и функциональной физической подготовленности не всегда эффективны и не ведут к быстрому положительному результату. В связи с этим возникает необходимость совершенствования учебных программ, используемых на урочных и внеурочных формах занятий в коррекционных школах VIII вида.

Цель исследования: улучшение физического развития и показателей физической подготовленности учеников 9–10 лет, обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида, за счет использования на различных формах занятий экспериментальной методики применения специальных комплексов физических упражнений.

Для достижения поставленной цели предлагалось решить следующие **задачи:**

1. Выявить причины возникновения умственной отсталости детей и ее влияние на деятельность функциональных систем организма.
2. Определить эффективные средства и методы адаптивного физического воспитания детей с умственной отсталостью.
3. Разработать экспериментальную методику использования средств адаптивного физического воспитания для устранения вторичных отклонений физической подготовленности детей на различных формах занятий.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ и обобщение литературных источников.
2. Опрос в виде анкетирования.
3. Контрольные испытания (педагогические тестирования).
4. Педагогический эксперимент.

5. Методы математической статистики.

Для определения состояния исследуемой проблемы проводился углубленный **теоретический анализ** и **обобщение научной**, научно-методической, научно-педагогической и популярной литературы, изданной как в нашей стране, так и за рубежом.

Для определения уровня **физического развития** детей 9–10 лет с умственной отсталостью были использованы общепринятые антропометрические измерения (тесты предложены Л. И. Абросимовой). Так масса тела определялась на медицинских весах (кг), длина тела измерялась с помощью деревянного ростомера (см), а для измерения силы мышц кисти использовался ручной плоскoprужинный динамометр (ДК-50). Измерение жизненной емкости легких проводилось при помощи спирометра.

Уровень развития **физических качеств** определялся по следующим тестам: челночный бег 3 по 10 м, прыжки в длину с места, метание малого теннисного мяча в цель, попадание баскетбольным мячом в кольцо, бросок набивного мяча из-за головы, сгибание и разгибание туловища (данные тесты предложены Н. Н. Кожуховой, Л. А. Рыжовой, М. М. Самодуровой).

В качестве инструмента социологического исследования, которое проводилось с целью выявления недостатков в действующей программе по физическому воспитанию в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида, в данной работе применялся **анкетный опрос** учителей и учащихся.

С целью проверки эффективности экспериментальной Программы непрерывного адаптивного физического воспитания и методики применения специальных комплексов физических упражнений на различных формах занятий был проведен **педагогический эксперимент**.

Результаты педагогического эксперимента подвергались обработке **методами математической статистики**, которые включали в себя расчеты:

- 1) средней арифметической величины (M);
- 2) среднеквадратичного отклонения (δ);
- 3) стандартной ошибки математической величины (m);
- 4) средней ошибки разности (t);
- 5) достоверности различий по t -критерию Стьюдента;

Все расчеты выполнялись на современных компьютерах в программе MS Excel. Используемые в ходе исследований тесты и методики достаточно известны в психолого-педагогических и медико-биологических исследованиях, и все они соответствовали требованиям теории тестов (надежности, объективности, валидности).

Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы и результаты констатирующего педагогического эксперимента показали, что к основным методам проведения занятий по адаптивному физическому воспитанию в коррекционных школах VIII относятся комплексный психолого-педагогический подход, а также игровой и соревновательный методы. В условиях специальной (коррекционной) школы необходимо применение технологии дифференцированного и разноуровневого обучения. К основным средствам проведения занятий по адаптивному физическому воспитанию в коррекционных школах VIII относятся корригирующая гимнастика, дыхательная гимнастика, коррекционные подвижные игры и игровые занятия.

В то же время за рамками внимания исследователей остались вопросы методического обеспечения физическими упражнениями различных форм занятий (урочных, внеурочных и самостоятельных домашних) в коррекционной образовательной школе VIII вида у учеников, имеющих различные вторичные отклонения в физическом развитии и физической подготовленности.

Существование различных подходов к решению обозначенной проблемы заставило нас начать поиск путей совершенствования модели системы адаптивного физического воспитания, которая объективно отражала бы сущность исследуемого явления – коррекцию физического развития и физической подготовленности детей 9–10 лет, обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида на различных формах занятий. Оптимальным, на наш взгляд, является использование в экспериментальной модели системы адаптивного физического воспитания принципов непрерывности и индивидуализации при проведении различных форм занятий с детьми 9–10 лет, обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида.

Примечания

1. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Сов. спорт, 2003. 464 с.

2. Там же.

3. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре : учебник / авт.-сост. О. Э. Евсеева, С. П. Евсеев ; под ред. С. П. Евсеева. М. : Спорт, 2016. 384 с.

4. Астафьева С. В., Басов А. В. Деятельность образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья детей : материалы к обл. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 1. Ярославль, 2004. 80 с.; Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2002. 176 с.; Кирпичев В. И. Физиология и гигиена младшего школьника : пособие для учителя. М. : Владос, 2002. 144 с.; Петровская Е. К. Заметки по поводу // Физическая культура в школе. 2004. № 8. С. 8–9.

5. Дмитриев А. А. Указ. соч.

Notes

1. *CHastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoy kul'tury : ucheb. posobie* – Private methods of adaptive physical culture: textbook / ed. by L. V. Shapkova. M. Sov. Sport. 2003. 464 p.

2. Ibid.

3. *Tekhnologii fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti v adaptivnoj fizicheskoy kul'ture : ucheb. posobie* – Technology of physical activity in an adaptive physical culture: textbook / ed.-comp. O. E. Evseeva, S. P. Evseev; ed. by S. P. Evseev. M. Sport. 2016. 384 p.

4. Astaf'eva S. V., Basov A. V. *Deyatel'nost' obrazovatel'nyh uchrezhdenij po sohraneniyu i ukrepleniyu zdorov'ya detej : materialy k obl. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. CH. 1* [Activities of educational institutions for the preservation and strengthening of health of children: materials for regional scient.-pract. conf.: in 2 pts. Part 1]. Yaroslavl. 2004. 80 p.; Dmitriev A. A. *Fizicheskaya kul'tura v special'nom obrazovanii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Physical culture in special education: tutorial for students of higher ped. institutions]. M. Publ. center "Academy". 2002. 176 p.; Kirpichev V. I. *Fiziologiya i gigiena mladshogo shkol'nika : posobie dlya uchitelya* [Physiology and hygiene of primary school children: a handbook for teachers]. M. Vlados. 2002. 144 p.; Petrovskaya E. K. *Zametki po povodu* [Notes on the occasion] // *Fizicheskaya kul'tura v shkole* – Physical culture at school. 2004, No. 8, pp. 8-9.

5. Dmitriev A. A. Op. cit.

УДК 378.146:802.037

О. В. Байкова, О. Н. Обухова, В. Н. Оношко, В. А. Банин

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция как одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности преподавателя высшей школы

Актуальность проблемы, раскрываемой в статье, объясняется возникшей потребностью в компетентных специалистах, владеющих иностранным языком. В условиях развития международных отношений, возрастающей потребности в межнациональных контактах и партнерстве в науке повышается значимость иноязычной коммуникативной компетенции специалиста. Данная статья посвящена проблеме формирования и развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции преподавателя высшей школы в контексте усиления интернационализации образования, интеграции в единое европейское образовательное пространство. В данной статье описывается ряд мероприятий, направленных на реализацию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – комплекса свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного и научного процесса преподавателей высшей школы.

The urgency of the problem raised in the article is explained by the increasing demand for qualified specialists who have a good command of a foreign language. The communicative competence of an academic teacher under the conditions of international cooperation development is of great importance. The article discusses the problem of developing the foreign language communicative competence of academic researchers and lecturers within the framework of international education and integration into the united European educational area. The article describes a project aimed at development of the foreign language communicative competence – a system of personal characteristics and skills – which creates perfect conditions to encourage educational and scientific activities of academic teachers.

Ключевые слова: преподаватель, высшая школа, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, иностранные языки.

Keywords: academic teacher, higher education, foreign language professional communicative competence, foreign languages.

В настоящее время неизменно растет влияние международного сотрудничества на качество работы российских высших профессиональных организаций. Российские вузы должны более активно участвовать в имиджевых мероприятиях (выставках, конференциях), которые представляют Россию за рубежом, создавать интеркультурные пространства, а также показывать высокую профессорско-преподавательскую, академическую и студенческую мобильность.

На сегодняшний день все больше возрастает роль межкультурной коммуникации во всех ее проявлениях: интернационализация европейских стандартов образования, повышение эффективности преподавания иностранных языков, растущие требования к переводу в различных областях деятельности и т. п. Изменился социальный заказ: обществу нужны специалисты, хорошо владеющие иностранным языком, способные средствами данного языка выражать себя профессионально, интеллектуально, эмоционально на рецептивном и креативном уровнях. Однако на сегодняшний день уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции российских преподавателей высшей школы в целом оставляет желать лучшего. В связи с этим, по нашему мнению, на первый план выходит проблема неспособности большинства преподавателей высшей школы выражать свои мысли на иностранном языке в профессиональной научной коммуникации. Недостаточное знание иностранного языка преподавателями высшей школы не позволяет в полном объеме принимать на занятия в российские университеты иностранных студентов, а также сдерживает массовые прямые контакты профессорско-преподавательского состава и кафедр с партнерами из зарубежных университетов.

С учетом вышеназванной проблемы в рамках Программы стратегического развития Вятского государственного университета был проведен ряд мероприятий, ориентированных на реализацию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности преподавателей и сотрудников в научной коммуникации. Основная цель данных мероприятий – это создание условий для повышения иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, комплекса свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного и научного процесса, так как это обеспечивает психологически полноценное взаимодействие в процессе профессионального научного общения на иностранном языке, а также формирование умений использовать данную компетенцию в научно-исследовательской деятельности.

Основными задачами мероприятий явились следующие: 1) разработка комплексной стратегической программы мотивации и стимулирования кадров к повышению эффективности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в образовательной, научно-исследовательской и проектной деятельности; 2) обеспечение межкультурного общения в профессиональной сфере; 3) проведение теоретических и эмпирических исследований на иностранном языке и их апробация в сфере профессиональной и научной деятельности; 4) повышение мобильности научно-педагогических кадров.

Во время первого мероприятия была проведена оценка возможностей для реализации иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции преподавателей в соответствии с требованиями внешней и внутренней среды университета; была создана экспериментальная площадка на базе Вятского государственного университета; были разработаны учебные программы, учебные и учебно-тематические планы профессионально-мотивирующего иноязычного обучения профессорско-преподавательского состава.

На втором мероприятии была разработана комплексная стратегическая программа по повышению эффективности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, подготовлена необходимая документация, отобраны претенденты для реализации проекта.

Третье мероприятие включало в себя проведение пилотного проекта (курсов повышения квалификации в объеме 144 часа) по развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции преподавателей высшей школы. В рамках данного проекта проводилось обучение разговорному английскому языку, обучение по подготовке и написанию научных статей в международные журналы, составлению презентаций на иностранном языке для выступления с докладами на международных конференциях.

Во время проведения пилотного проекта особое внимание уделялось развитию и повышению таких ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, как речевая компетенция, языковая компетенция, социокультурная компетенция, дискурсивная компетенция, учебно-познавательная компетенция и стратегическая компетенция. Безусловно, только тесная взаимосвязь при обучении всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции обеспечит развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности в процессе овладения обучающимися языковыми, лингвострановедческими и социокультурными знаниями и навыками.

В ходе проведения мероприятий у слушателей формировались представления о современных мультимедийных информационных технологиях обучения. Преподаватели и сотрудники знакомились с различными компьютерными программами обучения английскому языку, принципами работы современных электронных словарей и переводчиков, а также ресурсами Интернета для изучения английского языка. Среди эффективных компьютерных программ можно назвать программу "Bridge to English", работа с которой дает возможность совершенствовать навыки аудирования и произношения, пополнять словарный запас, а также выполнять грамматические упражнения различной степени сложности. Преподаватели и сотрудники ВятГУ активно использовали в обучении английскому языку русско-английские и англо-английские электронные словари и «электронные переводчики». Наиболее эффективными из них являются Мультитран, Лингво, (www.multitran.ru, www.lingvo.ru, www.yourdictionary.com), «электронные переводчики»: Promt, Stylus, Сократ.

В связи с активным участием преподавателей и сотрудников ВятГУ в международных научных конференциях особое внимание уделялось подготовке и написанию научной статьи на английском языке. Основное требование зарубежной редакции к автору – это хорошее представление материала, полнота его представления и понятность результатов для широкого круга читателей. Кроме того, требуется, чтобы статья была написана хорошим английским языком, а также чтобы соответствовала конкретным требованиям, предъявляемым зарубежными редакциями. Для подготовки и написания качественной научной статьи на иностранном языке, в частности на английском, необходимо знать и выполнять требования, предъявляемые к публикациям зарубежных научных статей, а именно, правильное составление аннотации, ключевых слов, введения, основного текста, заключения, использованной литературы. Все вышесказанное достигается при помощи проблемных иноязычных культурологических заданий, разработанных руководителями пилотного проекта и направленных на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции преподавателей высшей школы.

В процессе преподавания иностранного языка для преподавателей и сотрудников ВятГУ была разработана и реализована в образовательном процессе интегративная программа, основное назначение которой заключается в формировании профессионально значимых для различных специалистов базовых иноязычных знаний и развитии мотивации личности к усвоению этих знаний. Разработанные учебные программы дисциплин, преподаваемых в проекте, максимально приближены к практической деятельности и реализуют принцип иноязычной профессиональной мотивации. При отборе подходов формирования иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей и сотрудников ВятГУ учитывалось соответствие форм и методов учебной работы поставленным целям формирования компетентностного специалиста. Для этого были отобраны определенные компетентностные подходы, формы и методы работы, которые имели не только учебное, но и жизненное обоснование, при этом формирование компетенций у обучающихся зависело от их активности. В процессе обучения иностранному языку были использованы следующие компетентностные технологии: проблемные дискуссии, ролевые игры, метод проектов, технология интерактивного обучения (в парах, малых группах).

В результате проведения мероприятий была создана комплексная стратегическая программа по повышению эффективности иноязычной профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава ВятГУ: 300 преподавателей и сотрудников повысили свою иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию. Участниками были подготовлены и реализованы в учебном процессе общеобразовательные программы на иностранных языках для иностранных студентов. Преподаватели Вятского государственного университета принимают активное участие в международных конференциях и выступают с докладами на английском языке, активно публикуются в международных журналах, благодаря чему индекс цитирования публикаций данных ученых неуклонно растет. Уверенное владение иностранным языком, несомненно, способствует повышению качества профессионально-педагогической деятельности преподавателя, а также конкурентоспособности высшей школы в целом.

Таким образом, на сегодняшний день необходимость формирования у преподавателей иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции подтверждена многочисленными исследованиями [1] и нормативными документами (материалы Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», государственный стандарт 1996) [2]. Разработанные комплексы заданий, принципы их отбора и применения могут быть эффективно использованы для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у специалистов любого профиля, а также при разработке программ и учебно-методических пособий по иностранному языку.

Примечания

1. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993; Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991; Жукова В. В. К вопросу об интенсификации процесса обучения взрослых иностранному языку // Функциональные стили и преподавание иностранных языков / под ред. М. Я. Цвилинга. М. : Наука, 1982; Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики : учеб. пособие для студ. филол. фак. СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2002.

2. Michalewicz Z., David B. Fogel How to solve it: modern heuristics. Berlin : Springer, 2000.

Notes

1. Safonova, V.V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu yazyku kak special'nosti: Avtoref. dokt. dissert. [Sociocultural approach to teaching foreign language as a profession: abstr. doctor dis.] M., 1993; Zimnyaya, I. A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages in school]. M. Prosveshchenie., 1991; Zhukova, V.V. K voprosu ob intensifikacii processa obucheniya vzroslyh inostrannomu yazyku [On the issue of intensification of the process of adult learning foreign language] // Funkcional'nye stili i prepodavanie inostrannyh yazykov - Functional styles and teaching foreign languages / ed. by M. J. Zwieling. M. Nauka., 1982; Shcherba, L. V. Prepodavanie yazykov v shkole: Obshchie voprosy metodiki: Ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. [Teaching languages in schools: general questions of methodology: manual for students of philol. fac.] Spb. Philological faculty of St. Petersburg State University. 2002.

2. Michalewicz Z., David B. Fogel How to solve it: modern heuristics. Berlin : Springer, 2000.

УДК 37.013.2:378

С. С. Быкова

Теоретическое обоснование формирования профессиональной ответственности будущих педагогов в вузе

В статье обосновывается актуальность формирования профессиональной ответственности будущего педагога в процессе его подготовки в вузе. Данная статья направлена на раскрытие содержания и структуры понятия ответственности в контексте философии, психологии и педагогики; дается авторское определение понятия «профессиональная ответственность будущего педагога», в котором акцент ставится на единстве нравственного и правового компонентов, которые выступают регулятором контроля за поведением и деятельностью будущего педагога. Ведущим подходом к исследованию обозначенного аспекта является компетентностный подход, который создает ориентиры для построения и реализации формирования профессиональной ответственности в вузе. На примере содержания учебного курса «Педагогика» раскрывается процесс формирования нравственного и правового компонентов профессиональной ответственности будущих педагогов. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям, работающим в рамках профессионального образования.

The article substantiates the urgency of formation of the professional responsibilities of future teacher during his training at the university. This article is aimed at disclosure of the content and structure of the concept of responsibility in the context of philosophy, psychology and pedagogy; the author's definition of concept "professional responsibility of a future teacher" is given, in which the emphasis is on the unity of moral and legal components that act as the regulator for monitoring the behavior and activity of a future teacher. A leading approach to the study of a designated aspect is the competence-based approach, which creates guidelines for the creation and implementation of formation of professional responsibility in the University. For example, the content of the training course "Pedagogy" reveals the process of formation of moral and legal components of the professional responsibility of future teachers. The article can be useful to teachers working within professional education.

Ключевые слова: компетентностный подход, подготовка педагога, профессиональная ответственность.

Keywords: competence approach, training of the teacher, professional liability.

Одной из приоритетных задач педагогического образования в настоящее время является создание современной системы подготовки, соответствующей потребностям рынка труда, то есть формирование педагога, обладающего профессиональной компетентностью как совокупно-

стью личностных и профессиональных качеств, умеющего адаптироваться к современным условиям. Кроме того, в требованиях профессионального стандарта педагога указывается, что сформированная профессиональная ответственность является важным профессиональным качеством и одним из показателей соответствия выбранной профессии. Педагог должен уметь нести ответственность за результаты своего труда, за осуществление своих профессиональных обязанностей, уметь предвидеть последствия собственных действий. Соответственно в процессе подготовки будущего педагога вузу необходимо ориентироваться на требования школьной практики, профессионального стандарта педагога.

При анализе Федерального государственного образовательного стандарта и основной образовательной программы высшего образования (по направлению подготовки «Педагогическое образование»), в том числе компетенций выпускника-бакалавра, имеются компетенции, направленные на развитие готовности использовать нормативные и правовые документы в своей деятельности (ОК-13); готовности к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); способности нести ответственность за результаты своего труда (ОПК-4). Все это позволяет поставить в качестве одной из основных задач в модели подготовки выпускника будущего педагога формирование профессиональной ответственности.

Педагогическое осмысление нормативно-правовой базы, в том числе требований профессионального стандарта, по проблеме формирования профессиональной ответственности привело к постановке проблемы – теоретического обоснования формирования профессиональной ответственности будущих педагогов в вузе.

Особое значение при решении поставленной проблемы имеют идеи компетентностного подхода, который создает ориентиры для построения и реализации образовательного процесса в вузе. В рамках компетентностного подхода происходит моделирование результатов образования, которые представлены как показатели качества образования (Р. Атаханов, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Д. И. Фельдштейн, И. С. Якиманская и др.). Исследователи подхода определяют особенности формирования целей, отбора содержания, организации процесса и достижения результатов в области образования, что необходимо учитывать при формировании профессиональной ответственности в образовательном процессе вуза.

Категория «компетентность» рассматривается не просто как совокупность знаний, умений, навыков для исполнения профессиональной деятельности, а как уровень подготовленности к ней, базирующийся на умении рационально и эффективно ориентироваться в быстро изменяющемся информационном пространстве. Компетентность может быть также охарактеризована как определенный уровень образованности, в содержании которой представлены результаты обучения, в частности это знания и умения, система ценностных ориентаций и привычек. Соответственно результатом обучения становится профессиональная компетентность как совокупность личностных и профессиональных качеств. Одним из таких важных профессиональных качеств определяется профессиональная ответственность.

В целях рассмотрения содержания понятия «профессиональная ответственность» обратимся к научным источникам по философии, психологии и педагогике.

В новой философской энциклопедии понятие ответственности понимается как отношение зависимости человека от чего-то, воспринимаемого им в качестве определяющего основания для принятия решений. Ответственность накладывается служебными обязанностями, следовательно, её стоит рассматривать как обязанность профессионального характера, обусловленную статусом и соглашениями в рамках профессиональной деятельности; а также это личностная категория долга как «ответственности перед» [1].

С точки зрения философии целью подготовки педагога при реализации компетентностного подхода должно быть формирование компетентного специалиста с развитым чувством долга перед самим собой и другими субъектами деятельности.

Ответственность как свойство личности, с позиции Л. И. Божович, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, входит в состав направленности личности и определяет её активность и избирательность отношений к действительности. Личность сама может участвовать в установлении ограничений, в рамках которых потом будет действовать, – это вопрос внутренней саморегуляции поведения. Но в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской ответственность выводится из контекста саморегуляции и рассматривается как социальное основание организованности общества, которое способно даже дополнить и восполнить правовую систему в обществе [2].

По мнению исследователей, личность способна сама быть ответственной за свои действия, поведение и осуществить внутренний контроль в выполнении профессиональных обязанностей.

В педагогических исследованиях ответственность как качество личности будущего педагога анализируется в рамках профессиональной деятельности. «Профессионально-педагогическая деятельность ответственна. Общество доверяет учителю судьбу подрастающего поколения, т. е. свое будущее. Учитель и сам на себя возлагает большую ответственность, добровольно избирая профессию. Прогресс науки и общества в целом зависит от организации воспитания в нем и, в частности, от деятельности учителей» [3].

Таким образом, ответственность как важное профессиональное качество учителя необходимо для реализации основных функций в рамках педагогической деятельности.

Подведем итог: для определения содержания понятия ответственности существенное значение имеют взгляды исследователей, представленные в контексте философии и психологии, в которых ответственность обусловлена внутренними и внешними обстоятельствами осуществляемой деятельности. Ответственность принимается личностью как внутренняя автономия «самозаконности», где она способна, снимая внешний контроль, осуществлять самоконтроль за своей деятельностью. Педагогическая наука на первый план выводит профессиональную деятельность, в рамках которой «ответственность» в единстве с педагогическим призванием составляют необходимые предпосылки успеха в профессиональной деятельности.

Анализ сущностных характеристик понятия «ответственности» с точки зрения различных наук позволил нам дать определение понятия «профессиональной ответственности будущих педагогов».

Профессиональная ответственность будущего педагога – это профессионально-личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении к педагогической деятельности, другим людям и самому себе; характеризующееся единством нравственного и правового компонентов, которые выступают регулятором контроля за поведением и деятельностью.

Структура понятия профессиональной ответственности может быть раскрыта через её компоненты. Нравственный компонент включает в свое содержание знание системы нравственных ценностей, мотивирующих и мобилизующих будущего педагога на деятельность, его готовность и способность следовать нормы нравственности основанием своей жизни. Правовой компонент профессиональной ответственности представлен через систему социально-правовых ценностей и отражает готовность решать профессиональные задачи в рамках правового поля и устанавливать межличностные связи при согласовании своих действий с действиями других субъектов права.

Формирование профессиональной ответственности понимается как процесс развития нравственного и правового компонентов за счет усвоения содержания вузовского образования. В частности, учебный курс «Педагогика», изучаемый на протяжении трех лет, способствует поставленной задаче. Освоение содержания «Педагогики» позволит будущему педагогу быть компетентным в вопросах обеспечения прав и обязанностей субъектов образования, организации учебно-воспитательной деятельности в рамках своих должностных обязанностей и в конечном итоге – иметь активную нравственную позицию, которая будет выступать мотиватором нравственно-ценностного поведения в процессе выполнения им профессиональных обязанностей.

Таким образом, анализ нормативно-правовой базы, действующей в системе образования, позволил теоретически обосновать актуальность формирования профессиональной ответственности будущих педагогов в вузе и поставить проблему теоретического обоснования формирования профессиональной ответственности будущих педагогов в вузе. Определение содержания и структуру понятия профессиональной ответственности с позиций философии, психологии и педагогики позволило сформулировать понятие «профессиональной ответственности будущего педагога» и представить его одним из показателей выбранной профессии.

Примечания

1. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. III / Ин-т философии РАН. М. : Мысль, 2010. С. 172.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 30.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. С. 9–10.

Notes

1. *Novaya filosofskaya ehnciklopediya* : v 4 t. T. III – New philosophical encyclopedia: in 4 vol. Vol. III / Institute of philosophy RAS. M. Mysl'. 2010. P. 172.
2. *Abul'hanova-Slavskaya K. A. Tipologiya lichnosti i gumanisticheskij podhod* [Typology of personality and humanistic approach] // *Gumanisticheskie problemy psihologicheskoy teorii* – Humanistic problems of psychological theory. M. 1995. 30.

3. Kuz'mina N. V. *Ocherki psihologii truda uchitelya: psihologicheskaya struktura deyatelnosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti* [Essays on the psychology of teacher's work: the psychological structure of teacher's activity and formation of his personality]. L. Publishing house of the Leningrad University. 1967. Pp. 9-10.

УДК 796.012.2:376

В. С. Попереков, Г. В. Ковязина

Дифференцированный подход к развитию координации движений младших школьников, имеющих нарушения слуха

В данной статье освещается актуальность проблемы развития физических качеств детей, имеющих нарушения слуха. Необходимость постоянного поиска новых подходов к организации процесса адаптивного физического воспитания детей, имеющих ограничения в состоянии здоровья, обусловлена социальными задачами и современными требованиями к адаптации людей, имеющих ограничения в состоянии здоровья. На основании фактов о том, что между нарушением слуха и двигательной системой существует тесная функциональная взаимосвязь, построена экспериментальная методика использования физических упражнений повышенной сложности. В методике предполагалось использование на уроках адаптивного физического воспитания в образовательных учреждениях II вида специальных упражнений с различными мячами. В статье представлены результаты педагогического эксперимента, основанного на определении уровня развития координации движений у младших школьников, имеющих нарушения слуха. Экспериментальный материал может быть полезен специалистам в области адаптивной физической культуры и физической реабилитации.

This scientific article covers the problem of development of physical qualities of children with hearing loss. The need for constant search for new approaches to the organization of the process of adaptive physical training of children with limitations in health due to social challenges and modern requirements to the adaptation of people with limitations in health status is discussed. Based on the facts that there is a close functional interdependence between hearing impairment and motor system, authors built an experimental method of using physical exercises of increased complexity. The method uses the lessons of adaptive physical training in educational establishments of II species of special exercises with different goals. The article presents the results of the pedagogical experiment based on the determination of the level of development of motor coordination in primary school children with hearing disorders. Experimental data can be useful to specialists in the field of adaptive physical education and physical rehabilitation.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушениями слуха, координация движений.

Keywords: younger schoolchildren with hearing, coordination of movements.

Дети с различными нарушениями слуха в России составляют отдельную категорию, в том числе в системе образования – коррекционные образовательные учреждения II вида. Нарушение слуха у младших школьников в 80% случаев сопровождается задержкой развития моторики, дисгармоничным физическим развитием. Кроме того, нарушение слуха приводит к уменьшению получаемой информации детьми, что отрицательно сказывается на развитии у них познавательных процессов и формировании двигательных навыков [1].

Между нарушением слуха и двигательной системой существует тесная функциональная взаимосвязь. У младших школьников с нарушениями слуха отмечаются замедленность, скованность действий и малая амплитуда движений. Врожденные или ранние нарушения функций слухового и вестибулярного анализаторов приводят к снижению чувства пространственной ориентации, что проявляется в ходьбе, беге, упражнениях с предметами. Эти нарушения прямо или опосредованно влияют на двигательные способности детей, связанные с быстротой реакции, равновесием, темпом и ритмом движений [2].

Это означает, что физическое развитие младших школьников с нарушениями слуха имеет особенности: общее соматическое ослабление, низкий уровень развития координации движений [3].

Н. А. Бернштейн (1991) раскрывал понятие «общей координации движений», которое составляет основу большинства современных теоретических представлений об управлении произвольными движениями и до настоящего времени является одним из самых распространенных и общепризнанных: «координация движений есть не что иное, как преодоление избыточных степеней свободы органов движений человека, т. е. превращение их в управляемые системы» [4].

Основным средством воспитания координационных способностей являются физические упражнения повышенной сложности с необходимостью быстро, точно, целесообразно, экономно и находчиво, т. е. наиболее совершенно, решать сложные и неожиданно возникающие двигательные задачи, содержащие элементы новизны [5].

Однако младшие школьники с нарушением слуха тратят на освоение сложнокоординационных навыков значительно больше времени, имеют меньший уровень точности выполнения движений и быстроты реакции, а также уступают в статическом и динамическом равновесии слышащим сверстникам, что обуславливает необходимость применения дифференцированного подхода к повышению общего уровня координации движений слабослышащих детей [6].

При этом установлено, что дети с нарушением слуха активнее участвуют в занятиях по адаптивному физическому воспитанию, проводимых в игровой форме, в том числе с использованием мячей [7].

Разработанная экспериментальная методика предполагает использование на уроках адаптивного физического воспитания в образовательных учреждениях II вида специальных упражнений с баскетбольными, волейбольными, теннисными и малыми («сокс») мячами для развития координационных способностей у младших школьников.

Упражнения с мячом для детей с нарушением слуха имеют ряд преимуществ в сравнении с общеразвивающими комплексами упражнений без предметов:

- вызывают повышенный интерес,
- составляют основу техники любой подвижной игры с мячами,
- являются доступными за счет использования мячей разного диаметра и веса,
- позволяют действовать в парах, группах и командах, а значит дают наибольший эффект в решении задач развития координации движений [8].

Для развития координационных способностей в экспериментальной методике мы использовали следующие методы:

- стандартно-повторного упражнения,
- вариативного упражнения,
- игровой и соревновательный.

Стандартно-повторный метод применяют при разучивании новых, достаточно сложных двигательных действий, так как овладеть такими движениями можно только после большого количества их повторений в относительно стандартных условиях.

Метод вариативного упражнения, со многими его разновидностями, имеет более широкое применение. Его подразделяют на методы строгой и нестрогой регламентации вариативности действий и условий выполнения.

Игровой и соревновательный метод позволяет осваивать новые двигательные действия в форме подвижных и спортивных игр в соревновательных упражнениях [9].

На начальном этапе обучения мы уделяли внимание разнообразным двигательным действиям, а также применяли свободные игры с разными мячами, не преследуя цель отработать технику отдельных двигательных действий младших школьников с нарушениями слуха.

При этом мы следили за рациональным использованием средств, которые подбирались на основе учета возрастных особенностей детей и их физической подготовленности.

Процесс развития координационных способностей младших школьников с нарушениями слуха с использованием специальных упражнений с баскетбольным мячом был организован поэтапно:

- начальное обучение (ознакомление с двигательным действием),
- углубленное разучивание двигательного действия,
- закрепление и совершенствование двигательных действий.

Далее вводилось постепенное усложнение условий выполнения движений в зависимости от уровня умений детей обращаться с мячом. Последовательность и взаимосвязь средств и методов обучения позволяла создавать оптимальные условия для формирования двигательных навыков.

В ходе педагогического эксперимента было проведено начальное и итоговое тестирование уровня развития координационных способностей детей с нарушениями слуха по четырем тестам:

1. Челночный бег 3х10 м (сек) (В. И. Лях, 2007).
2. Ведение мяча правой и левой рукой в движении с изменением направления (сек) (А. Л. Вавилов, А. Г. Капустин, Р. Л. Осипов, 2011).
3. Отпускание палки (см) (В. И. Лях, 2007).
4. Передачи мяча (сек) (В. С. Попереков, 2015).

Количество занятий и их продолжительность в экспериментальной и контрольной группах были одинаковы.

Педагогические науки

Контрольная группа осваивала материал урочной деятельности, рекомендованный «комплексной программой адаптивного физического воспитания учащихся начальных классов коррекционных образовательных учреждений II вида».

Экспериментальная группа занималась по разработанной методике адаптивного физического воспитания с дополнительным применением специальных упражнений с различными мячами.

Таблица 1

**Среднегрупповые показатели уровня координационных способностей
слабослышащих школьников 9–10 лет в экспериментальной и контрольной группах
до начала педагогического эксперимента**

Показатели тестирования	Экспериментальная группа (n=8)		Контрольная группа (n=8)		Достоверность	
	М	± m	М	± m	t	p
Челночный бег 3×10 м (сек)	9,90	0,19	9,89	0,21	0,07	> 0,05
Передачи мяча (сек)	11,12	0,31	11,11	0,32	0,07	> 0,05
Ведение мяча (сек)	18,93	0,47	18,82	0,46	0,18	> 0,05
Отпускание палки (см)	28,52	1,8	28,35	1,48	0,12	> 0,05

Из табл. 1 видно, что на начало педагогического эксперимента достоверных различий в группах нет ($p > 0,05$). Это говорит об однородности групп.

Таблица 2

**Изменение среднегрупповых показателей уровня координационных способностей
слабослышащих школьников 9–10 лет в экспериментальной и контрольной группах
от начала к концу педагогического эксперимента**

№	Тесты	Экспериментальная группа (n=8)		Контрольная группа (n=8)		Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	
		начало	конец	начало	конец		
		1	2	3	4		
		9,91±0,19	7,74±0,31	9,89±0,21	9,49±0,16	1 – 3	2 – 4
1	Челночный бег 3×10 м (сек)	t=6,03 p<0,05		t=1,54 p>0,05		t=0,07 p>0,05	t=5 p<0,05
2	Передачи мяча (сек)	11,12±0,31	9,88±0,1	11,09±0,32	10,63±0,24	t=0,07 p>0,05	t=2,88 p<0,05
		t=3,76 p<0,05		t=1,15 p>0,05			
3	Ведение мяча (сек)	18,96±0,47	16,91±0,41	18,84±0,46	18,51±0,41	t=0,18 p>0,05	t=2,76 p<0,05
		t=3,31 p<0,05		t=0,53 p>0,05			
4	Отпускание палки (см)	28,5±1,8	22,62±0,98	28,25±1,48	27,87±0,81	t=0,11 p>0,05	t=4,13 p<0,05
		t=3,27 p<0,05		t=0,22 p>0,05			

Из табл. 2 видно, что от начала к концу педагогического эксперимента в контрольной группе достоверных изменений нет ($p > 0,05$). В то же время в экспериментальной группе по всем исследуемым показателям от начала к концу педагогического эксперимента изменения носят достоверный характер ($p < 0,05$).

После педагогического эксперимента в показателях координационных способностей обеих групп произошли следующие изменения:

1) время выполнения тестового задания «челночный бег» уменьшилось в экспериментальной группе в среднем на 2,17 сек, а в контрольной группе – лишь на 0,4 сек;

2) время выполнения теста «передачи мяча» уменьшилось в экспериментальной группе в среднем на 1,24 сек, а в контрольной группе – лишь на 0,46 сек;

3) время выполнения теста «ведение мяча» уменьшилось в экспериментальной группе в среднем на 2,05 сек, а в контрольной группе – лишь на 0,33 сек;

4) показатели в тесте «отпускание палки» (способность к реагированию) улучшились в экспериментальной группе в среднем на 5,88 см, а в контрольной группе – лишь на 0,38 см.

В результате применения экспериментальной методики развития координационных способностей младших школьников с нарушениями слуха, при использовании специальных упражнений с мячами, были обеспечены лучшие условия для развития у них координации движений, чем у детей контрольной группы.

Таким образом, результаты исследования, полученные в ходе педагогического эксперимента, свидетельствуют об эффективности применения экспериментальной методики. Сравнительный анализ итоговых межгрупповых данных позволил установить различия в пользу экспериментальной группы в тестовых упражнениях, где произошли существенные положительные изменения в развитии координационных способностей младших школьников с нарушениями слуха.

Примечания

1. Губарева Н. В. Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей у школьников с различной степенью нарушения слуха : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. С. 8–10, 17–21; Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник : в 2 т. Т. 2 : Содержание и методика адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов. М.: Сов. спорт, 2007. 448 с.; Овсянникова Е. Ю. Методика коррекции физического развития и физической подготовленности глухих школьников в процессе непрерывного адаптивного физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. С. 20–25.

2. Горская И. Ю., Рудьковская Н. В. Диагностика и оздоровительная коррекция морфофункционального статуса, физической подготовленности школьников с патологией слуха // Диагностика и оздоровительная коррекция морфофункционального статуса, физической подготовленности школьников с патологией слуха / под общ. ред. Л. Г. Харитоновой. Омск : СибГУФК, 2003. С. 220–223; Овсянникова Е. Ю., Ковязина Г. В. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб.-метод. пособие для самост. работы студ. очной и заочной форм обучения : для спец. 032102.65 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура). Ч. 1 / Методика адаптивной физической культуры для детей с нарушениями слуха. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 37–50.

3. Зуев М. С., Попереков В. С. Индивидуальная подготовка баскетболистов, обусловленная состоянием их здоровья // Здоровье и физическая культура : сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф. 20–23 июня 2011 года / науч. ред. М. П. Бандаков, Т. С. Казаковцева. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 33–38; Харитонов Л. Г. Морфологические особенности физического развития и развития двигательных качеств у слабослышащих школьников / Л. Г. Харитонов, Л. А. Суянгулова, Н. В. Павлова, Н. В. Малахова // Новые технологии оздоровления человека: материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск : УралГафк, 2002. С. 88–90.

4. Попереков В. С. Развитие координационных способностей баскетболистов 10–11 лет с учетом типологических свойств их нервной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 24 с.

5. Там же; Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М. : Академия, 2003. С. 130–143.

6. Атоманюк С. Д. Воспитание координационных способностей детей // Адаптивная физическая культура. 2001. № 3. С. 22–23; Попереков В. С. Средства и методы воспитания координационных способностей в тренировке баскетболистов 16–18 лет // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и пути их решения: сб. науч.-метод. ст. / под общ. ред. А. Г. Капустина, Е. В. Свиная. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2010. С. 73–75.

7. Буйлова Л. А. Применение игрового метода в физическом воспитании школьников: на примере баскетбола : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. гос. акад. физ. культуры Малаховка, 2004. 23 с.; Вавилов А. Л., Капустин А. Г., Осипов Р. Л. Начальное обучение игре в баскетбол : учеб. пособие. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 101–112; Зуев М. С., Попереков В. С. Индивидуальная подготовка баскетболистов, обусловленная состоянием их здоровья // Здоровье и физическая культура: сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф. 20–23 июня 2011 года / науч. ред. М. П. Бандаков, Т. С. Казаковцева. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 33–38.

8. Буйлова Л. А. Указ. соч.; Вавилов, А. Л., Капустин А. Г., Осипов Р. Л. Указ. соч.; Попереков В. С. Развитие координационных способностей баскетболистов 10–11 лет...; Попереков В. С. Средства и методы воспитания координационных способностей в тренировке баскетболистов 16–18 лет...

9. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник : в 2 т. Т. 2 : Содержание и методика адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов. М. : Сов. спорт, 2007. 448 с.; Лях В. И. Теория тестов и тестирование физической подготовленности учащихся // Физическая культура в школе. 2007. № 6. С. 2–7; Попереков В. С. Развитие координационных способностей баскетболистов 10–11 лет...

Notes

1. Gubareva N. V. *Differencirovannyj podhod v processe korrekcii i razvitiya koordinacionnyh sposobnostej u shkol'nikov s razlichnoj stepen'yu narusheniya sluha : dis. ... kand. ped. nauk* [Differentiated approach in the process of correction and development of coordination abilities of pupils with different degree of hearing disorder: dis. cand. ped. sciences]. Omsk. 2009. Pp. 8-10, 17-21; Evseev S. P. *Teoriya i organizaciya adaptivnoj fizicheskoj kul'tury : uchebnik: v 2 t. T. 2 : Soderzhanie i metodika adaptivnoj fizicheskoj kul'tury i harakteristika ee osnovnyh vidov* [Theory

and organization of adaptive physical culture: textbook: in 2 vol. Vol. 2: Content and methodology of adaptive physical culture and characteristic of its basic types]. M. Sov. Sport. 2007. 448 p.; Ovsyannikova E. YU. *Metodika korrektsii fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti gluhih shkol'nikov v processe nepreryvnogo adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Method of correction of physical development and physical fitness of deaf pupils in the process of continuous adaptive physical education: abstr. dis. cand. ped. sciences]. Yaroslavl. 2006. Pp. 20-25.

2. Gorskaya I. YU., Rud'kovskaya N. V. *Diagnostika i ozdorovitel'naya korrektsiya morfofunktsional'nogo statusa, fizicheskoy podgotovlennosti shkol'nikov s patologiej sluha* [Diagnostics and health correction of morphofunctional status and physical fitness of schoolchildren with the pathology of hearing] // *Diagnostika i ozdorovitel'naya korrektsiya morfofunktsional'nogo statusa, fizicheskoy podgotovlennosti shkol'nikov s patologiej sluha* – Diagnostics and health correction of morphofunctional status and physical fitness of schoolchildren with the pathology of hearing / under the general editorship of L. G. Kharitonova. Omsk. SibSUFC. 2003. Pp. 220-223; Ovsyannikova E. YU., Kovyazina G. V. *CHastnye metodiki adaptivnoy fizicheskoy kul'tury : ucheb.-metod. posobie dlya samost. raboty stud. ochnoj i zaочноj form obucheniya : dlya spec. 032102.65 Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya (adaptivnaya fizicheskaya kul'tura). CH. 1* [Private methods of adaptive physical culture: textbook for individual learning work of students of full-time and correspondence forms of training: for special. 032102.65 Physical culture for persons with deviations in health status (adaptive physical culture). Part 1] / *Metodika adaptivnoy fizicheskoy kul'tury dlya detej s narusheniyami sluha* – Methods of adaptive physical culture for children with hearing disorders. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2011. Pp. 37-50.

3. Zuev M. S., Poperekov V. S. *Individual'naya podgotovka basketbolistov, obuslovlennaya sostoyaniem ih zdorov'ya* [Individual training of basketball players due to their health condition] // *Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura : sb. nauch. st. po materialam region. nauch.-prakt. konf. 20–23 iyunya 2011 goda* – Health and physical education: coll. of scient. articles based on materials from the regional scientific-pract. conf. 20-23 June 2011] / edited by M. P. Bandakov, T. S. Kazakovtseva. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2011. Pp. 33-38; Haritonova L. G. *Morfologicheskie osobennosti fizicheskogo razvitiya i razvitiya dvigatel'nyh kachestv u slaboslyshashchih shkol'nikov* [Morphological characteristics of physical development and the development of motor abilities in hearing disordered pupils] / L. G. Kharitonova, L. A. Suyangulova, N. V. Pavlova, N. V. Malakhova // *Novye tekhnologii ozdorovleniya cheloveka: materialy 1-j Vseros. nauch.-prakt. konf.* – New technologies of healing the person: materials of the 1st all-Russia scientific-pract. conf. Chelyabinsk. UralGafk. 2002. Pp. 88-90.

4. Poperekov V. S. *Razvitie koordinatsionnykh sposobnostej basketbolistov 10–11 let s uchedom tipologicheskikh svoystv ih nervnoj sistemy* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Development of coordination abilities of basketball players ages 10-11 with regard of typological properties of their nervous system: abstr. dis. cand. ped. sciences]. SPb. 2015. 24 p.

5. Ibid; Holodov ZH. K., Kuznecov V. S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Theory and methods of physical education and sport]. M. Academy. 2003. Pp. 130-143.

6. Atomanyuk S. D. *Vospitanie koordinatsionnykh sposobnostej detej* [Training of coordination abilities of children] // *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* – Adaptive physical culture. 2001, No. 3, pp. 22-23; Poperekov V. S. *Sredstva i metody vospitaniya koordinatsionnykh sposobnostej v trenirovke basketbolistov 16–18 let* [Means and methods of education of coordination abilities in training basketball players 16-18 years of age] // *Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury, sporta i puti ih resheniya: sb. nauch.-metod. st. / pod obshch. red. A. G. Kapustina, E. V. Svinar* – Actual problems of physical culture, sport and ways of their solution: collection of scientific-method. art. / under the general editorship of A.G. Kapustin, E. V. Svinar. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2010. Pp. 73-75.

7. Bujlova L. A. *Primenenie igrovogo metoda v fizicheskom vospitanii shkol'nikov: na primere basketbola* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Application of a game method in physical education of schoolchildren: by an example of basketball: abstr. dis. cand. ped. sciences]. M. Moscow State Akad. of Physical Culture Malakhovka. 2004. 23 p. Vavilov A. L., Kapustin A. G., Osipov R. L. *Nachal'noe obuchenie igre v basketbol : ucheb. posobie* [Elementary education the game of basketball: tutorial]. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2011. Pp. 101-112; Zuev M. S., Poperekov V. S. *Individual'naya podgotovka basketbolistov, obuslovlennaya sostoyaniem ih zdorov'ya* [Individual training of basketball players due to their health condition] // *Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura: sb. nauch. st. po materialam region. nauch.-prakt. konf. 20–23 iyunya 2011 goda* – Health and physical education: coll. of scient. articles based on materials from the regional scientific-pract. conf. 20-23 June 2011 / edited by M. P. Bandakov, T. S. Kazakovtseva. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2011. Pp. 33-38.

8. Bujlova L. A. *Ukaz. soch.*; Vavilov, A. L., Kapustin A. G., Osipov R. L. Op. cit.; Poperekov V. S. *Razvitie koordinatsionnykh sposobnostej basketbolistov 10–11 let...* [Development of coordination abilities of basketball players 10-11 years...]; Poperekov V. S. *Sredstva i metody vospitaniya koordinatsionnykh sposobnostej v trenirovke basketbolistov 16–18 let...* [Means and methods of education of coordination abilities in training basketball players aged 16-18 years old...]

9. Evseev S. P. *Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury : uchebnik : v 2 t. T. 2 : Soderzhanie i metodika adaptivnoy fizicheskoy kul'tury i harakteristika ee osnovnykh vidov* [Theory and organization of adaptive physical culture: textbook: in 2 vol. Vol. 2: Content and methodology of adaptive physical culture and characteristic of its basic types]. M. Sov. Sport. 2007. 448 p.; Lyah V. I. *Teoriya testov i testirovanie fizicheskoy podgotovlennosti uchashchihsya* [Theory of tests and physical fitness testing of pupils] // *Fizicheskaya kul'tura v shkole* – Physical culture at school. 2007, No. 6, pp. 2-7; Poperekov V. S. *Razvitie koordinatsionnykh sposobnostej basketbolistov 10–11 let...* [Development of coordination abilities of basketball players 10-11 years...]

Формирование структурированного мышления студентов технических направлений подготовки

Обоснована необходимость качественного математического образования студентов технических направлений подготовки с целью более глубокого усвоения специальных дисциплин профилей и использования этих знаний в будущей профессиональной деятельности. Представлены результаты анализа процесса образования с целью определения резерва времени для достаточной, качественной математической подготовки будущих инженеров. Рассмотрена методология совместной разработки преподавателями математических и специальных дисциплин содержания и последовательности изложения разделов учебных программ. Использование указанных методических приемов позволяет без изменения графика учебного процесса и объема аудиторных часов упростить процесс понимания студентами сложных математических категорий и изучения вариантов реализации и анализа эксплуатационных и проектных отраслевых задач. Приведены результаты исследований эффективности применения представленных методических приемов в образовательном процессе студентов электроэнергетических профилей подготовки.

The necessity of qualitative mathematical education of students studying at the university on the basis of programs of technical training directions is substantiated. Mathematical preparation is necessary for the qualitative study of special disciplines and the use of this knowledge in future professional activities. The results of the analysis of the education process are presented with the purpose of determining the time reserve for sufficient, qualitative mathematical training of future engineers. The methodology of joint development by professors of mathematical and special disciplines of the content and sequence of presentation of sections of curricula is considered. The use of these methodical methods makes it possible to simplify the process of understanding by students of complex mathematical categories and to study options for the implementation and analysis of operational and project branch problems without changing the graph of the educational process and the amount of class hours. The results of research on the effectiveness of the application of the methodological methods presented in the educational process of students of electric power profilers are presented.

Ключевые слова: математика, высшее образование, технические направления подготовки, методология, образовательные программы, организация образовательного процесса.

Keywords: mathematics, higher education, technical training directions, methodology, educational programs, organization of the educational process.

Современная электроэнергетика – это отрасль промышленности, где возможные производственные ситуации априори просчитаны и проанализированы и соответственно действия персонала строго регламентированы [1]. Однако в процессе управления столь сложной кибернетической системой возникают ситуации, когда требуется принятие решений в условиях дефицита времени с учетом нескольких критериев и большого числа ограничений. В этих случаях мыслительная деятельность исполнителя базируется на активизации структурированных в памяти специальных базовых знаний. Эффективность принимаемых решений зависит не только от объема этих знаний, полученных при обучении в университете, но и от способности человека как можно быстрее устанавливать логические связи между элементами структур знаний по каждой дисциплине, мысленно создавать формализованные модели производственной ситуации и находить наилучшие способы их реализации. Кроме того, современный инженер использует математические модели для улучшения и доработки концептуальных проектов, прогнозирования развития производственных ситуаций, анализа рисков и надежности. Навыки такой деятельности формируются в процессе обучения в университете при овладении общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Студент в равной степени должен знать и понимать не только узкопрофессиональные задачи, но и иметь достаточную математическую подготовку для вариации их решений. Проблемы математического образования и методология преподавания различных разделов математики бакалаврам технических направлений подготовки рассматривались в трудах В. А. Шершневой, Л. К. Иляшенко, Е. В. Колбиной, Я. Г. Стельмах и других [2]. На наш взгляд, при достаточно большом объеме материала по специальным дисциплинам и значительном объеме знаний по математике (обобщая все изучаемые разделы математики), заявленном в рабочих программах соответствующих математических дисциплин, успешное освоение

всех дисциплин возможно при создании мультидисциплинарных команд преподавателей, совместно разрабатывающих методологию образовательного процесса.

Содержание дисциплин профессионального цикла направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника» согласовано с ведущими специалистами электроэнергетических объектов региона. Основной акцент в преподавании специальных дисциплин профессионального цикла ставится на изучении физики процессов, используемая при этом математика трактуется как инструмент, как информационно-алгоритмическая поддержка для выполнения расчетов. Уделять время на изучение специальных математических приемов и методов, приводить варианты моделей реализации изучаемых режимных процессов или управленческих процедур в условиях ограниченного времени аудиторных занятий преподаватель не имеет возможности. Кроме того, при достаточно слабой математической школьной подготовке большинства современных студентов им требуется больше времени как на понимание физических процессов, так и на усвоение их математических описаний и обоснований, конструирование универсальных или специальных моделей, компетентный анализ результатов. Дисциплины, направленные на математическую подготовку будущих специалистов, изучаются студентами на первых двух курсах: это традиционные разделы высшей математики. В пятом и шестом семестрах параллельно изучению базовых дисциплин изучаются специальные разделы математики, без знания которых невозможно осваивать расчетные методики, методы и алгоритмы, а также выполнять аналитические исследования, необходимые при изучении базовых отраслевых дисциплин, и которые используются в программных комплексах отраслевых АСУ. Например, это численные методы, теория вероятностей и планирования экспериментов, методы оптимизации и другие. Возникает проблема: в пятом семестре студенты приступают к изучению специальных дисциплин, подготовке курсовых проектов, выполнению самостоятельных заданий, предусмотренных программами специальных базовых дисциплин профиля, а знаний соответствующей математики у студентов недостаточно. Преподавателю приходится либо использовать основное аудиторное время на восполнение этих пробелов, либо требовать самостоятельного изучения этих разделов. Самостоятельно изучать математику сложно, и, как показывает практика, проверка таких знаний на экзамене выявляет коллективную шпаргалку, чаще всего из сети Internet, очень редко удачную и доступную для понимания всеми студентами, либо эти вопросы рассматриваются на консультации перед экзаменами, что не всегда своевременно. Тем самым либо часть материала по изучению физических процессов остается нерассмотренной или неувоенной, либо изучение математики выполняется в счет времени, которое должно быть посвящено физике. В это же время преподаватель математических дисциплин не может добиться эффективного усвоения материала: как правило, специальная математика закрепляется примерами ее использования при решении прикладных задач. Но в это время в начале пятого семестра студенты еще только начали знакомиться с отраслевыми проблемами и их решениями, эти задачи и их модели им еще незнакомы. Здесь примеры не принимаются сознанием, а заучиваются, что не позволяет в сознании студента создать логические цепочки, образующие эффективную структуру знаний отраслевых задач и проблем, взаимоувязанных с теорией и современными моделями их реализации. Решение проблемы видится во взаимодействии преподавателей, читающих, условно говоря, математические и физические дисциплины студентам одного профиля. Успешная реализация образовательного процесса при активном взаимодействии преподавателей такой мультидисциплинарной команды преподавателей возможна при выполнении следующих условий.

Согласование содержания и необходимого объема изучаемой дисциплины, посвященной изучению специальных разделов математики. А именно: включать в программу только те методы, методики, приемы и алгоритмы, которые используются в задачах отрасли, рассматриваемых в дисциплинах профессионального цикла либо используемых в реально действующих отраслевых моделях и алгоритмах. Математика очень емкая и разнообразная наука, а знающему и увлеченному преподавателю хочется представить студентам как можно больше информации, что в рассматриваемом аспекте скорее бесполезно, поскольку не необходимо. Действительный объем и содержание разделов специальной математики может определить лишь профильный специалист.

Согласование динамики реализации программ дисциплин. Наилучший вариант – изучение специальных разделов математики в четвертом семестре бакалавриата, предшествующем семестру с наполнением профессиональными дисциплинами. Если же изучение математики проводится параллельно изучению специальных дисциплин профиля, то необходимо согласовывать последовательность изложения разделов. Приоритетными являются специальные дисциплины профиля, поэтому необходимые для их успешного усвоения разделы математики должны быть предварительно, ранее по времени изучены, проверены и закреплены. При этом необходимо ведущим дисциплины преподавателям предварительно априори совместно согласовывать исполь-

зуемые в обеих дисциплинах условные обозначения, символы, терминологию. Студенты, изучая математику, привыкают к общепринятой формализованной символике. При изучении профессиональных дисциплин преподаватель, поясняя физические процессы, использует типовые, стандартные обозначения, которые установлены отраслевыми регламентами, а объясняя математическую постановку задачи и модели, использует либо те же обозначения, либо некоторую произвольную символику, отличную от той, к которой студенты привыкли в курсах математики. Такое несоответствие отражается и в методических пособиях дисциплин для студентов одного профиля [3]: модели и методы решения одних и тех же задач представлены с различными обозначениями переменных, затрудняя их восприятие и понимание студентами. Устранение несоответствий способствует не только упрощению восприятия сложных отраслевых задач, но и подсознательному закреплению основ математического моделирования, привыканию к взаимосвязи математики и практики, формированию структурированного мышления.

Согласование примеров прикладных задач, используемых при изучении специальных разделов математики. Восприятие математики как необходимой и доступной для понимания науки определяется ее практической значимостью, иллюстрированной примерами реальных эксплуатационных или проектных задач. Поэтому любой метод или математический прием должен быть «приложен» к конкретной физической задаче. Например, задача прогнозирования нагрузки электропотребления может быть рассмотрена как при изучении методов аппроксимации, так при изучении методов оптимизации, при этом варианты математических моделей позволяют не просто их использование в качестве иллюстраций, но и возможность представления студентам проблемного, содержательного анализа задачи в целом. Этот пример был использован при изучении программного пакета Excel в курсе «Современные информационные технологии», а на четвертом курсе при изучении дисциплины «Информационные управляющие системы в электроэнергетике» студенты приводили его в качестве примера задачи АСУ, то есть запомнили эту задачу и приемы ее решения. Поэтому, если курс математики читается по времени раньше профессиональной дисциплины, то упрощенные модели задач отрасли, являющиеся примерами применения методов или приемов математики, должны быть разработаны совместно обоими преподавателями. В курсах математики практические модели должны быть грамотно представлены в упрощенной, доступной для понимания студентами форме. Их конкретизация и детализация будет изучена в дисциплине профессионального цикла, а задача математика – показать возможность реализации модели различными методами и сравнить результаты решений, полученных при применении этих методов. Неверно или неточно используемые, формулируемые, записанные модели прикладных задач закрепляются в сознании и приводят к ошибкам в дальнейшем. Сложные эксплуатационные, динамические и перспективные модели целесообразно рассматривать на заключительных в семестре занятиях как профильной дисциплины, так и в курсе специальной математики. Когда база знаний студентов по обоим дисциплинам достаточна и имеется опыт моделирования производственных задач в упрощенных постановках и поиска их решений несложными методами, студент способен понимать модели сложных задач, воспринимать методы их реализации, осознавать смысловое содержание и самостоятельно выполнять исследование и анализ таких моделей с использованием достаточно серьезного математического аппарата. При этом формируется осознание значимости и базовой дисциплины, и математики, и их неразрывной взаимосвязи.

Представленная методика комплексной подготовки программ дисциплин для бакалавров технических направлений подготовки используется в течение ряда лет на кафедре электроэнергетических систем Вятского государственного университета. Например, для бакалавров, обучающихся по профилю «Электроэнергетические системы» направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника», в шестом семестре читается дисциплина «Алгоритмы и модели задач электроэнергетики», посвященная изучению приемов математического моделирования и методов оптимизации. Изучение основной специальной дисциплины профиля «Электрические системы и сети» выполняется в пятом семестре. Все примеры, используемые в заданиях по составлению моделей в курсе «Алгоритмы и модели задач электроэнергетики», базируются на знаниях, полученных в курсе «Электрические системы и сети», и являются математическими описаниями упрощенных отраслевых задач. Также в курсе «Алгоритмы и модели задач электроэнергетики» рассматриваются методы оптимизации, используемые при изучении процессов оптимизации режимов в электроэнергетических системах, рассматриваемых в седьмом семестре при изучении дисциплины «Оптимизация режимов электроэнергетических систем». Преподаватель этой дисциплины использует при объяснении материала изученные в курсе «Алгоритмы и модели задач электроэнергетики» модели и методы, ссылаясь на примеры и методические разработки, и успешно занимается физикой процессов. При этом терминология, символика, графические

изображения, IT-поддержка методов оптимизации в трех указанных дисциплинах преподавателями априори согласованы. У студентов не возникает вопросов ни по поводу обозначений характеристик физических величин и режимных параметров при постановках задач и анализе результатов, ни по содержанию примеров при изучении новых математических методов. Студенты умеют записать и найти решение прикладной задачи как физического процесса, сконструировать и реализовать ее модель, выполнить анализ, применяя специальную математику. Без коллективной деятельности преподавателей разных дисциплин переход на новый уровень качественного образования был бы невозможен.

Основным результатом мультидисциплинарной деятельности преподавателей помимо повышения успеваемости студентов является рациональное использование фонда учебного времени на занятиях как математических, так и профессиональных дисциплин, успешное изучение студентами основ математического моделирования и других сложных специальных разделов математики, умение без затруднений использовать как формализованное, так и специальное обозначение параметров в прикладных электроэнергетических задачах, развитие интереса к специальности, воспитание уверенности в своих силах при изучении сложных отраслевых производственных задач.

Примечания

1. Правила технической эксплуатации электрических станций и сетей СО 153-34.20.501– 2003. М. : СПО ОРГРЭС, 2003; Правила устройств электроустановок : все действующие разделы шестого и седьмого изданий с изменениями и дополнениями по состоянию на 1 февраля 2014. М. : КноРус, 2014. 487 с.

2. Современное инженерное образование : учеб. пособие / А. И. Боровков [и др.]. СПб. : Изд-во Политех. ун-та, 2012. 80 с.; Носков В. М., Шершнева В. А. Качество математического образования инженера: традиции и инновации // Педагогика. 2006. № 6. С. 35–42; Колбина Е. В. Математическая компетентность студентов технических направлений бакалавриата: критерии и показатели ее оценки // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. Ч. 9. С. 1981–1987; Данилаев Д. П., Маливанов Н. И., Польский Ю. Ф. Организация учебного процесса в современном техническом вузе // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 11–17.

3. Петрухин А. Н., Чесноков И. П. АСУ и оптимизация режимов энергетических систем : учеб.-метод. пособие для студ. спец. 140.204. Киров : Изд-во ВятГУ, 2014. 69 с.; Репкина Н. Г. Модели и алгоритмы оптимизационных электроэнергетических задач : учеб. пособие. Киров : ФГБОУ ВПО «ВятГУ», 2014. 105 с.

Notes

1. *Pravila tekhnicheskoy ehkspluatatsii ehlektricheskikh stancij i setej SO 153-34.20.501– 2003* – Rules of technical operation of electric stations and networks СО 153-34.20.501– 2003. M. SPO ORGRES. 2003; *Pravila ustrojstv ehlektroustanovok : vse dejstvuyushchie razdely shestogo i sed'mogo izdanij s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 1 fevralya 2014* – Rules of the devices of the electrical installation: all applicable sections of the sixth and seventh editions with changes and additions as at 1 February 2014. M. KnoRus, 2014. 487 p.

2. *Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie : ucheb. posobie* – Modern engineering education: manual / A. I. Borovkov [et al.]. SPb. Publ. of Polytechn. University. 2012. 80 p.; *Noskov V. M. SHershneva V. A. Kachestvo matematicheskogo obrazovaniya inzhenera: tradicii i innovacii* [Quality of mathematical education of engineers: traditions and innovations] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2006, No. 6, pp. 35-42; *Kolbina E. V. Matematicheskaya kompetentnost' studentov tekhnicheskikh napravlenij bakalavriata: kriterii i pokazateli ee ocenki* [Mathematical competence of students of technical directions of a bachelor degree: criteria and indicators of its evaluation] // *Fundamental'nye issledovaniya* – Fundamental research. 2015, No. 2, part 9, pp. 1981-1987; *Danilaev D. P., Malivanov N. I., Pol'skij YU. F. Organizaciya uchebnogo processa v sovremennom tekhnicheskom vuze* [Organization of educational process in modern technical university] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2010, No. 6, pp. 11-17.

3. *Petruhin A. N., CHesnokov I. P. ASU i optimizaciya rezhimov ehnergeticheskikh sistem : ucheb.-metod. posobie dlya stud. spec. 140.204* [Automatic control systems and optimization of modes of power systems: textbook for students of spec. 140.204]. Kirov. Publ. of VyatSU. 2014. 69 p.; *Repkina N. G. Modeli i algoritmy optimizacionnyh ehlektroehnergeticheskikh zadach : ucheb. posobie* [Models and algorithms for optimization of electric power problems: tutorial]. Kirov. FSBE HPE "VyatSU". 2014. 105 p.

Принцип генерализации образовательной деятельности в методике обучения физике

В статье обозначается проблема формулирования, понимания и использования принципа генерализации в дидактике физики. На современном этапе развития методики обучения физике актуально построение системы понятий-категорий на основе постнеклассической познавательной парадигмы. Отсюда изменяется содержание и значимость в том числе и названного принципа: он позволяет конструировать ориентировки познавательной деятельности, систематизирует знания и методы деятельности, средства обучения.

Принципы по познавательной природе – теоретические обобщения, категориальные понятия, признано, что они формулируются на основе закономерностей, но, по-видимому, и сами заменяют закономерности. Все принципы в итоге познавательной практики формулируются исторически на площадке научно-образовательных программ, со временем совершенствуются. Принцип – всегда правило-норма построения деятельности (понимания, мышления, рефлексии...), знания, средств обучения.

The article is indicated by the problem formulation, understanding and using the principle of generality in the didactics of physics. At this stage of the development of methods of teaching physics relevant building paradigm-categories on the basis of post-non-classic cognitive paradigm. Hence changes the content and validity of the aforementioned principle. Hence changing the content and relevance of including the aforementioned principle: it allows the design guidance of cognitive activity, systematizes the knowledge and practices, learning tools.

Principles of cognitive nature-theoretical generalizations, categorical concepts recognized that they were formulated on the basis of patterns, but, apparently, and replace patterns. In the end, all the principles of cognitive practice historically on the Court formulated scientific-educational programs, improving with time. The principle is always the rule-the rule building activities (understanding, thinking, reflection ...), knowledge, earning tools.

Ключевые слова: принцип, принципы дидактики физики, генерализация деятельности, методология, познание, знания.

Keywords: principle, didactics of physics principle, generalization of activity, methodology, cognition, knowledge.

Сущности и есть то, что реально существует...
а феноменальный мир есть мир призраков-явлений.
Г. П. Щедровицкий*

Научно-методическая проблема. Взгляд извне на цели и смыслы своей деятельность в любом случае полезен. Но в случае формулирования принципов (фундаментальных понятий и др.) методологическое видение извне – необходимость. Но внешний взгляд в случае обучения физике включает много точек зрения – историю и методологию физики, методологию деятельности, принципы педагогики и дидактики, принципы психологии познавательной деятельности и др.

Не случайно внешней (системообразующей) идеей освоения учебных предметов в школе является, по нашему мнению, надпредметный подход, выраженный в освоении общих категорий-понятий, логики научного метода познания, таких метапредметных умений, как применять научные знания для распознавания проблем, понимать сущность науки как формы человеческого знания и результатов исследования, способность анализировать и объяснять явления окружающей действительности, предвидеть новые явления и применять научные знания на практике...

И такой взгляд согласуется с идеями ФГОС. Но нас волнует проблема практики применения. Она во много раз сложнее концепций, многотрудная по процедурам. В итоге обозначенных целей мы, организаторы, приходим к единой задаче освоения культуры (опыта рода) и развития личных качеств субъекта образования. К интегрирующим понятиям содержания курса физики мы относим следующие фундаментальные понятия: пространство и время, материю в формах вещества и поля, систему (физическую, биологическую, социальную), взаимодействие, движение, модели типичных объектов и явлений, характеристики свойств объектов, языки описания свойств, законы сохранения и инварианты, теории как системы знаний, границы применимости

всех знаний... Все эти элементы «опыта рода» через структуру и содержание предмета, во-первых, систематизируют знания, во-вторых, задают инвариантность (единство, например, по структуре) образовательной деятельности при изучении разных тем. Такое отношение хорошо расшифровано в творчестве многих методистов, особенно ярко – у В. В. Мултановского и В. Г. Разумовского [1].

В целом наш методический взгляд опирается на парадигму естественно-искусственного отношения к образовательным процессам. И это одна из категорий-черт постнеклассической дидактики физики. С одной стороны, физическое, психическое и физиологическое развитие школьников – естественно-природный процесс, с другой стороны, все процессы формирования человека – культуросообразные, организуемые, и, отсюда, искусственные (деятельностные) процессы (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Г. П. Щедровицкий и др.). Под этим углом и наше отношение к принципам обучения.

О методологии конструирования системы принципов. Дидактика физики в отношении принципов обучения всегда занимала подчиненное положение по отношению к педагогике. Просто заимствовала с элементами редактирования принципы из педагогики и дидактики. Единственный оригинальный и инструментальный принцип дидактики физики – принцип цикличности – остался в одиночестве [2]. А ведь опыт его построения и использования говорит об эффективности «специализированных» (технологических) принципов. Не случайно сейчас принцип активно востребован в конструировании содержания курса физики, да и учебного процесса.

Отсюда и проблема: чтобы принципы работали, надо знать, для чего они построены, как их (инструментально) использовать, что и в какой области деятельности они дают. Немаловажной с теоретической точки зрения является замкнутость (полнота) системы принципов. Наконец сами принципы играют роли методологических ориентировок деятельности, но имеют только относительную устойчивость. Изменение социальной, культурной и (или) научной практики приводит к изменению системы принципов. Фактически от видения классической парадигмы мы переходим к видению (и описаниям) неклассической (или даже постнеклассической!) парадигме. Здесь субъекты (или объекты) – саморазвивающиеся системы, погруженные не просто в предметную область, а в культуру; они только относительно (и кратковременно) статичны и, очевидно, незамкнуты. Всё в большей степени мы вынуждены учитывать изменения самих средств, методов, форм, принципов и познания, и обучения... В. С. Стёпин пишет: «Неклассический подход демонстрирует более глубокий уровень рефлексии над деятельностью. Здесь познающий мир субъект рассматривается не как со стороны созерцающий мир, а как находящийся внутри мира и действующий в нем. Субъект и объект предстают как своего рода полюса деятельности, Посредником между ними выступают средства и операции деятельности» [3].

Природа и объект принципов. Принципы по познавательной природе – теоретические обобщения, категориальные понятия; идеальные образования; иногда по форме имеют модельное (знаковое) выражение. По-видимому, можно выделить две группы принципов: первичные и вторичные. Первичные описывают (как частность, задают) реальность; образовательная реальность выражается в деятельности (образовательной, с дальнейшей классификацией), отдельно в субъектах деятельности, отдельно в материальных средствах; хотя в целом всё это может быть обобщено просто в универсуме деятельности. Вторичные принципы относятся к результатам деятельности, регулируют описания, их особенности, отношения закономерностей и др.

Все принципы в итоге познавательной практики формулируются исторически на площадке научно-образовательных программ (в смысле И. Лакатоса). Принцип – всегда правило-норма построения деятельности (понимания, мышления, рефлексии...), знания, средств. Формой представления принципа может быть запрет.

Система **общих принципов** задаёт некую онтологию образовательной реальности (как модель), на основе которой далее можно строить технологии (описания, предписания). С нашей точки зрения, такая система принципов может иметь следующий вид:

- Принцип универсума деятельности как парадигма деятельностного видения образовательного мира.
- Принцип единства и генерализации образовательной деятельности (обучения, воспитания, развития).
- Принцип гуманитаризации деятельности (всё под углом зрения человеческих целей [4]...).
- Принцип ограничения присвоения «опыта рода» (опыта деятельности) в образовании в зависимости от условий его трансляции в коммуникации (принцип доступности).

• Принцип инвариантности содержания образования: а) знания о природе и опыте деятельности, б) опыт репродуктивной деятельности, в) опыт творческой деятельности, г) опыт эмоционально-ценностной деятельности (В. В. Краевский и др.).

- Принцип ведущей роли коллективной образовательной деятельности в обучении.
- Принцип разнообразия и смены видов образовательной деятельности (творчества).
- Принцип дополнительности и соответствия в задании и описаниях деятельности.

Частные принципы-правила могут быть заданы следующей системой:

• Принцип ведущих учебных деятельностей в дидактике физики – экспериментирования и моделирования.

• Принцип цикличности для организации освоения научного метода познания «факты, проблема – гипотеза, модель – следствия – эксперимент, практика».

• Принцип различения деятельности с предметами реальности и предметами-описаниями.

• Принцип взаимосогласованности коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения.

• Принцип связи теории с практикой.

• Принцип согласования предметных, межпредметных и надпредметных связей.

По-видимому, система образовательных принципов не может быть закрытой, прежде всего из-за естественно-искусственной природы образовательной деятельности. Поиск и выбор принципов оправданы теоретической и практической полезностью их использования.

Принцип генерализация деятельности, знаний и средств. В разных методических источниках задаётся рамка содержательного поля **принципа генерализации**. Приведём факты:

• В фундаментальной методике **«Основы методики преподавания физики»** (1984) категориальный аппарат принципов используется слабо. Но идея генерализации обозначена: «В программе и учебниках фундаментальные теории выделены в самостоятельные разделы. При этом генерализирующей идеей является концепция... гносеологии применительно к процессу научного познания в физике: научные факты – проблемы – гипотезы (понятия, законы и принципы) – теоретические следствия, практическое применение теории» (с. 64–65); межпредметные связи преследуют такие цели: «...генерализация знаний учащихся – выработка представлений об общности основных законов природы, их значении для разных областей естественнонаучных знаний» (с. 105); «Генерализация знаний выразилась в усилении внимания к изучению элементов молекулярно-кинетической и электронной теорий» на первой ступени обучения (с. 124); «В настоящее время ставится задача формирования у школьников умений обобщённого характера», при этом важное значение имеют ориентировки деятельности (с. 202 и др.); систематизация знаний не связывается прямо с принципом генерализации (с. 219–230).

• В известной книге **«Методика обучения физике в школах СССР и ГДР»** (1978) выделены следующие принципы обучения: коммунистического воспитания, политехнизма, историзма, связи физики с другими учебными предметами, ступенчатой структуры курса, развития индивидуальных склонностей и способностей школьников, развивающего обучения (с. 21, 26, 30, 35, 77). О генерализации впрямую речи нет, но принцип цикличности представлен неплохо.

• В фундаментальном пособии **«Совершенствование преподавания физики в средней школе социалистических стран»** (1985) центр внимания обращён на систематизацию представлений, в частности, рассматриваются следующие представления по нашей теме: «Всё большее значение приобретает систематизация учебного материала на основе стержневых идей, которые пронизывают различные темы одного раздела... В качестве стержневых идей используются фундаментальные понятия...» (с. 8); «Характерная черта систематического курса физики – принцип объединения родственных физических явлений» (с. 15); «В основу программы по физике были положены следующие исходные общедидактические принципы: 1. Генерализации содержания... 2. Уподобление процесса обучения исследованию... 3. Дифференцирование содержания и методов работы с учеником... 4. Единство процесса обучения и воспитания...» (с. 34); «Одной из важных тенденций модернизации преподавания физики является её содержание на основе фундаментальных теорий, законов, понятий... Выделение главного... позволяет генерализовать соответствующим образом и знания школьников... Покажем циклический характер изучения учебного материала...» (с. 39); «Системообразующим фактором является принцип генерализации учебного материала, согласно которому главное внимание обращается на изучение основных фактов, понятий, законов, принципов, теорий и методов физической науки, на обобщение широкого круга физических явлений на основе теории» (с. 101); «Использование тенденции генерализации учебного материала позволяет отобрать больший круг технических вопросов...» (с. 164)...

Внимание принципу генерализации уделяли и другие методисты-теоретики. Так, И. В. Гребнев в рамках идеи переработки дидактического аппарата в контексте предмета по-новому уделяет внимание принципам [5]. В частности, на формулирование принципов конструирования учебного процесса как собственно методических принципов. Например, выделяется, следуя В. В. Краевскому, принцип последовательности перехода от теоретических моделей к нормативным, от них к проектам, а затем – к «конструированию в самом процессе обучения». Отсюда и принцип «интегрирования всех дидактических норм при конструировании процесса обучения» [6]. Считаем, что науковедческий подход к выбору и конструированию принципов обучения в целом продуктивен для дидактики физики. По принципу генерализации автор пишет: а) «принцип генерализации предполагает выделение одной или нескольких стержневых идей, теорий, понятий, законов и объединение учебного материала вокруг них»; б) «принцип генерализации описывает построение учебного материала содержательно, организационно же процесс обучения... строится на основе принципа ступенчатости» [7].

Общие выводы о ситуации с принципами в методике физики: а) принципы в методике имеют более самостоятельное значение, об отношении с закономерностями фактически не говорится, но связь с целями просматривается; б) определения и обоснования системы принципов нет, и место принципа генерализации среди них не обозначено; в) принцип генерализации выделен, его определение связывается с общей логикой научного познания (принцип цикличности), общностью естественнонаучных законов (знаний), объединения материала вокруг теорий или систематизации материала вокруг стержневых идей, формирования обобщенных умений, г) технологически используется при конструировании методики только один принцип – принцип цикличности. В целом наиболее очевидно принцип генерализации рассматривается применительно к содержанию, в меньшей степени и менее ясно – к умениям, к процедурам деятельности.

Приёмы генерализации образовательной (учебной, воспитательной, методической...) деятельности. Многосложность образовательных объектов и процессов, их целевая и мотивационная текучесть побуждают выделять и конструировать относительные (всегда!) инварианты.

1. **Генерализация деятельности в случаях разных видов деятельности**, в том числе их согласования. Несомненно, культурологический подход в выборе содержания и построении образовательных процессов (с акцентом на воспитание) – фундаментальный инструмент генерализации. Ориентир на «доброе, вечное...» во все времена приводил к устойчивым эффектам. Личность учителя, его духовная чистота, любовь (и другие нравственно-эмоциональные чувства) цементируют любую разнородную деятельность, придают ей инвариантность и воспитательные смыслы.

В качестве антипримера зафиксируем грустную проблему. В последние годы в образовательных системах развелось много воришек знаний, мыслей, смыслов... В бесконечных бумагах-словах всё умирает: возникают, тиражируются и умирают концепции, программы, тысячи учителей и преподавателей сочиняют учебные планы и учебно-методические комплексы, гранты превращаются в отчеты, которые никто не читает... А ведь это всё воровство сил и времени для дела. Хорошие слова «школа», «школьник», «добро», «совесть» в реформаторском запале отодвигаются на периферию. Не забыли ли мы, что слово без деяния мало что значит?

Мне бы порадоваться, что в последних программах для старшей школы в требованиях к выпускникам часто встречаются модели и моделирование. Но в целом ремонт содержания вызывает удивление: зачем сейчас двигать из 11-го класса в 10-й механические колебания и волны, что только технически разрушает учебники и ничего не даёт учебному процессу при двух часах в неделю? Зачем уничтожать и так бедную СТО, забрасывая её остатки в физику ядра? Зачем разрушать тему излучение и спектры, доведя её до формулы «Диапазоны электромагнитных излучений и их практическое применение» после рассмотрения колебательного контура? Зачем в пыле инноваций изучать темную материю и темную энергию? Что это даёт уму и сердцу, кроме туманных слов? А за таким фасадом грустно экспериментированию, да и моделированию. И мировоззрению.

Зададимся ещё вопросами. Что во введении можно сделать с моделированием «физических явлений и процессов»? Как в начале механики рассмотреть «Основные модели тел и движений»? Почему в электродинамике нет ни слова о моделях? А в молекулярной физике и квантовой физике только формально старое: модель идеального газа, модель строения жидкостей, модели строения атомного ядра. Зато в элементарных частицах новация: стандартная модель чего-то! А в перечне лабораторных работ вновь страх перед моделями – их нет. Где тут системный подход?

Формально хорошие слова документов не объединяют, а разрушают. Давайте умерим пыл словотворчества, займемся тихим практическим делом – сеять доброе, умное, вечное на уроках и

лекциях... Давайте на ученика не будет смотреть как на объект действия и отчёта. И будем писать умные пособия, если сможем... При этом живые принципы и реализуются.

2. **Освоение научного метода познания** (по В. Г. Разумовскому) в явном виде опирается на методологическую ориентировку деятельности. Эта норма – фундаментальный элемент ядра содержания физического образования, некий логико-содержательный инвариант процесса изучения физических явлений. Сравнительно простая формула «факты – модель – следствия – эксперимент» при последовательном использовании структурирует процессы понимания, познания и усвоения, в целом упрощает учение. Упрощает, в смысле делает более ясными цели и процедуры учебных действий, обеспечивает единообразные действия понимания, ориентирует на фиксируемые результаты обучения.

Успехи современной цивилизации базируются на гипотетико-дедуктивном методе науки нового времени (начиная от Галилея до Эйнштейна и современных физиков, биологов, конструкторов, медиков и т. д.). Мощь этого метода мыслительной деятельности, метода познания мира оказалась настолько значительной, что позволила создать цивилизацию машинного типа, развитие которой пока нет конца. Итак, в образовании должен быть осмыслен и в полной мере реализован современный научный метод классического естествознания. Движение в этом направлении было всегда, но только сейчас решение этой проблемы становится стратегическим по значению [8]. На этом пути обеспечивается достижение научной грамотности школьников, а полноценное освоение научного метода познания формирует социальную мотивацию в форме экспериментирования как социального творчества.

3. **Нормирование знакового мышления** – современная потребность школьного физического образования. Из всех формируемых фундаментальных качеств (понимания, рефлексии, коммуникации) остановимся на ключевом качестве – формировании мышления. Эта деятельность пронизывает весь учебный процесс. Но чтобы генерализирующий эффект был достигнут, надо знать, как мышление организовать.

Мышление – сложный феномен; это инструмент сознания, принимающий объективный статус. Назовём лишь некоторые общие ценностные черты мышления как ключевой образованности деятельности: мышление – социально-историческое образование; включает несколько разных источников-процессов, в целом сливается с рефлексией и пониманием в интеллектуальную деятельность; мышления без норм не бывает, но прямо нормируется только мыслительная деятельность; мышление предметное, а не просто словесное описание чего-либо; мышление ведающее, речь – ведомое; мышление по природе коллективное, но нормируется как индивидуальное для присвоения; мышление взращивается на подложке а) известных структур-ориентировок, б) творческих процессов; мышление различается по формам-предметам (техническое, методическое, проектное, задачное...).

Что особенно актуально в нормировании мышления? Одним из важных шагов, устанавливающих «единство во многообразии», является **различение реальности и описаний** на уровне содержания (и процессов) в обучении физике... Ключевые проблемы этого различения таковы: реальность и описания задаются и реализуются в обучении через систему понятий, значит, надо разделить по статусу понятия; все описания – одинаково идеальные по природе образования, но они разные по формам и функциям. Так возникает проблема отношений между понятиями: физические величины, принципы, модели, идеализированные объекты, механизмы, конструкты и др. Через них задаются устойчивые структуры учебной физики. Различение деятельности с предметами реальности и предметами-описаниями существенно для обучения, это тоже структурирует процессы. Пока задание различений объектов и описаний в учебных текстах и в методических текстах далеко от совершенства, а в учебных действиях такая практика минимальна. Важно подчеркнуть, что в реальной практике знания об объектах и знания о средствах описания связаны, склеены, едины.

Пока ещё различение реальности и описаний даётся трудно: термодинамическая система (и система вообще) – это модель или объект? Действие силы – это явление или модель явления? Что описывает второй закон динамики: движение тела или материальной точки? Важно понять, что реальность и нормируемая реальность – не одно и то же. Здесь и проходит водораздел понимания и исследования как деятельности: понимание всегда опирается на нормы, исследование нацелено на определение границ применимости знаний-норм, на поиск новых норм. А значит, исследовательская деятельность всегда творческая, поисковая, отсюда – рефлексивно-мыслительная.

Мы считаем, что смыслы знакового мышления для технологии обучения хорошо выражены в модели Г. П. Щедровицкого. Он жестко писал: при познании социальное по природе отношение **А** «объекты – знаки» находит отражение в психолого-физиологическом отношении **В** «образы

объектов и операций – образы знаковых форм и операций с ними» [9]. Переход от **А** к **В** осуществляется по правилам чувственного отражения: ощущение, восприятие, представление. Все эти аспекты, как вариант описания, важны для понимания процессов освоения мышления при экспериментировании и моделировании как в обучении физике, так и в других школьных предметах от химии до истории. При этом освоение мышления понимается как усвоение норм, «опыта рода», как усвоение системы знаний, прежде всего в форме теории. Для методики обучения, в первую очередь как практики, важно понять, что мышление, социальное по природе, как бы существует само по себе, а в процессах обучения **«присваивается»**.

4. Психолого-педагогическая теория **поэтапного формирования умственных действий** (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Н. Г. Салмина и др.) в том или ином виде используется при организации обучения физике: мотивация как необходимый первый шаг, задание и освоение ориентировочной основы действия (разные уровни, от прямых указаний до методологических ориентировок), действия в материализованной (модели и знаки) и материальной форме (объекты и явления), осмысление и обобщение действий во внешнеязыковой деятельности (диалог) и, наконец, итог – мысль. В этой схеме шире, чем просто психологической, учитываются общекультурные нормы, прежде всего, мотивация и ориентировка для освоения действий. Без мотивации (а тут море вариантов и средств) нет освоения опыта; без «правильной» ориентировки нет нужного и эффективного освоения опыта. Вот почему надо не только много знать, но и уметь выбирать.

Очевидно, используются и другие структуры по организации учебной деятельности школьников, например инвариантные структуры решения учебных задач «анализ текста и физического явления, идея или план решения, математическая модель явления или решение, анализ решения, выводы» (Д. Пойа, Л. М. Фридман, Г. А. Бутырский, В. А. Орлов, Ю. А. Сауров и др.). Напомним, что управленческая ориентировка «условия – результат – анализ» (В. В. Майер) может обеспечить некое единство проведения всех опытов. И это, несомненно, генерализация деятельности.

Приёмы генерализации знаний. Обычно это статические системы знаний. Во-первых, есть резон учесть виды обобщений (факты, понятия, законы, теории, ФКМ). Для них в методике наработаны устойчивые и экономные структуры знаний: обобщенные планы изучения законов и устройств (А. В. Усова), структуры теории и ФКМ (В. В. Мултановский), различные структурно-логические схемы (В. А. Бетев, Ю. А. Сауров и др.). Каждый учитель на каждом уроке использует тот или иной приём систематизации материала в меру своего понимания. Если систематизация как форма организации содержательна и постоянна, то она и продуктивна.

Приведём только один исторический пример. Грандиозной программой генерализации учебных знаний является программа на основе фундаментального понятия-категории взаимодействия (В. В. Мултановский, 1977). Она была нацелена на изменение структуры школьного курса физики, во многом на изменение его содержания. В узкометодическом смысле генерализация различных аспектов учебного процесса была нами исследована в кандидатской диссертации [10], в том числе для конкретного случая энергетического описания взаимодействия [11]. Но такой подход, хотя и повлиял на развитие методики, в реальной практике реализован слабо.

Для науковедения актуальной является метагенерализация при построении систем принципов, т. е. генерализация самих инструментов генерализации. Хотя терминологически это звучит излишне модно, но проблема в реальности есть. В целом в теоретической методике (дидактике физики) законченности мало. А это вредно для практики.

Генерализация знаний и смыслы. Радикальное значение для генерализации учебной деятельности имеет вся проблематика формирования *методологической культуры* субъектов образования (Ю. А. Сауров). Смыслы в методологии понимаются так: а) как конструкт понимания при прочтении текста; б) как умение выразить по-разному одну и ту же мысль; в) как результат фиксации понимания в сложной коммуникации (Г. П. Щедровицкий и др.).

Обозначим здесь только проблематику смыслов в системе физических знаний (Г. П. Щедровицкий, В. А. Лекторский, В. В. Налимов, В. С. Стёпин и др.):

- Во-первых, все знания (от фактов до ФКМ) – это образованности деятельности человека; и здесь универсум деятельности – единственная фундаментальная реальность.
- Во-вторых, это различие реальности и описаний, причём сейчас это текучее различие. То, что вчера было только средством (описанием), сегодня может быть объектом... Отсюда естественно в учебных системах знаний различие понятий, задающий реальность, от понятий, которые описывают эту реальность.
- В-третьих, законов в природе нет, есть законы природы, сформулированные в рамках онтологических парадигм для моделей объектов или явлений. Отсюда должна быть полная ясность в отношениях: явление – модель – закон; закон – модель – явление. Например: есть закон

Архимеда, но в обучении нет ответа на вопрос о явлении, а тем более о модели. По нашему представлению, явление – действие жидкости на погруженное в неё тело; модель на школьном уровне – однородная жидкость в условиях Земли, модель тела – абсолютно твердое тело.

• В-четвертых, все теоретические знания имеют границы применимости: в истории познания, т. е. во времени; из-за процедур определения их истинности (недостатки средств измерения, огрехи моделирования и др.); из-за относительности исходных положений и др. Все эмпирические данные поневоле ограничены самыми разными условиями.

О приёмах генерализации средств обучения. С конца 90-х гг. разворачивается деятельность по разработке современной системы фронтального физического эксперимента, в частности системы «L-микро» по разделам курса физики – по механике, молекулярной физике, электродинамике и отдельно оптике. Параллельно создается комплект приборов «ЕГЭ-лаборатория», разрабатывается «цифровой» кабинет физики (Г. Г. Никифоров и др.). При экспериментировании предусматривается широкое использование цифровых приборов и устройств. На новую элементную базу переходят при постановке всех видов опытов – демонстрационных, фронтальных, внеурочных и домашних (В. В. Майер, Е. И. Вараксина и др.). При этом осуществляется унификация не только технических, но и методических решений, например нацеленность экспериментов на освоение научного метода познания.

Медленно, но идёт создание новых иллюстративных средств: видеоопыты и др. [12]

Закключение. В начале XXI в. со всей очевидностью обозначилась относительная ценность любых знаний, границы применимости стали важным знанием. Отношение к «неживым» знаниям быстро обесценивается, формальные знания становятся безнравственными. Только функционирование знаний как метода дает системообразующий эффект в познании и преобразовании мира. И отсюда методологические и методические роли такого принципа, как генерализация, востребованы.

Примечания

1. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М. : Просвещение, 1977. 168 с.; Разумовский В. Г. Проблемы теории и практики школьного физического образования : избр. науч. ст. / сост. Ю. А. Сауров. М. : ФГБНУ «Ин-т стратегии развития образования РАО», 2016. 196 с.

2. Разумовский В. Г. Указ. соч.; Сауров Ю. А. Принцип цикличности в методике обучения физике : монография. Киров : Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.

3. Наука и социальная картина мира : к 80-летию академика В. С. Стёпина. М. : Альфа-М, 2014. С. 38.

4. Человек в мире знания : к 80-летию Владислава Александровича Лекторского. М. : РОССПЭН, 2012. С. 104.

5. Гребенев И. В. Дидактика физики как основа конструирования учебного процесса. Н. Новгород : Изд-во НГУ, 2005. 247 с.

6. Гребенев И. В. Принципы построения дидактической теории конструирования учебного процесса по физике // Модели и моделирование в методике обучения физике. Киров : КИПК и ПРО, 2007. С. 46–47.

7. Гребенев И. В. Дидактика физики как основа конструирования учебного процесса... С. 88.

8. Методика обучения физике в школах СССР и ГДР / под ред. В. Г. Зубова, В. Г. Разумовского и др. М. : Просвещение, 1978. 233 с.; Основы методики преподавания физики в средней школе / под ред. А. В. Пёрышкина, В. Г. Разумовского, В. А. Фабриканта. М. : Просвещение, 1984. 398 с.; Разумовский В. Г. Указ. соч.; Сауров Ю. А. Указ. соч.; Совершенствование преподавания физики в средней школе социалистических стран / под ред. В. Г. Разумовского. М. : Просвещение, 1985. 256 с.

9. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М. : Школа культурной политики, 1997. С. 578 и др.

10. Сауров Ю. А. Проблема формирования понятия взаимодействия в школьном курсе физики : автореф. дис. ... канд. пед. н. М., 1980. 21 с.

11. Сауров Ю. А., Разумовский В. Г. Генерализация знаний о взаимодействии физических объектов на основе энергетического описания // Физика в школе. 1980. № 3. С. 48–53.

12. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения / под ред. Т. С. Назаровой. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. 436 с.

Notes

1. Multanovskij V. V. *Fizicheskie vzaimodejstviya i kartina mira v shkol'nom kurse* [Physical interaction and world view in school course]. M. Prosveshchenie. 1977. 168 p; Razumovskij V. G. *Problemy teorii i praktiki shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya : izbr. nauch. st.* [Problems of the theory and practice of school physical education: selected scientific articles] / comp. Y. A. Saurov. M. Federal State Budget Scientific Institution "Institute of education development strategy of Russian Academy of Education". 2016. 196 p.

2. Razumovskij V. G. Op. cit.; Saurov YU. A. *Princip ciklichnosti v metodike obucheniya fizike: monografiya* [Principle of circularity in the methodology of teaching physics: monograph]. Kirov. Publishing house of Kirov Institute of Retraining of Staff and Development of Education. 2008. 224 p.

3. *Nauka i social'naya kartina mira : k 80-letiyu akademika V. S. Styopina* – The science and social picture of the world: the 80th anniversary of academician V. S. Styopin. M. Alpha-M. 2014. P. 38.

4. *Chelovek v mire znaniya : k 80-letiyu Vladislava Aleksandrovicha Lektorskogo* – People in the world of knowledge: on the 80th anniversary of Vladislav Aleksandrovich Lektorskiy. M. ROSSPEN. 2012. P. 104.
5. Grebenev I. V. *Didaktika fiziki kak osnova konstruirovaniya uchebnogo processa* [Didactics of physics as a basis of designing of educational process]. N. Novgorod. Publishing house of NSU. 2005. 247 p.
6. Grebenev I. V. *Principy postroeniya didakticheskoy teorii konstruirovaniya uchebnogo processa po fizike* [Principles of didactic theory of designing of educational process of physics] // *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike* – Models and modelling in teaching physics. Kirov. Institute of Retraining of Staff and Development of Education. 2007. Pp. 46-47.
7. Grebenev I. V. *Didaktika fiziki kak osnova konstruirovaniya uchebnogo processa...* [Didactics of physics as a basis of designing of educational process...] P. 88.
8. *Metodika obucheniya fizike v shkolah SSSR i GDR* – Methods of teaching physics in the schools of the USSR and the GDR / edited by V. G. Zubov, V. G. Razumovsky, etc. M. Prosveshchenie. 1978. 233 p.; *Osnovy metodiki prepodavaniya fiziki v srednej shkole* – Basic methods of teaching physics in the secondary school / edited by A. V. Peryshkin, V. G. Razumovsky, V. A. Fabrikant. M. Prosveshchenie. 1984. 398 p; *Razumovskij V. G. Op. cit.; Saurov YU. A. Op. cit.; Sovershenstvovanie prepodavaniya fiziki v srednej shkole socialisticheskikh stran* – Improving the teaching of physics in secondary school in socialist countries / ed. by V. G. Razumovsky. M. Prosveshchenie. 1985. 256 p.
9. *SHCHedrovickij G. P. Filosofiya. Nauka. Metodologiya* [Philosophy. Science. Methodology]. M. School of cultural policy. 1997. P. 578.
10. Saurov YU. A. *Problema formirovaniya ponyatiya vzaimodejstviya v shkol'nom kurse fiziki : avtoref. dis. ... kand. ped. n.* [Problem of formation of the concept of interaction during a course of physics: dis. cand. ped. sciences]. M. 1980. 21 p.
11. Saurov YU. A., Razumovskij V. G. *Generalizatsiya znanij o vzaimodejstvii fizicheskikh ob"ektov na osnove ehnergeticheskogo opisaniya* [Generalization of knowledge about the interaction of physical objects on the basis of energy description] // *Fizika v shkole* – Physics in school. 1980, No. 3, pp. 48-53.
12. *Instrumental'naya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy i tekhnologii obucheniya* – Instrumental didactics: advanced tools, environments, and learning technologies / edited by T. S. Nazarova. M.; SPb. Nestor-Istoriya. 2012. 436 p.

УДК 004.738.4:378.14

Е. В. Соболева

Анализ интернет-ресурсов образовательного назначения для подготовки по магистерским программам обучения в области нано- и биотехнологий

В статье анализируется содержание образовательных порталов по магистерским программам обучения в области биотехнологии для ведущих российских и зарубежных университетов с выделением проблем и перспектив развития. Для достижения цели исследования использовались методы классификации, обобщения и систематизации, сравнительно-сопоставительный метод. К важным результатам относится описание возможностей и тенденций развития образовательных программ для подготовки по магистерским программам обучения в области нано- и биотехнологий посредством интернет-ресурсов в России. В заключение на основе анализа содержания и практики использования выделяются конкретные проблемы относительно эффективной реализации обучения по магистерским программам посредством образовательных порталов. Кроме того, по каждой проблеме предлагается вариант решения с учётом реального опыта. Статья содержит информацию, полезную как разработчикам образовательных порталов, так и пользователям.

The article analyzes the content of the educational portals of the master's study programmes in the field of biotechnology for the leading Russian and foreign universities with the allocation of the problems and prospects of development. To achieve the objectives of the study methods of classification, generalization and systematization, comparative method were used. Important results included the description of the features and tendencies of development of educational programs for training in master's study programmes in the field of nano – and biotechnologies by means of Internet resources in Russia. In conclusion, on the basis of the analysis of the content and practice specific concerns regarding the effective implementation of education for master's programs through online education portals are highlighted. In addition, each issue offers solutions based on actual experience. The article contains information useful for both developers of educational portals and users.

Ключевые слова: интернет-ресурс, образовательный портал, биотехнология, магистратура.

Keywords: online resource, education portal, biotechnology, master's degree.

В сети Интернет насчитывается множество порталов, собирающих ресурсы, которые целесообразно использовать в современной системе образования. Важной составляющей являются порталы вузов. Сегодня порталы высших учебных заведений являются носителями не только официальной информации университетов, но и отчётов о научно-исследовательской деятельности, рекомендуемых образовательных ресурсов. Однако большинству из них далеко до полноценных публичных образовательных порталов – таковыми можно считать лишь единицы. Например, 99% европейских вузов используют порталы для размещения учебных и научно-исследовательских материалов, как закрытых, т. е. для собственной студенческой аудитории, так и публичных – доступных для все желающих. Ресурсное обеспечение российских вузов пока не позволяет использовать потенциал порталов в полном объёме, однако соответствующая деятельность реализуется. Например, размещается на порталах информация для абитуриентов и студентов, тесты, результаты экзаменов. Однако практически нет публичных порталов, созданных по инициативе учебного заведения. Доказательство этого факта проведём для направления подготовки «Биотехнология», так как это направление весьма актуально и востребовано, соответствует тенденциям развития мирового научного сообщества. Последнее подтверждается указом Президента РФ № 899 от 7 июля 2011 г. «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологии и техники в РФ и перечня критических технологий» [1].

Проанализируем информацию, представленную на образовательных порталах ведущих вузов мира, на примере направления подготовки «Биотехнология» степени магистра. Для анализа выбраны высшие учебные заведения по рейтингу университетов мира. Производить анализ будем на основании следующих критериев: наличие и полнота контактной информации; наличие и полнота информации об условиях поступления; наличие аннотации учебной программы; наличие и полнота информации об областях науки и профессии, где сможет применить знания выпускник по окончании учебной программы; наличие и полнота информации об обязательных дисциплинах программы; удобство навигации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Биотехнология» степени магистра приводится список квалификаций, которыми должен обладать выпускник [2]. К общепрофессиональным компетенциям относят способность выпускника к самообучению в данном научном профиле, к привлечению в своей работе знаний из других областей (информатика, математика, юриспруденция), умение использовать современное биотехнологическое оборудование. Среди профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности перечислены владение навыками планирования, организации и проведения научно-исследовательских работ, умение проводить детальный анализ научной и технической информации с целью поддержки проводимых исследований и технологических разработок, умение представить результаты выполненной работы. Кроме того, выпускник должен быть способен проектировать установки биотехнологического производства, разрабатывать проектную документацию, организовывать и анализировать работу на производстве, оценивать качество биотехнологической продукции, обеспечивать технологическую дисциплину и охрану труда и окружающей среды, санитарно-гигиенический режим работы предприятия, содержание оборудования в надлежащем техническом состоянии.

Первый университет, который мы рассмотрим, – Эдинбургский университет (англ. The University of Edinburgh) [3]. Данный вуз находится на 27-м месте в рейтинге лучших университетов мира 2016–2017 гг. по версии The Times Higher Education. Информация о направлении подготовки «Биотехнология» степени магистра находится на официальном образовательном портале университета. Согласно информации, представленной на нём, демографические изменения и растущий спрос на продукты питания, топливо и экологической устойчивости являются одними из основных проблем, с которыми сталкивается мир сегодня. Главная цель университета – подготовить выпускника к профессиональной работе в сфере биотехнологической промышленности.

Кроме того, на образовательном портале перечислены задачи данного курса обучения. В ходе обучения студент должен углубить знания и понимание методических основ науки; развить поисковые и исследовательские способности; адекватно оценивать, анализировать нерешенные проблемы в сфере биотехнологии; уметь достойно вести дебаты, посвященные разделам или острым вопросам биотехнологии; уметь проводить и оформлять лабораторные эксперименты; уметь предсказывать результаты эксперимента и подкреплять их теоретическими знаниями; делать выводы на основе экспериментально полученных данных; уметь представлять результаты эксперимента или исследования.

Выпускники данного направления подготовки научатся проводить научные исследования для того, чтобы создавать новые продукты питания и услуги. Помимо этого выпускник будет способен самостоятельно исследовать экономическую основу для современных биотехнологиче-

ских структур и областей будущего спроса, в том числе глобальной фармацевтической промышленности, будет знать, как возможно применить свои знания для решения насущных реальных биологических проблем и получит навыки и знания, необходимые для будущих разработок в области биотехнологии.

Также на сайте представлена информация о ходе учебного процесса, обязательных и дополнительных дисциплинах, лабораториях, учебных аудиториях и др. Кроме того, абитуриент с легкостью может найти всю необходимую информацию о необходимых компетенциях, документах, уровне знания английского языка и об оплате обучения и о возможностях получения различных стипендий. Если абитуриент не нашел какую-либо информацию на портале, то разработчики предлагают связаться с ними для разъяснения и уточнения любых возникших вопросов. Профессоры и руководители научной деятельности – высококлассные специалисты, информация о которых можно найти на портале. Для того чтобы закончить обучение, необходимо получить 100 зачетных единиц в течение двух семестров. Из них 60 зачетных единиц – обязательные дисциплины и 40 – дисциплины по выбору студента. К обязательным дисциплинам относятся:

- экономика и инновации биотехнического производства, 10 зачетных единиц (далее зач. ед.);
- основы промышленной биотехнологии, 10 зач. ед.;
- автоматизация сельского хозяйства (Intelligent Agriculture), 10 зач. ед.;
- проведение исследования в области биотехнологии, 10 зач. ед.;
- проведение исследования или производственная практика, 10 зач. ед.

На выбор студенту представляется широкое разнообразие дисциплин, которые варьируются в зависимости от курса. Например, дисциплина «Биохимия» может проводиться как в первом семестре, так и во втором. К дисциплинам по выбору также относятся биоинформатика, энзимология, молекулярное моделирование и ведение баз данных, считывание генов и регулирование количества микробов и др.

После завершения обучения по этой программе её авторы предлагают выпускникам работу в процветающем в Шотландии секторе биотехнологии, а конкретнее в таких областях, как исследование рассеянного склероза (Aquila BioMedical), исследование вакцин (BigDNA) и др. Данная программа открывает перед своими выпускниками широкий выбор для развития карьеры в разных сферах жизни, начиная от торговли, маркетинга и промышленности и заканчивая сферой разработок, исследований и оценки качества.

Таким образом, образовательный портал Эдинбургского университета является очень информативным и простым в доступе. На нем подробно описываются знания, умения и навыки, которыми должен овладеть выпускник, какими средствами это достигается. Каждая дисциплина и формы работы в её рамках подробно раскрываются, у каждого преподавателя есть своя контактная информация и профиль, на котором перечислены его научные степени и прочие достижения. Ещё одним весомым достоинством данного образовательного портала является то, что студенту заранее демонстрируются дальнейшие пути развития в данной сфере, предлагаются потенциальные рабочие места.

Оксфордский университет (The University of Oxford) – ещё один вуз в Великобритании, обучающий магистров по специальности «Биотехнология в здравоохранении и медицине» [4]. Анализируемый курс очень гибкий и подходит для людей, которые уже работают полный рабочий день. Он длится в течение 2–3 лет и разбит на три части и шесть модулей:

1) три онлайн-модуля, которые представляют собой введение в нанотехнологию и характеристику наноматериалов: обзорный курс нанотехнологии (Этика и нанотехнология, Бизнес и нанотехнология, Общество и нанотехнология, Здоровье и нанотехнология), Фундаментальные основы нанотехнологии (Математическое описание явлений в наноразмерной среде, Общие наноструктуры, их изготовление, характеристики, применение, Явление коллективных колебаний электронов в металлических наночастицах, Фундаментальная характеристика нанотехнологии);

2) три пятидневных модуля, которые проходят в Оксфорде. На них ведущие специалисты в данной области знаний объясняют научные, нормативные, клинические и коммерческие аспекты применения нанотехнологий в области медицины и здравоохранения (Введение в бионанотехнологию, Клинический сдвиг и коммерциализация наномедицины, Наномедицина – теория и применение);

3) индивидуальный научно-исследовательский проект, на который по учебному плану отведено около 18 недель; данный проект впоследствии оформляется в виде диссертации.

По каждому модулю проводится итоговая письменная работа, по результатам которой оценивается уровень усвоения тем. Разработчики курса предупреждают, что данный курс создан для дальнейшего обучения таких специалистов, как биомедицинские инженеры, практикующие вра-

чи, провизоры, химики, предприниматели в сфере биотехнологии и др. Помимо всего вышеперечисленного на образовательном портале дается описание размещения студентов, информация о профессорах, ведущих дисциплины, сам список дисциплин, разбитый на модули, контактная информация, а также информация об оплате обучения и стипендиях, о поступлении на данное направление подготовки. К сожалению, официальный образовательный портал Оксфордского университета не предоставляет информацию о тех навыках и компетенциях, которыми овладевает выпускник-магистр, и информацию о возможном их дальнейшем будущем.

Следующий университет, который выделим, – Университет Южной Калифорнии (University of Southern California) [5]. В рейтинге университетов данное учебное заведение занимает 73-е место. На образовательном портале подробно описано, как можно поступить на данное направление подготовки, какие необходимы документы, работы, навыки. Кроме того, и дальнейшая судьба студента конкретно спрогнозирована: перечислены все возможные дисциплины, описано необходимое количество удачно изученных дисциплин для завершения курса. Достоинством их образовательного портала является то, что выпускнику курса предлагается перечень возможных профессий, на которых он смог бы построить успешную карьеру. Также присутствует краткая информация о стипендиях и государственных грантах, которые может получить студент, обучаясь по данной программе; и контактная информация для выяснения любых вопросов, связанных с этим курсом. Этот образовательный портал хорош тем, что он организован как отдельная Web-страница, но навигация и способ комбинирования информации на нём показались нам крайне неудобными. Например, учебный план, карта кампуса, расписание занятий и информация про стипендии и гранты находятся в разделе «Прочее». Кроме того, оплата обучения именно по данному направлению подготовки не указана, имеется только общая сводная таблица, где сообщена стоимость нескольких блоков дисциплин, стоимость проживания и др.

Из отечественных учебных заведений нами проанализированы порталы Томского политехнического университета (занимает 7-е место в рейтинге вузов) и Дальневосточного федерального университета (24-е место). На образовательном портале ТПУ приводится информация о материально-технической базе, на основе которой проводится подготовка магистров, выделены умения и навыки, которыми овладеет выпускник [6]. Также на портале сообщается, что обучение разбито на модули общенаучных дисциплин (философские и методологические проблемы науки и техники); общепрофессиональных дисциплин (теоретические аспекты прикладной биологии); междисциплинарный профессиональный модуль (методы анализа продуктов биотехнологии, производственный менеджмент); вариативный междисциплинарный профессиональный модуль (управление качеством на биотехнологических производствах); практики и научно-исследовательская работа. Разработчики курса утверждают, что выпускники данного направления востребованы на рынке труда и предлагают примеры научных, проектных и производственных организаций для трудоустройства (НПО «Вирион», ООО «SibEx», ОАО «Завод пищевых продуктов «Томский», ООО «Томская фармацевтическая фабрика» г. Томска; ООО «Эвалар» г. Бийска и т. п.). Обобщая содержание портала, отмечаем, что подробно представлена информация об учебных дисциплинах, материально-технической базе, компетенциях выпускника, но совершенно отсутствуют данные о преподавательском составе, содержании и методах обучения.

Дальневосточный федеральный университет (ДФУ) предлагает программу «Агропищевая биотехнология» [7]. Обучение длительностью два года ведётся на русском языке в очной форме. Разработчиками заявлено, что после завершения программы компетенции выпускников будут полностью соответствовать компетенциям, перечисленным в ФГОС ВПО. Обучающиеся, согласно информации на портале, получают комплекс знаний по принципу «от поля к грядке» в приоритетной области агропищевой биотехнологии. В процессе обучения магистранты изучают разнообразные дисциплины: производство высокотехнологичных растений и пород животных, технологии переработки сырья, экспертиза и контроль качества пищевых продуктов. Обучающиеся по направлению проходят практику на предприятиях Пермского края, в департаменте сельского хозяйства и продовольствия и т. д. Выпускникам рекомендуются следующие профессии: главный технолог, заведующий производственной лабораторией, инженер-проектировщик и т. д. На портале отсутствуют информация о преподавателях, контактные данные, перечень дисциплин и аннотация к ним.

В связи с проведённым выше анализом можно выделить ряд проблем. Во-первых, на российских образовательных порталах мало информации о наполняемости учебного курса. Данная проблема весьма значимая, так как, не зная содержания обучения, нельзя объективно судить о компетенциях, которые будут сформированы у выпускников образовательного учреждения. Вариант решения – перенять опыт зарубежных коллег на примере портала Эдинбургского университета. У каждого предмета полезно сделать свой идентификатор-гиперссылку, переходя по которому, можно попасть на Web-страницу, содержащую соответствующую информацию.

Во-вторых, порталы российских вузов более сложны в поиске необходимой информации именно по направлению подготовки «магистр». Представляется удобным оформить список всех направлений подготовки, который реализуется в учебном заведении, с указанием степени, представленный в виде отсортированного по алфавиту перечня.

Третья проблема – необходимость учитывать формы обучения. Считается, что получение степени магистров является прерогативой людей, которые уже получив диплом «бакалавра», решили повысить степень образования. Такие люди, как правило, уже имеют постоянное место работы и совмещают её с учёбой. Возникает необходимость разработать базу данных, содержащую гиперссылки на Web-страницы всех направлений подготовки, которые можно было бы отфильтровать на основании следующих критериев: форма обучения, степень, область знаний.

Таким образом, нами выполнен анализ содержания и особенностей подготовки по магистерским программам в области биотехнологий, рассмотрены компетенции, которые рекомендует ФГОС ВПО. В ходе выполнения анализа нами использовались образовательные порталы российских и зарубежных высших учебных заведений. В качестве выводов сформулированы проблемы для вузов России, ограничивающие информационный потенциал интернет-ресурсов образовательного назначения, и предложены варианты решения. В дальнейшем планируется провести более широкий анализ, выполнить оценку порталов по системе критериев и конкретизировать рекомендации для эффективного практического воплощения.

Примечания

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.07.2011 № 899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации» // СЗ РФ. 2011. № 28. Ст. 4168.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 240700 Биотехнология (квалификация (степень) «магистр») // СЗ РФ. 2009. Ст. 1110.
3. The University of Edinburgh. URL: <http://www.ed.ac.uk/> (дата обращения 12.01.2017).
4. The University of Oxford. URL: <http://www.ox.ac.uk/> (дата обращения 15.01.2017).
5. University of Southern California. URL: <http://cjc.edu/> (дата обращения 16.01.2017).
6. Томский политехнический университет. URL: <https://tpu.ru/> (дата обращения 18.01.2017).
7. Дальневосточный федеральный университет. URL: <https://www.dvfu.ru/> (дата обращения 19.01.2017).

Notes

1. The decree of the President of the Russian Federation of 07.07.2011 No. 899 "On approving priority areas of science, technology and engineering in the Russian Federation and list of critical technologies of the Russian Federation" // Collection of laws of the Russian Federation. 2011. No. 28. Art. 4168. (in Russ.)
2. Federal state educational standard of higher professional education in preparation for 240700 Biotechnology (qualification (degree) "master") // Collection of laws of the Russian Federation. 2009. Art. 1110. (in Russ.)
3. The University of Edinburgh. Available at: <http://www.ed.ac.uk/> (accessed 12.01.2017).
4. The University of Oxford. Available at: <http://www.ox.ac.uk/> (accessed 15.01.2017).
5. University of Southern California. Available at: <http://cjc.edu/> (accessed 16.01.2017).
6. Tomsk Polytechnic University. Available at: <https://tpu.ru/> (accessed 18.01.2017).
7. Far Eastern Federal University. Available at: <https://www.dvfu.ru/> (accessed 19.01.2017).

УДК 371.132:004.3

Т. Н. Суворова

Требования к методической системе подготовки учителей в области проектирования и применения электронных образовательных ресурсов

В статье поднимается проблема недостаточной психолого-педагогической эффективности электронных образовательных ресурсов, применяемых в образовательной практике школ и вузов. Анализируются причины низкого развивающего потенциала электронных образовательных ресурсов. Намечаются пути выхода из сложившейся ситуации, связанные с современными целями образования, применением ме-

тодологии системно-деятельностного подхода в обучении и с современными дидактическими возможностями средств информационных технологий, обладающих огромным потенциалом для осуществления новых видов деятельности обучающихся, для индивидуализации учебного процесса, осуществления совместной работы и дополнения и углубления содержания образования. Анализируется проблема создания информационно-образовательной среды современного высшего учебного заведения для эффективной подготовки педагогов. Формулируются требования к методической системе подготовки учителей в области проектирования и применения электронных образовательных ресурсов.

The article raises the problem of insufficient psycho-pedagogical effectiveness of electronic educational resources used in educational practice of schools and universities. It analyzes the reasons for the low developmental potential of e-learning resources. The ways out of the current situation associated with the modern objectives of education, methodology of system-activity approach in education and modern didactic possibilities of information technologies with huge potential for the implementation of new types of activity of students, individualization of the learning process, collaboration, and supplement and deepen the content of education, are charted. The problem of creating informational and educational environment operation in modern higher education institutions for the effective preparation of teachers is analyzed. Requirements for methodological training of teachers in the design and application of electronic educational resources are formulated.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, методическая система подготовки учителей, информатизация образования.

Keywords: electronic educational resources, methodical system of training of teachers, education informatization.

В научно-методических источниках последних лет с некоторой периодичностью появляются сведения о недостаточной эффективности электронных образовательных ресурсов (ЭОР), используемых в учебном процессе школ и вузов. Еще Е. И. Машбиц утверждал, что «число слабоэффективных обучающих программ превышает 80% от всех программ, находящихся в обращении, а число программ с высокой эффективностью составляет менее 5%» [1]. Аналогичные данные приводятся А. Н. Печниковым. Согласно этим данным, в образовательном процессе используется порядка 9–14% разработанных ЭОР. В качестве основных причин отказа учителей от их использования указываются:

- недостаточная дидактическая эффективность – 84%;
- высокая трудоемкость проведения занятий – 73%;
- необходимость адаптации готовых автоматизированных учебных занятий к фактической методике – 57% [2].

А. В. Соловов отмечает следующие причины возникновения такой ситуации:

- методические аспекты электронного обучения отстают от развития технических средств;
- закрытость значительной части продуктов не позволяет обучающим и обучающимся изменять и использовать какие-либо фрагменты электронных образовательных ресурсов для создания собственных ЭОР [3].

Согласно исследованиям, проведенным в Институте информатизации образования РАО, используемые в процессе обучения ЭОР, в основном, «залатывают прорехи» в традиционной методике обучения. Педагогическая целесообразность разработанных программ остается «на совести» авторов, так как большинство этих разработок не опирается на теоретические, концептуальные разработки в области информатизации образования, на методологию дидактики [4].

Анализ этих и других источников, а также практики применения ЭОР в образовательном процессе показывает, что нередко ЭОР как инновационное средство включаются в традиционную модель обучения: применяются лекции-инструкции, которые периодически с целью развития познавательного интереса иллюстрируют слайдами, анимированными объектами и фрагментами видеоматериалов. Но подобная форма обучения имеет *пассивный, не деятельностный характер*. Практическая часть реализуется через работу с программами-тренажерами. Контроль за частую сводится к тестированию с заданиями на выбор верных ответов из ряда предложенных. Взаимодействие педагога и учащихся между собой весьма ограничено, что, как следствие, ведет к социальной изоляции, затрудняет решение проблем восприятия предметного материала обучающимися и формирование их коммуникативных ресурсов.

Такая ситуация складывается вопреки тому, что в значительном количестве психолого-педагогических работ отмечаются широкие возможности ЭОР для повышения результатов образования. Безусловно, современные информационные технологии обладают огромным потенциалом для осуществления новых видов деятельности обучающихся, для индивидуализации учеб-

ного процесса, осуществления совместной работы и дополнения и углубления содержания образования, и создаваемые на их основе ЭОР могут изменить характер взаимодействия участников образовательного процесса в направлении формирования более доверительных взаимоотношений между учителем и обучающимися (по сравнению с условиями традиционной аудитории, где внимание учителя поделено между 25 одноклассниками).

Итак, проведенный контент-анализ позволяет назвать следующие основные причины недостаточной эффективности используемых ЭОР:

- 1) попытка встроить их в традиционную образовательную среду (включающую в себя традиционные цели, содержание, формы и методы обучения);
- 2) ориентация на использование наиболее очевидных потенциальных возможностей ЭОР (вместо решения задачи удовлетворения актуальных и перспективных потребностей образования) в качестве основного критерия для включения ЭОР в учебный процесс;
- 3) неспособность педагогов грамотно сформулировать техническое задание на разработку нового ЭОР;
- 4) недостаточный уровень профессиональной подготовки учителей, которые внедряют ЭОР в процесс обучения;
- 5) отсутствие преемственности ЭОР в пределах изучения тем, разделов и, более того, единого курса по определенному учебному предмету;
- 6) отсутствие ясной научно обоснованной процедуры педагогической экспертизы существующих ЭОР;
- 7) недостаточный уровень развития системы подготовки педагогов к самостоятельному созданию монофункциональных ЭОР и формулировке требований технического задания на разработку полифункциональных ЭОР.

Помимо этого среди причин широкого распространения ЭОР низкого качества можно назвать экономическую. Электронные образовательные ресурсы, направленные на формирование репродуктивных навыков, востребованных, к примеру, в процессе сдачи экзаменов (ЕГЭ), сравнительно недороги и пользуются спросом на репетиторском рынке. А создание качественных ЭОР, разработанных на основе развивающих программ, создающих условия для развития мыслительных процессов обучающихся, требует больших временных затрат на всех стадиях производства (разработки, апробации, тестирования, отладки и т. д.), значительных ресурсных затрат (все указанные этапы производятся коллективом специалистов различной направленности с применением программного и аппаратного обеспечения) и, как следствие, становится дорогостоящим, и без поддержки частных фирм или государственных структур вряд ли может быть реализовано (примерная стоимость создания одного учебного курса \$15–30 тысяч [5]).

Приведенный перечень причин не является исчерпывающим. Названы лишь наиболее рельефные причины, устранение которых представляется первоочередной задачей.

При всем внешнем разнообразии существующих проблем последовательное движение от частных к общим, от следствий к причинам, от явлений к сущности, от деталей к системе привело нас к некоторому узловому центру, в котором оказались собраны корни теоретических и практических противоречий. Мы убеждены, что выход из сложившейся ситуации может быть найден путем определения и обоснования исходных позиций, которые необходимо учитывать при разработке и использовании в образовательном процессе ЭОР. Эти позиции должны быть изначально ориентированы на планируемый образовательный результат, должны учитывать психолого-педагогические механизмы протекания мыслительной деятельности обучающихся и предполагать максимальное использование специфических дидактических возможностей ЭОР.

При разработке и использовании электронных образовательных ресурсов необходимо учитывать новые цели образования. В настоящий момент они сформулированы исходя из требований общества, семьи и государства и из возможностей широко распространяющихся информационных технологий. ФГОС общего образования содержат такую формулировку образовательных целей: воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития творческого, инициативного, высоконравственного, компетентного, ответственного гражданина РФ. Для решения этих задач необходимо сформировать новую образовательную систему, призванную стать главным инструментом социокультурной модернизации отечественного общества [6].

В свою очередь информатизация образования также призвана способствовать достижению современных образовательных результатов, которые могли бы обеспечить конкурентоспособность российской школы, ее способность к решению актуальных социальных задач. В частности, в рамках информатизации образования должна решаться такая важнейшая задача, как индивидуализация учебного процесса за счет использования новых дидактических возможностей средств информационных технологий.

Еще одним ключевым моментом, который нужно принимать во внимание при проектировании ЭОР, выступает системно-деятельностный подход в обучении. Он является методологической основой ФГОС общего образования, поскольку на настоящий момент наиболее точно представляет структуру учебной деятельности обучающихся и основные психологические механизмы и условия процесса обучения [7]. Подход базируется на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, А. Г. Асмолова и др.

Системно-деятельностный подход включает в себя целый ряд психологических теорий, в которых развиваются представления о структуре деятельности, о закономерностях процесса активного усвоения знаний через мотивированное и целенаправленное решение учебных задач. По словам одного из основоположников отечественного деятельностного подхода в обучении С. Л. Рубинштейна, «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [8]. В соответствии с этим принципом, достичь новых образовательных результатов можно лишь на основе осуществления новых видов учебной деятельности и нового образовательного содержания. С целью реализации новых видов учебной деятельности, повышения эффективности учебной деятельности, расширения образовательного контента учебного процесса создается современная информационно-образовательная среда на базе средств информационных технологий.

Системно-деятельностный подход стал основой для разработки нормативных и концептуальных документов последних лет, и он выступает реальным и действенным инструментом формирования информационно-образовательной среды и разработки новых ЭОР, оценки их качества и применения, а потому основные его положения и теории должны войти в содержание методической системы подготовки и переподготовки учителей.

И, наконец, еще один не менее важный момент, который необходимо учитывать при разработке методической системы подготовки учителей в области проектирования и применения ЭОР, – дидактические функции, возможности и свойства электронных образовательных ресурсов. Отметим, что потенциал средств информационных технологий в качестве ресурса для развития современной системы образования весьма значителен. Информационные технологии способны обеспечить наполнение информационно-ресурсной базы, доступ к разнообразным информационным ресурсам, дистанционность, мобильность, интерактивность образования, формирование образовательных сообществ, моделирование и анимирование различных процессов и явлений и многое другое.

Современные экономические условия, влияние экономики на образовательную систему, информатизация общества породили потребность в перестройке системы профессионального образования педагогических кадров в методическом и технологическом аспектах. Главный смысл модернизации системы образования вообще – повышение качества образования, достижение результатов, отвечающих запросам личности, общества и требованиям государства. Очевидно, что в новых условиях традиционная образовательная среда уже не способна в полной мере обеспечить достижение таких образовательных результатов и необходимо построение новой информационно-образовательной среды, которая ориентирована на использование новых технологий образования и построена на основе средств информационных технологий. Поэтому одним из основных условий обеспечения качества образования является готовность учителя к эффективному выполнению функций проектирования информационно-образовательной среды и осуществления образовательного процесса в рамках этой среды.

Практически во всех современных исследованиях отмечается, что существует острая необходимость подготовки педагогов, умеющих применять средства информационных технологий на уровне преподавания предметов и решать с их помощью актуальные профессиональные задачи. Особое внимание уделяется вопросам создания ЭОР, способных удовлетворить потребности современного образования, имеющих качественный контент и функционал, адекватных проектируемым предметным ИОС, ориентированных на достижение планируемых образовательных результатов. Как следствие, *особую актуальность приобретают задачи выработки соответствующих профессиональных качеств у учителей, а также проблемы создания информационно-образовательной среды современного высшего учебного заведения.*

Методическая система подготовки учителей к оценке качества, разработке и применению ЭОР должна удовлетворять следующим требованиям:

– содержательное наполнение системы подготовки учителей в области разработки и применения ЭОР в учебном процессе должно соответствовать современным *целям образования*, тем самым должно быть направлено на выполнение основных дидактических функций ЭОР: осуществление новых видов учебной деятельности и реализацию традиционных видов учебной деятельности на более высоком уровне качества, обеспечение динамики взаимодействия субъектов образовательного процесса, индивидуализацию обучения, расширение образовательного контента;

– исходя из целей образования, основных современных нормативных и концептуальных документов в области образования, методологической основой которых является системно-деятельностный подход, необходимо дополнить содержание методической системы подготовки учителей к проектированию и применению ЭОР в учебном процессе теоретическими основами этого подхода (понятия, структура деятельности, принципы реализации учебной деятельности, законы развития и формирования определенных психических структур и т. д.);

– система подготовки учителей должна обладать *гибкостью* и *динамичностью*, учитывать профиль подготовки; это может быть реализовано за счет модульного принципа организации учебной деятельности, что позволит изменять структурные и содержательные компоненты с учетом уровня подготовки, трудоемкости, а также совершенствовать систему подготовки в соответствии с развитием средств информационных технологий; все перечисленное обеспечит профильную дифференциацию подготовки, учет личностных потребностей обучающихся, придаст курсу *личностно-ориентированную направленность*, возможность изменяться в зависимости от интересов учителей, обусловленных образовательными потребностями обучающихся; для этого необходимо формировать индивидуальные траектории обучения со значительной долей самостоятельной работы;

– подготовка современного учителя в области информатизации образования, включающая в себя, как правило, три составляющие: оценка качества существующих ЭОР, методика применения ЭОР в учебном процессе, самостоятельное создание простейших ЭОР, должна быть дополнена четвертым приоритетным компонентом – предварительное проектирование и подготовка педагогически обоснованного технического задания на разработку ЭОР; вклад учителя в совместную деятельность в составе профессионального коллектива разработчиков, выражается в том, что он, прежде всего, осуществляет предварительное проектирование планируемого результата, функций и требований к разрабатываемому ЭОР и методики его применения в образовательном процессе;

– содержание подготовки учителей должно иметь существенную *фундаментальную составляющую*, поскольку «широкая и глубокая теоретическая подготовка дает возможность специалисту лучше сориентироваться в новой ситуации, подойти нестандартным путем к вопросам, требующим ответов, которые нельзя получить старыми методами, и, видоизменив изучаемые им раньше алгоритмы, решить стоящую перед ним задачу» (М. В. Швецкий) [9]. Усиление фундаментальной составляющей подготовки в области психолого-педагогических аспектов может быть реализовано за счет изучения основных понятий и положений системно-деятельностного подхода в обучении, помимо этого следует усилить фундаментальную составляющую подготовки в области информатики;

– в *методах обучения* необходим переход от традиционного пересказа знаний из учебников к самостоятельной работе с реальными проектами, в формах – тенденция к коллективным формам учебной работы в рамках инновационных программ с использованием современных образовательных технологий;

– для развития учительского потенциала в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров необходимо реализовывать модели использования информационных технологий в обучении, применять сетевые методы обучения, активизировать деятельность сетевых педагогических сообществ, которая направлена на взаимную методическую поддержку;

– подготовка учителя должна представлять собой *непрерывную систему* во взаимосвязи всех ступеней образования, что обеспечит личностную ориентацию и опережающий характер профессионального образования;

– необходимо формировать *межпредметные связи* между дисциплинами высшего педагогического образования: «Современные информационные технологии», «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», дисциплинами, посвященными изучению различных разделов педагогики, психологии, профильными дисциплинами для каждой учительской специальности и т. д.

Учет выделенных требований позволит обеспечить эффективную образовательную деятельность по гибким программам различного уровня, вида и направленности, с обучением по индивидуальной траектории со значительной долей самостоятельной работы, с использованием сетевых форм, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

И в целом, перспективным направлением в подготовке педагогов представляется ориентация обучения не на технические и технологические аспекты работы со средствами информационных технологий, а на обоснованное содержательное формирование, отбор и методически оправданное применение электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.

Примечания

1. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М. : Педагогика, 1988. 192 с.
2. Печников А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем. Петродворец : ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 326 с.
3. Соловов А. В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. Самара : «Новая техника», 2006. 462 с.
4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010. 140 с.
5. Онлайн-образование coursera. URL : <https://www.coursera.org>
6. Дронов В. П. Информационно-образовательная среда школы как условие реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. URL : <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=1744>
7. Проект Федерального государственного образовательного стандарта. Среднее (полное) общее образование. Представлен Президиумом РАО. М., 2011.
8. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4.
9. Швецкий М. В. Методическая система фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в педагогическом вузе в условиях двухступенчатого образования : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994.

Notes

1. Mashbits E. I. *Psichologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obucheniya* [Psychological and pedagogical problems of computerization of education]. M. Pedagogika. 1988. 192 p.
2. Pechnikov A. N. *Teoreticheskie osnovy psichologo-pedagogicheskogo proektirovaniya avtomatizirovannyh obuchayushchih sistem* [The theoretical basis of psychological and pedagogical design of an automated training system]. Petrodvorets. Higher Naval School of Radio Electronics n.a. A. S. Popov. 1995. 326 p.
3. Solovov A. V. *EHlektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, tekhnologiya* [E-learning: issues, teaching, technology]. Samara. "New technique". 2006. 462 p.
4. Roert I. V. *Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya* [Modern information technologies in education: didactic problems, perspectives of use]. M. Institute of Informatization of Education of Russian Academy of Education. 2010. 140 p.
5. Online education coursera. Available at: <https://www.coursera.org>
6. Dronov V. P. *Informacionno-obrazovatel'naya sreda shkoly kak uslovie realizacii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Informational and educational environment of the school as a condition of realization of Federal state educational standard of primary general education]. Available at: <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=1744>
7. *Proekt Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. Srednee (polnoe) obshchee obrazovanie. Predstavlen Prezidiumom RAO* – The project of the Federal state educational standard. Secondary (complete) general education. Submitted by the Bureau of RAE. M. 2011.
8. Rubinshtejn S. L. *Princip tvorcheskoj samodeyatelnosti* [Principle of creative independent activities] // *Voprosy psichologii* – Questions of psychology. 1986, No. 4.
9. *SHveckij M. V. Metodicheskaya sistema fundamental'noj podgotovki budushchih uchitelej informatiki v pedagogicheskom vuze v usloviyah dvuhstupenchatogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk* [Methodical system of fundamental training of future teachers of informatics in pedagogical higher school in conditions of two-stage education: dis. ... Dr ped. sciences]. SPb. 1994.

Формирование компетенций в области информационной безопасности при изучении дисциплины «Информационные технологии и информационная безопасность» студентами вуза

Статья посвящена формированию компетенций в области информационной безопасности в рамках изучения дисциплины «Информационные технологии и информационная безопасность» студентами вуза, обучающимися по направлениям подготовки, для которых информационные технологии не являются профильной предметной областью. Обоснована важность вопросов подготовки будущих выпускников вуза в области информационной безопасности и защиты информации с точки зрения как интересов отдельной личности, так и общества в целом. В рамках формирования общей информационной культуры студентов выделены частные вопросы соблюдения информационной безопасности и методов защиты информации, а также приведено их примерное практическое и теоретическое содержание с учетом современных требований компетентностного подхода к уровню подготовки выпускников по непрофильным направлениям. Статья предназначена для преподавателей дисциплин информационного цикла.

The article is devoted to formation of competences in the field of information security in the framework of the discipline "Information technologies and information security" for students of the university studying in the areas of training, for whom information technology is not the relevant subject area. The importance of training of future graduates in the field of information security and information protection from the point of view of the interests of the individual and the society as a whole is substantiated. In the framework of the creation of the common information culture of the students particular issues of compliance with information security and methods to protect information are highlighted, and given their exemplary practical and theoretical content with the modern requirements of competence-based approach to the level of training of graduates in non-core areas. This article is intended for teachers of information cycle.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационные технологии, защита информации, информационная культура, компетентностный подход.

Keywords: information security, information technology, protection of information, information culture, competence-based approach.

В настоящее время базовым концептуальным документом, определяющим политику государства в области информационной безопасности, является Доктрина информационной безопасности, утвержденная Указом Президента Российской Федерации № 646 от 5 декабря 2016 г. «Доктрина является документом стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, в котором развиваются положения Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683, а также других документов стратегического планирования в указанной сфере» [1]. Являясь основой «для формирования государственной политики и развития общественных отношений в области обеспечения информационной безопасности, а также для выработки мер по совершенствованию системы обеспечения информационной безопасности» [2], в доктрине нашли отражение вопросы, связанные с безопасностью интересов отдельной личности и общества в целом.

Не вызывает сомнения значимость и актуальность вопросов подготовки в области информационной безопасности и защиты информации будущих специалистов, поскольку «информационная сфера играет важную роль в обеспечении реализации стратегических национальных приоритетов Российской Федерации» [3], а эффективное применение информационных технологий – ключевой фактор формирования информационного общества и ускорения экономического развития государства.

Формирование понимания важности проблемы безопасности, интегративное знание основных субъектов и объектов, угроз и опасностей, методов и средств обеспечения личной, профессиональной и общественной информационной безопасности являются важнейшими требованиями современного общества, которые предъявляются к выпускникам вузов различных направлений подготовки.

Рассмотрение вопросов информационной безопасности и овладение основными практическими навыками студентов вузов должно быть частью формирования информационной культуры обучаемых, которая включает в себя информационную безопасность как обязательную составляющую, обеспечивающую повышение качества профессиональной деятельности выпускников в условиях современных рыночных отношений в конкурентной среде.

Применительно к сфере высшего профессионального образования информационная культура выпускника вуза – это совокупность личностных качеств, позволяющих «эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании, – и включающую грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений, гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу... развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности» [4].

В связи с этим в Вятском государственном университете в рамках обучения студентов по направлениям подготовки, для которых информационные технологии не являются профильной предметной областью, предусмотрена учебная дисциплина «Информационные технологии и информационная безопасность» в объеме 108 учебных часов. В рамках данной дисциплины и возможно получение студентами углубленных знаний, умений и навыков в области информационной безопасности и защиты информации на уровне, соответствующем современным требованиям к их владению.

Выпускник должен **знать**:

- основные понятия информационной безопасности, актуальность, значимость и основные аспекты обеспечения информационной безопасности;
- составляющие информационной безопасности: целостность, конфиденциальность, доступность информации;
- основные виды угроз, причины, источники и возможные последствия случайных и преднамеренных воздействий на информационные системы;
- методы и средства программно-технической защиты информационных ресурсов;
- общие принципы организационного (административного) обеспечения информационной безопасности компьютерных систем;
- нормативно-правовые основы обеспечения информационной безопасности и защиты информации в компьютерных системах;
- основные положения в области защиты авторских прав в Интернете;
- виды компьютерных вирусов, признаки их проявления, методы и средства защиты от вредоносных программ;
- требования, предъявляемые к пользователям информационных систем, а также рекомендации по их защите.

Выпускник вуза должен **уметь**:

- с позиции пользователя выявлять и анализировать угрозы информационной безопасности в эксплуатируемой информационной системе;
- эффективно использовать доступные методы и средства обеспечения информационной безопасности, в т. ч. использовать механизмы идентификации и аутентификации, электронную цифровую подпись для проверки целостности данных;
- соблюдать общие правила и меры обеспечения информационной безопасности в используемой компьютерной системе.

Выпускник вуза должен **владеть**:

- навыками безопасной работы с системным программным обеспечением, включая операционные системы и сервисные программы;
- способами совместной работы и защиты информации как в локальных, так и глобальных сетях;
- приемами защиты электронных документов от случайных или преднамеренных изменений, в том числе с использованием электронных цифровых подписей и сертификатов;
- приемами безопасной работы с базами данных и специализированными информационными системами;
- навыками работы с нормативно-правовыми источниками в области информационной безопасности и защиты информации.

Рассмотрим более подробно содержание дисциплины «Информационные технологии и информационная безопасность» в контексте обозначенных знаний, умений и навыков в области информационной безопасности, которыми должны обладать студенты непрофильных специальностей.

1. Основы безопасной работы с операционной системой

Профили пользователей, идентификация и аутентификация, правила составления паролей, защита файлов и папок, восстановление системы.

2. Обеспечение безопасности средствами сервисных программ

Программы для архивации данных, средства резервного копирования, антивирусное программное обеспечение, программы обслуживания дисков, использование средств мониторинга системы.

3. Основы безопасной работы в локальных сетях

Управление доступом к сетевым ресурсам (дискам, папкам, файлам, принтерам и т. д.), идентификация и аутентификация пользователей, программы мониторинга компьютерной сети, групповые политики, использование сертификатов.

4. Основы безопасной работы в глобальных сетях

Настройки браузеров для безопасной работы в сети Интернет (установка дополнений и обновлений, синхронизация настроек браузера через учетные записи пользователей), работа в режиме инкогнито, использование брандмауэров, системы контентной фильтрации. Протоколы безопасной работы в сети Интернет. Использование антивирусных средств. Безопасная работа с электронной почтой: парольная защита, защита от спама, работа с цифровой подписью, сетевой этикет.

5. Защита офисных документов

Парольная защита документа на открытие и изменение, ограничение редактирования отдельных частей документа, защита книги и ее элементов (листов, ячеек), установка уровней безопасности в документе, использование защищенного просмотра, работа с макросами, формами, шаблонами, использование цифровой подписи.

6. Безопасность при работе с облачными технологиями

Модели обслуживания облачных вычислений: программное обеспечение как услуга, платформа как услуга, инфраструктура как услуга. Облачная безопасность.

7. Работа с базами данных и информационными системами

Идентификация и аутентификация пользователей, использование прав доступа, обеспечение целостности данных, размещение и открытие базы данных в надежном расположении, шифрование, работа с макросами. Меры обеспечения безопасности при работе со специализированными информационными системами.

8. Правовые аспекты информационной безопасности

Работа со справочно-правовыми системами: обзор нормативно-правовых актов в области информации, информационных технологий и защиты информации. Авторские права в Интернете: соблюдение и защита авторских прав, лицензионное программное обеспечение, разглашение информации.

Принимая во внимание ограниченность времени, отводимого на изучение дисциплины «Информационные технологии и информационная безопасность», но в то же время осознавая значимость вопросов информационной безопасности и защиты информации в подготовке будущих специалистов, необходимо дополнительно использовать внутрипредметные связи в рамках дисциплин информационного цикла, возможные межпредметные связи, а также самостоятельную работу студентов для углубления знаний и навыков в области информационной безопасности и защиты информации.

Примечания

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации // Интернет-портал «Российской газеты». URL : <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (дата обращения: 04.02.2017)

2. Там же.

3. Там же.

4. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. С. 41–55.

Notes

1. *Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii* – The information security doctrine of the Russian Federation // *Internet-portal «Rossijskoj gazety»* – Internet-portal of "Rossiyskaya Gazeta". Available at: <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (date accessed: 04.02.2017)

2. Ibid.

3. Ibid.

4. *Karakozov S. D. Informacionnaya kul'tura v kontekste obshchej teorii kul'tury lichnosti* [Information culture in the context of a general theory of culture of the personality] // *Pedagogicheskaya informatika* – Pedagogical Informatics. 2000, No. 2, pp. 41-55.

Взаимосвязь ценностно-смыслового и рефлексивного развития студентов-психологов

Современная образовательная ситуация требует от преподавателя вуза знаний личностного потенциала студентов, для опоры на этот потенциал в постановке задач их профессионально-личностного развития. В статье обосновывается необходимость психолого-педагогического управления становлением ценностно-смысловой сферы и рефлексивных способностей студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности. Рассматривается специфика развития этих важнейших новообразований в юношеском возрасте на этапе вузовского обучения, анализируются актуальные и потенциальные возможности студентов, описываются нарушения в развитии ценностно-смысловой сферы и сопутствующие им трудности в обучении, выделяются объективные и субъективные факторы, определяющие наличие проблем. Автором предлагается система условий и способов развития профессиональных ценностей, называются апробированные методы и средства развития рефлексивности студентов, приемы, запускающие механизмы рефлексивных процессов.

The modern educational situation demands the lecturer's knowledge of personal potential of students, to support this potential in the tasks of their professional and personal development. The article proves the necessity of psychological and pedagogical management of formation of value-semantic sphere and reflective abilities of students-psychologists in educational and professional activities. The article discusses the specifics of the development of these important tumors at a young age at the stage of university education, analyzes current and potential possibilities of students, describes violations in the development of value-semantic sphere and associated learning difficulties, there are objective and subjective factors in determining the existence of problems. The author proposes a system of conditions and ways of development of professional values, referred to as the approved methods and means of development of reflexivity of students, techniques, triggering mechanisms of reflexive processes.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, ценностно-смысловая сфера, рефлексивность, ценностно-рефлексивное взаимодействие.

Keywords: personal and professional development, value-semantic sphere, reflexivity, value-reflexive interaction.

Эффективность вузовской подготовки определяется достижением главного результата, в качестве которого выступают личностно-профессиональные изменения субъекта обучения. Актуальной задачей вузовского обучения выступает формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к специфике учебно-профессиональной деятельности и активному взаимодействию в ней. Целью настоящей статьи выступает анализ актуальных и потенциальных особенностей развития ценностно-смысловой и рефлексивной сферы студентов-психологов, поиск способов оптимизации развития этих личностных новообразований.

Ведущей в профессиональном становлении психолога в вузе исследователями называется ценностно-смысловая сфера личности. Она становится в студенческом возрасте тем мотивационным ядром, той высшей организующей инстанцией, из которой исходит вся сознательная регуляция деятельности субъекта. Ценностно-смысловая сфера, выступая основой профессионально-личностного развития в юности, активно формируется при условии, что познаваемые смыслы становятся «смыслами для себя», рефлексиируются и интериоризируются обучаемыми [1].

Рефлексию выделяют как особую психологическую реальность и важнейшую составляющую образовательной практики. В подавляющем большинстве исследований, посвященных профессиональному становлению психологов в вузе, указывается на зависимость учебной субъектности от развития рефлексивности. Применительно к учебной деятельности рефлексия (рефлексивность) понимается как способность осознавать собственную деятельность и в первую очередь ее результат и способ, который привел к такому результату, как способность к анализу собствен-

ных средств познания. Исследования А. В. Карпова доказали, что по отношению ко всем другим свойствам рефлексивность выступает как «организационное качество», основная функция которого состоит в соорганизации и интеграции иных свойств. Обладая рефлексивностью, субъект может сознательно опираться на свои «сильные стороны» и уходить от использования своих «слабых сторон» [2].

Практически все исследователи рефлексивных способностей отмечают их низкий уровень у студентов к началу обучения в вузе, не соответствующий объективным требованиям учебно-профессиональной деятельности. У первокурсников отсутствует рефлексия содержательных оснований учебных действий, отмечается слитность представлений о способах учебной деятельности с содержанием материала и ситуацией усвоения, затруднения в выделении содержания, способов и приемов учебной работы. Отрефлексировать собственную позицию, в том числе и по отношению к профессиональным знаниям, удастся далеко не каждому студенту [3].

В качестве барьеров успешной профессионализации выделяют инфантилизм студентов в осознании профессиональных целей и ценностей. Сформулированные психологами-первокурсниками смыслы и ценности еще не наполнены их личным, конкретным внутренним опытом, а потому еще им не принадлежат, не «вместились в личность», не стали «внутренне своими». Это значит, что студенты не строят свое жизненное и профессиональное пространство, опираясь на них [4].

Проведенное нами исследование профессиональной обучаемости показало, что у студентов-психологов подсистемы развиваются с нарушениями профессионально важных ценностей и привычные способы осмысления деятельности и поведения. Несмотря на значимость для студентов ценностей развития, отсутствие у них достаточной ориентировки на ценности общения и ценности креативности в учебно-профессиональной деятельности является серьезным препятствием в их личностном развитии. Наибольшее отставание в развитии испытуемых зафиксировано по рефлексивной составляющей. Эта тенденция сохраняется от начала к концу обучения. Поскольку рефлексивность выступает базовым структурообразующим качеством, можно отметить, что низкий уровень ее развития препятствует эффективному становлению профессиональных ценностей. Адаптивная ориентация большинства студентов-психологов в обучении связана с недоразвитием их мотивационной сферы. Изучение нами рефлексивности у студентов-психологов показало преобладание у них низких ее уровней на всех этапах вузовского обучения. В начале обучения у большинства первокурсников отсутствует потребность в осознании смысла и способов деятельности, меры своей успешности в ней, нет устойчивой склонности к осмыслению личностных качеств и способов их развития. При этом отмечается полная поглощенность содержательной стороной учебно-профессиональной деятельности, которая выражается, например, в репродуктивном, дословном, некритичном воспроизведении научных текстов. Эпизодичность размышлений над своими действиями и отношениями, отсутствие самоанализа, недостаточная обдуманность поступков и высказываний, предпочтение жить сегодняшним днем, не задумываясь о будущем, значительно замедляет профессиональное становление. Студенты испытывают трудности оценки своего продвижения в обучении, предпочитая, чтобы эта оценка исходила от преподавателя. Сниженные показатели рефлексивности, вплоть до выпускного курса, указывают на присущий испытуемым инфантилизм в осмыслении личностных и профессиональных перспектив [5].

Обозначенные проблемы связаны с рядом субъективных и объективных факторов. Субъективными факторами выступают: отсутствие у большинства студентов отношения к себе как к субъекту, неумение самостоятельно контролировать и оценивать себя и свое поведение; отсутствие осознания профессии как способа творческой самореализации; доминирование в сознании адаптивных тенденций подчинения внешним требованиям, наработанным алгоритмам, шаблонам, стереотипам. Объективными факторами является отсутствие конкретных программ, способствующих развитию ценностно-смысловой сферы и рефлексивности. Причиной низкого развития мотивационного и рефлексивного компонентов в структуре способности учиться в вузе является то, что обучение психолога недостаточно апеллирует к его ценностям и смыслам, не затрагивает рефлексивной сферы. В связи с этим работа преподавателя по осмыслению личностного потенциала студентов, задач и способов их субъектного развития должна быть отдельной задачей в подготовке психолога-профессионала.

Возможности управления становлением профессиональных ценностей студентов-психологов связываются с созданием рефлексивного образовательного пространства и фасилитирующей позицией преподавателя. Под рефлексивным образовательным пространством понимается система условий развития личности, открывающая ей возможности самопознания и саморазвития своего потенциала. Особенностью рефлексивной среды выступает ее вариативный характер,

возможность выбора субъектом путей и способов саморазвития. Главной целью становится помощь студентам в осмыслении профессиональных норм, ценностей и эталонов. Ценности могут соответственно перестраиваться в соответствии с образцами, приобретенными в общении. Преподаватель должен способствовать тому, чтобы личные цели и ценности студентов в учебном процессе были максимально осмыслены. Для развития профессиональных ценностей необходима детализация для студентов специфики будущей профессии, помощь в работе с образом себя как профессионала, включающая конкретные приемы самоопределения и самопроектирования, осмысления выбора профессионального пути.

Истину, в том числе о профессии, о себе, о собственных профессиональных смыслах, надо добыть. Становление ценностно-смысловой сферы студентов обеспечивают интерактивные методы: диалог, собеседование, групповые формы общения, деловые и имитационные игры, которые дают возможность общаться со значениями (общественный опыт) и смыслами. Диалогизация обучения способствует актуализации субъективных ценностных отношений, предполагает развертывание рефлексии собственных смыслов и перевод их на уровень принятых личностных ценностей. Смысл как знание и отношение, как «пристрастное» знание связывает значение с мотивами человека, укрепляет интеллектуальные ресурсы, расширяет поле сознания, укрепляет веру в свои силы, развивает креативность и способности к общению. Средствами формирования профессиональных ценностей студентов-психологов выступают также все виды самостоятельной творческой деятельности, выполняемые в сотворчестве с преподавателем-профессионалом.

Реализованная нами программа формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе показала, что развитие их ценностно-смысловой сферы определяется комплексом составляющих учебного взаимодействия: ценностями и смыслами, которые транслирует преподаватель в учебном взаимодействии; участием в коллективной работе и фиксацией вклада студента в совместную деятельность, возможностью увидеть ее результат, выделением его уникальности; наличием разнообразных видов обратной связи: оценки достоинств выполненных заданий, советов по улучшению качества выполнения; обязательным получением студентами положительных эмоций от результата выполненной деятельности, наличием позитивного подкрепления продвижения в саморазвитии, созданием ситуации успеха; обеспечением студентам возможности сравнивать свои достижения с достижениями других, наличием образцов, достойных подражания. В конечном итоге темп развития ценностно-смысловой сферы связан с накоплением опыта продуктивной деятельности, с осознанием своей компетенции, с видением своих успехов.

Важнейшим условием развития рефлексивности у студентов-психологов мы считаем формирование у них мотивационной готовности к развитию рефлексивных способностей, помощь в осознании смысла и значимости рефлексии в ситуациях субъект-субъектного учебного взаимодействия. Эффективными методами в связи с этим выступают учебный диалог, дискуссии, диспуты, деловые игры, моделирующие ситуации профессиональной деятельности, постановка обучаемых в роль обучающихся, анализ видеозаписей учебных занятий.

Студентам, и особенно в начале обучения, нужна помощь в преодолении поглощенности собственной деятельностью, обеспечение позиции анализа для выполнения мыслительных действий. Для этого необходимо совмещение анализа предметного содержания деятельности с анализом собственных способов деятельности. Это возможно при использовании методов самоотчета и самоанализа; заданий на анализ цели, условий, способов, результатов деятельности, самоконтроль и самооценку; а также постановка учащихся на занятиях в ролевые позиции: аналитика, критика, эксперта и др.

Необходимо обеспечить ориентировку студентов в структуре учебно-профессиональной деятельности и самостоятельной работы, в требованиях к ее организации, зафиксировать в их сознании способы регуляции. Это достигается структурированием учебных заданий (цель, план, способы выполнения, алгоритмы самоконтроля, параметры самооценки) и совместным анализом эффективности выполненной деятельности с опорой на ее структуру.

Важным условием формирования рефлексивности выступает развитие интеллектуальных свойств (аналитичности, гибкости, глубины, осознанности). С этой целью эффективны задания на резюмирование научных тестов, выполнение опорных схем-алгоритмов анализа психических явлений, создание сравнительных таблиц, составление тестовых заданий, кроссвордов, подбор и объяснение сюжетов художественных произведений и жизненных примеров с научной точки зрения, задания на осознание индивидуальных особенностей (памяти, мышления и др.).

В структуру учебных занятий должны вводиться рефлексивные задания и упражнения. Необходимо выделение времени на итоговую рефлексия на занятии, включение заданий на рефлексия в содержание творческих работ и форм контроля. Эффективными средствами развития рефлексии выступают задания на рефлексивную самооценку достижений, выделение трудностей

и проблем, самостоятельную формулировку развивающих целей; обмен мнениями об эффективности учебных заданий, уровне их сложности, оптимальных способах выполнения; анализ и самоанализ продуктов деятельности, конкурс «портфолио», прием «свободное высказывание» в конце занятия как сообщение о своих мыслях, ассоциациях и др.

Необходимо знание и использование преподавателем специальных приемов, запускающих механизмы рефлексивных процессов. К этим приемам относятся рефлексивный выход – остановка процесса деятельности для различения субъектом смысла и содержания своей деятельности; схематизация – представление содержания деятельности в знаковых средствах в виде формулы, схемы, логического опорного сигнала; объективация – обобщение содержания в виде вывода, принципа, правила, коллективная формулировка выводов и др.

Чем раньше студенты-психологи будут поставлены в рефлексивную позицию, а она, несомненно, должна задаваться обучением, тем быстрее и легче станут решаться задачи их личностного развития. Ценностно-рефлексивное взаимодействие создаёт своего рода базис для отражения и преобразования способов деятельности и личностных свойств, помогает осознать проблемы, стимулируя процессы изменения старых и освоение новых смысловых позиций субъекта обучения.

Примечания

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М., 2003. 272 с.; Власова Ю. В. Белобрыкина О. А. К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога // Психология в вузе. 2004. № 2. С. 86–98; Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 48–50.

2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. 424 с.

3. Власова Ю. В., Белобрыкина О. А. К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога // Психология в вузе. 2004. № 2. С. 86–98; Росина Н. Л. Формирование профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе. Киров, 2011. 219 с.; Темнова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки практического психолога в вузе. М., 2001. 325 с.

4. Власова Ю. В., Белобрыкина О. А. Указ. соч.; Иванников В. А. Указ. соч.

5. Росина Н. Л. Указ. соч.

6. Там же.

7. Там же. С. 130–131.

8. Иванников В. А. Указ. соч.

Notes

1. Brushlinskij A. V. *Psihologiya sub"ekta* [Psychology of the subject]. M. 2003. 272 p.; Vlasova YU. V. Belobrykina O. A. *K voprosu o professional'nom stanovlenii i razvitii lichnosti psihologa* [To the question of the professional formation and development of the personality of psychologist] // *Psihologiya v vuze* – Psychology at the university. 2004, No. 2, pp. 86-98; Ivannikov V. A. *Problemy podgotovki psihologov* [Problems of training of psychologists] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 2006, No. 1, pp. 48-50.

2. Karpov A. V. *Psihologiya refleksivnyh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activities]. M. 2004. 424 p.

3. Vlasova YU. V., Belobrykina O. A. *K voprosu o professional'nom stanovlenii i razvitii lichnosti psihologa* [To the question of the professional formation and development of the personality of psychologist] // *Psihologiya v vuze* – Psychology at the university. 2004, No. 2, pp. 86-98; Rosina N. L. *Formirovanie professional'noj obuchaemosti studentov-psihologov v vuze* [Formation of professional training of psychology students at the university]. Kirov. 2011. 219 p.; Temnova L. V. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa podgotovki prakticheskogo psihologa v vuze* [Psychological-pedagogical support of the process of training of the practical psychologist at the university]. M. 2001. 325 p.

4. Vlasova YU. V., Belobrykina O. A. Op. cit.; Ivannikov V. A. Op. cit.

5. Rosina N. L. Op. cit.

6. Ibid.

7. Ibid. Pp. 130-131.

8. Ivannikov V. A. Op. cit.

Психологическое сопровождение кардиологических больных

В настоящее время признание необходимости целостного видения человека – в единстве его биологических, психологических и социальных характеристик – стало очевидным среди специалистов «помогающих» профессий, врачей и психологов. Идеи, лежащие в основе этого подхода, безусловно, не новы, но на сегодняшний день приобрели особое звучание в контексте наук о человеке. Особое практическое значение психологический подход приобретает в период развития приспособительных реакций человека к новым условиям жизнедеятельности в связи с болезнью, когда осуществляется перестройка всей деятельности организма.

В статье обсуждаются вопросы значимости и специфики психологического сопровождения кардиологических больных. Представлен опыт поэтапной организации психологического сопровождения кардиологических пациентов, находящихся на стационарном лечении.

Currently, the recognition of the need for a holistic vision of man is in the unity of his biological, psychological and social characteristics became apparent among specialists of "helping" professions, doctors and psychologists. The ideas underlying this approach are certainly not new, but today they have acquired a special significance in the context of the sciences about a human. Psychological approach gains its particular practical value in the period of development of adaptive reactions to the new conditions of life, in connection with the disease, while restructuring of all activities of the body.

The article discusses the significance and specifics of psychological support cardiac patients. The experience of gradual organization of psychological support of cardiac patients undergoing inpatient treatment is presented.

Ключевые слова: стрессогенные ситуации, кардиологические заболевания, психосоматика, психологическое сопровождение, адаптационные ресурсы личности, копинг-стратегии.

Keywords: stressful situation, heart disease, psychosomatics, psychological support, adaptive resources of the individual, coping strategies.

В современных условиях резкого повышения темпа жизни, постоянных эмоциональных и информационных нагрузок человек ежедневно сталкивается с целым рядом стрессогенных ситуаций, которые являются подходящей почвой для развития сердечно-сосудистых заболеваний. Болезни сердца и сердечно-сосудистой системы являются в настоящее время весьма распространенными.

В науке утвердилась мысль о том, что в силу значимости роли психосоциального фактора в происхождении кардиопатологий кардиологические больные нуждаются в углубленном психологическом обследовании и психотерапевтическом сопровождении [1]. Психологическое сопровождение кардиологических больных имеет много общего с сопровождением любого другого заболевания. Вместе с тем, оно имеет особенности, связанные с личностными характеристиками пациентов-«сердечников», и предполагает исследование адаптационных ресурсов личности, ее ценностей и межличностных отношений, особенностей совладающего поведения, способности к саморегуляции и саморазвитию и др.

Так, в исследовании Е. Ю. Лазаревой и Е. Л. Николаева показано, что при сердечно-сосудистых заболеваниях регуляторная активность личности в структуре ее осознанной саморегуляции в целом сохранна, но характеризуется гиперфункцией регуляторных процессов на фоне недостаточности регуляторных свойств. Авторы высказывают предположения о том, что выраженная саморегуляция со стороны кардиологических больных может отражать взаимосвязь их адаптационного потенциала с чертами патологического перфекционизма [2].

Все больше внимания привлекает вопрос о влиянии на развитие нарушений в здоровье способов реагирования человека на стрессовые и психотравмирующие ситуации. Специальная работа Е. Р. Исаевой посвящена исследованию копинг-поведения и психологических защит личности в условиях здоровья и болезни [3]. Пациенты кардиологических клиник чаще, чем другие больные, подвержены психоэмоциональным нарушениям. Умение человека справляться с эмоциональным стрессом, как показывают исследования, играет существенную роль в развитии сердечно-сосудистых заболеваний. А. В. Солодухин с соавторами приходят к выводу о том, что лишь 19% пациентов с ишемической болезнью сердца выбирают «рационализирующие» копинг-стратегии, такие как «планирование решения проблем» и «принятие ответственности», а основная часть пациентов ли-

бо редко прибегает к использованию копинг-стратегий, либо выбирает конфронтационные способы реагирования [4]. Авторы указывают на значимость психопрофилактической и психокоррекционной работы при подготовке пациентов к коронарному шунтированию [5].

Рассматриваются вопросы адаптационных ресурсов личности, показана их роль в генезе хронических соматических и психосоматических заболеваний, в формировании риска психической дезадаптации, рассматривается взаимосвязь антиципационной состоятельности с психологическими защитами и копинг-стратегиями личности в условиях нормы, а также психосоматических и невротических расстройств [6]. Сегодня медицина и психология совместными усилиями ориентируют лечащих врачей и медицинский персонал на то, чтобы воспринимать пациента как индивидуальность, видеть в нем личность со своим сложным внутренним миром, понимать и учитывать индивидуальные особенности реагирования пациента на болезнь и лечение.

В приспособлении к болезни важную роль играет способность больного сохранить свой социальный, прежде всего трудовой, статус [7]. Для лиц с ишемическими заболеваниями сердца это имеет особое значение, так как научные исследования и клинические наблюдения показывают, что для данной категории больных характерны личностные черты, определяющие их высокую работоспособность и мотивированность на труд, особую значимость трудовой деятельности в системе их жизненных ценностей. Знание личностных черт, которые способствуют восстановлению трудоспособности в процессе реабилитации лиц, страдающих ишемической болезнью сердца и получающих различные виды оперативного лечения, по мнению Н. Е. Кругловой и О. Ю. Щелковой, позволяет более целенаправленно разрабатывать программы психосоциальной реабилитации и психологического сопровождения данной категории больных [8]. Как показало исследование данных авторов, на сохранение трудового статуса пациентов, после операций на сердце, благоприятно влияют хорошие и теплые семейные отношения, конструктивная копинг-стратегия «принятие ответственности», в некоторых случаях полезна «умеренно выраженная индивидуалистичность». Положительный прогноз в плане дальнейшей трудоспособности данной категории пациентов дают низкий общий уровень ситуативной тревожности, умеренный уровень личностной тревожности, а также низкий уровень неуверенности в будущем и склонности к формированию навязчивых страхов и опасений. Среди личностных и поведенческих характеристик благоприятным прогностическим значением в обсуждаемом плане обладают общительность и эмоциональная отзывчивость, нечастое использование копинг-стратегий «дистанцирование» и «самоконтроль». Благоприятны для трудового прогноза такие характеристики ценностно-мотивационной сферы, как наличие четких целей и стремление к их реализации, а также удовлетворенность ходом и результатами пройденного отрезка собственной жизни [9].

Вопросы о влиянии психологических особенностей человека на возникновение и развитие сердечно-сосудистых заболеваний, проблемы личностных ресурсов и совладающего поведения в условиях кардиологической болезни, несомненно, как указывают авторы, требуют дальнейших исследований. Ощущается необходимость создания определенной общей системы координат для понимания роли личностных ресурсов человека как в адаптации к кардиологическим заболеваниям, так и в профилактике сердечно-сосудистых заболеваний. Современная психология формирует качественно новый взгляд на лечение многих психосоматических заболеваний. На стыке психологии личности и клинической психологии в настоящее время как самостоятельное научное направление оформляется кардиопсихология [10]. Информация о психологических и социальных проблемах, предшествующих болезни или появившихся в жизни человека в связи с болезнью, как правило, малодоступна врачу и не позволяет понять степень социально-психологической дезадаптации больного человека в целом. Те психологические факторы, которые в свое время, возможно, спровоцировали болезнь, могут негативно повлиять на состояние пациента в период лечения и после возвращения домой. Психологическое сопровождение предполагает анализ жизненной ситуации пациента для разработки мер по общему улучшению качества его жизни [11].

В кардиологическом отделении НУЗ «Отделенческая клиническая больница на станции Киров ОАО «РЖД» психологическое сопровождение кардиологических пациентов, находящихся на стационарном лечении с диагнозом гипертоническая болезнь, проходит поэтапно [12].

На первом этапе работы с пациентом проводится психодиагностика, или нейропсихологическое тестирование, с целью выявления психопатологической структуры личности во время болезни, преморбидных особенностей, ресурсов, степени патологических изменений психики. На втором этапе психологического сопровождения пациентов психолог занимается исследованием и коррекцией патологических невротических реакций, тревожно-депрессивных, невротических, астенических состояний, нарушений сна. Третий этап психологического сопровождения заключается в работе с родственниками больных: организуется информирование родственников по вопросам реабилитации после перенесенных сердечно-сосудистых заболеваний. Методы совре-

менной психологической практики позволяют не только создать способствующий лечению эмоциональный настрой больного, но и предотвратить возникновение психических и психосоматических нарушений, развивающихся на фоне различных сердечно-сосудистых заболеваний [13].

Таким образом, психологическое сопровождение в период реабилитации кардиологических больных направлено на анализ психосоциальной ситуации пациента и составление совместно с родственниками пациента программы его психологической реабилитации. Такая программа может включать в себя выявление факторов риска рецидивов болезни, предотвращение стрессов, формирование позитивных целей в будущем и т. д. Нужно исходить из того, что каждый человек имеет индивидуальные характерологические особенности, определенный тип нервной системы, темперамента, различные мировоззренческие установки и также индивидуальные реакции на стрессовые ситуации. Кого-то стресс мобилизует, а на кого-то действует разрушающе, наполняя личность негативными эмоциями, в частности тревожно-фобическими. Поэтому немаловажно выявление тех личностных черт, которые могут способствовать развитию психических расстройств, отягощая тем самым имеющиеся соматические заболевания, в частности ишемическую болезнь сердца [14].

Методы современной психологической практики позволяют не только создать способствующий лечению эмоциональный настрой больного, но и предотвратить возникновение психических и психосоматических нарушений, развивающихся на фоне различных сердечно-сосудистых заболеваний. Психология, взаимодействуя с медицинским знанием, призвана помочь при исследовании и решении вопросов, связанных с психосоматическими проявлениями заболеваний, в частности заболеваний сердца. Идея об особой роли психологических факторов в патогенезе сердечных заболеваний, получившая признание в современной науке, предполагает необходимость и значимость дальнейшей разработки вопросов психологического сопровождения кардиологических больных. Актуальным является системный подход, рассматривающий, в частности, болезнь как источник развития новых адаптивных возможностей личности, что является перспективным, нуждается в изучении и продвижении как в медицине, так и в медицинской психологии и в психологии личности.

Примечания

1. Лазарева Е. Ю., Николаев Е. Л. Характеристики осознанной саморегуляции у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2016. Т. 12. № 1. С. 120–132.
2. Там же. С. 130–131.
3. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: монография. СПб. : Изд-во СПбГМУ, 2009.
4. Солодугин А. В. и др. Взаимосвязь когнитивного статуса и копинг-поведения пациентов с ишемической болезнью сердца перед подготовкой к коронарному шунтированию / А. В. Солодугин, А. В. Серый, О. А. Трубникова, М. С. Яницкий, О. Л. Барбараш // Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18. № 6. С. 20–24.
5. Там же.
6. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б., Вукс А. Я. Психологическая диагностика отношения к болезни. СПб. : Психоневролог. ин-т им. В. М. Бехтерева, 2005.
7. Круглова Н. Е., Щелкова О. Ю. Психологические и социальные факторы трудового прогноза при операциях на сосудах сердца // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Психология». 2016. Т. 9. № 3. С. 55–66.
8. Там же.
9. Там же.
10. Исаева Е. Р. Указ. соч.
11. Бурно М. Е., Иговская А. С. Психотерапия пациентов с расстройствами личности, характеризующимися преобладанием ипохондрии // Журнал невропатологии и психиатрии. 2008. № 108 (12). С. 27–31.
12. Синцова С. В., Вотинцев А. Е., Заболотских Е. М. Клинический психолог и врач: совместное сопровождение кардиологических больных // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2016. № 4 (15). URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=236> (дата обращения: 10.02.2017).
13. Там же.
14. Суджаева С. Г., Суджаева О. А. Реабилитация после реваскуляризации миокарда. М. : Мед. лит., 2008. 28 с.

Notes

1. Lazareva E. YU., Nikolaev E. L. Harakteristiki osoznannoj samoregulyacii u bol'nyh serdechno-sosudistymi zabolevaniyami [Characteristics of conscious self-regulation of patients with cardiovascular diseases] // Vestnik psichiatrii i psihologii CHuvashii – Herald of psychiatry and psychology of Chuvash Republic. 2016, vol. 12, No. 1, pp. 120-132.

2. Ibid. Pp. 130-131.
3. Isaeva E. R. *Koping-povedenie i psihologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyakh zdorov'ya i bolezni: monografiya* [Coping behavior and psychological defense of personality in terms of health and disease: monograph]. SPb. Publishing house of St. Petersburg State Medical University. 2009.
4. Solodukhin A. V. et al. *Vzaimosvyaz' kognitivnogo statusa i koping-povedeniya pacientov s ishemicheskoy boleznyu serdca pered podgotovkoy k koronarnomu shuntirovaniyu* [Correlation of cognitive status and coping behaviour of patients with coronary heart disease before preparing for coronary artery bypass grafting] / A. V. Solodukhin, A. V. Seriy, O. A. Trubnikova, M. S. Yanitsky, O. L. Barbarash // *ZHurnal nauchnykh statej «Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke»* – Journal of scientific articles "Health & education in the XXI century". 2016, vol. 18, No. 6, pp. 20-24.
5. Ibid.
6. Vasserman L. I., Iovlev B. V., Karpova E. H., Vuks A. YA. *Psihologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni* [Psychological diagnostics of attitude to the disease]. SPb. Neuropsychiatrist. in-t n.a. V. M. Bekhterev. 2005.
7. Kruglova N. E., SHCHelkova O. YU. *Psihologicheskie i social'nye faktory trudovogo prognoza pri operatsiyah na sosudah serdca* [Psychological and social factors of the labour forecast in operations on the vessels of the heart] // *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Psihologiya»* – Herald of the South Ural State University. Ser. "Psychology". 2016, vol. 9, No. 3, pp. 55-66.
8. Ibid.
9. Ibid.
10. Isaeva E. R. Op. cit.
11. Burno M. E., Igovskaya A. S. *Psihoterapiya pacientov s rasstrojstvami lichnosti, harakterizuyushchimisya preobladaniem ipohondrii* [Psychotherapy of patients with personality disorders characterized by a predominance of hypochondria] // *ZHurnal nevropatologii i psikiatrii* – Journal of neuropathology and psychiatry. 2008, No. 108 (12), pp. 27-31.
12. Sincova S. V., Votincev A. E., Zabolotskih E. M. *Klinicheskij psiholog i vrach: sovmestnoe soprovozhdenie kardiologicheskikh bol'nyh* [Clinical psychologist and doctor: joint support of cardiac patients] // *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye: setevoy zhurn.* – Identity in a changing world: health, adaptation, development: internet journal. 2016, No. 4 (15), Available at: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=236> (date accessed: 10.02.2017).
13. Ibid.
14. Sudzhaeva S. G., Sudzhaeva O. A. *Reabilitatsiya posle revaskulyarizatsii miokarda* [Rehabilitation after myocardial revascularization]. M. Med. lit. 2008. 28 p.

УДК 159.923.3

Е. Ю. Клепцова

Психологические особенности терпимого отношения к себе

Отношение личности к себе является важной стороной жизненной философии человека. В отношении к самому себе в рамках феноменологического подхода можно отчетливо проследить проявление терпимости, толерантности, нетерпимости. Статья отражает теоретические аспекты терпимого отношения к себе в зависимости от преобладающих механизмов – принятия и терпения, а также позиции, занимаемой по отношению к себе «сверху», «на равных» и «снизу». Анализируются следующие формы терпимого отношения к себе: «снисхождение», «сотрудничество» (как согласование мнений, действий, взаимоожиданий и т. п.), «уступчивость». Границы проявления толерантного отношения распространяются в следующих формах выражения данного отношения: «высокомерие», «терпеливость» до «беспомощности». Границы проявления нетерпимого отношения можно обозначить в формах от «пренебрежения», «отстраненности» до «импульсивности как эмоционального реагирования». Основные результаты – определение дефиниций «терпимое отношение», «толерантное отношение», «нетерпимое отношение», «отношение к себе». Данная статья может представлять интерес научного сообщества к проблеме саморазвития личности в психологической и образовательной практике.

The relation of personality to yourself is an important aspect of life philosophy of man. In relation to himself within the framework of the phenomenological approach can be clearly traced to the tolerance, tolerance, intolerance. The article reflects the theoretical aspects of tolerant attitude depending on the prevailing mechanisms – making and patience, and also the position in relation to itself "above", "equal" and "bottom". Analyses of the following form tolerant attitude – the "leniency", "cooperation" (as a coordination of opinions, actions, etc vzaimoponimaniy p.), "flexibility". The boundaries of the manifestations of tolerance are distributed in the following forms of expression of this attitude: "arrogance", "patience" to "helplessness". The boundaries of the manifestation of intolerant attitude can be described in forms of "neglect", "detachment" to "impulsivity as an

emotional response." The main results of this paper will be the definition of definitions "tolerance", "tolerant attitude", an "intolerant attitude", "attitude". This article may be of interest in the scientific community to the problem of personality self-development in psychological and educational practice.

Ключевые слова: терпимое отношение, толерантное отношение, нетерпимое отношение, отношение к себе.

Keywords: tolerance, tolerant attitude, intolerant attitude, attitude.

Отношение личности к себе является важной стороной жизненной философии человека. В отношении к самому себе можно отчетливо проследить проявление терпимости, толерантности, нетерпимости. Терпимое отношение личности проявляется в различных сферах действительности, в том числе и по отношению к себе [1].

Терпимость полярна нетерпимости. Промежуточным качеством или свойством является толерантность. В основе толерантности лежит интеллектуальное убеждение, похожее на конвенциональную договоренность сторон о границах сосуществования. Терпимость как личностное образование характеризует поведение, базирующееся на усвоении аксиологических принципов ненасильственного взаимодействия. Толерантность, таким образом, является промежуточным этапом между терпимостью и нетерпимостью [2].

Терпимое отношение к себе неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, так как терпимость предусматривает просоциальное поведение, ненасильственное взаимодействие, бескорыстные действия, не сулящие человеку внешних наград, одобрений, восхищений, поощрений, иначе говоря, терпимость непрагматична по определению и по своей природе.

За пределами терпимости оказываются формы помогающего поведения, в основании которых могут лежать корыстный расчет, эгоизм, прагматизм, самореклама, практицизм, злонамеренное воздержание и другие мотивы действий, связанные с соображением затрат и пользы от совершаемых поступков, например альтруистический эгоизм Г. Селье. Подобные мотивы поведения лежат в основе толерантного и нетерпимого поведения [3].

Таким образом, *«терпимое отношение»* представляет собой результат межличностного взаимодействия, выраженный в позиции человека на другого человека, к миру в целом, вещам, предметам, к другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующийся при наличии некоего барьера, препятствия, несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей, переживаемых в виде раздражительности, неприятия взглядов, установок и другого, и проявляющийся в повышении сензитивности к объекту за счёт задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения. *Толерантное отношение* – это результат межличностного взаимодействия, выраженный в позиции человека на другого человека, к миру в целом, вещам, предметам, к другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующийся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющийся в снижении сензитивности к объекту за счёт задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). *Нетерпимое отношение* – это результат межличностного взаимодействия, выраженный в позиции человека на другого человека, к миру в целом, вещам, предметам, к другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующийся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющийся в снижении сензитивности к объекту за счёт неразвитости механизмов принятия и терпения [1].

Далее уместно обратиться к парадигме насильственного и ненасильственного управления при взаимодействии с собой, разработанной Ю. М. Орловым и В. Г. Мараловым. Управление собой вырастает из того, как человеком управляли «значимые близкие». Благодаря действию механизма интериоризации человек начинает обращаться с собой так же, как в детстве или в более позднем возрасте с ним обращались другие. Усвоенные в детстве мысли «если я не сделаю этого, то мне будет плохо» порождают глобальное защитное поведение, целью которого служит избавление от страха, вины, наказания.

Также Ю. М. Орловым, В. Г. Мараловым предлагается насильственная парадигма управления и условия её реализации, которая лаконично описывается формулой «если не будет желательного поведения, то я сделаю тебе плохо». Среди некоторых психологических условий данной парадигмы могут быть следующие: а) отрицание свободы управляемого, признание иллюзорности его существования, признание ущербности его поведения и допустимости коррекции, отрицание саморегулятивных механизмов; б) построение эмоционального барьера и уменьшение проницаемости «Я» управителя по отношению к управляемому, отрицание идентичности (сходства) между управителем и управляемым; в) повышенная сензитивность (чувствительность)

управителя к наличию или отсутствию желательного или нежелательного поведения управляемого и соответственно страх недостижения цели управления, неспособность ждать, нетерпимость к рассогласованию ожиданий и реальности, что соответствует эмоциональной, социальной, духовной незрелости управителя и управляемого; г) основанная на этих предпосылках особенность мышления управителя характеризуется наличием стереотипа насильственной парадигмы, который практически непроницаем для опыта [2].

Данные условия взаимосвязаны. Например, молодая студентка, сензитивная к своей внешности, понимая, что поправилась на пятнадцать килограммов, переживает и очень расстраивается по этому поводу. Чувствительность к рассогласованию собственных ожиданий относительно своей внешности или воспоминаний о ней и реальности, а также испытываемый ею страх не быть привлекательной или потерять привлекательность в глазах окружающих, переживания, что прежней фигуры уже может не быть, приводят к нетерпимости к себе, отрицанию собственной свободы как управляемого (в отношении себя) управителем (своим «внутренним голосом»), который персонифицируется в стыд, вину, страх и т. д. Чувства вины, тревоги, страха, стыда потерять привлекательность принуждают по отношению к себе применять насильственную парадигму управления, вынуждают девушку делать пробежки или физические упражнения, изнурять организм диетами, тратить немыслимые средства на химические препараты для похудения и пр.

Альтернативой насильственной парадигме управления выступает парадигма ненасилия, её формула «если есть желательное поведение, то будет приятное переживание».

Аналогичный пример с похуданием при действии данной парадигмы может привести к умеренному потреблению пищи либо сознательному отказу от пищи, способному принести вред организму, предпочтению лечебной физкультуры, йоги, танцев или какого-либо вида спорта с целью оздоровления, поддержания жизнедеятельности и работоспособности организма.

Одним из основных показателей терпимости, толерантности, нетерпимости может служить отношение личности к собственным недостаткам, своим «слабым» сторонам, тому, что вызывает в себе беспокойство, напряжение, стремление что-то изменить. В данном случае можно проследить формы такого отношения к себе.

Все поле отношений от терпимости до нетерпимости можно представить в виде таблицы, последовательно отобразив формы выражения отношений в зависимости от позиции, занимаемой к объекту, в данном случае по отношению к себе.

Характеристика терпимого, толерантного и нетерпимого отношения к себе

Позиции	Терпимое отношение: преобладание механизма принятия	Толерантное отношение: преобладание механизма терпения	Нетерпимое отношение: неразвитость механизмов принятия и терпения
«Сверху»	Снисхождение	Высокомерие	Пренебрежение
«Рядом»	Сотрудничество	Терпеливость	Отстраненность
«Снизу»	Уступчивость	Беспомощность	Импульсивность, стремление изменить, сделать по-своему

Одни люди могут быть крайне безжалостны, жестоки и беспощадны к себе (борьба с лишними килограммами, например, у женщин), отличаться различными формами нетерпимости: «вытравить легкомысленность», «изжить лень», «принудить себя писать рефераты», «заставить себя корпеть над учебниками», «сломать отношение к кому-либо или чему-либо» и т. д. – форма пренебрежения с позиции «сверху», при нетерпимости.

Безразличие к своему здоровью, вплоть до саморазрушения: повышенный аппетит или его отсутствие, алкоголизм, пьянство, наркомания, токсикомания, табакокурение, разгульный образ жизни, вандализм, агрессия, криминальные действия, садомазохизм, суицид, членовредительство, игнорирование занятий оздоравливающими процедурами (физкультурой, плаванием) и другие действия по отношению к себе характеризуют отстраненность как форму нетерпимости.

Нетерпимое отношение к себе проявляется также в том, что, сталкиваясь со своими недостатками, личность закрыта к осознанному восприятию их, проявляет защитные механизмы и реакции в их осмыслении, например сопротивление: «Я не хочу об этом говорить!», отрицание: «Неправда, во мне этого нет!», нежелание признать или осознать факт чего-либо: «Меня это не касается» и пр.

Проявление активности в процессе борьбы с собой, своими действиями, поступками, личностными качествами, привычками, установками и т. д. – все это свидетельствует о позиции «снизу» в отношении себя, примером может служить так называемый «работоголизм», когда человек борется со своей ленью, не может отдаться покою, хотя эта постоянная занятость носит компульсивный, навязчивый характер. Когда человек празден, у него вырастает тревога, страх или чувства стыда, вины, так как с детства его побуждали к труду с помощью данных чувств. Борьба с собой может проявляться в своеобразной дрессировке быть таким-то или поступить так-то.

Принцип жизни с позиции «снизу» при нетерпимом отношении выражается в импульсивности, которая, по сути, означает неприятие с эмоциональным реагированием, что соответствует лозунгу «и вечный бой, покой нам только снится», который применим и в отношении к себе, и в отношении к другим.

Борьба с собой, неприятие себя или какой-то части своей личности или внешности может приводить к негативным последствиям или отложенным действиям, например человек борется со своей вспыльчивостью, негодуя всякий раз внутри, когда что-либо идет вопреки его представлениям или кто-либо поступает не так, как ему хотелось, человек внешне сдерживает себя, хотя внутренние проявления сигнализируют ему о нервности, беспокойстве, возбудимости, раздражительности, которые спустя некоторое время проявляются вовне с удвоенной силой.

Злость на себя, недовольство собой могут не осознаваться в полной мере, в этом случае агрессивный потенциал нетерпимости может быть выражен на других в виде крика, грубости, брани, физических нападений и т. д.

Толерантное отношение характеризуется пассивностью – нежеланием работы над собой, элементарным неосознаванием собственных слабостей или проблем, недостаточным развитием рефлексивных процессов при взаимодействии с собой либо удовлетворенностью настоящим.

Толерантность по отношению к себе с позиции «сверху» проявляется в высокомерии, напыщенности, самолюбовании, демонстрации самомнения, хвастовстве, нежелании признавать в себе недостатки или, напротив, в надменном к ним отношении. Часто по отношению к себе можно услышать следующие выражения: «Ну уж какая есть», «Надо жить так, как будто это не ты» и пр.

Человек с подобным отношением усвоил, что лучше скрывать свои недостатки, пытается казаться быть лучше, чем есть на самом деле, притворяясь при этом неуязвимым в ущерб проявлениям личностной подлинности, естественности. Постепенно подобное отношение перерастает в стремление демонстрировать свою показную хорошесть, самомнение, избранность, особенность, самовосхваление, тщеславие, самовосхищение, нарциссизм.

Показателями терпеливости по отношению к себе могут служить выдержанные проявления: «Какая есть, такая есть, что тут поделаешь».

Беспомощность как форма выражения толерантного отношения к себе с позиции «снизу» проявляется в демонстрации собственной несчастья. Столкнувшись с опасностью, неожиданностью, непредсказуемостью, личность с подобным отношением к себе имеет обыкновение отступать, плакать, жаловаться, всем видом своим демонстрировать ощущение загнанности в угол, обвиняя всех и вся и, прежде всего, себя в несчастьях и неприятностях. В отношении к себе формула ответа звучит так (со скорбным вздыханием): «Не знаю, что и делать, выхода не вижу, его просто нет». Беспомощность, неумение принимать лишения, склонность к зависимости содержат в себе «вторичную выгоду», что-то наподобие индальгенции, позволяющей не взрометь, не развивать в полной мере свои способности. Беспомощность является пассивной формой толерантного отношения как переживания своей несостоятельности относительно работы над собственными недостатками либо в решении собственных проблем.

Терпимое отношение к себе с позиции «сверху» выражается в снисходительном отношении к своим слабостям: «Подумаешь, пополнила на 15 килограммов, обленилась», в принятии собственной личности такой, какая есть.

Терпимость с позиции «равенства» проявляется в сотрудничестве с самим собой, что выражается в принятии самого себя со всеми своими достоинствами и недостатками. При этом осознание как позитивных, так и негативных моментов в личностном профиле, поведении, взглядах, как достоинств – сильных сторон личности, так и недостатков – слабостей. Кроме того, терпимое отношение к себе с позиции «равенства» характеризуется самопринятием с перспективой дальнейших изменений в сторону саморазвития, самовоспитания слабых сторон личности, способности найти в них позитив или заменить другим позитивом. Человек с данной позицией учится полноценно жить сам, дает жить другим: уважает других, старается быть дружелюбным, помогает наслаждаться жизнью, не причиняет вреда как себе, так и окружающим, не мешая при этом последним.

Терпимость с позиции «снизу» по отношению к себе можно охарактеризовать как проявление бескорыстной творящей любви, смиренности, безропотности в служении какой-либо идее, которое порой может доходить до мазохизма, самоистязания, самопожертвования, оправданий собственных страданий, отсутствия чувства собственного достоинства и т. д.

Французский мыслитель Фенелон сказал, что ничто, кроме смирения, не может заставить человека признавать собственные слабости, сделать сострадательным к другим, научить прощать чужие слабости и, следовательно, любить и принимать себя и другого.

Таким образом, нетерпимость в отношении самого себя проявляется в том, что человек побуждается либо не побуждается к действию стыдом, обидой, виной, страхом, поспешной справедливостью, гневом, а не собственными желаниями. Толерантность характеризуется индифферентным отношением к собственным недостаткам без перспективы внутреннего роста, изменений, неглубокими процессами рефлексии, понимания, эмпатии и т. д., поэтому толерантность пассивна, в отличие от терпимости.

Терпимость в отношении себя проявляется в том, человек, понимая и принимая в себе недостатки, имеет спокойное, ровное, без изменений эмоциональности к ним отношение и предпринимает шаги в собственном изменении только в лучшую сторону, положительно себя подкрепляя (похвала, стимулирование, уговор и т. д.) [3].

Можно согласиться с точкой зрения Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина на природу рефлексии и порождаемой ею активности в отношении себя, «более ориентированные на действие индивиды реализуют большую часть своих намерений по сравнению с теми, кто ориентирован на состояние, первые менее подвержены негативному влиянию ситуаций, порождающих беспомощность, лучше способны усиливать мотивационную привлекательность значимой для них альтернативы, облегчая тем самым принятие решения, наконец, они оптимистичнее в отношении ожиданий успеха, сильнее вовлечены в деятельность и лучше справляются со сложными задачами» [4]. Рассматриваемые варианты отношения к себе не являются неизменными. В пределах каждого варианта отношений возможно движение как в сторону прогрессивного в себе, так и в сторону регрессивного. В последнем случае повседневные события вызывают переживания многочисленных внутренних сопротивлений, конфликтов, создающих чувства навязанности способа существования, личностной стагнации, мытарства идентичности. Особенно это происходит при столкновении с экзистенциальными, жизненными проблемами.

Таким образом, показателем личностной зрелости взрослого может служить терпимость по отношению к себе, поэтому мы считаем важным развитие у будущих педагогов, психологов и подрастающего поколения ненасильственного взаимодействия к данному отношенческому аспекту реальности, поскольку чем более терпима личность к себе, тем более терпима она к окружающим, тем шире границы ее понимания, уважения, принятия [5].

Примечания

1. Клепцова Е. Ю. Психология терпимого отношения в образовательном процессе. Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. 344 с.; Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования. М. : Академ. проект, 2005. 192 с.; Клепцова Е. Ю., Рычков К. Г. Сущность терпимости как психологического феномена // Педагогика. Общество. Право. 2015. № 4 (8). С. 42–53; Клепцова Е. Ю., Кодолова Е. В. Содержание понятия «терпимость» в отечественной и зарубежной психологии // Казанская наука. 2015. № 11. С. 340–344.

2. Маралов В. Г. Психологические особенности ненасильственного отношения к себе // Концепт. 2015. № 5(май). ART15157. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15157.htm>; Маралов В. Г., Ситаров В. А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Понимание. Умение. 2017. № 1. С. 131–146; Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М. : Просвещение, 1991. 287 с.

3. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция...

4. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

5. Там же.

Notes

1. Klepcova E. YU. *Psichologiya terpmogo otnosheniya v obrazovatel'nom processe* [Psychology of tolerance in the educational process]. Kirov. Publ. "Raduga-PRESS" LTD. 2013. 344 p.; Klepcova E. YU. *Terpmoe otnoshenie k rebenku: psihologicheskoe soderzhanie, diagnostika, korrekciya : ucheb. posobie dlya slushatelej sistemy dop. prof. ped. obrazovaniya* [Tolerant attitude to the child: psychological content, diagnostics, correction: manual for students of the system of additional specialized ped. education]. M. Academ. Project. 2005. 192 p.; Klepcova E. YU., Rychkov K. G. *Sushchnost' terpmosti kak psihologicheskogo fenomena* [Essence of tolerance as a psychological phenomenon] // *Pedagogika. Obshchestvo. Pravo.* – Pedagogy. Society. Right. 2015, No. 4 (8), pp. 42–53;

Klepova E. YU., Kodolova E. V. *Soderzhanie ponyatiya «terpimost'» v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii* [The concept of "tolerance" in the domestic and foreign psychology] // *Kazanskaya nauka – Kazan science*. 2015, No. 11, pp. 340-344.

2. Maralov V. G. *Psihologicheskie osobennosti nenasil'stvennogo otnosheniya k sebe* [Psychological features of non-violent attitude to yourself] // *Koncept – The concept*. 2015, No. 5(may). ART15157. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15157.htm>; Maralov V. G., Sitarov V. A. *Harakteristika pozicij vzaimodejstviya kak form vyrazheniya cennostej prinuzhdeniya ili nenasiliya* [Characterization of the points of interaction as forms of expression of values of coercion or nonviolence] // *Ponimanie. Umenie – Understanding. Skill*. 2017, No. 1, pp. 131-146; Orlov YU. M. *Voskhozhdenie k individual'nosti* [Ascent to the individuality]. M. Prosveshchenie. 1991. 287 p.

3. Klepova E. YU. *Terpimoe otnoshenie k rebenku: psihologicheskoe soderzhanie, diagnostika, korrekciya...* [Tolerance to the child: psychological content, diagnostics, correction...]

4. Leont'ev D. A., Osin E. N. *Refleksiya «horoshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike* [The reflection of the "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis] / *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ehkonomiki – Psychology. Journal of Higher school of Economics*. 2014, vol. 11, No. 4, pp. 110-135.

5. Ibid.

УДК 159.9:377

Е. В. Пономарева

Тренинг как эффективная форма формирования компетенций у студентов колледжа

В статье рассматриваются противоречия современной системы образования, обосновывается преимущество механизмов тренинга как наиболее эффективной образовательной технологии обучения студентов СПО и формирования у них общих и профессиональных компетенций. Автор анализирует причины и особенности проявления личностной и учебной дезадаптации у студентов СПО. Автор утверждает, что активное использование механизмов социально-психологического тренинга в учебной деятельности придаст новый импульс процессу обучения учащихся, нивелирует стремление к «натаскиванию» знаниям, актуализирует их жизненный опыт, даст мощный ресурс веры в себя, понимание философии жизни, опыт творчества и созидания, будет способствовать «перерастанию» студентами социального инфантилизма. Кроме того, тренинг как игровая форма взаимодействия на занятии соответствует внутренним потребностям учащихся, их психологическому возрасту и, создавая ситуацию успеха, не только способствует усвоению и закреплению знаний, но и вырабатывает учебные потребности студентов.

The article deals with the contradictions of the modern system of education, substantiates the advantage of the mechanisms of training as the most effective educational technologies of training of students of vocational secondary education and forming general and professional competences. The author analyzes the causes and manifestations of personal and educational maladjustment of the students of vocational secondary education. The author argues that the active use of mechanisms of socio-psychological training in the educational activities will give a new impetus to the process of student learning, eliminates the desire to "coaching" knowledge, actualizes their life experience, will provide a powerful resource of faith in yourself, understanding the philosophy of life, the experience of creativity and creation, will contribute to a "development" by students of the social infantilism. In addition, training as a form of interaction in the lesson corresponds to the inner needs of students, their psychological age and creating a situation of success, does not only promotes the absorption and retention of knowledge, but also grows the educational needs of the students.

Ключевые слова: компетенции, особенности учебной деятельности и потребностей студентов колледжа, тренинг, принципы тренинга.

Keywords: competencies, characteristics of learning activities and needs of college students, training, principles of training.

Переход на ФГОС СПО поставил перед педагогами задачи, решение которых обеспечивает получение качественного образовательного результата. Одной из таких задач является применение современных образовательных технологий для формирования у обучающихся требуемых компетенций.

Под компетенцией в ФГОС понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Общие ком-

петенции означают совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне. Под профессиональными компетенциями понимается способность действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной профессиональной деятельности [1].

В профессиональной среде многообразие взглядов на сущность компетенций сводится к двум основным подходам: поведенческому (американскому), который описывает такое поведение, которое позволяет достигать эффективности в работе, и функциональному (европейскому), который рассматривает компетенцию как способность сотрудника действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации [2].

В отечественной практике основной акцент ранее ставился на исследование знаний, умений, навыков и рассмотрении профессионально важных качеств (ПВК). Однако отечественные исследования при рассмотрении компетенций, как правило, не рассматривали позицию «заказчика» – потребителя образовательного результата.

В настоящее время в России применяется интегративный подход, включающий в себя элементы всех перечисленных подходов.

В контексте российской профессиональной среды оценка компетенций происходит с позиции полезности человека для организации – его способности выполнять должностные обязанности, обладания личностными качествами для достижения целей организации, умения и готовности адаптировать уже имеющийся опыт под новые организационные задачи и т. д. [3]

Сложность оценки общих компетенций заключается в том, что степень их сформированности является результатом освоения целостной образовательной программы. Общие компетенции носят устойчивый и неугасаемый характер, определяют активную жизненную позицию человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизируют внутренний мир и отношения с социумом, и как, отмечает М. Г. Синякова «...могут рассматриваться как основа для формирования профессиональной мобильности специалиста...» [4].

Таким образом, общество требует от обучающегося сформированных личностных качеств, которые являются «базой» для формирования профессиональных компетенций.

С другой стороны, с конца XX в. в России произошли серьезные изменения в ценностно-смысловых ориентациях и личностных диспозициях подростков и юношей. Складывающийся у них противоречивый и фрагментарный образ мира отчасти обусловил дезадаптивное и даже саморазрушительное поведение молодых людей [5].

Исследования особенностей учебной деятельности учащихся (старшеклассников и студентов СПО) на уроках и опрос педагогов позволили нам сделать следующие выводы:

1. Большой процент учащихся демонстрирует отсутствие учебной мотивации, незаинтересованность в обучении, трудности в процессе целеполагания.
2. Слабая волевая регуляция поведения обучающихся – учащиеся на занятии находятся в расслабленном состоянии и ориентированы на получение удовольствия и развлечения, наблюдается частый отказ от выполнения учебного задания, безволие.
3. В поведении учащихся иногда проявляется импульсивность и неводержанность в проявлении эмоций, плохое самообладание, нерациональность действий и поступков, эмоциональная нестабильность.
4. Недостаточно развита когнитивная сфера личности учащихся. Наблюдаются различного рода нарушения познавательных процессов. Слабая общеобразовательная школьная подготовка (в начальном и среднем звене) обуславливает неумение учиться, которое далее проявляется в нежелании учиться. Часто наблюдаются такие особенности внимания, как рассеянность, отвлекаемость, неумение сконцентрировать внимание на задании, неразвитость произвольного внимания, низкая помехоустойчивость; особенности памяти – забывчивость, безответственность, неисполнительность; особенности мышления – делают выводы из неполной информации, поверхностность суждений.
5. Учащиеся демонстрируют низкую осознанность себя, слабый самоконтроль собственного поведения.
6. К частным проявлениям нарушений поведения на уроке можно отнести хождения на уроках без разрешения, крики, насмешки, критику и др. [6]

Таким образом, с одной стороны, наше общество предъявляет высокие требования к уровню сформированности личности, знаний, умений молодого человека. С другой стороны, молодые люди не хотят или не могут соответствовать этим требованиям и проявляют социальный инфантилизм, не принимая условия общества, не принимая обязанности и обязательства, отказываясь от новых возможностей и принятия решений [7].

Сложившееся противоречие А. А. Ермолин детерминирует как состояние «острого педагогического паралича» современной педагогической системы. Под педагогическим параличом А. А. Ермолин понимает неспособность взрослых подготовить детей в новых условиях к взрослой жизни. Педагоги и родители не имели опыта жизни в новых социально-экономических условиях, находились в состоянии психологического шока (ступора) и не смогли передать детям навыки жизни в новых социальных условиях, воспитательная система разрабатывалась для совсем другой страны. Постперестроечная педагогическая позиция проявлялась в стратегии манипулирования молодежью, насаждения послушного карьеризма и «рамочного» мышления [8]. Современная жизнь нуждается в новых воспитательных системах и моделях социализации юношества, которые не должны сводиться к «тренировке по выживанию и натаскиванию на успех любой ценой», а давали бы молодому человеку мощный ресурс веры в себя, понимание философии жизни, жизненных ценностей, опыт творчества и созидания.

Выходом из сложившихся противоречий А. А. Ермолин считает игру (и её различные вариации), в которой педагог не ограничен для творчества [9]. К игровой форме можно отнести и тренинг, который является одним из наиболее эффективных методом обучения молодых людей.

Использование элементов тренинга позволяет студентам актуализировать жизненный опыт, здравый смысл, получить положительный эмоции от выполнения задания. Кроме того, тренинговая форма обучения соответствует потребностям и внутренней мотивации учащихся, внутренней игровой природе учащегося, его психологическому возрасту.

С. Б. Каверин писал о создании рабочей мотивации: «Многие привыкли думать, что человек ходит на работу, чтобы “затрачивать усилия”, уставать, терпеть, преодолевать трудности, мучиться от неразберихи и неорганизованности, проявлять хитрость для избегания репрессий, возвращаться домой как “выжатый лимон”... Нам предстоит революция в отношении человека к работе. Чтобы создать высокую мотивацию, надо создать условия для удовлетворения потребностей. Нужно превратить работу из занятия по производству продукции в занятие по реализации потребностей работника» [10]. Эти же слова можно применить и к учебной мотивации. Нужно превратить учебную деятельность студента из нудной и скучной в интересное занятие, дающее высокий образовательный эффект.

А. Маслоу ввел понятие «мера удовлетворенности потребностей», которое позволяет нам лучше понять тезис об актуализации более высокой потребности после удовлетворения более низкой. Особо следует подчеркнуть, что процесс актуализации потребностей – не внезапный, скорее следует говорить о постепенной актуализации более высоких потребностей, о медленном пробуждении и активизации [11]. Применительно к предмету нашего исследования этот тезис применим таким образом, что чувство радости от получения новых знаний студенты ощущают не сразу. Им необходимо преодолеть зону дискомфорта, в которой надо «заставлять» себя учиться, проявлять волю, упорство и усидчивость в занятиях. М. Аптер выделял у человека «телическое» состояние, которое описывал как такое состояние, «в котором человек ощущает, что он реагирует на какую-то необходимость, которая ему навязана и избежать которой невозможно» [12]. Таким состоянием можно описать состояние учащегося на обычном занятии. Только потом студент начнет получать удовольствие от процесса познания, удовлетворяя свои высшие потребности.

Тренинг как форма обучения переводит человека в парателическое состояние, которое ориентировано на настоящее «самодостаточно внутри себя», спонтанность, удовольствие от ощущений в данный момент, высокую интенсивность деятельности, самоактуализацию [13]. По R. Ryan и E. Deci, у студентов в это время начинает работать внутренняя мотивация. Тренинг дает возможность реализоваться игровому началу в личности студента, совершать деятельность ради нее самой, ради награды, которая содержится в самой этой деятельности. Этой наградой является «момент переживания чего-то большего, чем обыденное существование». В тренинге студенты «...сами себе бросают вызов – стать более компетентными и знающими, – по-видимому, просто ради удовольствия становиться такими... Несомненно, они изнутри мотивируются к обучению» [14].

Когда педагоги говорят, что оценки мотивируют, они на самом деле имеют в виду, что оценки контролируют. И когда это происходит, студенты становятся отчужденными – они лишаются части своей аутентичности, теряют контакт со своей внутренней мотивацией – и они заставляют себя делать то, что считают себя обязанными делать. Процесс тренинга связан с «жизненностью и радостным возбуждением, со способностью делать что-то ради того, чтобы делать, с состоянием переживания чего-то большего, чем обыденное существование», реализует потребность испытывать чувство личной автономности или самоопределения [15].

Тренинг дает возможность преподавателю побуждать студентов к выполнению определенной деятельности, приводить направленность их побуждений в соответствии с учебными за-

дачами, ориентировать их на достижение определенного результата, воодушевлять их и поддерживать их энергию и настойчивость, помогать им преодолеть апатию и усталость не за счет внешней мотивации (оценки, баллы), а за счет внутренней потребности, интереса, удовольствия. Эффективно выполненное учебное задание «выращивает» потребности студента, создает ситуацию успеха.

В отечественной психологии распространены определения тренинга как одного из активных методов обучения. Л. А. Петровская [16] рассматривает тренинг «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия».

Общая цель тренинга – повышение компетентности в общении – может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности [17].

Тренинг как активная форма обучения призван создать у учащихся мотивацию к овладению знаниями по изучаемому предмету (вдохновить), обеспечить выработку собственной позиции студентов по изучаемому вопросу; способствовать процессу профессионального самоопределения будущих специалистов и их личностного роста.

В учебной деятельности со студентами колледжа тренинг чаще используется не как отдельная форма обучения, более целесообразно, с нашей точки зрения, использовать на занятиях элементы тренинга.

Процесс обучения с использованием элементов тренинга включает традиционные этапы взаимодействия преподавателя и учащихся: информационный (передача знаний); операционный (самостоятельная подготовка к выполнению задания); контроль знаний. В ходе прохождения тренинга учащиеся должны иметь возможность участвовать в роли наблюдателя за проведением демонстрационных тренинговых упражнений, а также быть непосредственно их участниками.

В настоящее время специалистами разработаны тысячи упражнений, игр, психотехник, используемых в тренингах (психогимнастические упражнения, ролевые игры, инсценировки, командная работа и др.). Любой из методов тренинга может сопровождаться применением дискуссии, методов рисования, продуцирования. Например, деловая игра завершается свободной дискуссией. Командная работа с инсценировками также может завершаться дискуссией, созданием схем [18].

Для целей самопознания и самоусиления могут быть использованы индивидуальные задания, в том числе домашние. Они помогают начать реализационную фазу уже в ходе тренинга, а затем сообщают группе, какие результаты дало применение методик в реальной жизни.

Широкий арсенал психотехник позволяет педагогу всегда выбрать упражнение, в зависимости как от целей и общей стратегии данного занятия, так и в зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в группе [19].

Технология тренинга является эффективной в обучении учащихся и с успехом может быть использована при изучении любой учебной дисциплины.

Элементы тренинга позволяют учащимся достигнуть личностной идентичности путём осознания некоторых данных о себе (присвоенная идентичность), а также путём самостоятельного принятия учащимся решения относительно того, каким ему быть (конструируемой идентичности). В игровой форме учащиеся выстраивают модель решения ситуации, корректирует самооценку, т. е. достигают личностной идентичности, «перерастая» диффузию и спутанность идентичности [20].

Таким образом, технология тренинга, соответствуя потребностям и внутренней мотивации студентов, компенсирует слабую эмоционально-волевую регуляцию в учебной деятельности студентов, влияет на формирование качеств личности, определяющих активную жизненную позицию человека, гармонизирует его отношения с окружающими людьми, т. е. тех свойств, которые являются основой для формирования компетенций у студентов колледжа.

Примечания

1. Определение понятия «компетенция» // Электронный журнал «HR-Portal». URL: <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya>

2. Кудрявцева Е. Современные подходы к проблеме формирования и использования моделей компетенций // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2012. № 1. С. 166–177.

3. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание. URL: <http://www.livelib.ru/book/1000585852>

4. Снякова М. Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход : монография. URL: http://window.edu.ru/resource/810/79810/files/sinyakova_pedagog.pdf, 2011. С. 25.
5. Пономарева Е. В., Салтыкова А. Ю. Коррекция нарушений поведения старшеклассников на уроке с помощью методики абстрактных рисунков // Современный урок: традиции и инновации: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (26–27 ноября 2015 г.) / под науч. ред. Т. В. Машаровой ; ИРО Киров. обл. Киров : ООО «Старая Вятка», 2015. С. 159–163.
6. Там же.
7. Деревянных Е. А. Социальный инфантилизм в молодежной среде // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: сб. ст. по материалам XXV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(24). URL: [http://sibac.info/archive/social/10\(24\).pdf](http://sibac.info/archive/social/10(24).pdf) (дата обращения: 21.07.2016)
8. Ермолин А. А. Воспитание свободной личности в тоталитарную эпоху: Педагогика нового времени. М. : АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014. 262 с.
9. Там же.
10. Каверин С. Б. Мотивация труда. М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1998. С. 55.
11. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 1999. С. 99.
12. Apter M. J. The experience of motivation: the theory of psychological reversals. Academic Press, 1982. P. 50. URL: https://books.google.com/books/about/The_experience_of_motivation.html?id=- P. 50
13. Ibid.
14. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist, Vol. 55(1), January 2000. P. 68–78. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf P. 19
15. Ibid.
16. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168 с.
17. Там же.
18. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. М. : Когито-Центр, 2007. 251 с.
19. Самоукина Н. В. Психологический тренинг для учителя. М. : Психотерапия, 2006. 192 с.
20. Marcia J. E. Ego-identity status: Relationship to change in Self-esteem? «general maladjustment» and authoritarianism // Journal of Personality. 1970. № 2. P. 249–268.

Notes

1. *Opređenje ponyatiya «kompetenciya»* – The definition of "competence" // *Elektronnyj zhurnal «HR-Portal»* – Electronic journal "HR-Portal". Available at: <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya>
2. Kudryavceva E. *Sovremennye podhody k probleme formirovaniya i ispol'zovaniya modelej kompetencij* [Modern approaches to the problem of formation and use of competence models] // *Upravlentskoe konsul'tirovanie. Aktual'nye problemy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya* – Management consulting. Actual problems of state and municipal management. 2012, No. 1, pp. 166–177.
3. Efremova N. F. *Kompetencii v obrazovanii. Formirovanie i ocenivanie* [Competence in education. Formation and evaluation]. Available at: <http://www.livelib.ru/book/1000585852>
4. Sinyakova M. G. *Pedagog v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede: sub"ektno-sredovoj podhod: monografiya* [Teacher in a multicultural educational environment: the subject-environment approach: monograph]. Available at: http://window.edu.ru/resource/810/79810/files/sinyakova_pedagog.pdf 2011. P.25.
5. Ponomareva E. V., Saltykova A. YU. *Korrekcija narushenij povedeniya starsheklassnikov na uroke s pomoshch'yu metodiki abstraktnyh risunkov* [Correction of violations of behavior of pupils on the lesson using the techniques of abstract painting] // *Sovremennyy urok: tradicii i innovacii: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. (26–27 noyabrya 2015 g.)* – Modern lesson: traditions and innovations: materials of all-Russia scientific-pract. conf. (November 26–27, 2015) / scientific ed. T. V. Masharova; Institute of Development of Education of Kirov region. Kirov. LLC "Typ. "Old Vyatka". 2015. Pp. 159–163.
6. Ibid.
7. Derevyannyh E. A. *Social'nyj infantilizm v molodezhnoj srede* [Social infantilism in the youth environment] // *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Obshchestvennye nauki: sb. st. po materialam XXV mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf.* – Scientific community of students of the XXI century. Social science: collection of articles on materials of the XXV Intern. stud. scientific-pract. conf. No. 10(24). Available at: [http://sibac.info/archive/social/10\(24\).pdf](http://sibac.info/archive/social/10(24).pdf) (date accessed: 21.07.2016)
8. Ermolin A. A. *Vospitanie svobodnoj lichnosti v totalitarnuyu ehphu: Pedagogika novogo vremeni* [Education of a free individual in a totalitarian era: Pedagogy of the new time]. M. ALPINA PUBLISHER. 2014. 262 p.
9. Ibid.
10. Kaverin S. B. *Motivaciya truda* [Motivation of the work]. M. Publishing house "Institute of psychology RAS". 1998. P.55.
11. Maslow A. *Motivaciya i lichnost'* [Motivation and personality] / transl. by A. M. Tatlybaeva. SPb. Evraziya. 1999. P. 99.
12. Apter M. J. The experience of motivation: the theory of psychological reversals. Academic Press, 1982. P. 50. Available at: https://books.google.com/books/about/The_experience_of_motivation.html?id=- P. 50
13. Ibid.

14. Ryan R. M. Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*, Vol. 55(1), January 2000. P. 68–78. Available at: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf P. 19
15. Ibid.
16. Petrovskaya L. A. *Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga* [Theoretical and methodological problems of socio-psychological training]. M. Publ. of Moscow University. 1982. 168 p.
17. Ibid.
18. Marasanov G. I. *Social'no-psihologicheskij trening* [Socio-psychological training]. M. Kogito-Center. 2007. 251 p.
19. Samoukina N. V. *Psihologicheskij trening dlya uchitelya* [Psychological training for teachers]. M. Psychotherapy. 2006. 192 p.
20. Marcia J. E. Ego-identity status: Relationship to change in Self-esteem? «general maladjustment» and authoritarianism // *Journal of Personality*. 1970. № 2. Pp. 249–268.

УДК 376.36

Н. В. Цветкова, Ю. В. Головенкина

Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии активного словаря у детей с дизартрией

Сформированность лексической стороны речи является важной характеристикой речевой деятельности ребенка наряду с фонематической, звукослововой и грамматической. Одна из актуальных проблем логопедии – развитие активного словаря у детей дошкольного возраста с дизартрией. Вместе с традиционными подходами к коррекционно-развивающей работе в настоящее время все больше внимания уделяется информационно-коммуникационным технологиям, применение которых становится неотъемлемой частью образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО. В статье рассматривается проблема формирования активного словаря в контексте речевого онтогенеза, а также вопросы формирования активного словаря у детей дошкольного возраста с дизартрией, основные направления использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе в ДОУ; описаны навыки, которые формируются у детей при использовании ИКТ на логопедических занятиях.

The well-formedness of the lexical aspects of speech is an important characteristic of speech activity of the child along with the phonemic, grammatical and sound-syllable ones. One of actual problems of logopedics is development of active vocabulary in children of preschool age with dysarthria. Along with the traditional approaches to correctional-developing work currently more attention is paid to information and communication technologies becoming an integral part of the educational process in accordance with Federal State Educational Standard of Preschool Education. The article considers the problem of formation of active vocabulary in the context of the ontogenesis of speech, as well as issues of formation of active vocabulary in children of preschool age with dysarthria, the main uses of ICT in the speech therapy work in preschool educational establishments; skills, which are formed in children in the use of ICT for speech therapy classes are described.

Ключевые слова: лексическая система речи, активный словарь дошкольников, дизартрия, информационно-коммуникационные технологии в логопедии.

Keywords: lexical system of language, active vocabulary of preschoolers, dysarthria, information and communication technology in speech therapy.

Лексика русского языка представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня – лексическую систему. Лексическая сторона речи – важнейшая часть знаний человека, без которой овладение речью как средством общения и орудием мышления невозможно. Слово – это система кодов, которая передает информацию о свойствах предмета, его функции и их связи между собой. Овладевая словом, ребенок усваивает сложную систему связей, которыми окружен данный предмет.

Понимание значения слов и использование их в речи составляет активный словарь. Слово выступает основным средством коммуникации ребенка и основной формой его самовыражения. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для освоения лексической стороны речи, а именно активного словаря.

Активный словарь – это слова, которые ребенок осознанно употребляет в своей речи. Расширяя связи с окружающим миром, ребенок овладевает новыми словами и словосочетаниями,

тем самым обогащает свой активный словарь. Проблемой развития лексического строя речи у детей занимались отечественные исследователи: А. Н. Гвоздев, О. Е. Грибова, О. Е. Громова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и др.

Дошкольный возраст – период, когда у ребенка идет быстрое обогащение словаря. Первые 10–12 слов появляются у детей к концу первого года жизни. К концу второго года жизни активный словарь составляет 300–400 слов, а к трем годам достигает 1 500 слов. К четырем годам количество слов доходит до 1 900, в пять лет – до 2 000–2 500, а в шесть-семь лет – до 3 500–4 000 слов [1].

По данным А. Н. Гвоздева, ребенок пяти лет овладевает всеми типами склонений, но возможны нарушения согласования числительного с существительным в косвенных падежах, нарушения чередования в образовании новых форм глаголов. Дошкольник овладевает согласованием с прилагательными и другими частями речи во всех косвенных падежах, употребляет одно деепричастие – «сидя» и разнообразные значения предлогов. Своевременное развитие словаря – один из важных факторов перехода к школьному периоду обучения.

На современном этапе развития логопедии наблюдается повышенное внимание к изучению речевого развития детей с дизартрией, так как в целом отмечается рост проявлений дизартрии. Большинство детей с дизартрией имеют отклонения в словарном запасе, не знают общеупотребительных слов, часто смешивают слова по звуковому составу, пользуются неправильными связями слов в предложении [2].

В исследованиях Р. И. Лалаевой отмечаются особенности лексики дошкольников с дизартрией: ограниченность словарного запаса, неточное употребление обобщающих слов, в особенности зрительно сходных предметов, несформированность семантических полей. Ассоциации у детей носят случайный характер. Н. В. Серебрякова выявила незнание или неточное употребление частей предметов, частей тела. Дети часто испытывают трудности в подборе слов-антонимов, в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительного, у них нарушено образование относительных и притяжательных прилагательных, практически отсутствуют синонимы. Ограниченный лексический запас делает речь детей бедной и стереотипной [3].

В наше время информационно-коммуникационные технологии расширили возможности в сфере образования и позволяют успешнее развить способности ребенка, повышают уровень наглядности материала, расширяют кругозор, облегчая процесс усвоения материала. Использование новой технической инфраструктуры дает возможность развития различных компонентов речи, в том числе позволяет активизировать устную речь ребенка с помощью визуализации.

Вопрос об использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе в рамках введения ФГОС ДО является актуальным. В соответствии с информационным письмом Минобрнауки России № 753/23–16 от 25.05.2001г. «Об информатизации дошкольного образования в России», использование информационных технологий в дошкольном учреждении обеспечивает создание новых средств, методов и форм обучения для обогащения эмоционального, интеллектуального и творческого развития детей. В приказе Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» определены требования к педагогам, предполагающие владение ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Основная идея заключается в гармоничном соединении современных технологий с традиционными средствами развития ребенка для формирования не только психических процессов, развития творческих способностей, но и формирования активного словаря дошкольников.

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) в образовании – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждения и для образования детей.

Важным инструментом коррекционно-развивающей деятельности, обеспечивающим полноценное обучение детей дошкольного возраста, могут стать современные информационно-коммуникационные технологии. Они позволяют значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Использование ИКТ помогает развивать у детей различные навыки: внимание, память, мелкую моторику, способствующую развитию речи, мышления. С их помощью развиваются не только интеллектуальные и творческие способности ребенка, но и воспитываются волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость; ситуации, происходящие с виртуальными героями, учат ребенка сопереживанию, помощи героям игр, обогащая тем самым спектр его эмоционального отношения к окру-

жающему миру. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в ассоциативном виде в память детей [4].

ИКТ позволяет показать информацию на экране в игровой форме, что вызывает у детей огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности дошкольника. В доступной форме, ярко, образно, преподнести дошкольникам материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста. Одной из важнейших функций компьютерных игр является обучающая функция. Положительные эмоции, полученные детьми от игры на компьютере, активизируют их речевую деятельность, возрастает потребность высказать свои чувства и мысли. Помимо использования компьютера также для обучения дошкольников можно использовать мультимедийные презентации. Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке, также сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия. Чтобы повысить познавательный интерес и сделать занятие продуктивнее, с помощью ИКТ логопед может показать фотографии, поясняющие незнакомые детям слова, виртуально окунуться в мир изучаемой темы, использовать компьютерные игры для закрепления тем. В зависимости от лексических тем используются мультимедийные презентации, просмотр видеоклипов, прослушивание музыки [5].

Эффективность применения ИКТ состоит в следующем: повышение мотивации к образовательной деятельности через использование ярких наглядных образов, повышение концентрации внимания; улучшение понимания и запоминания материала; возможность сделать занятия подвижными и интересными, в полной мере реализовать принцип активности ребенка в деятельности; вовлечение в активную работу всей группы детей, интерактивность – ребенок может получить какой-либо знак одобрения не только от логопеда, но и от мультипликационного героя.

С целью оптимизации познавательного процесса и развития речи дошкольников с дизартрией логопеды успешно используют обучающие компьютерные программы, при помощи которых появились возможности для качественной индивидуализации обучения детей с нарушениями речи, что позитивно отражается на мотивации обучения, его результативности и, безусловно, ускоряет процесс развития лексической стороны речи. При использовании ИКТ у детей увеличиваются образовательные возможности: формируется процесс осмысления собственных речевых навыков, возникает стремление исправить увиденную ошибку, исчезает негативизм по поводу многократного повторения речевого материала, дети получают возможность экспериментировать, моделировать, сравнивать, классифицировать.

Организация процесса обучения соответствует психоэмоциональным и физиологическим особенностям дошкольников с дизартрией, так как обучение преподносится в интересной и ненавязчивой форме. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей, а это немаловажно для детей с речевыми нарушениями, поскольку им характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Так как у детей с дизартрией наблюдаются недоразвитие активного словаря, то работа с ИКТ в игровой форме будет направлена на обучение соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением, употребление обобщающих слов в речи, местоимений, глаголов и прилагательных, противоположных по значению, наречий, имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами [6].

Таким образом, правильное использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми способствует формированию четких представлений о лексической стороне речи, пониманию смысла слов, развивает логическое мышление и речь. На основе рассмотрения анализа конкретных явлений помогает прийти к обобщению, которые затем применяются в речевой деятельности ребенка.

Использование ИКТ в логопедической работе должно быть основано на принципе здоровьесберегающего обучения и строго согласовано с санитарно-гигиеническими нормами. Занятия с использованием компьютерных игр проводятся не чаще двух раз в неделю, время работы с компьютером на занятии не должно превышать пятнадцати минут.

При воспитании, коррекции и развитии детей с нарушениями речи необходимы новые нестандартные подходы и новые технологии. Для того чтобы заинтересовать детей и разнообразить коррекционную работу в рамках введения ФГОС, целесообразно применять информационно-коммуникационные технологии. Электронные ресурсы делают процесс коррекции речи более эффективным и динамичным по сравнению с традиционными методами обучения, так как задания в ней представлены в игровой, интерактивной форме. Все это повышает мотивационную готовность ребенка к занятию, что положительно сказывается на результатах логопедической ра-

боты. Сегодня ИКТ можно считать новым способом получения знаний, которые позволяют ребенку с интересом познавать и изучать окружающий мир, а значит, и расширить словарь ребенка.

Примечания

1. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М. : Изд. центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Хвалица Е. Н. Исследование по развитию активного и пассивного словаря детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 846–850.
3. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студ. вузов. М. : АСТ : Астрель, Хранитель, 2006. 319 с.
4. Азамова М. Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 385–387.
5. Пономарева А. А. Использование ИКТ в условиях реализации ФГОС // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. Уфа : Лето, 2013. С. 225–226.
6. Кудымова И. Г. ИКТ как средство дефектологического сопровождения детей с ЗПР // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. Казань : Бук, 2015. С. 123–124.

Notes

1. Alekseeva M. M. Yashina B. I. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Methodology of language development and mother tongue education of preschoolers: tutorial for students of higher and secondary ped. institutions]. 3d publ., stereotype. M. Publ. center "Academiya". 2000. 400 p.
2. Hvalina E. N. Issledovanie po razvitiyu aktivnogo i passivnogo slovarya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta s sistemnym nedorazvitiem rechi [A study on the development of active and passive vocabulary of elementary school children with a system underdevelopment of the speech] // Molodoj uchenyj – Young scientist. 2016, No. 4, pp. 846-850.
3. Arhipova E. F. Stertaya dizartriya u detej : ucheb. posobie dlya stud. vuzov [Erased dysarthria of children: tutorial for students of universities]. M. AST: Astrel, Khranitel'. 2006. 319 p.
4. Azamova M. N. Ispol'zovanie informacionnyh komp'yuternyh tekhnologij v processe razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta [The use of information computer technologies in the process of development of children of preschool age] // Molodoj uchenyj – Young scientist. 2012, No. 11, pp. 385-387.
5. Ponomareva A. A. Ispol'zovanie IKT v usloviyah realizacii FGOS [Use of ICT in the implementation of the Federal State Educational Standard] // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. – Topical issues of modern pedagogy: materials of the IV intern. scientific conf. Ufa. Leto. 2013. Pp. 225-226.
6. Kudymova I. G. IKT kak sredstvo defektologicheskogo soprovozhdeniya detej s ZPR [ICT as a means of defectological support of children with mental retardation] // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf.- Innovative educational technology: materials of the III intern. scientific conf. Kazan. Buk. 2015. Pp. 123-124.

УДК 376.1-058.264:373.2

Н. В. Цветкова, Я. В. Зыкина

Формирование связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе реализации познавательно-исследовательской деятельности

В статье рассматривается становление связного речевого высказывания в процессе познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников с ОНР. В соответствии с ФГОС ДО **познавательно-исследовательская деятельность** является основным видом **деятельности** в детском саду наряду с игровой, коммуникативной, музыкальной, двигательной и изобразительной. Степень изученности использования, эффективности и влияния данного вида деятельности на развитие связной речи у детей с ОНР разработана недостаточно. Исходя из этого необходимо рассмотреть, каким образом эта деятельность может повлиять на развитие связной речи, какую пользу принесет в коррекционном процессе. Также в статье описаны особенности развития связной речи в процессе познавательно-исследовательской деятельности, отражено ее влияние не только на развитие речи, но и на развитие произвольных психических процессов. Обозначены ожидаемые результаты от использования данного направления работы.

The article discusses the establishment of a coherent verbal statements in the process of cognitive research activity of older preschoolers with general speech underdevelopment. In accordance with Federal State Educational Standard of Preschool Education cognitive research activity is a basic activity in kindergarten along with gaming, communication, music, movement and visual art. The degree of knowledge of use, effectiveness and impact of the activity on the development of coherent speech of children with general speech underdevelopment is not sufficiently developed. On this basis it is necessary to consider how this activity can influence the development of coherent speech, what benefits it will bring in the corrective process. The article also describes the features of development of coherent speech in the process of cognitive research reflects its impact not only on development speeches, but also on the development of arbitrary mental processes. Indicated expected results from the use of this area of work.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, связная речь, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, экспериментирование.

Keywords: cognitive research activity, connected speech, general speech underdevelopment, older preschoolers, experimentation.

Традиционный подход в **преодолении** общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, в том числе и такого компонента, как связная речь, построен на получении ими разнообразной и уже готовой информации. В таком случае ребёнок воспринимает чужой опыт в соответствии со своими возможностями, а это не развивает в полной мере его имеющиеся способности, мышление, **познавательный интерес**, умение ставить цель, достигать ее, а также самостоятельно открывать для себя что-то новое. Трудности в овладении детьми понятийным мышлением и, соответственно, в усвоении новых слов задерживают процесс развития навыков связной речи [1].

В настоящее время проблемы, **связанные с процессом формирования связной речи**, являются центральной задачей речевого воспитания детей с **общим недоразвитием речи**. Именно в **связной речи** реализуется основная – коммуникативная – функция языка.

Правильно сформированное связное высказывание позволяет ребенку **рассказывать и описывать какое-либо событие**. Если такой **рассказ** будет точным и полным, будет состоять из нескольких логически **связанных друг с другом** предложений, то такую речь можно назвать связной, содержательной, логичной, последовательной и понятной для окружающих [2].

В исследованиях В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и С. Н. Шаховской было установлено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеются значительные трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления, а также наблюдаются нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски и низкий уровень используемой фразовой речи [3].

Проблема формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи достаточно давно и активно разрабатывается отечественными учеными. Но сейчас встает вопрос о поиске новых форм работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Предметом нашего анализа стала познавательно-исследовательская деятельность как достаточно новый способ формирования связной речи. Исходным тезисом в данном случае является тесная взаимосвязь развития речи и познания, поскольку познавательное развитие ребенка, развитие его понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов – понятий, закрепляющих новые знания и представления.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, **познавательно-исследовательская деятельность** является основным видом **деятельности** в детском саду наряду с игровой, коммуникативной, музыкальной, двигательной и изобразительной. Познавательно-исследовательская **деятельность** рассматривается учеными с позиции структурности, системности, единства сознания и **деятельности, деятельности** и личности и предстает как своеобразное проявление природного, социального и индивидуального [4].

В настоящей статье мы ставим задачу проанализировать, каким образом будут формироваться в процессе познавательно-исследовательской деятельности такие составляющие в формировании связной речи, как способность видеть многообразие мира в системе взаимосвязей; наблюдательность, умение сравнивать, анализировать, обобщать, установление причинно-следственных связей, умение делать выводы; монологическая и диалогическая связная речь.

Познавательно-исследовательская деятельность является основой существования человека в мире [5]. С самого раннего **возраста** ребенок выступает в роли исследователя, **познавая окружающий мир**, предметы и их свойства, действия с ними, а также природу и природные явления. А начинается все с самых простых и обычных действий: ребенок умывает лицо по утрам –

познает свойства воды; завтракает, обедает и ужинает – **познает** съедобное и несъедобное. Таким образом, он знакомится с речевым обозначением предметов, явлений.

По мнению Н. Н. Поддьякова, в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения [6]. Сам процесс узнавания, исследования – экспериментирования нравится детям, активизирует их познавательную деятельность. Знания, приобретенные самостоятельно, всегда являются более осознанными и прочными.

Познавательнo-исследовательская деятельность имеет большое значение в развитии познавательных способностей детей, в коррекции речевых патологий, в психическом развитии и формировании личностных качеств [7].

У ребенка к старшему дошкольному возрасту возрастает познавательная потребность в новых впечатлениях, что лежит в основе возникновения и развития познавательнo-исследовательской деятельности, направленной на познание окружающего мира [8]. Чем разнообразнее исследовательская деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается, а это значит, что детское экспериментирование является эффективным средством познания закономерностей и явлений окружающего мира.

Конечно, ребенок **познает** мир в процессе любой **деятельности**, но именно в познавательнo-исследовательской **деятельности он** получает возможность самым непосредственным способом удовлетворить свою любознательность.

Одним из эффективных приемов **познавательнo-исследовательской деятельности** является проблемное обучение – такая организация педагогического процесса, когда ребенок систематически включается педагогом в поиск решения новых для него проблемных вопросов и проблемных ситуаций, причем вопросы и ситуации со временем все более и более усложняются [9]. Одним из способов введения в педагогическую **деятельность** проблемного обучения является экспериментальная **деятельность**.

В процессе проведения экспериментирования главной задачей логопеда в работе с детьми с общим недоразвитием речи является достижение речевых целей, ведь на это и направлена его работа [10]. Правильно организованная **деятельность** экспериментирования развивает логическое мышление, умение выбирать нужные знания из имеющихся, сравнивать и анализировать. Опыты имеют большое значение для осознания причинно-следственных связей между предметами и явлениями [11].

Использование познавательнo-исследовательской деятельности в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи создает у **детей** положительную мотивацию в различных видах **деятельности**, способствует повышению уровня самооценки, обеспечивает успешность формирования речевой и **познавательной активности** на этапе подготовки к школе.

Развитие познавательной функции речи тесно связано с умственным воспитанием ребенка, с развитием его мыслительной деятельности. Чтобы передавать информацию, новые знания и сведения, слово должно сначала раскрыть образ каждого предмета, его свойства, качества. Речевое мышление осуществляется на основе словесных значений, понятий и логических операций. Формирование предметной отнесенности слова-названия происходит одновременно с формированием значений слов и систем значений [12]. Л. С. Выготский называл эту связь «единством мышления и речи». Понятие возникает в процессе интеллектуальной операции.

Известно, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи страдают все стороны речи, а также высшие психические функции: память, внимание, мышление [13]. Поэтому целью познавательнo-исследовательской деятельности дошкольников следует считать развитие познавательных интересов, потребности и способности самостоятельной поисковой деятельности на базе обогащенного и сформированного эмоционально-чувственного опыта.

Коррекционно-образовательная работа будет строиться на основе интеграции способов познания, которая дает возможность развивать в единстве познавательную, эмоциональную и речевую сферы личности ребенка. Наиболее интересно проходит усвоение понятий, которые можно проверить, потрогать, измерить. Например, с детьми можно экспериментально проверить гладкость или шероховатость листочков комнатных растений и научиться давать им определения: *«У герани – листочек бархатистый, а у чайного дерева – гладкий», «кожа – гладкая, а мех – пушистый»*. В ходе небольших экспериментов дети имеют возможность инициативно высказываться, делиться своими переживаниями. Можно исследовать температуру воды, и дети, в силу своего богатого воображения и фантазии, а также опыта, придумают множество определений для нее: тепленькая, тепловатая, прохладная, приятная, освежающая, холодная, жидкая, блестя-

шая. Деятельность педагога при этом состоит в том, чтобы дать ребенку возможность исследовать, выбирать способ действия [14].

При преодолении общего недоразвития речи с применением познавательно-исследовательской деятельности дети исследуют и находят взаимосвязь между предметами, учатся определять качества, признаки, принадлежность предмета, находят многообразие собственных действий этого предмета и прилагаемых к нему извне.

Дети путем эксперимента узнают, что можно сделать с предметом, как его использовать, ищут связи этого предмета с явлениями природы. Настоящим открытием для них становится результат собственного исследования. При условии систематической, целенаправленной работы по организации познавательно-исследовательской деятельности развивается связная речь ребенка, обогащается лексический строй речи, причем достаточно эффективно, ведь ребенок вовлечен в процесс, он старается делать все верно и последовательно, потому что от его действий зависит результат эксперимента [15].

В процессе познавательно-исследовательской деятельности исправляется, формируется и развивается грамматический строй речи. Организуя познавательно-исследовательскую деятельность, нужно понимать, что ребенок будет вслушиваться в речь логопеда: в звучание слов, объединенных в словосочетание и предложение. При объяснении хода экспериментальных действий, оречевлении промежуточных итогов работы детьми автоматически познаются определенные родовые и числовые формы глаголов, прилагательных, употребление существительных в определенном роде; несклоняемость некоторых существительных и их независимость от рода и числа согласуемых слов [16].

Правильная организация познавательно-исследовательской деятельности побуждает ребенка к активному познанию норм языка, усвоению их многообразия и строгой взаимозависимости, использованию всех компонентов речи для вербального способа общения в любой социальной группе.

Стоит проследить за формированием правильной связной речи ребенка-исследователя, ведь таковой она будет считаться только в том случае, если все компоненты соблюдены, а именно: ее содержательность – знание того, о чем пойдет речь; точность, заключающаяся в верном суждении и конкретном подборе слов для этого; соблюдение логики и четкости мысли; ясность и понятность для окружающих, а также речевое разнообразие и богатство [17].

В познавательно-исследовательской деятельности происходит не только формирование связной речи, но и восполнение недостатка знаний об окружающем мире, о свойствах предметов, явлений, устранение трудностей в установлении причинно-следственных связей, контроль самоорганизации ребенка [18].

В заключение отметим, что мир физических явлений, окружающий ребенка, дает огромные возможности для систематического развития всех его способностей. Развитие речи и познавательно-исследовательская деятельность тесно связаны между собой. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи в процессе экспериментирования будут учиться ставить цель, решать проблемы и проверять их опытным путем, делать выводы, простые умозаключения, а самое главное, они будут учиться и закреплять навык последовательного речевого изложения своих мыслей.

От своих маленьких и больших открытий дети испытывают радость, удивление и даже восторг, чувство удовлетворения от проделанной работы. Эффективность использования познавательно-исследовательской деятельности при формировании связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи будет в улучшении показателей лексико-грамматического оформления высказывания с адекватным использованием лексических средств, уменьшении стереотипности грамматического оформления и нарушения порядка слов, в использовании сложных грамматических конструкций с распространенными членами предложения.

Таким образом, использование познавательно-исследовательской деятельности как средства коррекции связной речи позволит значительно улучшить качество речи у детей с нарушениями речи.

Примечания

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников. М. : Академия, 1998. 348 с.
2. Там же.
3. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1983. 349 с.
4. Веракса Н. Е., Галимов О. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4–7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2012. 78 с.
5. Киселева А. С. Проектный метод в деятельности дошкольного образования / А. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Ладога, М. Б. Зуйкова. М. : АРКТИ, 2012. 95 с.

6. Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград : Перемена, 1995. 201 с.
7. Дроздова Н. В. Формирование речевой активности старших дошкольников с ОНР на логопедических занятиях. Минск : Наука, 2001. 34 с.
8. Прохорова Л. Н., Балакшина Т. А. Детское экспериментирование – путь познания окружающего мира. Формирование начал экологической культуры дошкольников. Воронеж : Пресс, 2001. 163 с.
9. Дроздова Н. В. Указ. соч.
10. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Концепт : науч.-метод. журн. 2016. № 4. С. 91–95.
11. Кумсковская И. Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. М. : Пед. о-во России, 2003. 79 с.
12. Прохорова Л. Н. Указ. соч.
13. Киселева А. С. Указ. соч.
14. Поддьяков Н. Н. Указ. соч.
15. Алексеева М. М. Указ. соч.
16. Дроздова Н. В. Указ. соч.
17. Тютюева И. А. Указ. соч.
18. Веракса Н. Е. Указ. соч.

Notes

1. Alekseeva M. M., Yashina V. I. *Rechevoe razvitie doshkol'nikov* [Language development of preschool children]. M. Academiya. 1998. 348 p.
2. Ibid.
3. Sohin F. A. *Razvitie rechi detej doshkol'nogo vozrasta* [Development of speech of preschool children]. M. Prosveshchenie. 1983. 349 p.
4. Veraksa N. E., Galimov O. E. *Poznavatel'no-issledovatel'skaya deyatel'nost' doshkol'nikov. Dlya raboty s det'mi 4–7 let* [Educational research activity of preschoolers. For working with children 4-7 years]. M. Mosaic-SynteZ. 2012. 78 p.
5. Kiseleva A. S. *Proektnyj metod v deyatel'nosti doshkol'nogo obrazovaniya* [Project method in the activities of pre-school education] / A. S. Kiseleva, T. A. Danilina, T. S. Ladoga, B. M. Zuikova. M. ARKTI. 2012. 95 p.
6. Podd'yakov N. N. *Tvorchestvo i samorazvitie detej doshkol'nogo vozrasta. Konceptual'nyy aspekt* [Creativity and self-development of children of preschool age. The conceptual aspect]. Volgograd. Peremena. 1995. 201 p.
7. Drozdova N. V. *Formirovanie rechevoj aktivnosti starshih doshkol'nikov s ONR na logopedicheskikh zanyatiyakh* [Formation of speech activity of senior preschool children with general underdevelopment of speech at speech therapy lesson]. Minsk. Nauka. 2001. 34 p.
8. Prohorova L. N., Balakshina T. A. *Detskoe ehksperimentirovanie – put' poznaniya okruzhayushchego mira. Formirovanie nachal ehkologicheskoy kul'tury doshkol'nikov* [Children's experimentation – the path of cognition of the surrounding world. The formation of basis of ecological culture of preschool children]. Voronezh. Press. 2001. 163 p.
9. Drozdova N. V. Op. cit.
10. Tyutyueva I. A. *Osobennosti svyaznoj rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi* [Peculiarities of coherent speech of children of the senior preschool age with general speech underdevelopment] // *Koncept: nauch.-metod. Zhurn.* – Concept: scient.-method. Journal. 2016, No. 4, pp. 91-95.
11. Kumskovskaya I. E., Sovgir N. N. *Detskoe ehksperimentirovanie* [Children's experimentation]. M. Ped. Society of Russia. 2003. 79 p.
12. Prohorova L. N. Op. cit.
13. Kiseleva A. S. Op. cit.
14. Podd'yakov N. N. Op. cit.
15. Alekseeva M. M. Op. cit.
16. Drozdova N. V. Op. cit.
17. Tyutyueva I. A. Op. cit.
18. Veraksa N. E. Op. cit.

Психологическая структура трудовой мотивации у менеджеров с разным уровнем продуктивности

В статье описаны различия в психологической структуре трудовой мотивации менеджеров, имеющих разный уровень продуктивности. Определены концептуальные основания для выявления типов структур трудовой мотивации: инструментального, хозяйственного, профессионального, патриотического.

Практическая значимость данного исследования в обосновании методического аппарата изучения психологической структуры мотивации, где субъект труда выступает как самоорганизующаяся система, ориентированная на профессиональную идентичность и реализующая саморегуляцию в достижении продуктивности. Расширение и изменение контекста исследования мотивации даёт возможность для конкретизации и дополнения известных типов мотивации. На основании эмпирического исследования мотивации менеджеров с разным уровнем продуктивности выделены восемь дополнительных структур мотивации (подтипов).

Материалы эмпирического исследования могут быть использованы в профессиональной деятельности организационного психолога при проектировании системы мотивации для менеджеров.

The article describes the differences in the psychological structure of motivation of managers with different levels of productivity. The conceptual basis for identification of structure types of motivation are established: instrumental, economic, professional and patriotic.

The practical significance of this study in the justification of the methodological apparatus of the study of the psychological structure of motivation, where the subject of work acts as a self-organizing system, focused on professional identity and to the self-regulation in achieving productivity. The expansion and change in the context of the study of motivation gives you the opportunity to specify and add the known types of motivation. On the basis of empirical research of motivation of managers with different levels of productivity eight additional structures of motivation (subtypes) are highlighted.

The empirical study can be used in professional activities of organizational psychologists in the design of motivation system for managers.

Ключевые слова: трудовая мотивация, профессиональная идентичность, стиль саморегуляции поведения, ведущие типы мотивации, психологическая структура трудовой мотивации.

Keywords: labor motivation, professional identity, style of behaviour self-control, the leading types of motivation, the psychological structure of motivation.

Для эффективной деятельности современной организации требуются ответственные и инициативные, организованные и стремящиеся к трудовой самореализации личности. В связи с этим большое значение приобретает структурный анализ мотивации личности как интегральный показатель идентичности, самореализации и продуктивности личности, возможность осуществления прогноза профессионального развития.

Современная наука испытывает дефицит теоретической и методической базы для прогнозирования трудового поведения работника на основе диагностики уже сформировавшейся структуры мотивации, именно поэтому данная тема имеет особую актуальность.

Трудовая мотивация, в самом общем виде, рассматривается как стремление работника удовлетворить свои потребности в определенных благах посредством труда, направленного на достижение целей организации [1]. Это сложный процесс, формирующийся по нелинейным законам. С одной стороны, на него влияет профессиональная идентичность личности как личностная позиция причастности и ментальная принадлежность к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали [2]. Выделяются три степени профессиональной идентичности: эмоционально позитивно-окрашенная субъективная; прагматическая (рациональная или нормативная); нейтральная или негативная.

Идентичность несет функцию личностного определения работника и его соответствия профессиональным требованиям [3].

С другой стороны, на мотивацию влияет стиль саморегуляции поведения работника. Это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью [4]. Степень сформированности индивидуальной саморегуляции является значимым свойством продуктивности выполнения различных видов профессиональ-

ной деятельности. Система осознанной саморегуляции служит для субъекта средством организации психических ресурсов для выдвижения и достижения целей.

Функциональные компоненты системы саморегуляции реализуются одним из частных регуляторных процессов, к которым относятся планирование целей; моделирование значимых для достижения цели условий; программирование действий; оценка результатов; гибкость; самостоятельность.

Таким образом, в теории есть предпосылки доказательств взаимосвязи трудовой мотивации, профессиональной идентичности и индивидуального стиля саморегуляции. Однако нет обоснования механизмов этой взаимосвязи для управления мотивацией.

Так как процесс мотивации неоднозначен и сложен, то существует довольно большое количество различных концепций, объясняющих заинтересованность сотрудников в своей работе разными потребностями индивидуума и условиями его существования [5]. Классические концепции трудовой мотивации рассматривают поведение человека и его мотивационный процесс к действию, однако в большинстве своем отвечают на вопрос, как стимулировать работника, но не на вопрос, работник с какой мотивацией нужен для данного места работы. Базовые теории в свое время заложили теоретическую и методическую основу для дальнейших исследований вопроса взаимосвязи структуры трудовой мотивации и продуктивности труда, которые нашли отражение в типологической модели трудовой мотивации В. И. Герчикова.

Концепция В. И. Герчикова является наиболее конструктивной для решений задач нашего научного исследования, так как в ней обосновано понимание мотивационной сферы и ее связи с реальным трудовым поведением работника, а содержательная типология мотивации формирует предпосылку для описания структур.

Основная идея данной концепции заключается в том, что работники принципиально различаются преобладанием у них мотивации достижения (стремление получить определенные блага в качестве вознаграждения за труд) или избегания (стремление избежать наказания или других негативных санкций за невыполнение поставленных задач, неудовлетворительное исполнение функций). Любая организация заинтересована получить от каждого работника максимальную эффективность трудовой деятельности и не вызвать у него деструктивного трудового поведения [6]. В типологической модели В. И. Герчикова внимание акцентировано не столько на получении от каждого работника максимальной эффективности трудовой деятельности, сколько на достижении высокого уровня удовлетворенности работника. В результате автор выделяет пять базовых типов мотивации [7]:

1. Инструментальный: максимизация цены (величина заработка и других благ, получаемых в качестве вознаграждения за труд); возможность «заработать» получаемые деньги (достаточно точно рассчитанную ожидаемую работником сумму), а не получить их в качестве спонтанной прибавки благодаря щедрости руководителя [8].

2. Профессиональный: разнообразие, увлеченность, творческий характер работы; возможность проявить себя и доказать, что он может справиться с трудным заданием, которое не каждому по силам; профессиональное совершенствование [9].

3. Патриотический: участие в реализации общего, очень важного для организации дела. Они отличаются готовностью взвалить на себя дополнительную ответственность ради достижения результатов общего дела. Для них важно общественное признание их участия в общих достижениях [10].

4. Хозяйский: добровольно принятая на себя полная личная ответственность за выполняемую работу; стремление к максимальной самостоятельности в работе (суверенитету); неприязнь к контролю [11].

5. Люмпенизированный (избегательный): стремление минимизировать свои трудовые усилия; низкая цена рабочей силы (квалификация, ответственность, активность); расчет на благоприятное стечение обстоятельств и благосклонность руководителя [12].

Все описанные базовые типы мотивации представляют собой так называемые «чистые типы» (модели поведения). В реальной управленческой практике они не встречаются. Таким образом, индивидуально взвешенная совокупность базовых типов образует структуру трудовой мотивации работника.

Данная концепция мотивации указывает на связь структуры мотивации с продуктивностью труда работника. Однако это предположение имеет крайне мало эмпирических данных, что свидетельствует о недостаточном изучении данного вопроса. Именно поэтому тема взаимосвязи структуры трудовой мотивации и уровня продуктивности была взята нами для исследования.

Эмпирическое исследование было проведено на базе коммерческой организации г. Кирова в 2016 г. В исследовании приняли участие 72 менеджера с высоким, средним и низким уровнями продуктивности.

Для проведения исследования использован методический аппарат, в который вошли:

- Метод фокусированной беседы – мотивационное интервью, реализующее типологическую модель В. И. Герчикова.
- Метод экспертной оценки продуктивности менеджеров.
- Тест «Идентичность/Маргинализм», разработанный Е. П. Ермолаевой, с помощью которого был выявлен тип идентичности работника с профессией.
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения», созданный В. И. Моросановой, направленный на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и основных ее компонентов.
- Метод анализа эмпирического исследования – корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате статистической обработки данных, полученных в ходе экспериментального исследования, были выявлены корреляционные связи между мотивационными типами внутри психологической структуры трудовой мотивации, профессиональной идентичностью, стилем саморегуляции и уровнем продуктивности. По ведущему типу мотивации были выделены пять типов психологических структур трудовой мотивации: инструментальная, профессиональная, патриотическая, хозяйская, люмпенизированная.

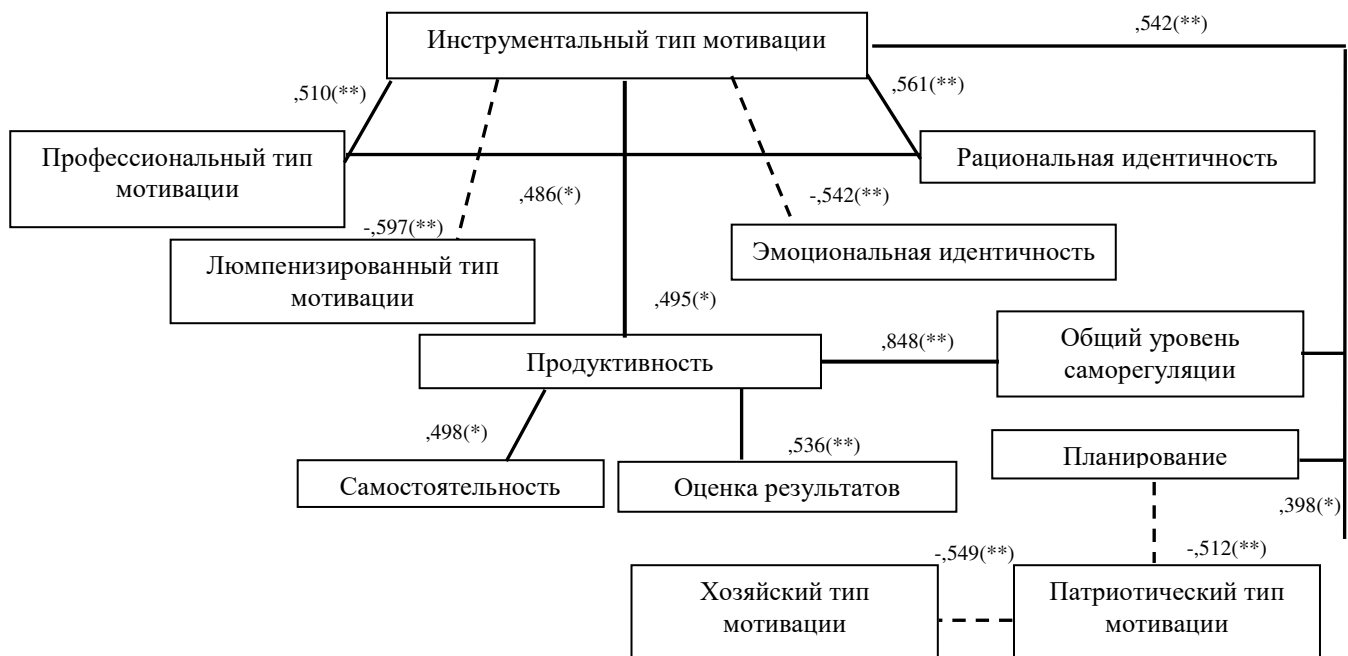


Рис. 1. Корреляционные связи у менеджеров с инструментальным типом мотивации

Примечание:

* Корреляция значима на уровне 0.05

** Корреляция значима на уровне 0.01

На рис. 2 изображена схема, отражающая взаимосвязи мотивационных типов внутри профессиональной структуры мотивации, а также влияние идентичности и процессов саморегуляции на профессиональную структуру трудовой мотивации менеджеров.

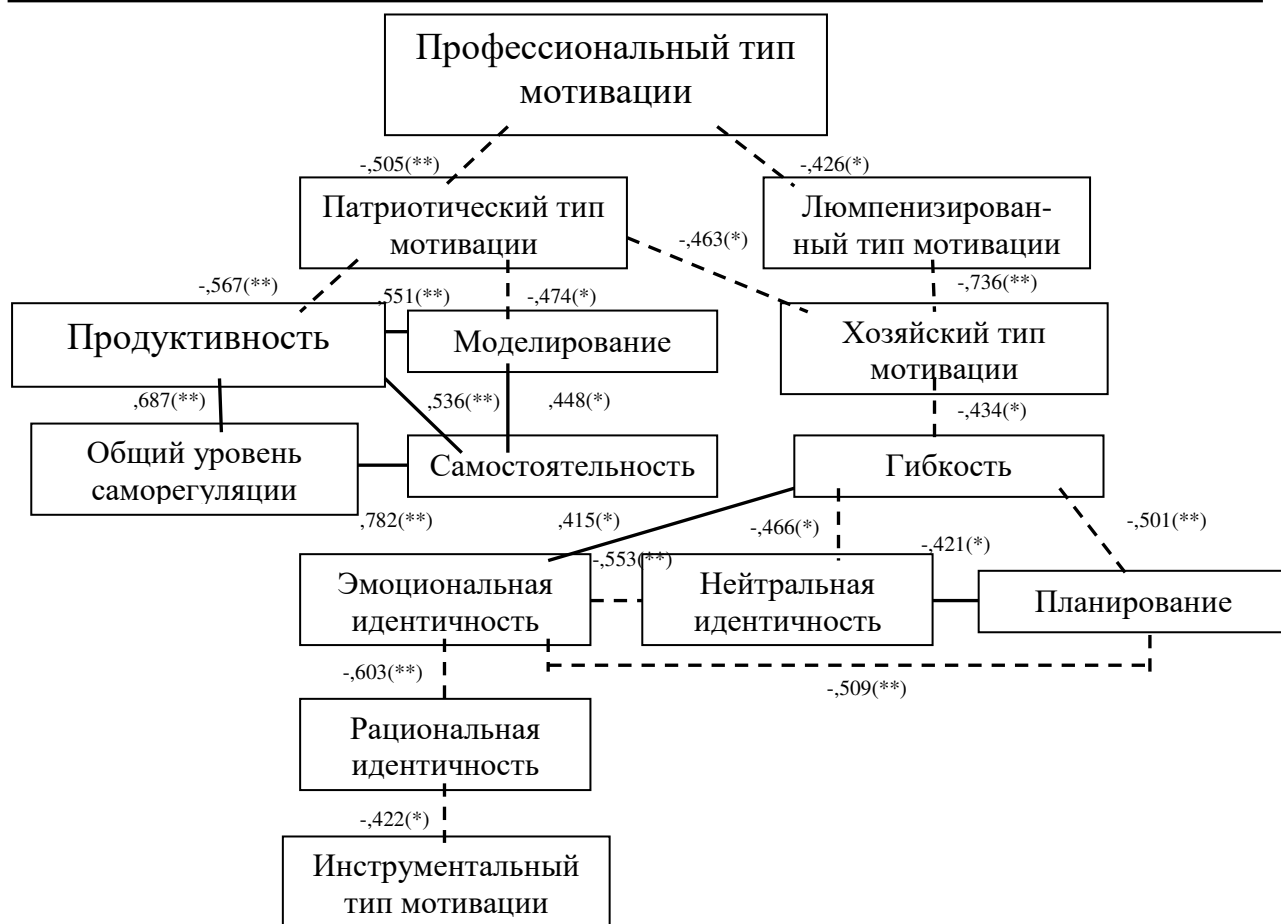


Рис. 2. Корреляционные связи у менеджеров с профессиональным типом мотивации

Примечание:

* Корреляция значима на уровне 0.05

** Корреляция значима на уровне 0.01

На рис. 3 изображена схема, отражающая взаимосвязи мотивационных типов внутри патриотической структуры мотивации, а также влияние идентичности и процессов саморегуляции на патриотическую структуру трудовой мотивации менеджеров.

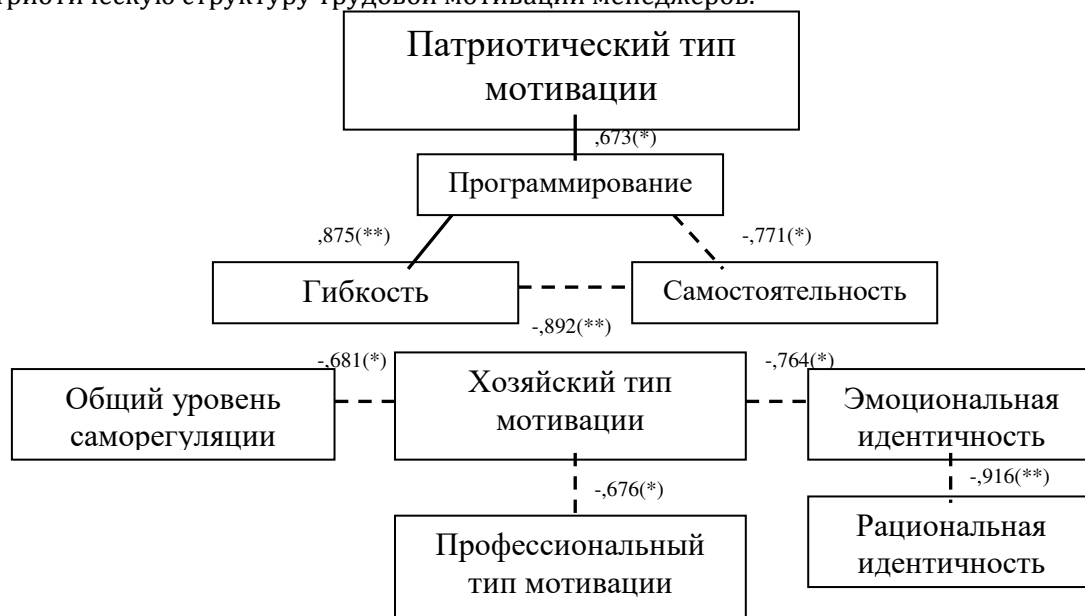


Рис. 3. Корреляционные связи у менеджеров с патриотическим типом мотивации

Примечание:

* Корреляция значима на уровне 0.05

** Корреляция значима на уровне 0.01

На рис. 4 изображена схема, отображающая взаимосвязи мотивационных типов внутри хозяйской структуры мотивации, а также влияние идентичности и процессов саморегуляции на хозяйскую структуру трудовой мотивации менеджеров.

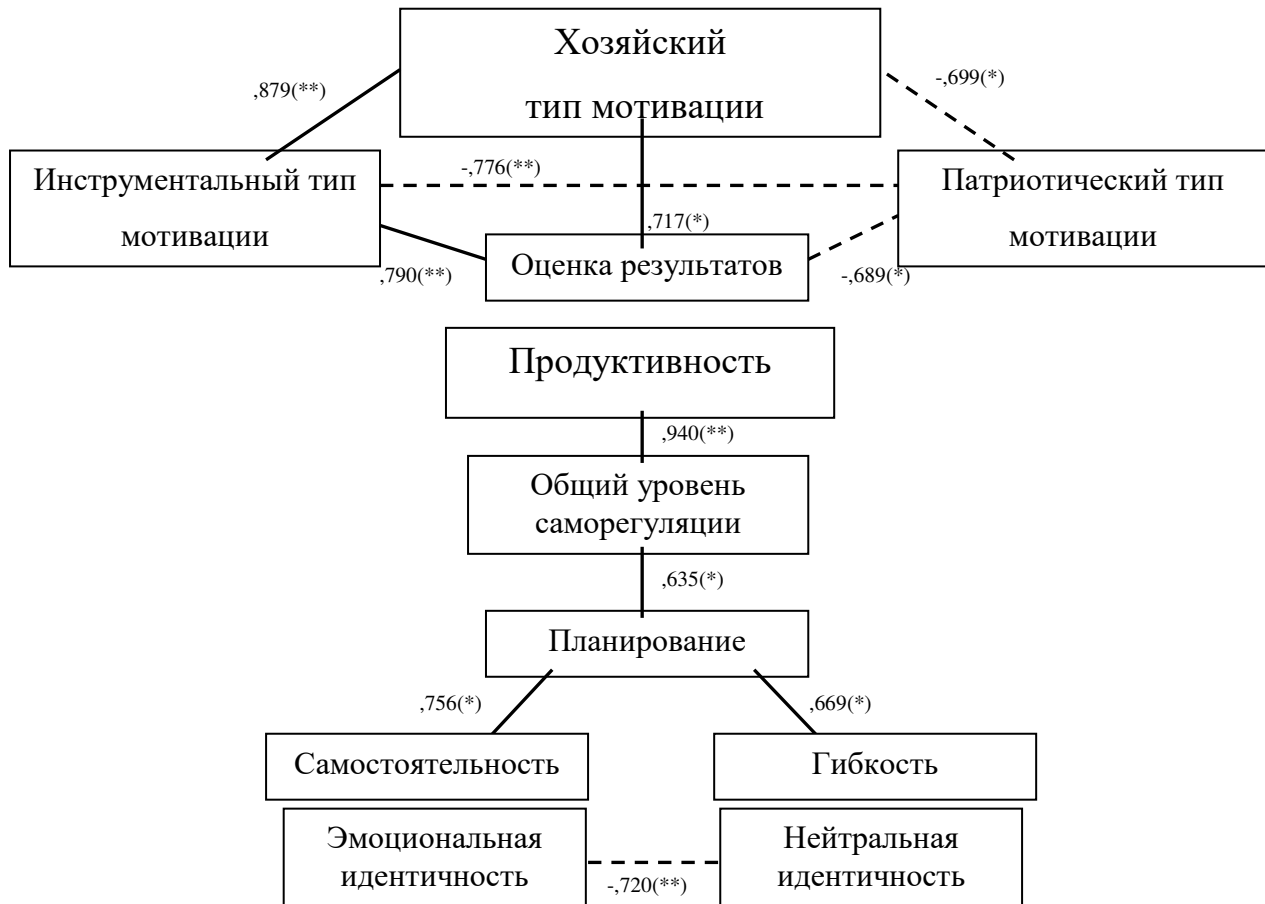


Рис. 4. Корреляционные связи у менеджеров с хозяйским типом мотивации

Примечание:

* Корреляция значима на уровне 0.05

** Корреляция значима на уровне 0.01

С целью поиска явлений, связанных с уровнем продуктивности менеджеров, был проведен корреляционный анализ по всей выборке.

Продуктивность имеет прямую корреляционную связь с хозяйским типом мотивации, то есть выраженность данного типа в структуре мотивации ведет к повышению уровня продуктивности. Обратная связь у продуктивности с патриотическим и люмпенизированным типами мотивации. Необходимо отметить прямые связи продуктивности с такими регуляционными процессами, как моделирование, самостоятельность и общий уровень саморегуляции. Именно с помощью развития данных процессов менеджеры могут повысить свою продуктивность.

На основании всех корреляционных связей можно сделать выводы.

1. Самыми высокопродуктивными являются менеджеры с хозяйским типом психологической структуры мотивации. Они инициативны, на работе стараются реализовать свою сущность, свой потенциал. Для них характерны добровольная ответственность, суверенитет (обостренное чувство свободы, отсутствие контроля). Успешность их деятельности достигается за счет способности к саморегуляции поведения, что позволяет менеджеру легко овладеть новыми видами активности, увереннее чувствовать себя в незнакомых ситуациях, иметь стабильные успехи в привычных видах деятельности за счет умения компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Для хозяйской структуры мотивации характерно развитие такого регуляционного процесса, как оценка труда. Развитость данного процесса свидетельствует об адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. В группе менеджеров с хозяйской структурой мотивации выявлена обратная связь эмоциональной и нейтральной идентичности.

2. Менеджеры с профессиональным типом психологической структуры трудовой мотивации также имеют достаточно высокие показатели продуктивности, поскольку в работе они стремятся стать профессионалами, стать лучше других в профессиональном отношении. Эффективность деятельности достигается ими за счет таких регуляционных процессов, как самостоятельность и моделирование. Они способны самостоятельно выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

3. Хороший уровень продуктивности имеют менеджеры с инструментальным типом психологической структуры мотивации. Это единственный мотивационный тип, который по результатам исследования имеет прямую корреляционную связь с продуктивностью. Это связано с тем, что менеджеры с инструментальным типом нацелены в работе, прежде всего, на получаемое за труд вознаграждение, деньги, заработанные собственным трудом, на основе согласованных правил. Именно поэтому «менеджеры-инструментальщики» чаще всего имеют рациональную идентичность с профессией как целесообразной сферой приложения своих способностей и усилий для выполнения профессиональных функций с целью обеспечить материальное благосостояние. Повышение продуктивности достигается за счет развитого регуляционного процесса «оценка результатов», который помогает менеджерам с инструментальной мотивацией быть критичными к своим действиям, иметь объективные критерии успешности деятельности.

4. Менеджеры с патристической структурой мотивации имеют достаточно низкий уровень продуктивности. Это связано с тем, что такие работники менее других привередливы в вопросах оплаты их труда, для них важна идея на уровне веры в лидера и в успех, а также общественное признание их заслуг. Рабочие обязанности они выполняют на среднем уровне. Для них важнее получить возможность принадлежать к какой-либо общности, быть частью коллектива. Они работают ради общения, а не ради получения карьерного развития и материальных благ. Все это отрицательно влияет на их продуктивность.

Патристический тип структуры мотивации напрямую связан с программированием. Это регуляционный процесс, который характеризует способность человека продумывать последовательность своих действий.

5. Самый низкий уровень продуктивности выявлен у менеджеров с люмпенизированным типом мотивации. Данная мотивация единственная не направлена на достижение результата. Такие работники многого опасаются, не берут на себя лишней работы, не проявляют активности и не дают проявляться другим, подавляя их зачастую своей уверенной, «целостной», «обоснованной» позицией по любому вопросу.

По результатам диагностики менеджеров с избежательной структурой мотивации выявлено меньше всего корреляционных связей, и все они влияют на трудовую мотивацию косвенно. Это связано с тем, что работники данного типа обладают очень слабой мотивацией к эффективному труду. Чаще всего они безответственны и стараются избегать работы, связанной с личной ответственностью.

Таким образом, проведенное исследование показало, что психологическая структура трудовой мотивации представляет собой взаимосвязь ведущего типа трудовой мотивации, саморегуляции, профессиональной идентичности и продуктивности.

Примечания

1. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. 4-е изд., доп. и перераб. М. : ИНФРА-М, 2010. С. 281.
2. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 51.
3. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. С. 329.
4. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения. 2004. URL: <http://psyjournal.ru/>
5. Ребзуев Б. Г. Технологии мотивирования персонала в организации : учеб.-метод. комплекс. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 11.
6. Герчиков В. И., Опарина Н. Н. Мотивация персонала : метод. пособие. Чебоксары : Чебоксар. тип. № 1, 2005. С. 13.
7. Ребров А. В. Влияние структуры мотивации работников современных российских организаций на результативность их труда : дис. ... канд. социол. наук. М., 2009. С. 78.
8. Герчиков В. И. Указ. соч. С. 10.
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же. С. 11.
12. Там же.

Notes

1. Kibanov A. YA. *Upravlenie personalom organizacii : uchebnyk* [The organization personnel management: textbook] / under the editorship of A. Y. Kibanov. 4th publ., add. and reworked. M. INFRA-M. 2010. P. 281.
2. Ermolaeva E. P. *Professional'naya identichnost' i marginalizm: koncepciya i real'nost'* [Professional identity and marginalism: concept and reality] // *Psichologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 2001, No. 4, p. 51.
3. Ermolaeva E. P. *Psihologiya social'noj realizacii professionala* [Psychology of social realization of a professional]. M. Publishing house "Institute of psychology RAS". 2008. P. 329.
4. Morosanova V. I. *Morosanova V. I. Stil' samoregulyacii povedeniya* [Style of self-regulation of behavior]. 2004. Available at: <http://psyjournal.ru/>
5. Rebzuev B. G. *Tekhnologii motivirovaniya personala v organizacii : ucheb.-metod. kompleks* [Technology of motivation of staff in the organization: educat.-method. complex]. SPb. Publishing house of the Russian State Pedagogical University n.a. A. I. Herzen. 2007. P.11.
6. Gerchikov V. I., Oparina N. N. *Motivaciya personala : metod. posobie* [Motivation of staff: method. tutorial] Cheboksary. Cheboksary typography No. 1. 2005. P.13.
7. Rebrov A. V. *Vliyanie struktury motivacii rabotnikov sovremennyh rossijskih organizacij na rezul'tativnost' ih truda : dis. ... kand. sociolog. nauk* [Influence of structure of motivation of employees in modern Russian organizations on the performance of their work: dis. cand. of sociological sciences]. M. 2009. P. 78.
8. Gerchikov V. I. Op. cit. P.10.
9. Ibid.
10. Ibid.
11. Ibid. P.11.
12. Ibid.

Феномен терроризма: истоки, классификация, противодействие

В статье рассматривается феномен терроризма, имеющего давнюю историю, истоки которого уходят вглубь веков, и получившего новое звучание в конце XX – начале XXI в., особенно после трагических терактов 11 сентября 2001 г. в США. Основное внимание авторами в данной работе уделено существующим классификациям терроризма и современному периоду в развитии террористической деятельности, когда целые регионы мира, а в особенности регион Большого Ближнего Востока, оказались покрытыми очагами активности различных по своей ориентации и масштабам террористических организаций и групп. Авторы также рассмотрели усилия мирового сообщества по противодействию терроризму, сделав особый акцент на российском вкладе по борьбе с различными проявлениями терроризма при разработке общей системы превентивных мер со стороны мирового сообщества.

The article discusses the phenomenon of terrorism with a long history, the origins of which go back centuries, which received a new sound at the end of XX – beginning of XXI century, especially after the tragic terrorist attacks of 11 September 2001 in the United States. The main attention in this work is paid to existing classifications of terrorism and the modern period in the development of terrorist activities, when whole regions of the world, and in particular the Great Middle East, were covered with spots of activity of different in its orientation and scope terrorist organizations and groups. The authors also reviewed the efforts of the international community to combat terrorism, with special emphasis on the Russian contribution in the fight against various manifestations of terrorism while developing an overall system of preventive measures by the international community.

Ключевые слова: терроризм, борьба с терроризмом, Большой Ближний Восток, Аль-Каида, Исламское государство.

Keywords: terrorism, counter-terrorism, the Great Middle East, al-Qaeda, the Islamic state.

Несмотря на то что о терроризме заговорили не так давно, он существовал издревле. В I в. н. э. в Иудее действовала организация сикариев – людей, которые боролись с еврейской знатью, сотрудничавшей с римлянами: «Сикарии разрушили дом первосвященника Анании, уничтожали дворцы династии Иродов, сожгли публичный архив (со вполне утилитарной целью: уничтожить долговые расписки), выводили из строя системы водоснабжения Иерусалима, сжигали зернохранилища, руководствуясь при этом т. н. «четвертой философией»: повиноваться одному лишь Богу и не признавать земной власти» [1]. Известно, что позже выступления радикальной группировки переросли в восстание, а потом – в войну, известную как Иудейская (VI в. н. э.).

В XI–XIII вв. существовала секта исмаилитов, или ассасинов, которая занималась истреблением представителей власти Сирии, халифов-инородцев. Они добились большого успеха, физически уничтожив своих противников. Конец секте пришел в 1256 г., когда монголами был взят главный город исмаилитов – Аламут, и все ассасины были истреблены.

В Европе в период средних веков появляется т. н. монархомахия – право подданного убить своего монарха. Такое деяние разрешала совершать католическая церковь, если правитель выступал против воинствующего католицизма. Среди наиболее известных жертв монархомахии можно назвать Вильгельма I Оранского, выступавшего в качестве независимого протестантского правителя Нидерландов, что, конечно, возмутило католиков. В 1584 г. Бальтазар Жерар убил правителя с благословения нескольких католических монахов. В 1589 г. был также убит король Франции Генрих III монахом-доминиканцем Жаком Клеманом. Причиной убийства стало проклятие папы Сикста V, который не стерпел правителя-протестанта.

Следует также упомянуть и о т. н. «пороховом заговоре» в 1605 г. против короля Якова I и Парламента. При своем вступлении на престол король обещал своим подданным католикам, что будет всячески поддерживать их. Однако как показало время, его слова разошлись с делом. В результате

действий короля возник заговор, который оказался неудачным, и никто не пострадал. Зачинщиков порохового заговора (иезуита Гернета, офицера Гая Фокса, братьев Рейт и многих других) поймали и обезглавили. Как ни странно, это событие превратилось в праздник: «В течение нескольких веков день порохового заговора был народным праздником: сооружалось чучело, которое в этот день в особой процессии возилось по улицам с песнями и затем торжественно сжигалось» [2].

Собственно тактика терроризма появилась во времена Наполеоновских войн. Именно в это время стал классическим массовый террор: «...все развитие всего цивилизованного человечества во всем XIX в. – все исходит от Великой французской революции, все ей обязано» [3].

В 20-х гг. XIX в. в Италии существовало множество организаций, поддерживающих создание национального государства. С 1807 по 1832 г. в Италии действовало братство карбонариев: сначала карбонарии защищали крестьян от притеснения помещиков, а позже организация стала политической и занялась освобождением Италии от владычества Австрийской империи. В это время терроризм активно распространился по всей Европе – Франции, Австрии, Германии. Были совершены покушения на французского императора Наполеона III, испанскую королеву Изабеллу, прусского короля Вильгельма I и его канцлера Отто фон Бисмарка.

В конце XIX в. в Европу приходит т. н. анархо-терроризм – «террор анархистов, рассматривавшийся как “пропаганда действием”, разделился на две ветви: покушение на монархов и членов королевских семей, президентов и премьер-министров, а также бессистемный террор под лозунгом “Никто не свободен от вины”, жертвами которого становились посетители ресторанов, церквей и т. п.» [4]. Террористические акты и убийства анархо-террористов завершились лишь в 1910–1920-х гг.

К сожалению, необходимо отметить, что и в России без терроризма не обошлось. Он пришел в Российскую империю во второй половине XIX в. В 70-е гг. появилась т. н. доктрина «пропаганды действия», сторонники которой предлагали не пользоваться такими «мягкими» средствами, как устная агитация или пропаганда. Они предлагали сразу переходить к террористическим действиям. Однако позже революционеры решили отойти от такой тактики и реабилитировали значение агитационной пропаганды.

Самым известным террористическим актом в России XIX в. стало убийство императора Александра II. Самодержец был убит в результате террористического акта, подготовленного «Народной волей» 13 марта 1881 г. Убийцей оказался Игнатий Гриневицкий, который также получил ранения в результате взрыва и в тот же день скончался.

С окончанием Первой мировой войны террор на свое вооружение открыто взяли правые: национал-сепаратисты и фашистские движения в Германии, Франции, Венгрии, Румынии. Крупнейшими терактами того времени были политические убийства К. Либкнехта и Р. Люксембург в 1919 г., югославского короля Александра и французского премьер-министра Ж.-Л. Барту в 1934 г.

Потенциал терроризма особенно вырос с 60-х гг. XX в., когда целые регионы мира были покрыты очагами активности различных по своей ориентации террористических организаций и групп.

К сожалению, и сегодня одним из самых обсуждаемых явлений в научных кругах, на современном телевидении и даже среди рядовых граждан любого государства следует назвать терроризм. С уверенностью можно сказать, что нет ни одного человека сознательного возраста, который не слышал бы таких грозных слов, как «терроризм» или «террор».

Этимология слова восходит к латыни, где понятие *«terror»* означает «страх», «ужас». Однозначного определения данного феномена не существует, и в разных источниках его толкуют по-разному.

В словаре В. Н. Коновалова под терроризмом понимается «политика и тактика террора, т. е. совокупность особо жестких форм и средств политического насилия, которые используют террористы для достижения своих античеловеческих целей» [5].

В Большом Оксфордском словаре дано следующее определение терроризму: это «использование насильственных действий с целью достижения политических целей или чтобы заставить правительство принять определенные политические требования» [6].

В юридическом словаре под редакцией А. Я. Сухарева международный терроризм подразумевает под собой «совокупность общественно опасных в международном масштабе деяний, влекущих бессмысленную гибель людей, нарушающих нормальную дипломатическую деятельность государств и их представителей и затрудняющих осуществление международных контактов и встреч, а также транспортных связей между государствами» [7].

Единственно возможная характеристика терроризма, полагает американский аналитик Б. Хоффман, – «сам акт насилия, а не мотивация, оправдания или основания для его применения» [8].

Из всех представленных определений становится понятно, что терроризм совершенно не совместимое с нормальной жизнью понятие, и государства, и общественность ни в коем случае не должны с ним мириться.

Сегодня терроризм становится общей и основной угрозой для мирового сообщества в ряду новых вызовов и угроз. Причинами его возникновения можно назвать:

- обострение противоречий в экономической, политической, социальной, правовой сферах;
- нежелание некоторых лиц жить при существующем укладе жизни и их стремление получить какие-либо привилегии и преимущества путем террора;
- использование террористических методов отдельными лицами и организациями для достижения политических, экономических и социальных целей;
- религиозная нетерпимость;
- широкое распространение среди населения оружия, наличие военной подготовки и специфических военных умонастроений, связанных с участием значительной части военных в реальных боевых событиях;
- распространение средствами массовой информации идей и взглядов, способствующих росту насилия, неравенства и нетерпимости, внушение населению вседозволенности террористов;
- рост безработицы, который обуславливает проблемы миграции, бродяжничества, психологической и профессиональной деградации личности;
- агрессия в отношении другого государства и его оккупация, что в большинстве случаев влечет за собой вооруженное сопротивление мирного населения, использующего террористические методы;
- нетерпимость к другим государствам и, как следствие, проведение террористических актов против его граждан и учреждений [9].

Терроризм нарушает принципы международного сотрудничества и взаимопонимания между странами. Борьба с терроризмом возможна лишь с помощью всеобщих усилий. Однако чтобы победить терроризм, необходимо суметь, прежде всего, избавиться от причин, которые его породили.

В наши дни терроризм приобретает следующие особенности: во-первых, проявляется и усугубляется там, где его раньше не было. Во-вторых, терроризм не похож на обычные боевые действия: террористы специально используют запрещенные средства ведения боя, игнорируя общепринятые правила войны. Кроме того, террористы не жалеют ни себя, ни других людей, они не остановятся ни перед чем, сеют смерть и разруху, стараются принести как можно больше горя и страданий. Более того, террористы понимают нас лучше, чем мы их. Многие из них готовят на опасное поприще уже с детства. Они могут жить в обществе много лет, дожидаясь своего часа. Многие люди думают, что если террорист, то обязательно исламист: на самом деле многие террористические акты готовятся не исламскими группами лиц, организациями и государствами.

Самым главным условием для возникновения терроризма является создание информационного общества. «Если взять деятельность современных СМИ как зарубежных, так и отечественных, то она в значительной степени несет на себе прямые признаки информационного терроризма, является опасным орудием духовного перерождения личности за счет негативного воздействия на нее посредством СМИ» [10]. Развитие терроризма шло рука об руку с развитием технологий распространения информации. А. Шмид и Дж. де Грааф отмечают, что в 1866 г. толчком к появлению терроризма (в современном смысле) послужило изобретение динамита и усовершенствование типографского станка [11]. Кроме того, необходимо наличие высокоразвитой технологической среды человеческого существования. Это значит, что развитие техники позволяет человеку разрушать социальную, технологическую и природную среду.

Важным условием возникновения терроризма являются реальные проблемы, возникающие в обществе. В стране с высоким уровнем благополучия очень мал уровень терроризма, тогда как в государствах с религиозными, этническими, идеологическими конфликтами это частое явление. В странах с тоталитарным и авторитарным режимами также нет терроризма, поскольку любые действия против государства караются властью.

Терроризм – это индикатор кризиса. Если были таковые прецеденты, значит необходимо проводить какие-либо изменения в политике, совершать культурные и социальные преобразования. Хотя в некоторых случаях это не сможет помочь. Иногда требуются более серьезные меры.

Что касается вопроса классификации, то в настоящее время существует несколько классификаций терроризма в зависимости от выбранного основания.

1. Классификация на *идеологической* основе:

- политический терроризм связан с борьбой за власть, в ходе которой устрашаются или уничтожаются противники (к данной категории можно отнести такие террористические организации, как «Фракция красной армии», ХАМАС, «Тигры освобождения Тамил Илама»);

– религиозный терроризм заключается в нетерпимости к другим религиям и желании навязать собственные религиозные воззрения или уничтожить тех, кто не принял эти воззрения (ливанская шиитская группа «Хезболла», радикальные еврейские организации покойного рабби Меера Кахана);

– государственный терроризм характеризуется попыткой устрашения собственного населения, желания подавить и поработить его, главной целью чего является уничтожение тех людей, кто выступает против тиранического государства («Хезболла» поддерживается Ираном, организация Абу Нидал – Ираком, Японская Красная армия – Ливией);

– националистический терроризм провозглашает вытеснение других наций зачастую вместе с уничтожением их культуры (Ирландская Республиканская армия, Организация освобождения Палестины);

– общеуголовный корыстный терроризм устрашает тех, кто препятствует активному развитию преступных групп или мешает получить какие-либо материальные ценности.

2. По масштабам:

– внутренний – в пределах одного государства (так, 17 апреля 1995 г. в США начиненный взрывчаткой грузовик разрушил здание в городе Оклахома, убив 168 граждан и нанеся ранения сотням других);

– международный – тайная война государств друг с другом или одного движения с другим, различных культур друг с другом (Аль-Каида, Исламское государство*).

3. По видам:

– обычный терроризм, использующий обычные средства поражения (террористические акты в США 11 сентября 2001 г.);

– ядерный, биологический и химический с использованием опасных химических и биологических веществ, а также ядерных делящихся веществ (теракт в Софии 9 апреля 2004 г. с применением токсических химических веществ);

– кибернетический терроризм с применением программ-вирусов для нарушения работы компьютеров (в феврале 2000 г. армянские хакерские группы *Liazor* предприняли компьютерную диверсию против 20 сайтов правительственных организаций и СМИ Азербайджана в системе Интернет);

– информационный с использованием в своих целях СМИ и других информационных средств для нагнетания обстановки (выкладывание Исламским государством в Интернет видео с казнями);

– экономический с целью дестабилизации экономики и нападения на важные экономические объекты (в январе 2016 г. ряд резервуаров компании «Харудж» для хранения нефти в сирийском Рас-Лануфе были подожжены во время обстрела со стороны ИГ. Трубопровод от нефтяного месторождения Амаль к Рас-Лануфу также был поврежден в результате обстрела).

4. По форме терроризм также может быть: взрывом, поджогом, взятием людей в заложники, похищением людей.

5. По целям и задачам:

– меркантильный, имеющий целью получение уступок или выполнение требований;

– апокалиптический с нанесением наибольшего ущерба противнику.

Терроризм имеет множество видов, что является сигналом к тому, что данный феномен претерпевает эволюцию. Боевики с течением времени придумывают все новые способы, чтобы доказать свою ненависть к другим людям. И пока мировое сообщество не возьмет ситуацию полностью под свой контроль, методы террористов будут становиться все яростней и кровавей.

Российская Федерация активно противостоит террористическим проявлениям и идеологии терроризма на самых различных уровнях. В частности, Правительство России составило ряд документов, определяющих политику нашего государства в сфере противодействия терроризму:

– УК РФ от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ. Глава 24. Преступления против общественной безопасности. Ст. 205;

– Указ Президента РФ от 15 февраля 2006 г. № 116 «О мерах по противодействию терроризму» (с изменениями от 02 августа 2006 г.);

– Положение о Национальном антитеррористическом комитете (утвержденное Указом Президента РФ от 15 февраля 2006 г. № 116) (с изменениями от 02 августа 2006 г.);

– ФЗ РФ от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму»;

*На территории Российской Федерации считается террористической организацией, деятельность которой запрещена.

- Положение об Антитеррористической комиссии в субъектах РФ (утвержденное Национальным антитеррористическим комитетом 7 июля 2006 г.);
- Концепция противодействия терроризму в РФ, утвержденная Президентом РФ 05 октября 2009 г.;
- ФЗ РФ № 347667-6 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», подписанный Президентом РФ в 2013 г.;
- Указ Президента РФ от 26 декабря 2015 г. № 664 «О мерах по совершенствованию государственного управления в области противодействия терроризму» (вместе с «Положением о Национальном антитеррористическом комитете»);
- ФЗ РФ от 07 августа 2001 г. № 115-ФЗ (в редакции от 30 декабря 2015 г.) «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма».

Для России очень важно бороться с терроризмом, создав при этом эффективную систему борьбы с его проявлениями и обращая особое внимание на превентивную систему. Сюда входят: доктрина безопасности, объединяющая людей; законы, способные координировать общество перед лицом опасности; система общественной безопасности, способная противостоять террористической угрозе.

Успех в борьбе с терроризмом возможен только при наличии всесторонне развитого общества. Для решения этой проблемы необходимо объединить усилия всех институтов, существующих в РФ, объединений, партий, религиозных организаций, СМИ.

В настоящее время в России существует совокупная система противодействия идеологии терроризма.

На региональном уровне созданы антитеррористические комиссии в регионах, которые являются ответственными за мониторинг процессов, оказывающих влияние на ситуацию в области противодействия терроризму. Общеизвестно, что наиболее подвержена влиянию террористов молодежь, которая еще не имеет своих устоявшихся ценностей и на которую легко можно воздействовать.

Специально для того, чтобы оградить школьников и студентов от пагубного влияния терроризма, существует муниципальный уровень противодействия идеологии терроризма. Главной его функцией является разработка специальных методик с целью формирования антитеррористических ценностей у молодежи; переработка учебного материала с целью дополнения разделов, рассказывающих об истинной природе терроризма; проведение семинаров с работниками в сфере обучения детей и подростков; поддержка политических клубов, способствующих воспитанию патриотизма у детей. Таким образом, данная программа направлена на воспитание негативного отношения к терроризму с малых лет.

Однако решить проблему терроризма отдельному государству невозможно, поэтому существуют различные соглашения между государствами по этому вопросу, а также конвенции о противоправности различных проявлений международного терроризма: «Конвенция о преступлениях и некоторых других актах, совершаемых на борту воздушных судов» (1963 г.) [12], «Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации» (1971 г.) [13], «Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства» (1988 г.) [15], «Международная конвенция о борьбе с бомбовым терроризмом» (1997 г.) [16], «Международная конвенция о борьбе с финансированием терроризма» (1999 г.) [17], «Международная конвенция о борьбе с актами ядерного терроризма» (2005 г.) [18], «Конвенция о взаимной правовой помощи и выдаче в целях борьбы с терроризмом» (2008 г.) [19], «Конвенция о борьбе с незаконными актами в отношении международной гражданской авиации» (2010 г.) [20] и другие.

ООН также активно борется с терроризмом. В «Декларации о мерах по ликвидации международного терроризма» от 9 декабря 1994 г. написано: «Государства – члены Организации Объединенных Наций торжественно подтверждают, что они безоговорочно осуждают как преступные и не имеющие оправдания все акты, методы и практику терроризма, где бы и кем бы они ни осуществлялись, в т. ч. те, которые ставят под угрозу дружественные отношения между государствами и народами и угрожают территориальной целостности и безопасности государств» [21].

В 2006 г. начался новый этап для противодействия террористической деятельности, когда была принята глобальная контртеррористическая стратегия, представляющая собой план, приняв который, можно решить проблему терроризма. В него входят устранение условий, способствующих появлению и распространению терроризма; превентивные действия против развития террористической деятельности; принятие мер для создания возможности у государства для борьбы с терроризмом; укрепление роли ООН в борьбе с терроризмом.

Кроме того, следует развивать борьбу с терроризмом в рамках уже существующих интеграционных объединений и организаций. На сегодняшний день дальше всего в данном направлении продвинулось сотрудничество стран в рамках Шанхайской организации сотрудничества. Так, с 2004 г. под эгидой ШОС действует Региональная антитеррористическая структура (РАТС) с центром в Ташкенте, объединяющая представителей спецслужб.

Таким образом, необходимо отметить, что терроризм – одна из самых страшных глобальных проблем современности, решить которую не в силах ни одно государство – решать ее надо вместе. Необходимо сделать так, чтобы террористические акты не были повседневным явлением на фоне осложнения этнических, культурных, политических, религиозных проблем. Следует создать антитеррористические формирования, готовые в любой момент противодействовать террористам любого толка. Кроме того, рекомендуется лишить террористов чувства безопасности за свою жизнь, дать им понять, что их преступления не имеют срока давности, и мировое сообщество может начать действовать и против государств, которые их поддерживают.

Примечания

1. Гельман М. Русский способ. Терроризм и масс-медиа в третьем тысячелетии // Знамя. 2004. № 9. С. 33
2. Пороховой заговор // URL: http://gatchina3000.ru/big/081/81900_brockhaus-efron.htm
3. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 28. М. : Наука, 2000. С. 401.
4. Жаринов К. В. Терроризм и террористы : Ист. справочник / под общ. ред. А. Е. Тараса. Минск : Харвест, 1999. С. 13.
5. Коновалов В. Н. Политология : словарь. М. : РГУ, 2010. С. 221.
6. Oxford Dictionary. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/learner/terrorism>
7. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева. 3-е изд., доп. и перераб. М. : ИНФРА-М, 2009. С. 563.
8. Сабри А. А. Политический терроризм и безопасность в системе современных международных отношений : дис. ... канд. полит. наук. М., 2014. С. 48.
9. Противодействие терроризму / под ред. Я. Д. Вишнякова, С. П. Киселевой, С. Г. Васина. М. : Академия, 2012. С. 255.
10. Исаков А. И. Информационный терроризм // Обозреватель-Observer. 2002. № 5. С. 20.
11. Щербакова Е. В. «Отщепенцы. Путь к терроризму (60–80-е гг. XIX в.)». М. : Новый хронограф, 2008. С. 151.
12. Гельман М. Указ. соч. С. 33–39.
13. Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации. 23 сентября 1971 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/aviation_security.shtml
15. Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства. 10 марта 1988 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/maritime.shtml
16. Международная конвенция о борьбе с бомбовым терроризмом. 16 декабря 1997 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/bombing.shtml
17. Международная конвенция о борьбе с финансированием терроризма. 9 декабря 1999 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/terfin.shtml
18. Конвенция о борьбе с незаконными актами в отношении международной гражданской авиации. 10 сентября 2010 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_convention.shtml
19. Конвенция о взаимной правовой помощи и выдаче в целях борьбы с терроризмом. 16 мая 2008 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/extradition_mutlegal_assist.shtml
20. Конвенция о борьбе с незаконными актами в отношении международной гражданской авиации. 10 сентября 2010 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_convention.shtml
21. Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма. 09 декабря 1994 г. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/terrdec1.shtml

Notes

1. Gel'man M. *Russkij sposob. Terrorizm i mass-media v tret'em tysyacheletii* [Russian method. Terrorism and mass media in the third millennium] // *Znamya – Banner*. 2004, No. 9, p. 33
2. *Porohovoj zagovor* – Gunpowder plot // Available at: http://gatchina3000.ru/big/081/81900_brockhaus-efron.htm
3. *Lenin V. I. Polnoe sobranie sochinenij* [Complete works. Vol. 28]. M. Nauka. 2000. P. 401.
4. *Zharinov K. V. Terrorizm i terroristy : Ist. spravochnik* [Terrorism and terrorists: hist. reference book] / ed. by A. E. Taras. Minsk. Kharvest. 1999. P.13.
5. *Kononov V. N. Politologiya : slovar'* [Political science: the dictionary]. M. RSU. 2010. P. 221.
6. Oxford Dictionary. Available at: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/learner/terrorism>
7. *Bol'shoj yuridicheskij slovar'* – The big legal dictionary / under the editorship of A. Ya. Sukharev. 3d publ., add. and reworked. M. INFRA-M. 2009. P. 563.

8. Sabri A. A. *Politicheskij terrorizm i bezopasnost' v sisteme sovremennyh mezhdunarodnyh otnoshenij* : dis. ... kand. polit. nauk [Political terrorism and security in international relations: dis. cand. of polit. sciences]. M. 2014. P. 48.
9. *Protivodejstvie terrorizmu* – Counter-terrorism / edited by Ya. d. Vishnyakov, S. P. Kiseleva, S. G. Vasin. M. Academiya. 2012. P. 255.
10. Isakov A. I. *Informacionnyj terrorizm* [Information terrorism] // Obozrevatel-Observer. 2002, No. 5, p.20.
11. SHCHerbakova E. V. «Otshchepency. Put' k terrorizmu (60–80-e gg. XIX v.)» ["Renegades. The path to terrorism (60-80-ies of the XIX century)"]. M. New chronograph. 2008. P. 151.
12. Gel'man M. Op. cit. Pp. 33-39.
13. The Convention for the suppression of unlawful acts against the safety of civil aviation. 23 Sep 1971 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/aviation_security.shtml (in Russ.)
15. The Convention for the suppression of unlawful acts against the safety of Maritime navigation. 10 Mar 1988 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/maritime.shtml (in Russ.)
16. International Convention for the suppression of terrorist bombings. 16 Dec 1997 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/bombing.shtml (in Russ.)
17. International Convention for the suppression of the financing of terrorism. 9 Dec 1999 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/terfin.shtml (in Russ.)
18. Convention for the suppression of unlawful acts relating to international civil aviation. September 10, 2010 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_convention.shtml (in Russ.)
19. Convention on mutual legal assistance and extradition in the fight against terrorism. May 16, 2008 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/extradition_mutlegal_assist.shtml (in Russ.)
20. Convention for the suppression of unlawful acts relating to international civil aviation. September 10, 2010 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_convention.shtml (in Russ.)
21. Declaration on measures to eliminate international terrorism. 09 Dec 1994 // Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/terrdec1.shtml (in Russ.)

УДК 343.9(470)

Ф. Б. Гребенкин, С. Л. Смагин

Понятие и признаки продолжаемых преступлений в постановлениях пленумов Верховных судов СССР и РФ

В связи с тем, что в теории уголовного права и в судебной практике возникают проблемы в отграничении продолжаемых преступлений от совокупности преступлений, в статье проанализированы признаки продолжаемых преступлений, которые названы в постановлениях пленумов Верховных судов СССР и РФ и принята попытка дать понятие продолжаемого преступления с учетом проведенного анализа.

Проблематизация квалификации виновно совершенного общественно опасного деяния как преступления продолжаемого обусловлена тем, что существенной характеристикой продолжаемого преступления является его темпоральность.

Поэтому под продолжаемыми преступлениями следует понимать совершение одним лицом двух и более тождественных преступных деяний, как правило, одним способом, носящих продолжительный и непродолжительный характер, в отношении одного или нескольких потерпевших, свидетельствующих о направленности единого умысла и цели на достижение одного и того же преступного результата.

Due to the fact that in the theory of criminal law and in judiciary practice there are problems in the delimitation of the continuing offenses of multiple offenses, the article analyzes the signs of continuing crimes named in the resolutions of the plenums of the Supreme courts of the USSR and Russia, and an attempt to give the concept of the continuing crime taking into account the conducted analysis is made.

Problematization of qualification of guilty committed socially dangerous act as a continuing crime is determined by the fact that the essential feature of the continuing crime is its temporality.

Therefore, under the continuing crimes should be understood committing by one person two or more identical criminal acts, as a rule, having long and short duration, in relation to one or more of the victims, testifying to the orientation of a single intent and purpose to the achievement of the same criminal result.

Ключевые слова: понятие и признаки продолжаемых преступлений, темпоральность продолжаемого преступления, постановления пленумов Верховных судов СССР и РФ, признаки продолжаемых преступлений.

Keywords: the concept and features of continuing crimes, the temporality of continuing crime, resolutions of plenums of the Supreme courts of the USSR and Russia, the signs of continuing crimes.

Одним из видов сложного единого (единичного) преступления являются продолжаемые преступления. По сравнению с другими видами сложного единого преступления наибольшее количество проблем в судебной практике возникает по поводу их отграничения от совокупности преступлений. Проблематизация квалификации виновно совершенного общественно опасного деяния как преступления продолжаемого обусловлена тем, что существенной характеристикой продолжаемого преступления является его темпоральность. А это означает, что событие преступления, актуальность его существования порождена динамикой собственного движения преступного деяния. Длительное существование преступного деяния в модусе продолжаемости обусловлено тем, что все предметные и деятельные элементы единичного акта человеческого поведения, характеризующегося как преступная деятельность, должны обрести юридическую значимость (юридическую основу квалификации преступления) только посредством соотнесения с единым умыслом.

Например, по приговору Нижегородского областного суда О. осужден за покушение на причинение тяжкого вреда здоровью Р. (в кассационном определении – за покушение на умышленное причинение тяжкого вреда здоровью...) и за убийство Р. Судебная коллегия исключила осуждение О. по ч. 3 ст. 30, п. «в» ч. 3 ст. 111 УК РФ, учтя следующие обстоятельства. Как видно из материалов дела, О. днем распивал спиртное с Р., а затем в ходе возникшей ссоры ударил Р. ножом в область грудной клетки сзади (причинив непроникающую рану) и из квартиры ушел, чтобы продолжить распивать спиртное уже с В. в его квартире. Затем, имея умысел на убийство Р., О., вернувшись в его квартиру, нанес ему удар ножом в грудь. От причиненного тяжкого вреда здоровью наступила смерть потерпевшего. Судебная коллегия указала, что при таких обстоятельствах действия О. по отношению к Р. являлись продолжаемыми, охватывались единым умыслом, поэтому в данном случае дополнительной квалификации по ч. 3 ст. 30, п. «в» ч. 3 ст. 111 УК РФ не требуется [1].

Для подтверждения вышесказанного можно привести еще один пример. Так, по приговору Октябрьского районного суда Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 8 апреля 2009 г. С. осужден по ч. 1 ст. 167, ч. 1 ст. 115, п. «в» ч. 2 ст. 112 УК РФ. Дело в отношении С. рассматривалось в кассационном и надзорном порядке. Судебная коллегия изменила состоявшиеся судебные решения и исключила из приговора осуждение С. по ч. 1 ст. 115 УК РФ, указав следующее. Как видно из приговора, действия С., связанные с нанесением М. 12 января 2009 г. в 5 час нескольких ударов рукой по лицу, повлекших причинение потерпевшей легкого вреда здоровью, и последующим причинением ей же осужденным С. в 5 час 10 мин телесных повреждений, повлекших вред здоровью средней тяжести, квалифицированы судом с учетом внесенных изменений по ч. 1 ст. 115 УК РФ как умышленное причинение легкого вреда здоровью и по п. «в» ч. 2 ст. 112 УК РФ как умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью, совершенных с особой жестокостью, издевательством и мучением для потерпевшей. Вместе с тем указанные действия С. были совершены в отношении одного и того же лица фактически без разрыва во времени и охватывались единым умыслом осужденного на причинение потерпевшей телесных повреждений, повлекших причинение вреда здоровью средней тяжести. При таких обстоятельствах нанесение осужденным нескольких ударов по лицу потерпевшей не требует дополнительной квалификации по ч. 1 ст. 115 УК РФ (определение № 69-Д 10-16) [2].

Поскольку юридическая тождественность действий продолжаемого преступления определяется законодателем, а целостность длящейся последовательности действий создается единым умыслом осужденного, постольку понимание темпоральности продолжаемых преступлений является одной из актуально дискуссионных проблем теории уголовного права, вплоть до утверждения, согласно которому отсутствие законодательной дефиниции длящихся преступлений является недостатком действующего УК РФ [3]. В этом отношении для легальной квалификации продолжаемости преступления существенное значение имеют постановления пленумов Верховных судов СССР и РФ с точки зрения методологии понимания продолжаемых преступлений и определения признаков таких преступлений.

Первый раз они были названы в постановлении 23-го Пленума Верховного Суда СССР от 4 марта 1929 г. «Об условиях применения давности и амнистии к длящимся и продолжаемым преступлениям». Под продолжаемыми преступлениями понимались «преступления, складывающиеся из ряда тождественных преступных действий, направленных к общей цели и составляющих в своей совокупности единое преступление. К этим преступлениям относится, например, истязание, выражающееся в систематическом нанесении побоев (ст. 113 УК РСФСР)... продолжаемые преступления, характеризуются продолжительностью преступных действий... Началом продолжаемого преступления надлежит считать совершение первого действия из числа нескольких тождественных действий, составляющих одно продолжаемое преступление, а концом – момент совершения последнего

преступного действия» [4]. В указанном постановлении было обращено внимание правоприменителей на следующие признаки продолжаемого преступления: 1) совершение одним лицом ряда тождественных преступных действий, 2) их продолжительность, 3) направленность этих действий к общей цели, 4) началом продолжаемых преступлений является совершение первого действия, окончанием – момент совершения последнего преступного действия.

Признаки продолжаемых преступлений рассматривались и в утративших силу постановлениях пленумов Верховных судов СССР и РФ и в действующих. Проанализируем некоторые из них в хронологическом порядке их принятия.

В п. 25 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27 декабря 2002 г. № 29 (в ред. от 23 декабря 2010 г.) «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое» говорится, что «Как хищение в крупном размере должно квалифицироваться совершение нескольких хищений чужого имущества, общая стоимость которого превышает двести пятьдесят тысяч рублей, а в особо крупном размере – один миллион рублей, если эти хищения совершены одним способом и при обстоятельствах, свидетельствующих об умысле совершить хищение в крупном или в особо крупном размере» [5]. На эти же признаки продолжаемого преступления в случае причинения крупного и особо крупного ущерба обращено внимание в п. 27 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27 декабря 2007 г. № 51 «О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате» [6]. Таким образом, в названных постановлениях выделены такие признаки продолжаемых преступлений, как 1) совершение нескольких хищений (т. е. двух и более деяний), 2) причинение в результате этих хищений ущерба в крупном или особо крупном размере, 3) хищения совершены одним способом, 4) при обстоятельствах, свидетельствующих об умысле причинить указанный ущерб.

Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 9 июля 2013 г. № 24 «О судебной практике по делам о взяточничестве и об иных коррупционных преступлениях» разъясняет: «От совокупности преступлений следует отличать продолжаемые дачу либо получение в несколько приемов взятки или незаконного вознаграждения при коммерческом подкупе. Как единое продолжаемое преступление следует, в частности, квалифицировать систематическое получение взяток от одного и того же взяткодателя за общее покровительство или попустительство по службе, если указанные действия были объединены единым умыслом. Совокупность преступлений отсутствует и в случаях, когда взятка или незаконное вознаграждение при коммерческом подкупе получены или переданы от нескольких лиц, но за совершение одного действия (акта бездействия) в общих интересах этих лиц. Не может квалифицироваться как единое продолжаемое преступление одновременное получение, в том числе через посредника, взятки или незаконного вознаграждения при коммерческом подкупе от нескольких лиц, если в интересах каждого из них должностным лицом или лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации, совершается отдельное действие (акт бездействия). Содеянное при таких обстоятельствах образует совокупность преступлений. Если общая стоимость полученных должностным лицом имущества, имущественных прав, услуг имущественного характера превышает двадцать пять тысяч рублей, сто пятьдесят тысяч рублей либо один миллион рублей, то содеянное может быть квалифицировано как получение взятки соответственно в значительном, крупном или особо крупном размере лишь в том случае, когда принятие всех ценностей представляло собой эпизоды единого продолжаемого преступления» (п. 21) [7]. С учетом приведенных положений постановления можно сформулировать следующие признаки продолжаемого преступления: 1) дачу или получение взятки или незаконного вознаграждения при коммерческом подкупе в несколько приемов (два и более деяний) или систематически (три и более раз), 2) наличие единого умысла на их совершение и получение вознаграждения в значительном, крупном или особо крупном размере, 3) получение незаконного вознаграждения или его дача одним и тем же лицом за совершение одного и того же деяния.

О продолжаемом преступлении также говорится в п. 8 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 4 декабря 2014 г. № 16 «О судебной практике по делам о преступлениях против половой неприкосновенности и половой свободы личности»: «В тех случаях, когда несколько изнасилований либо несколько насильственных действий сексуального характера были совершены в течение непродолжительного времени в отношении одного и того же потерпевшего лица и обстоятельства их совершения свидетельствовали о едином умысле виновного на совершение указанных тождественных действий, содеянное следует рассматривать как единое продолжаемое преступление, подлежащее квалификации по соответствующим частям статьи 131 или статьи 132 УК РФ» [8]. Следовательно, из приведенной формулировки можно назвать признаки продолжаемого преступления – изнасилования или насильственных действий сексуального характера: 1) таких деяний должно быть совершено несколько (два и более), 2) в течение непродолжитель-

ного времени, 3) в отношении одного и того же потерпевшего лица, 4) одним и тем же виновным лицом, 5) обстоятельства совершения тождественных преступных действий должны свидетельствовать о едином умысле виновного на их совершение.

В п. 9 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 7 июля 2015 г. № 32 «О судебной практике по делам о легализации (отмывании) денежных средств или иного имущества, приобретенных преступным путем, и о приобретении или сбыте имущества, заведомо добытого преступным путем» осуществлено следующее толкование продолжаемого преступления: «В тех случаях, когда лицом совершены две и более финансовые операции или сделки с денежными средствами или иным имуществом, приобретенным в результате совершения одного или нескольких основных преступлений, и обстоятельства их совершения свидетельствуют о едином умысле виновного на совершение указанных тождественных действий, содеянное следует рассматривать как единое продолжаемое преступление, подлежащее квалификации по соответствующим частям статьи 174 или статьи 174.1 УК РФ» [9]. Таким образом, чтобы усматривалось продолжаемое преступление при названных обстоятельствах, необходимо установить следующие признаки: 1) совершение одним лицом (виновным), 2) двух и более тождественных преступных деяний, предусмотренных составом преступления, 3) обстоятельства, свидетельствующие о едином умысле виновного на совершение указанных деяний. В данном постановлении, на наш взгляд, отражен самый короткий перечень признаков продолжаемого преступления.

В постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 17 декабря 2015 г. № 56 «О судебной практике по делам о вымогательстве (статья 163 Уголовного кодекса Российской Федерации)» об отграничении совокупности преступлений от продолжаемого преступления говорится: «Не образуют совокупности преступлений неоднократные требования под указанной в части 1 статьи 163 УК РФ угрозой, обращенные к одному или нескольким лицам, если эти требования объединены единым умыслом и направлены на завладение одним и тем же имуществом или правом на имущество либо на получение материальной выгоды от совершения одного и того же действия имущественного характера. Как единое преступление следует квалифицировать и требование, направленное на периодическую передачу потерпевшим имущества (например, ежемесячную передачу определенной денежной суммы)» (п. 8) [10]. В данном пункте постановления также названы признаки продолжаемого преступления: 1) совершение неоднократных деяний, 2) одним и тем же лицом, 3) в отношении одного или нескольких лиц, 4) эти деяния должны быть объединены единым умыслом на достижение одного и того же преступного результата неоднократно или периодически.

Таким образом, в результате проведенного анализа постановлений пленумов Верховных судов СССР и РФ можно назвать следующие признаки продолжаемых преступлений:

- 1) одно и то же лицо;
- 2) совершает два или более тождественных преступных деяний;
- 3) они совершаются, как правило, одним и тем же способом;
- 4) в зависимости от характера преступления деяния могут совершаться в течение продолжительного или непродолжительного периода времени;
- 5) такие преступные деяния могут совершаться в отношении одного или нескольких потерпевших лиц;
- 6) обстоятельства совершения преступных деяний должны свидетельствовать о направленности единого умысла виновного и наличии у него цели на достижение одного и того же преступного результата;
- 7) началом продолжаемого преступления является совершение первого тождественного преступного действия, окончанием – последнего.

На основании перечисленных признаков продолжаемых преступлений можно дать их понятие. Под продолжаемыми преступлениями следует понимать совершение одним лицом двух и более тождественных преступных деяний, как правило, одним способом, носящих продолжительный и непродолжительный характер, в отношении одного или нескольких потерпевших, свидетельствующих о направленности единого умысла и цели на достижение одного и того же преступного результата.

Примечания

1. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2003. № 8. С. 21.
2. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2011. № 7. С. 34.
3. Аумова О. Ф. Уголовно-правовые проблемы времени преступления. URL: <http://test.ssla.ru/dissertation/dissert/13-12-2016-1d.pdf> (дата обращения 01.02.2017).

4. Сборник постановлений Пленумов Верховных Судов СССР и РСФСР (Российской Федерации) по уголовным делам. М. : Изд-во «Спарк», 1997. С. 5–6.
5. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2003. № 2. С. 3.
6. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2008. № 2. С. 8.
7. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2013. № 9. С. 6.
8. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2015. № 2. С. 3.
9. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2015. № 9. С. 20.
10. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2016. № 2. С. 15–16.

Notes

1. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2003, No. 8, p.21.
2. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2011, No. 7, p. 34.
3. Aitova O. F. *Ugolovno-pravovye problemy vremeni prestupleniya* [Criminal legal problems of the time of the crime]. Available at: <http://test.ssla.ru/dissertation/dissert/13-12-2016-1d.pdf> (accessed 01.02.2017).
4. *Sbornik postanovlenij Plenumov Verhovnyh Sudov SSSR i RSFSR (Rossijskoj Federacii) po ugolovnym delam* – Collection of resolutions of Plenums of the Supreme Courts of the USSR and RSFSR (Russian Federation) on criminal cases. M. Publishing house "Spark". 1997. Pp. 5-6.
5. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2003, No. 2, p.3.
6. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2008, No. 2, p.8.
7. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2013, No. 9, p.6.
8. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2015, No. 2, p.3.
9. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2015, No. 9, p.20.
10. *Byulleten' Verhovnogo Suda RF* – The Bulletin of the Supreme Court. 2016, No. 2, pp. 15-16.

УДК 331.108(470.342)

С. Г. Егоров

Решение кадровых проблем в промышленности Кировской области в послевоенный период

В статье рассматривается решение кадровой проблемы в развитии областной промышленности в первые послевоенные годы. Тенденции, утверждавшиеся в это время, были гораздо шире и глубже, чем просто восстановительные процессы. Управленческие задачи в этой сфере возлагались не только на хозяйственные структуры, но и на партийные и советские аппараты власти. Особенностью периода являлся переход от войны к миру, отказ от чрезвычайных методов в системе государственного управления. Теоретической основой исследования выступает концепция модернизации, а также принцип историзма и системный анализ. Неотъемлемой частью методологического «инструментария» стал компаративный (сравнительно-исторический) метод, позволяющий вскрыть сущность изучаемых явлений по сходству и различию присущих им свойств. В работе также использовались специальные методы: проблемно-хронологический, историко-правовой, сравнительно-правовой.

The article discusses the solution of a personnel problem in the development of the regional industry in the early postwar years. Trends, establishing at that time were much broader and deeper than just the recovery processes. Management objectives in this area were attributed not only to economic structures but also on party and Soviet apparatus of power. A feature of the period was the transition from war to peace, the rejection of the emergency methods in the public administration. The theoretical basis of research is the concept of modernization, as well as the principle of historicism and system analysis. An integral part of the methodological "toolbox" has become comparative (comparative-historical) method to uncover the essence of the phenomena of similarity and difference inherent properties. The paper also used special methods: problem-chronological, historical-legal, comparative-legal.

Ключевые слова: Кировская область, конверсия, кадровая проблема, трудовые ресурсы.

Keywords: Kirov region, conversion, the problem of personnel, human resources.

В советской историографии деятельность региональных властей по руководству промышленностью в послевоенные годы традиционно рассматривалась сквозь призму «борьбы за рост трудовой дисциплины, производительности труда, рентабельности предприятий; за повышение качества и снижения себестоимости продукции, а также за более полное и наиболее эффективное

использование оборудования и проведение режима экономии». Метод социалистического соревнования и культурно-воспитательная работа считались в местной литературе основными средствами в деле решения поставленных экономических задач. Вместе с тем вне поля зрения исследователей оставалась такая важная проблема, как реализация практических мероприятий, направленных на выполнение плановых показателей наиболее значимых отраслей областной промышленности.

Самыми значимыми вопросами промышленного развития в первые послевоенные годы, от решения которых зависело, будет или нет преодолена послевоенная разруха, являлись следующие: конверсия промышленности; обеспечение промышленности качественными трудовыми ресурсами; полноценное снабжение предприятий оборудованием, топливом, сырьем, электроэнергией и др. Кроме этих общих вопросов перед областным руководством ставилась задача модернизации лесной промышленности, т. е. обеспечения перехода от ручного труда сезонных работников к труду рабочих постоянного кадра на сложных лесозаготовительных механизмах. В связи с этим, при рассмотрении вопроса реализации управленческих задач в промышленной сфере области, основное внимание нами будет уделено кадровой проблеме.

Неизбежная в условиях перехода от войны к миру смена социально-экономических приоритетов в высокой степени централизованного народного хозяйства в первую очередь задавалась документами плановых органов. После окончания войны в них были немедленно внесены существенные изменения: от оперативных годовых планов страна вновь перешла к перспективному планированию народного хозяйства. Ещё в августе 1945 г. ЦК ВКП(б) и СНК СССР поручили Госплану СССР совместно с наркоматами и союзными республиками подготовить пятилетний план восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг. К составлению плана были привлечены многочисленные научные учреждения и организации, большая группа учёных, в том числе 66 академиков и 97 членов-корреспондентов АН СССР [1]. Работа продолжалась шесть месяцев. 18 марта 1946 г. первой сессией Верховного Совета СССР второго созыва был утверждён «Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 годы» [2].

Основной задачей первого послевоенного пятилетнего плана было восстановление пострадавших от войны районов страны, достижение довоенного уровня развития промышленности и сельского хозяйства, с последующим его превышением. Для решения поставленных целей в законе о пятилетнем плане на 1946–1950 гг. предусматривался ряд важных мероприятий. Среди них: всемерная механизация труда и внедрение современной техники; восстановление железных дорог и увеличение их пропускной способности; развитие речного, автомобильного и авиационного транспорта; хозяйственное укрепление колхозов и машинно-тракторных станций; более рациональное размещение производительных сил за счёт приближения промышленности к источникам сырья и районам потребления продукции; комплексное развитие экономических районов, создание в них собственной энергетической, топливной базы, строительной индустрии, производства товаров народного потребления; повышение жизненного уровня населения на основе восстановления и развития городов, посёлков и сёл, расширения жилищного строительства и объектов социально-культурного и коммунально-бытового назначения, развития розничной торговли и др. [3] Ориентация на указанные приоритетные направления развития СССР находила отражение в послевоенном развитии каждого региона страны и по-своему преломлялась в соответствии с местными особенностями.

В июле 1946 г. сессия Кировского областного Совета депутатов трудящихся утвердила пятилетний план восстановления и развития народного хозяйства области. Планом предусматривалось дальнейшее развитие промышленности, транспорта, сельского хозяйства, повышение благосостояния и культуры трудящихся. Например, объём валовой продукции промышленности в 1950 г. должен был превзойти уровень 1940 г. в три раза [4].

Как и в 1930-е гг., приоритетным направлением послевоенного советского хозяйства оставалась тяжёлая промышленность, особенно в условиях экономической блокады со стороны стран Запада, т. к. первоочередное восстановление тяжёлой индустрии укрепляло технико-экономическую независимость СССР. Около 88% общей суммы капитальных вложений, предназначенных для промышленности в целом по стране, направлялось на восстановление и развитие отраслей, производящих средства производства [5].

Во второй половине 1940-х гг. промышленность Кировской области включала в себя 69 предприятий союзного и республиканского подчинения, 27 – областного подчинения, 235 – районного и 323 предприятия кооперативной промышленности [6]. Областное промышленное развитие определяли наиболее крупные предприятия общесоюзного и республиканского подчинения.

Практически все эти предприятия, даже сугубо гражданские, в военные годы выполняли военный заказ, работали на оборону страны. С окончанием войны, в соответствии с задачами мирного времени, в областной промышленности должно было произойти перераспределение трудовых и финансовых ресурсов между отраслями промышленности, повышение в общем объёме промышленного производства удельного веса гражданской продукции на фоне тех структурных сдвигов, которые уже имели место в 1941–1945 гг.

Если в предвоенные годы среди отраслей областной промышленности по численности занятых рабочих и объёму производственных основных фондов главное место занимали лесная и лёгкая промышленность, то к концу войны главное место в промышленности области заняли машиностроение и металлообработка [7]. Предприятия именно этой отрасли должны были произвести самую значительную реорганизацию на производстве для перехода к выпуску мирной продукции.

В связи с переходом заводов на выпуск новых видов продукции и восстановлением выпуска изделий довоенной номенклатуры возросла потребность в рабочей силе, особенно недоставало высококвалифицированных рабочих ведущих профессий (токарей, слесарей, инструментальщиков). Пополнение кадров и их учёба организовывалась на предприятиях через внутривзводную сеть кружков и курсов, стахановские школы и индивидуальное обучение, а также через систему трудовых резервов – ФЗО и ремесленные училища. Масштабы работ по подготовке новых кадров на самих предприятиях были также довольно высокими. Так, на заводе № 266 МАП различными видами учёбы за 1946 г. было охвачено свыше 1000 рабочих, на заводе № 32 МАП закончили полный курс обучения 2 500 человек [8].

В целях увеличения подготовки кадров рабочих через систему профессионально-технического образования в 1946 г. в области было открыто дополнительно 9 новых школ ФЗО с численностью учащихся в 1 500 человек. В результате этого на 1 января 1947 года в области имелось 6 ремесленных училищ, 3 железнодорожных и 34 школы ФЗО. Всего в 43 учебных заведениях системы государственных трудовых резервов обучалось 8 566 человек [9].

Одновременно с обучением новых трудовых кадров на промышленных предприятиях области была укреплена и расширена постоянно действующая сеть повышения квалификации рабочих и других работников массовых профессий.

Большое значение в обеспечении промышленности рабочей силой имела демобилизация солдат из рядов Советской Армии. Только по состоянию на 1 октября 1946 г. на промышленных предприятиях области было трудоустроено 11 337 демобилизованных [10]. Однако, несмотря на организацию столь значительной работы по решению проблемы трудовых кадров, численность рабочих и служащих в области и в 1947 г. была несколько ниже, чем в 1945 г. Во многом это было связано с изменением методов пополнения промышленности рабочей силой. От её мобилизации, вызванной чрезвычайными обстоятельствами военного времени, хозяйственные организации и предприятия перешли к организованному её набору, путём заключения договоров с колхозами и отдельными колхозниками. К тому же в первые послевоенные годы много жителей Кировской области направлялось на работу в другие области. В 1946–1948 годах только в Сахалинскую, Калининградскую и Ленинградскую области выехало 6 603 трудоспособных человека [11]. В результате на промышленном производстве и строительстве предприятий широко применялся труд заключённых, т. н. «спецконтингента», в частности при постройке заводов № 752 МХП и обработки цветных металлов, на реконструкции шинного завода и ряда других предприятий.

В июле 1950 г. секретарь обкома Радаев ходатайствовал перед министром внутренних дел С. Н. Кругловым об оставлении в Кирове 1 000 человек «физически трудоспособного спецконтингента» в связи с увеличением строительных работ на ряде важных промышленных объектов. В просьбе было отказано, заместитель министра Серов указал, что МВД СССР в первоочередном порядке обеспечивает рабочей силой предприятия и стройки на Крайнем Севере [12].

В сентябре этого же года Круглов уведомил первого секретаря обкома И. Т. Быкова, что в связи со строительством Куйбышевской и Сталинградской ГЭС «положение со спецконтингентом ещё более осложнилось», и обязательства по выделению 600 человек для реконструкции шинного завода выполнены не будут [13]. Руководство заводов и фабрик неохотно принимало «спецконтингент» из-за необходимости создания специальных режимных условий и низкой производительности труда заключённых. Так, главный инженер завода «Кирсельмаш» Буханов отмечал, что производительность труда рабочих, принятых на ту же работу, которую выполняли ранее заключённые, выше более чем в два раза [14]. Именно поэтому директора промышленных предприятий постоянно обращались в министерства с просьбами об освобождении от непроизводительного труда спецконтингента и замене его на рабочих местах выпускниками системы трудовых резервов.

В первые послевоенные годы кадровая проблема являлась одним из главных препятствий в развитии региональной экономики. Так, в лесной промышленности области недостаток инженерно-технических работников и квалифицированных рабочих тормозил развитие всей отрасли. Управляющий Вятполянлеса Лапин отмечал на одном из заседаний XXXI пленума Кировского обкома: «Механизмы работают плохо. В чём причина. Если взять Кульминский ЛПХ, там имеются очень хорошие финляндские паровозы, тракторы, электростанции, электропилы – самая сложная техника в леспромхозе, а каковы кадры? Не имеется ни одного инженера, ни одного техника, мастерской состав с образованием 3–4 класса, а некоторые и совершенно без образования. По-моему, основная причина кроется в том, что на предприятиях очень много техники, а владеть этой техникой у нас некому, кадры не подготовлены» [15]. Собственно этот фактор во многом и определял длительность освоения новой техники, как и сильные антимеханизаторские настроения в лесозаготовительной отрасли, которые выражались в стремлении работать по старинке, с использованием ручной валки леса и конной тяги. Достаточно характерными были случаи, когда оснащённые передовой техникой леспромхозы уступали в заготовке и вывозке древесины лесным предприятиям, в которых вообще отсутствовали какие-либо механизмы.

Уполномоченный Совета Министров СССР Шебаршин отмечал на сессии облсовета: «...согласно постановлению Совета Министров от 29 сентября 1947 года введена трудгужповинность и увеличена вывозка с 43 млн в 46/47 годах до 80 млн в 47/48 годах. Увеличение легло на северо-восточные и восточные области (в том числе и на Кировскую область)» [16]. Таким образом, ответственность за вывозку леса возлагалась не только на лесные организации, но и на областные и районные власти, которые должны были обеспечивать выход в лес колхозников-лесорубов и возчиков с лошадьми. Шебаршин призывал председателей райсоветов и секретарей райкомов выполнять данные им задания и не оправдываться плохой работой лесных трестов: «...дело не в том, чтобы свести счеты с лесниками, а главным образом совместными усилиями, совместной работой обеспечить выполнение постановленных перед нами партией и правительством задач...» [17]. Между тем у местных властей были вполне обоснованные претензии к «лесникам». Ещё весной 1947 г. депутат от Омутнинского района отмечал: «Лесные организации в своих аппаратах имеют любые категории работников, есть кладовщики, агенты, заведующие складами, но нет лесоводов, которые бы кубики загоняли. Из Москвы приезжают назначенные начальники с настроением – не строить лесные поселки, не обеспечивать выполнение производственных планов независимо от того, что приезжают они с персональными окладами, а преследуют цель – два года проработать и построить себе дачу, и через два года каждый начальник увозит с собой личную дачу» [18]. Очень слабо заботилось руководство отдельных леспромхозов и об условиях жизни и труда сезонных рабочих, которых районы направляли в лес. Наказы и предложения депутатам облсовета за декабрь 1947 – август 1948 гг. полны жалобами по лесной промышленности. Рабочие отмечали, что предприятия треста Киртранлес не подготовились к приему рабочей силы, заработная плата выдается несвоевременно. Претензии предъявлялись и профсоюзу, который не обеспечил радиофикацию бараков, не развернул культурно-массовой работы. По тресту Кирлес также были тяжелые материально-бытовые условия рабочих, не хватало даже пил и топоров [19].

В решении проблемы дефицита ценного промышленного оборудования и обновления старых технологий определенную роль сыграли репарации с побежденных стран. Так, строительство завода ОЦМ после войны было связано с прибытием в Киров трофейного оборудования, которое ввозилось в страну в счет репарации с Германии. Характерно, что возобновление довоенной стройки завода (строительство подъездных путей, складских помещений, монтаж первого оборудования) летом 1946 г. производили 650 военнопленных [20].

Для принятия трофейного оборудования при дирекции был создан линейный аппарат из прораба, мастера и нормировщика, а также построен специальный склад. Всего было принято 30,3 тыс. т оборудования (1 270 вагонов), которое было оценено «...на 74 690 руб. окончательно и на 576 911 руб. предварительно». Позднее ожидалось поступление еще девяти транспортов (417 вагонов) [21].

В целом в области прилагались значительные усилия по обеспечению промышленности трудовыми кадрами, повышению квалификации рабочих в новых условиях конверсии. Однако вследствие перехода к мирным методам набора рабочей силы в условиях нехватки трудовых кадров по всей стране, а также длительности процессов обучения и переобучения работников областной промышленности эта проблема не была решена до конца. Недостаток квалифицированных кадров приводил к слабой организации труда на многих предприятиях области.

Примечания

1. Приходько Ю. А. Восстановление индустрии. 1942–1950. М., 1973. С. 161.
2. Там же. С. 5.
3. Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг. М., 1946. 95 с.
4. Очерки истории Кировской области. Киров, 1972. С. 371.
5. Поляк Г. Б. Послевоенное восстановление народного хозяйства. М., 1986. С. 101.
6. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (ГАСПИ КО). Ф. 1290. Оп. 12. Д. 39а. Л. 26–27.
7. Народное хозяйство Кировской области : стат. сб. Киров, 1957. С. 21; Народное хозяйство Кировской области : стат. сб. Горький, 1960. С. 20.
8. Государственный архив социально-политической истории Кировской области (ГАСПИ КО). Ф. 1290. Оп. 12. Д. 39а. Л. 37.
9. Исупов С. П. Деятельность Кировской областной партийной организации по подготовке и переподготовке кадров рабочих массовых профессий в годы четвертой пятилетки (1946–1950 гг.) // Учёные записки кафедры истории КПСС, философии и научного коммунизма. Вып. 36. Т. 2. Киров, 1969. С. 18.
10. Там же. С. 14.
11. ГАСПИ КО. Ф. 1290. Оп. 20. Д. 326. Л. 236.
12. ГАСПИ КО. Ф. 1290. Оп. 22. Д. 4. Л. 91, 95.
13. ГАСПИ КО. Ф. 1290. Оп. 22. Д. 4. Л. 113.
14. ГАСПИ КО. Ф. 1293. Оп. 4. Д. 162. Л. 45.
15. ГАСПИ КО. Ф. 1290. Оп. 13. Д. 9. Л. 176–177.
16. Государственный архив Кировской области (ГА КО). Ф. Р-2169. Оп. 1. Д. 1275. Л. 138.
17. Государственный архив Кировской области (ГА КО). Ф. Р-2169. Оп. 1. Д. 1275. Л. 140.
18. ГА КО. Ф. Р-2169. Оп. 1. Д. 1270. Л. 118.
19. ГА КО. Ф. Р-2169. Оп. 1. Д. 1368. Л. 37.
20. ГАСПИ КО. Ф. 1293. Оп. 4. Д. 34. Л. 1.
21. Там же. Л. 11.

Notes

1. Prihod'ko YU. A. Vosstanovlenie industrii. 1942–1950 [Restoration of industry. 1942–1950]. M. 1973. P. 161.
2. Ibid. P.5.
3. Zakon o pyatiletnem plane vosstanovleniya i razvitiya narodnogo hozyajstva SSSR na 1946–1950 gg. – Act of five-year plan of restoration and development of national economy of the USSR for 1946–1950. M. 1946. 95 p.
4. Oчерки istorii Kirovskoj oblasti – Essays on the history of Kirov region. Kirov. 1972. P. 371.
5. Polyak G. B. Poslevoennoe vosstanovlenie narodnogo hozyajstva [Post-war reconstruction of the national economy]. M. 1986. P. 101.
6. Gosudarstvennyj arhiv social'no-politicheskoj istorii Kirovskoj oblasti – State archive of socio-political history of the Kirov region (SASPH KR). F. 1290. Inv. 12. File 39A. Sh. 26–27.
7. Narodnoe hozyajstvo Kirovskoj oblasti : stat. sb. – The economy of the Kirov region: stat. collection of Kirov, 1957. P. 21; Narodnoe hozyajstvo Kirovskoj oblasti : stat. sb. – The economy of the Kirov region: stat. collection of Gorkiy. 1960. P.20.
8. State archive of socio-political history of the Kirov region (SASPH KR). F. 1290. Inv. 12. File 39A. Sh. 37.
9. Isupov S. P. Deyatel'nost' Kirovskoj oblastnoj partijnoj organizacii po podgotovke i perepodgotovke kadrov rabochih massovyh professij v gody chetvertoj pyatiletki (1946–1950 gg.) [Activity of the Kirov regional party organization for the training and retraining of workers of mass professions in the years of the fourth five-year plan (1946–1950)] // Uchyonye zapiski kafedry istorii KPSS, filosofii i nauchnogo kommunizma – Scientists **Notes** of the Department of history, philosophy, and scientific communism. Issue 36. Vol. 2. Kirov. 1969. P. 18.
10. Ibid. P.14.
11. SASPH KR. F. 1290. Inv. 20. File 32b. Sh. 236.
12. SASPH KR. F. 1290. Inv. 22. File 4. Sh. 91, 95.
13. SASPH KR. F. 1290. Inv. 22. File 4. Sh. 113.
14. SASPH KR. F. 1293. Inv. 4. File 162. Sh. 45.
15. SASPH KR. F. 1290. Inv. 13. File 9. Sh. 176–177.
16. Gosudarstvennyj arhiv Kirovskoj oblasti – State archive of Kirov region (SA KR). F. P-2169. Inv. 1. File 1275. Sh. 138.
17. State archive of Kirov region (SA KR). F. P-2169. Inv. 1. File 1275. Sh. 140.
18. SA KR. F. P-2169. Inv. 1. File 1270. Sh. 118.
19. SA KR. F. P-2169. Inv. 1. File 1368. Sh. 37.
20. SASPH KR. F. 1293. Inv. 4. File 34. Sh. 1.

Вопросы соблюдения законности при отказе в возбуждении уголовного дела

В статье рассматриваются вопросы соблюдения законности и эффективности защиты прав и свобод граждан при отказе в возбуждении уголовного дела, что является существенной правовой гарантией от необоснованного вовлечения личности в уголовное судопроизводство. Автором отмечается повышенное внимание к состоянию законности в стадии возбуждения уголовного дела, которое обусловлено тем, что уровень нарушений закона в данной стадии остается высоким, сохраняется негативная тенденция роста нарушений, связанных с учетом преступлений. Проведен анализ наиболее распространенных нарушений прав граждан в стадии возбуждения уголовного дела, например незаконные решения об отказе в возбуждении уголовного дела при очевидных признаках преступления, фальсификация материалов проверок. Автор считает, что для повышения эффективности прокурорского надзора представляется необходимым наделение прокурора правом на самостоятельное возбуждение уголовного дела как при выявлении нарушений уголовного законодательства в ходе надзора за исполнением законов, так и после отмены постановления, вынесенного органами дознания и предварительного следствия об отказе в возбуждении уголовного дела.

In the article the questions of the rule of law and the protection of the rights and freedoms of citizens in case of refusal to initiate criminal proceedings, which is a significant legal guarantee against unreasonable involvement of the individual in criminal proceedings are reviewed. The author the increased attention to the state of law under criminal proceedings, which is due to the fact that the level of violations of the law in this stage is high, a negative trend of growth of violations related to accounting offences. The analysis of the most common violations of the rights of citizens under the criminal case is made, such as the illegal decision about refusal in excitation of criminal case upon obvious signs of a crime, falsification of checks. The author considers that to improve the efficiency of prosecutor's supervision shall be required granting the prosecutor the right to initiate criminal proceedings independently as the detection of violations of the criminal law in the course of supervision of the execution of the laws, and after reversing the decision made by the bodies of inquiry and preliminary investigation about refusal in excitation of criminal case.

Ключевые слова: стадия возбуждения уголовного дела, рассмотрение сообщения о преступлении, законность при отказе в возбуждении уголовного дела.

Keywords: stage of initiation of criminal cases, reviewal of report a crime, the legality of the refusal in excitation of criminal case.

Законность, являясь одним из принципов правового государства, вытекает из положений, закрепленных в ч. 2 ст. 15 Конституции Российской Федерации, в соответствии с которой органы государственной власти и местного самоуправления, граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию Российской Федерации и законы.

Применительно к стадии возбуждения уголовного дела принцип законности выражается в обязанности субъектов уголовной юрисдикции и иных участвующих в уголовном судопроизводстве лиц точно и неукоснительно соблюдать нормы уголовно-процессуального права.

Защита личности от необоснованного обвинения должна начинаться именно на стадии возбуждения уголовного дела, поскольку по результатам проведенной доследственной проверки принимается решение об отказе в возбуждении уголовного дела. А именно, законный и обоснованный отказ в возбуждении уголовного дела является гарантией обеспечения прав и свобод личности, ограждая ее от необоснованного привлечения к уголовной ответственности.

Однако в процессуальной деятельности субъектов уголовной юрисдикции по результатам проверки сообщения о преступлении не всегда решение об отказе в возбуждении уголовного дела соответствует требованиям действующего закона. По этому поводу высказывания Л. М. Володиной заслуживают особого внимания. Она указывает, что уголовно-процессуальное право – продукт потребности общества в защите от преступных посягательств. Именно потребность найти защиту направляет пострадавшего в органы полиции, в прокуратуру, в суд, которые, по его понятию, для того и существуют в государстве, чтобы защитить человека [1]. Поэтому отказ в возбуждении уголовного дела, а также отказ в принятии мер к установлению личности виновного правомочными должностными лицами должен рассматриваться как лишение права на получение потерпевшим правовой защиты и ограничения его законных интересов.

Необходимо отметить, что при возникновении процессуальной ошибки, допущенной должностным лицом при принятии решения о возбуждении уголовного дела, последняя может быть исправлена на последующих стадиях уголовного процесса. Однако при принятии решения об отказе в возбуждении уголовного дела такой возможности нет, поскольку отмена незаконного постановления об отказе в возбуждении уголовного дела возможна только при его обжаловании или в рамках прокурорского надзора [2]. Поэтому при вынесении постановлений об отказе в возбуждении уголовного дела субъектами уголовной юрисдикции от последних требуется особое внимание на предмет соблюдения законности и обоснованности принятого решения.

По результатам исследования правоприменительной практики на территории Кировской области за 2016 г. видится следующее: из «отказных» материалов возбуждено 1 408 уголовных дел, из которых по инициативе прокуратуры – 1 003. При отмене постановлений об отказе в возбуждении уголовного дела, вынесенных дознавателями, возбуждено 673 (47,8%) уголовных дела, следователями – 530 (37,6%), оперуполномоченными уголовного розыска 89 (7,5%), участковыми уполномоченными полиции – 58 (4,1%), оперуполномоченными ЭБ и ПК – 49 (3,5%) .

Из-за низкого качества проведения доследственных проверок прокурорами районов отменено 7 318 постановлений об отказе в возбуждении уголовного дела с последующим направлением их на дополнительную проверку, т. е. каждое восьмое постановление (по ПФО и по России – каждое 5) [3].

Анализ правоприменительной практики показал, что во многих случаях соблюдение конституционных прав граждан на доступ к правосудию не обеспечивается при принятии процессуальных решений об отказе в возбуждении уголовного дела. По-прежнему допускается значительное количество нарушений уголовно-процессуального законодательства. Обозначим некоторые из них [4].

1. На протяжении последних лет распространенной формой укрывательства преступлений является незаконный отказ в возбуждении уголовного дела при наличии признаков уголовно наказуемого деяния. В подавляющем большинстве незаконные процессуальные решения выносятся по сообщениям о нераскрытых преступлениях.

В целом по стране ежегодно прокурорами признается незаконными от 2 миллионов и более решений об отказе в возбуждении уголовного дела органами дознания органов внутренних дел.

Так, при наличии очевидных признаков преступления МО МВД России «Становлянский» Липецкой области вопреки пояснениям пострадавшего и свидетелей сделан вывод о травмировании вследствие неосторожности и отказано в возбуждении уголовного дела по сообщению П. о причинении ее сыну вдавленного перелома лобной пазухи. Прокуратурой незаконное решение отменено. Виновный в избиении сына заявителя подвергнут уголовному преследованию по ст. 112 УК РФ.

2. В процессе рассмотрения сообщений о преступлениях должностные лица ОД ОВД нередко фальсифицируют материалы доследственных проверок.

Например, в Новоурбановском районе Саратовской области по сообщению Н. об изготовлении и сбыте неизвестным поддельных денег сотрудники ОМВД подменили изъятые купюры и изготовили новый протокол осмотра, в который внесли недостоверные сведения, после чего отказали в возбуждении уголовного дела.

Не желая ухудшать показатели работы постановкой на учет нового преступления и исполнять обязанности по установлению лиц, причастных к совершению преступления в отношении С., в Бронницком ОП УМВД России по Раменскому району Московской области изготовили и подписали от имени заявителя объяснение, составили подложный протокол осмотра места происшествия и справку о размере причиненного ущерба.

3. Нередко при рассмотрении сообщений о преступлениях сотрудники полиции склоняют заявителей к изменению обстоятельств совершения преступлений на некриминальные версии.

Так, в МО МВ УД России «Мценский» Орловской области оказывали давление на потерпевших с целью отказа от подачи заявлений об угонах автомобилей. По этой же причине было применено физическое насилие к пострадавшему К. в Белгородской области. В Ярославской области по настоянию сотрудников полиции изменил обстоятельства совершенного преступления Г.

Подобное отношение к рассмотрению сообщений о преступлениях грубо нарушает конституционные права граждан, препятствует их доступу к правосудию и подрывает авторитет МВД России.

Проведенный анализ причин нарушений показал, что допускаемые нарушения связаны с некачественным и неполным сбором материалов, что обусловлено недостаточной квалификацией отдельных сотрудников и руководителей, в том числе в связи с незнанием действующего законодательства, низким уровнем исполнительской дисциплины и контроля со стороны непо-

средственных руководителей за принятием обоснованных решений, недостаточными оценкой собранных материалов и выходным контролем таких материалов в целом, а в ряде случаев прямое игнорирование требований действующего законодательства и ведомственных нормативных правовых актов как исполнителями, так и руководителями ОВД.

На наш взгляд, действенным фактором, направленным на предупреждение и устранение нарушений требований УПК РФ при разрешении заявлений граждан о преступлениях, является усиление спроса с руководителей территориальных органов дознания и следствия, в том числе и более активное использование прокурорами п. 2 ч. 2 ст. 37 УПК РФ в вопросе о привлечении должностных лиц к уголовной ответственности. Очевидно, что в совокупности с выработкой и принятием дополнительных мер по повышению эффективности ведомственного контроля это позитивно отразится на состоянии законности в указанной сфере и в существенной мере будет способствовать защите прав граждан.

Думается, что в сложившейся на сегодняшний день ситуации, возможно, назрела необходимость вернуться к вопросу о наделении прокурора правом возбуждать уголовное дело в случаях отмены незаконных и необоснованных постановлений следователя, дознавателя, правомочных должностных лиц органа дознания об отказе в возбуждении уголовного дела при наличии признаков преступления [5]. Данное наделение должно существенно повысить процессуальную ответственность субъектов уголовной юрисдикции, обеспечить действенную защиту прав и законных интересов лиц, вовлеченных в сферу уголовного судопроизводства, и будет являться эффективным инструментом обеспечения законности на стадии возбуждения уголовного дела.

Примечания

1. Володина Л. М. Проблемы уголовного процесса: закон, теория, практика. М. : Изд. группа «Юрист», 2006. С. 70.
2. Калашников В. С. Правовые последствия отказа в возбуждении уголовного дела : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2010. С. 3.
3. Общие сведения о состоянии преступности в России за 2011–2016 гг. Официальный сайт МВД РФ. URL: <http://www.mvd.ru/presscenter/statistics>
4. Общие сведения о состоянии преступности в России за 2009–2014 гг. Официальный сайт МВД РФ. URL: <http://www.mvd.ru/presscenter/statistics>
5. Ережипалиев Д. И. Прокурор как участник уголовного судопроизводства со стороны обвинения в досудебных стадиях : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2013.

Notes

1. Volodina L. M. *Problemy ugolovnogo processa: zakon, teoriya, praktika* [Problems of the criminal process: law, theory and practice]. M. Publ. group "Jurist". 2006. P. 70.
2. Kalashnikov V. S. *Pravovye posledstviya otkaza v возбуждении уголовного дела: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [Legal consequences of a refusal to initiate criminal proceedings: abstr. dis. cand. of legal sciences]. Ekaterinburg. 2010. P. 3.
3. *Obshchie svedeniya o sostoyanii prestupnosti v Rossii za 2011–2016 gg.* – General information on the state of crime in Russia in 2011–2016. The official website of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Available at: <http://www.mvd.ru/presscenter/statistics>
4. *Obshchie svedeniya o sostoyanii prestupnosti v Rossii za 2009–2014 gg.* – General information about the state of crime in Russia in 2009–2014. The official website of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Available at: <http://www.mvd.ru/presscenter/statistics>
5. Erezhipaliev D. I. *Prokuror kak uchastnik ugolovnogo sudoproizvodstva so storony obvineniya v dosudebnykh stadiyakh: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [Prosecutor as a party of criminal proceedings by the prosecution at pre-trial stages: abstract dis. cand. of legal sciences]. M. 2013.

Информационная открытость организаций социального обслуживания как критерий оценки качества социальных услуг

Статья посвящена актуальным вопросам информационной открытости организаций социального обслуживания населения как одному из критериев оценки качества социальных услуг. Представлен анализ результатов оценки уровня открытости и доступности информации о деятельности организаций социального обслуживания Кировской области, предоставляющих социальные услуги в стационарной форме, проведенной в рамках независимой оценки качества социальных услуг. Объектами исследования являлись ресурсы сети Интернет, на которых размещается информация о поставщиках социальных услуг; деятельность организаций по взаимодействию с получателями социальных услуг, в том числе подачи жалоб и предложений; удовлетворенность получателей социальных услуг качеством, полнотой и доступностью информации о работе организации социального обслуживания. Результаты исследования свидетельствуют о недостаточном уровне внедрения современных электронных сервисов и средств коммуникации в работу организаций социального обслуживания региона. Предложены рекомендации по совершенствованию информационной открытости организаций социального обслуживания региона.

The article is devoted to topical issues of the information transparency of the organizations of social service of the population as one of criteria for assessing the quality of social services. An analysis of the results of the evaluation of the level of openness and accessibility of information on the activities of the organizations of social service of the Kirov region, providing social services in a stationary form, conducted in the framework of the independent evaluation of the quality of social services is presented. The objects of study were the Internet resources which contain information about providers of social services; the activities of organizations on interaction with the recipients of social services, including complaints and suggestions; satisfaction of recipients of social services quality, completeness and accessibility of information on the organization of social services. The results indicate insufficient level of implementation of modern electronic services and communication in the work of social service organizations in the region. Proposed recommendations for improving the information openness of social service organizations in the region.

Ключевые слова: информация, информационная открытость, независимая оценка качества, социальное обслуживание, социальные услуги.

Keywords: information, information transparency, independent quality assessment, social service, social services.

В настоящее время в России активно ведется работа по созданию системы независимой оценки эффективности деятельности учреждений бюджетной сферы (образование, здравоохранение, культура, социальное обслуживание), инициированная Президентом РФ. Целью данной системы является широкое привлечение общественности к выявлению причин недостаточной эффективности государственных учреждений и поиск путей совершенствования их работы. Правительством РФ и отраслевыми министерствами создана нормативная правовая база проведения независимой оценки качества (далее – НОК), определены критерии оценки, разработаны методические рекомендации по проведению процедуры НОК.

Одним из критериев качества предоставляемых услуг определена открытость и доступность информации об учреждении. Обеспечение информационной открытости деятельности государственных и муниципальных органов власти, государственных и муниципальных организаций и учреждений является первостепенной задачей нашего государства. Как отмечает С. Е. Гасумова, особую роль информационная открытость играет в сфере социальной работы, так как позволяет гражданину иметь полную и достоверную информацию о субъектах и видах помощи, что в свою очередь снижает вероятность получения несвоевременных или некачественных услуг [1]. Многие региональные органы власти и подведомственные им организации социального обслуживания находятся пока в начальной стадии формирования открытой информационной среды, отражающей их деятельность. В ряде случаев это связано с недостаточностью финансирования и отсутствием квалифицированных кадров [2].

В настоящее время актуальным является исследование соответствия информационной открытости региональных организаций социального обслуживания существующим требованиям,

поиск путей совершенствования данного направления работы. При этом независимая оценка качества социальных услуг выступает эффективным инструментом оценки информационной открытости деятельности организаций социального обслуживания.

Деятельность по проведению НОК в России началась в 2013 г. За это время во всех регионах страны организации социального обслуживания прошли как минимум одну процедуру независимой оценки. В итоге за последние два-три года возросло количество публикаций, посвященных различным аспектам НОК: методикам проведения НОК, нормативной базе НОК и становлению ее системы, описанию проведения НОК в различных регионах, методам оценки, используемым в НОК [3]. К сожалению, на сегодняшний день значительная часть статей носит описательный характер, недостаточно представлены аналитические исследования методологии и методики НОК в целом и ее отдельных элементов, не так часто публикуются результаты эмпирических исследований в рамках НОК.

Вопросы информационной открытости организаций социального обслуживания рассматриваются в общем аспекте проблем проведения независимой оценки. Как отдельная тема исследования информационная открытость представлена в работах С. Е. Гасумовой, И. М. Мерзляковой [4]. Данные авторы отмечают низкий уровень развития деятельности по информационной открытости в системе социального обслуживания, особенно на региональном уровне. Эта проблема подтверждается и отчетами о результатах НОК в различных субъектах Российской Федерации, размещенными на сайте www.bus.gov.ru.

Поэтому актуальными представляются оценка уровня информационной открытости организаций социального обслуживания Кировской области, подведомственных региональному Министерству социального развития, выявление лучших практик в деятельности по обеспечению информационной открытости, поиск путей ее совершенствования.

Целью статьи является исследование информационной открытости организаций социального обслуживания Кировской области, предоставляющих социальные услуги в стационарной форме, проведенное в рамках независимой оценки качества социальных услуг.

Объектом данного исследования являлись организации социального обслуживания, подведомственные Министерству социального развития Кировской области и предоставляющие социальные услуги в стационарной форме: психоневрологические интернаты (10), дома-интернаты для престарелых и инвалидов (3), стационарные (геронтологические) отделения комплексных центров социального обслуживания населения (19), центр реабилитации инвалидов (1) и дом-интернат для умственно отсталых детей (1).

Общее количество исследуемых объектов составило 34 (100% всех государственных организаций социального обслуживания, предоставляющих социальные услуги в стационарной форме в Кировской области).

Тип исследования: сплошное.

Для анализа степени информационной открытости организаций социального обслуживания Кировской области были использованы критерии и показатели, утвержденные Минтруда России (приказ от 8 декабря 2014 г. № 995н «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества оказания услуг организациями социального обслуживания»). Для каждого показателя были выбраны оптимальные методы сбора первичной информации:

1. Полнота и актуальность информации об организации социального обслуживания, размещаемой на общедоступных информационных ресурсах (на информационных стендах в помещении организации, на официальных сайтах организации, Министерства социального развития Кировской области в сети Интернет):

– открытость и прозрачность государственных учреждений – показатель рейтинга на официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях (www.bus.gov.ru) в сети Интернет. Метод исследования – анализ информации, размещенной на сайте www.bus.gov.ru в Аналитическом разделе (статистические отчеты) – отчеты мониторинга размещения сведений на официальном сайте по учреждениям субъектов федерации и муниципальных образований РФ – отчеты за 2016 г. Тип сведений – по субъекту РФ. Оценка размещенной информации проводилась по трем позициям: общая информация, о результатах деятельности, о проведенных контрольных мероприятиях;

– соответствие информации о деятельности организации социального обслуживания, размещенной на официальном сайте организации, порядке размещения информации на официальном сайте поставщика социальных услуг в сети Интернет, утвержденному Приказом Минтруда России от 17 ноября 2014 г. № 886н «Об утверждении порядка размещения на официальном сайте поставщика социальных услуг в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обновления информации об этом поставщике (в том числе содержания указанной информации и

формы ее предоставления)». Метод исследования – анализ информации, размещенной на официальном сайте Министерства социального развития Кировской области в разделе Социальное обслуживание – Учреждения социального обслуживания; анализ информации, размещенной на официальных сайтах организаций (при наличии);

– наличие информации о деятельности организации социального обслуживания (в том числе о перечне, порядке и условиях предоставления социальных услуг, тарифах на социальные услуги) на информационных стендах в помещениях организации, размещение ее в брошюрах, буклетах. Метод исследования – визуальный осмотр (наблюдение).

2. Наличие альтернативной версии официального сайта организации социального обслуживания в сети Интернет для инвалидов по зрению. Метод исследования – анализ официального сайта Министерства социального развития Кировской области, сайтов организаций (при наличии).

3. Наличие дистанционных способов взаимодействия организации и получателей социальных услуг (получение информации, запись на прием и др.) посредством телефона и электронной почты, электронных сервисов на официальном сайте организации в сети Интернет. Метод исследования – анализ официального сайта Министерства социального развития Кировской области, сайтов организаций (при наличии).

4. Результативность обращений при использовании дистанционных способов взаимодействия с получателями социальных услуг для получения необходимой информации:

– доля результативных звонков по телефону в организацию социального обслуживания для получения необходимой информации от числа контрольных звонков. Метод исследования – осуществление контрольных звонков (обращений) в организации от имени потенциальных получателей социальных услуг (или их представителей) по официальным контактным телефонам, указанным на сайте Министерства социального развития Кировской области;

– доля результативных обращений в организацию социального обслуживания по электронной почте для получения необходимой информации от числа контрольных обращений. Метод исследования – осуществление контрольных обращений по электронной почте в организации от имени потенциальных получателей социальных услуг (или их представителей) по официальным адресам электронной почты организаций, указанным на сайте Министерства социального развития Кировской области.

5. Наличие возможности направления заявления (жалобы), предложений и отзывов о качестве предоставления социальных услуг лично в организацию, в электронной форме на официальном сайте организации, по телефону/на «горячую линию» Министерства социального развития Кировской области. Метод исследования – анализ официального сайта Министерства социального развития Кировской области, сайтов организаций (при наличии).

6. Наличие информации о порядке подачи жалобы по вопросам качества оказания социальных услуг в общедоступных местах на информационных стендах в организации, на официальном сайте организации, на официальном сайте Министерства социального развития Кировской области. Методы исследования – визуальный осмотр, анализ официального сайта Министерства социального развития Кировской области, сайтов организаций (при наличии).

7. Доля получателей социальных услуг, удовлетворенных качеством, полнотой и доступностью информации о работе организации социального обслуживания, в том числе о перечне и порядке предоставления социальных услуг. Метод исследования – социологический опрос.

Для сбора первичной информации был разработан соответствующий инструментарий исследования:

– бланк оценки полноты представленной на официальном сайте в сети Интернет информации об организации в соответствии с частью 3 статьи 13 Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»;

– бланк регистрации результатов контрольных обращений по телефону в организации социального обслуживания;

– бланк регистрации результатов контрольных обращений по электронной почте в организации социального обслуживания;

– анкета для опроса получателей социальных услуг.

Для обработки первичной информации использовались следующие методы: анализ документов; статистическая и математическая обработка данных (расчет долей, средних баллов).

Для сбора информации по уровню удовлетворенности получателей социальных услуг (или их родственников) был проведен социологический опрос. Всего в опросе принял участие 2 041 человек, что составило 92,4% от дееспособных граждан, получающих социальные услуги в стационарной форме в указанных организациях (по данным на июль 2016 г.).

Исследование проводилось осенью 2016 г.

Анализ первичной информации позволил получить следующие результаты по заявленным выше показателям:

1. Все включенные в исследование организации зарегистрированы на портале www.bus.gov.ru и размещают там информацию о своей деятельности. Но если общая информация размещена всеми организациями, то информация о результатах деятельности имеется только у трех организаций (8,8%), информация о проведенных контрольных мероприятиях – у четырех организаций (11,8%), что свидетельствует о недостаточном уровне активности руководства организаций в данном вопросе.

Как показало исследование, собственные сайты в сети Интернет имеют 15 организаций из числа включенных в исследование (44,1%). Три организации используют для информирования населения страницу в социальной сети «ВКонтакте». Поэтому для оценки соответствия информации о деятельности исследуемых организаций порядку размещения информации на официальном сайте поставщика социальных услуг в сети Интернет была использована информация, размещенная на официальном сайте Министерства социального развития Кировской области. В данном случае были определены 19 позиций, по которым оценивалось соответствие требованиям. Сводные данные представлены в таблице.

**Результаты анализа соответствия информации об организации
на сайте Министерства социального развития Кировской области
установленным требованиям**

Вид информации	Не размещена	Частично размещена	Размещена в полном объеме
О дате государственной регистрации в качестве поставщика социальных услуг	17,7%	2,9%	79,4%
Об учредителе	32,4%	–	67,6%
О местонахождении поставщика социальных услуг	5,9%	41,2%	52,9%
О режиме, графике работы	20,6%	5,9%	73,5%
О контактных телефонах	8,8%	11,8%	79,4%
О руководителе, его заместителях	5,9%	14,7%	79,4%
О структуре, органах управления организации с указанием наименований структурных подразделений, фамилий, имен, отчеств и должностей руководителей структурных подразделений, местонахождении структурных подразделений	26,5%	17,6%	55,9%
О материально-техническом обеспечении	32,4%	–	67,6%
О форме социального обслуживания	20,6%	–	79,4%
О видах социальных услуг	20,6%	–	79,4%
О порядке и об условиях предоставления социальных услуг по видам социальных услуг и формам социального обслуживания	38,2%	7,7%	44,1%
О численности получателей социальных услуг	38,2%	26,5%	35,3%
О количестве свободных мест для приема получателей социальных услуг	67,6%	–	32,4%
Об объеме предоставляемых социальных услуг за счет бюджетных ассигнований бюджетов субъектов РФ, за плату, частичную плату	73,5%	8,8%	17,7%
О наличии лицензий на осуществление деятельности	26,5%	5,9%	67,6%
О финансово-хозяйственной деятельности	73,5%	–	26,5%
О правилах внутреннего распорядка для получателей социальных услуг, правилах внутреннего трудового распорядка, коллективном договоре	44,1%	–	58,9%
О наличии предписаний органов, осуществляющих государственный контроль	58,8%	8,8%	32,4%
О проведении независимой оценки качества оказания услуг	100%	–	–

Как видно из таблицы, в основном организации размещают информацию об учредителе, персональных и контактных данных руководителей, формах социального обслуживания и видах предоставляемых социальных услуг, режиме и графике работы. Наибольшие сложности вызывает размещение информации об объеме предоставляемых социальных услуг на разных условиях, о результатах финансово-хозяйственной деятельности, о результатах проведенной в 2013 г. независимой оценки качества социальных услуг.

В то же время во всех организациях оформлена и периодически обновляется информация о деятельности, перечне, порядке и условиях предоставления социальных услуг, тарифах на социальные услуги, размещенная на информационных стендах, в брошюрах и буклетах.

2. Альтернативная версия сайта для слабовидящих имеется у пяти организаций (14,7% от общего числа организаций и 33,3% от организаций, имеющих собственные сайты в сети Интернет). В данном случае основным источником информации для слабовидящих граждан является сайт Министерства социального развития, который имеет собственную альтернативную версию с различными сервисами.

3. Дистанционные способы взаимодействия по телефону, электронной почте, с помощью электронных сервисов на официальных сайтах организаций (при наличии) имеются у всех организаций.

4. Во все организации было сделано не менее двух контрольных звонков (метод «тайного покупателя») с заранее подготовленной легендой и двух обращений по электронной почте. Всего было сделано 75 контрольных звонков и 68 электронных сообщений. Доля результативных звонков составила 97,3%. Получено ответов по электронной почте – 39 (57,4%), из них результативных – 35 (89,7%).

5. Граждане имеют возможность направления заявления (жалобы), предложений и отзывов о качестве предоставления социальных услуг в адрес любой организации через сайт Министерства социального развития Кировской области, лично в организации, через сайты организаций, по телефонам Министерства социального развития. На официальных сайтах некоторых организаций имеется возможность обращения граждан в электронной форме.

6. Из организаций, имеющих собственные сайты, только на сайте одного комплексного центра социального обслуживания представлена информация о порядке подачи и рассмотрения жалоб. Информация о порядке подачи и рассмотрения жалоб и обращений размещена также на официальном сайте Министерства социального развития Кировской области.

7. Доля получателей социальных услуг, удовлетворенных качеством, полнотой и доступностью информации о работе организаций социального обслуживания, составила 80,8% от общего числа опрошенных.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить следующие проблемы обеспечения информационной открытости деятельности организаций социального обслуживания Кировской области:

- не в полном объеме представлена информация об организациях на сайте www.bus.gov.ru, а также на сайте Министерства социального развития;
- не у всех организаций имеются собственные официальные сайты в сети Интернет, на имеющихся сайтах не всегда своевременно обновляется информация;
- руководство организаций предпочитает использовать традиционные методы распространения информации и контактов с клиентами: брошюры, буклеты, информационные стенды, статьи в печатных СМИ, телефонная связь. Недостаточно развиты современные средства электронной коммуникации, электронные сервисы, социальные сети.

Решение обозначенных проблем возможно посредством разработки региональными органами исполнительной власти единых требований к перечню, содержанию, форме представления информации о деятельности организаций социального обслуживания на сайте Министерства социального развития или на официальных сайтах организаций; усиления контроля за своевременностью обновления и качеством размещаемой информации. Очевидно, что необходимо продолжить работу по созданию официальных сайтов организаций в сети Интернет и совершенствованию наполнения имеющихся сайтов. Важно изучать опыт внедрения в социальную сферу электронных сервисов, имеющийся в других регионах (например, Самарской области); повышать квалификацию кадров, занимающихся деятельностью по обеспечению информационной открытости в организациях. Эти шаги должны стать основой для внедрения в Кировской области более современных методов информационной деятельности и электронных средств коммуникации между поставщиками социальных услуг и потенциальными их получателями, что в свою очередь будет способствовать повышению качества и доступности социальных услуг населению региона.

Примечания

1. Гасумова С. Е. Информационная открытость системы социальной защиты в России и Великобритании // Власть. 2015. № 1. С. 66–73; Гасумова С. Е. Анализ гарантий доступа к информации о социальной защите в сети Интернет в России и Великобритании // Вестник Башкирского университета. Вып. 3. 2014. Т. 19. С. 1036–1046.

2. Гасумова С. Е. Информационная открытость системы социальной защиты в России и Великобритании... С. 68.

3. Парсиева Л. К. О независимой оценке качества социальных услуг в сфере социального обслуживания населения в Республике Северная Осетия-Алания // В мире науки и инноваций : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (25 декабря 2016 г., г. Пермь) : в 8 ч. Ч. 7. Уфа : АЭТЭРНА, 2016. С. 195–197; Захарова А. А. Независимая оценка работы стационарных организаций социального обслуживания // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 24–28; Жилыева И. А. Организация независимой оценки качества предоставления социальных услуг населению // Социология в современном мире : наука, образование, творчество. 2016. № 8–2. С. 52–56; Миничкина В. П. Практика реализации комплексного прикладного социологического исследования (независимой оценки качества работы организаций социального обслуживания) в Республике Мордовия // IV Сухаревские чтения. Проблемы повышения качества жизни населения в регионах Российской Федерации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Саранск, 29 января 2015 года / Правительство Республики Мордовия ; ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. ун-т им. Н. П. Огарёва» ; ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга». Саранск : НЦСЭМ, 2015. С. 124–129.

4. Гасумова С. Е. Информационная открытость системы социальной защиты в России и Великобритании... С. 66–73; Гасумова С. Е. Анализ гарантий доступа к информации о социальной защите в сети Интернет в России и Великобритании... С. 1036–1046; Мерзлякова И. М. Совершенствование деятельности по информационной открытости учреждений социального обслуживания населения // Дискуссия. 2015. Вып. № 8 (60). С. 84–89.

Notes

1. Gasumova S. E. *Informacionnaya otkrytost' sistemy social'noj zashchity v Rossii i Velikobritanii* [Information transparency of the social protection system in Russia and Britain] // *Vlast' – Power*. 2015, No. 1, pp. 66-73; Gasumova S. E. *Analiz garantij dostupa k informacii o social'noj zashchite v seti Internet v Rossii i Velikobritanii* [Analysis of guarantees of access to information on social protection in the Internet in Russia and the UK] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Herald of the Bashkir University*. Issue 3. 2014, vol. 19, pp. 1036-1046.

2. Gasumova S. E. *Informacionnaya otkrytost' sistemy social'noj zashchity v Rossii i Velikobritanii...* [Information transparency of the social protection system in Russia and the UK]. P. 68.

3. Parsieva L. K. *O nezavisimoy ocenke kachestva social'nyh uslug v sfere social'nogo obsluzhivaniya naseleniya v Respublike Severnaya Osetiya-Alaniya* [On the independent evaluation of social services quality in the sphere of social service of the population in the Republic of North Ossetia-Alania] // *V mire nauki i innovacij : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (25 dekabrya 2016 g., g. Perm') : v 8 ch. CH. 7 – In the world of science and innovations: collection of articles of Intern. scientific-pract. conf. (25 December, 2016, Perm): 8 pts. Pt. 7*. Ufa. AETERNA. 2016. Pp. 195-197; Zaharova A. A. *Nezavisimaya ocenka raboty stacionarnykh organizacij social'nykh uslug* [Independent evaluation of work of stationary institutions of social services] // *Chelovecheskij kapital – Human capital*. 2016, No. 10 (94), pp. 24-28; Zhilyaeva I. A. *Organizaciya nezavisimoy ocenki kachestva predostavleniya social'nyh uslug naseleniyu* [Organization of independent assessment of quality of providing social services to populations] // *Sociologiya v sovremennom mire : nauka, obrazovanie, tvorchestvo – Sociology in the modern world: science, education, creativity*. 2016, No. 8-2, pp. 52-56; Minichkina V. P. *Praktika realizacii kompleksnogo prikladnogo sociologicheskogo issledovaniya (nezavisimoy ocenki kachestva raboty organizacij social'nogo obsluzhivaniya) v Respublike Mordoviya* [Practice of realization of complex applied sociological research (independent evaluation of the quality of work of social service organizations) in the Republic of Mordovia] // *IV Suharevskie chteniya. Problemy povysheniya kachestva zhizni naseleniya v regionah Rossijskoj Federacii : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, g. Saransk, 29 yanvarya 2015 goda – IV Sukharev reading. The problem of improving the quality of life of the population in the regions of the Russian Federation: materials of all-Russia scientific-pract. conf. with int. participation. Saransk, 29 Jan 2015 / Government of the Republic of Mordovia; FSBEI HPE "Mordovia State University named after N. P. Ogaryov"; State Institution RM "Scientific center for socio-economic monitoring". Saransk. SCSEM. 2015. Pp. 124-129.*

4. Gasumova S. E. *Informacionnaya otkrytost' sistemy social'noj zashchity v Rossii i Velikobritanii...* [Information transparency of the social protection system in Russia and Britain...] Pp. 66-73; Gasumova S. E. *Analiz garantij dostupa k informacii o social'noj zashchite v seti Internet v Rossii i Velikobritanii...* [Analysis of guarantees of access to information on social protection in the Internet in Russia and Great Britain...] Pp. 1036-1046; Merzlyakova I. M. *Sovershenstvovanie deyatel'nosti po informacionnoj otkrytosti uchrezhdenij social'nogo obsluzhivaniya naseleniya* [Improvement of information transparency of institutions of social service of the population] // *Diskussiya – Discussion*. 2015, issue No. 8 (60), pp. 84-89.

О положительном опыте использования запаховых следов человека в практике раскрытия и расследования преступлений в Кировской области

Значение запаховых следов в деятельности правоохранительных органов трудно переоценить. Запах человека обладает двумя наиболее значимыми свойствами – это индивидуальность и устойчивость. Индивидуальный человеческий запах легко проникает в одежду, обувь и другие объекты и материалы и долго удерживается там. Использование информации, содержащейся в запахах, в ряде случаев позволяет успешно раскрывать сложные преступления, совершаемые, как правило, без свидетелей.

В статье рассмотрены вопросы использования запаховых следов человека при раскрытии и расследовании преступлений. Показана специфика назначения экспертизы запаховых следов человека в зависимости от складывающейся при расследовании следственной ситуации. Приведены примеры тактики работы с запаховыми следами человека на местах происшествий при расследовании преступлений, совершенных на территории Кировской области.

The importance of odor traces in law enforcement cannot be overstated. The smell of a person has the two most important properties: its personality and stability. Individual human odor easily penetrates clothes, shoes and other objects and materials and holds there for a long time. Use of the information contained in the smells, in some cases allows to successfully solve difficult crimes, usually without witnesses.

The article deals with the use of odor traces of the person when disclosing and investigation of crimes. The specifics of examination of olfactory traces of a person, depending on the prevailing during the investigation of the investigative situation. Examples of tactics work with zapakowane the human footprints at the scene during the investigation of crimes committed on the territory of the Kirov region.

Ключевые слова: запаховые следы человека, судебная экспертиза, раскрытие и расследование преступлений, осмотр места происшествия.

Keywords: odor traces of a person, forensic accounting, disclosure and investigation of crimes, examination of the scene.

Расследование преступления – сложный и трудоемкий процесс, который начинается со сбора информации о случившемся, с поиска сведений о материальных и идеальных следах совершенного преступления. Рассчитывать, что современный преступник, готовившийся к совершению преступления, оставит традиционные следы (следы рук, ног и т. д.) на месте преступления, не приходится. Принятие мер к сокрытию следов, а также их не оставлению – уже закономерная картина, с которой приходится сталкиваться постоянно. Но, как известно, нет преступления без следов. Они всегда остаются на месте преступления как следствие взаимодействия материальных объектов. Материальные образования одорологического происхождения – одна из разновидностей таких следов.

Экспертиза запаховых следов человека [1] как источник доказывания в уголовном процессе все шире внедряется в экспертную практику и относится к числу перспективных развивающихся биологических направлений в судебной экспертизе.

В сентябре 2004 г. в Экспертно-криминалистическом центре УВД по Кировской области создана лаборатория запаховых следов человека, которая стала 8-й по России. Ежегодно в лаборатории производится более 100 экспертиз и исследований более чем по 200 объектам. Большая часть экспертиз назначается следователями следственного управления Следственного комитета РФ по Кировской области.

При обучении следователей, при стажировке их на местах и на базе кабинета криминалистики следственного управления следователями-криминалистами уделяется постоянное внимание методике обнаружения, фиксации, изъятия запаховых следов и объектов с таковыми, назначению экспертиз.

Сотрудники отдела криминалистики организуют посещение лаборатории, ознакомление с методикой проведения экспертиз, требованиями, предъявляемыми к объектам исследования и изымаемым образцам. Использование данной формы в процессе обучения способствует более глубокому усвоению возможностей экспертизы запаховых следов человека, налаживанию меж-

личностных контактов следователей с экспертами, получению квалифицированных консультаций у специалистов.

При работе на местах происшествий следователи следственного управления, следователи-криминалисты принимают активные меры по установлению возможных мест нахождения запаховых следов, предметов со следами и их изъятию. Особое внимание уделяется предметам и объектам, с которыми преступник мог находиться в контакте.

При проведении осмотров мест происшествий следователи и следователи-криминалисты работают, как правило, с тремя группами следов, носителями запаховой информации:

- 1) кровь (образована в ходе борьбы потерпевшей(-его) и преступника);
- 2) пот (орудия преступления, личные вещи преступника, оставленные на месте происшествия, объекты – находившиеся в контакте с преступником – нес, ехал в автомобиле и др.);
- 3) волосы (пример: пучок волос, зажатый в руке жертвы).

В лабораторию направляются различные объекты, изъятые с мест происшествий: ножи, отвертки, топоры, металлические трубы, перчатки, шапки-маски, автомобильные чехлы, веревки, наручники и другие предметы.

В Кировской области сложилась практика изымать сами объекты или их фрагменты в целях сохранения запаховых следов. Для этого следователь, используя перчатки и пинцет, обворачивает объект двумя-тремя слоями фольги и помещает в бумажный конверт. После окончания осмотра, процессуального оформления объект незамедлительно направляется в лабораторию запаховых следов человека. Такая организация работы, во-первых, позволяет обеспечить сохранность следов и способствует более полному извлечению из них пахучих веществ, во-вторых, способствует сохранению иных материальных следов на объекте и возможности проведения по ним других видов судебных экспертиз.

Тактика назначения экспертизы зависит от складывающейся следственной ситуации.

Когда имеется объект с места происшествия и подозреваемое лицо, следователь в первую очередь выносит постановление о назначении экспертизы запаховых следов человека, в котором перед экспертом ставит следующие вопросы:

1. Имеются ли на представленном объекте (указать, что за объект) запаховые следы человека как биологического вида?
2. Если запаховые следы имеются, то происходят ли они от (Ф.И.О.) [2]?

Приведем пример: *около 02 часов ночи на открытой местности возле деревни Фадино Ленинского района г. Кирова обнаружен труп К. с признаками насильственной смерти – множественными колото-резаными ранами туловища, которая на личной автомашине занималась частным извозом. В этот же день было возбуждено уголовное дело.*

В ходе осмотра места происшествия следователь в салоне автомобиля «Дэу Нексия», принадлежащем потерпевшей, на полке перед передним пассажирским сидением обнаружил нож с согнутым клинком и со следами, похожими на кровь. Данный нож был упакован в фольгу, изъят и направлен в лабораторию запаховых следов человека.

По данному ножу были назначены экспертиза запаховых следов человека, дактилоскопическая и химическая экспертизы, а также судебно-медицинская экспертиза вещественных доказательств.

По подозрению в совершении преступления был задержан С., от которого были получены образцы запаха (кровь и пот).

Впоследствии выводы экспертизы запаховых следов человека наряду с выводами других экспертных исследований были использованы судом в оценке собранных по делу доказательств о виновности С.

С. признан судом виновным в совершении убийства, и ему назначено наказание в виде 14 лет лишения свободы. Приговор вступил в законную силу.

При работе по неочевидным преступлениям при изъятии объекта-носителя запаховых следов следователь выносит постановление о назначении экспертизы запаховых следов человека, в котором перед экспертом ставит два вопроса: 1) «Имеются ли на представленном объекте (указать, что за объект) запаховые следы человека как биологического вида?» и 2) Если запаховые следы имеются, то прошу поместить их в следотеку запаховых следов ЭКЦ УМВД России по Кировской области. Объекты направляются в лабораторию запаховых следов человека.

Прежде чем ответить на вопрос о наличии запаховых следов на представленном объекте, эксперт проводит сбор пахучих веществ. При выборе метода сбора эксперты Кировской лаборатории предпочтение отдают методу выпаривания. Принцип метода состоит в испарении пахучих веществ со следоносителя при повышенной температуре (паровой бани) и пониженном давлении

(вакууме) с последующей их конденсацией на охлажденных поверхностях специального сборника и помещенных в него хлопчатобумажных салфетках.

Для определения наличия запаховых следов проводится диагностическое исследование. При установлении наличия следов каждый след консервируется, ему присваивается индивидуальный номер, и он помещается в следотеку запаховых следов человека.

Хранение изъятых объектов – носителей запаховых следов человека и собранных запаховых проб – в лаборатории осуществляется двумя способами: в стеклянных банках и в свертках из алюминиевой фольги. Искользованные для упаковки стеклянные банки плотно закрывают стеклянными или металлическими крышками. Полиэтиленовые пакеты, контейнеры из пластика, бумага, картон для упаковки объектов-носителей запаховых следов не используются, так как пропускают или впитывают в себя пахучие вещества и не препятствуют их смешиванию.

Запаховые пробы с мест нераскрытых преступлений объединяются в своеобразные коллекции – «банки запахов» в качестве нового вида криминалистического учета. Использование «банков запахов» позволяет осуществлять идентификацию преступника по запаху не только на начальном этапе расследования, но также в любой момент производства по делу. Запаховые пробы хранятся в течение двух лет.

В настоящее время на криминалистический учет поставлено более 150 запаховых следов, изъятых с мест происшествий, более чем по 100 уголовным делам.

После установления подозреваемого лица, для проведения идентификационного исследования, следователь получает сравнительные образцы запаха. Оптимальным источником пахучих веществ, индивидуализирующих субъекта, служит его кровь, образцы которой отбирают в медицинском учреждении на тампон из нескольких слоев стерильной марли так, чтобы образовалось пропитавшее ткань пятно диаметром 3–4 см. Кровь тщательно просушивают при комнатной температуре без применения нагревательных приборов и вместе с тампоном помещают в бумажный конверт, который опечатывают и подписывают. Дополнительно в качестве источников запаховых следов субъекта направляют марлевый бинт, который выдерживают в контакте с телом проверяемого лица в течение 30–40 минут, обернув его вокруг туловища два-три раза. Для упаковки бинта с образцами пота используют алюминиевую фольгу и бумажный конверт, снабженный пояснительной надписью. Все действия по получению образцов запаха производят в резиновых перчатках.

Получив образцы запаха от подозреваемого лица, следователь выносит постановление о назначении экспертизы запаховых следов человека, в котором ставит вопрос «Имеется ли в пробе, полученной с объекта (указать объект), ранее законсервированной под № (указан в заключении эксперта, см. консервацию), запаховые следы (Ф.И.О.)?»

Приведем пример: *в своей квартире по ул. Воровского г. Кирова с множественными телесными повреждениями, признаками механической асфиксии обнаружен труп престарелой С.*

На момент обнаружения трупа квартира была закрыта на замок, обстановка в комнатах нарушена.

Основное внимание при осмотре места происшествия уделялось обнаружению, фиксации и изъятию материальных следов преступления, прежде всего оставленных предполагаемым преступником. Все поверхности, с которыми мог контактировать преступник, осмотрели и обрабатывали дактилоскопическими порошками.

Наличие характерных рельефных следов на поверхностях ящиков, шкафов, стеклянных створках, посуде и т. д. позволило предположить, что убийца, вероятно, искал ценности и находился в матерчатых перчатках.

Вместе с тем участвовавший в осмотре следователь-криминалист с целью сохранения запаховых следов с подушки, которой была удушена потерпевшая, изъят наволочку и упаковал ее в фольгу.

Тщательным осмотром иных помещений в ванной комнате удалось обнаружить и изъять полотенце, на котором имелись замкнутые пятна, похожие на кровь. Наволочка и полотенце незамедлительно были направлены на экспертное исследование в лабораторию запаховых следов человека, где с них изъяти запаховые следы. Следы были помещены в следотеку запаховых следов ЭКЦ.

В ходе проведения следственных действий и оперативно-розыскных мероприятий было установлено, что у убитой С. было пять комплектов ключей, один из которых находился у знакомой потерпевшей – Н., обнаружившей труп, второй – у В., ремонтировавшего квартиру убитой, остальные у потерпевшей.

Задержанный В. выдал следствию ключи, пояснив, что получил их от С. для проведения ремонта, однако отрицал свою причастность к преступлению. Следственные и оперативные мероприятия в отношении его положительных результатов не дали. Вместе с тем, согласно заключе-

ниям трасологической экспертизы, замок открывался только заводскими ключами и поврежденных не имеет.

В ходе проверки на причастность В. к расследуемому преступлению от него были получены образцы запаха (кровь и пот). Образцы были направлены на экспертизу запаховых следов человека.

По заключению экспертизы запаховых следов человека изъятые запаховые следы с наволочки и полотенца принадлежали В.

Кроме того, с В. было проведено собеседование с использованием полиграфа, на что он дал согласие. Результаты опроса однозначно свидетельствовали о преступной осведомленности В. об обстоятельствах убийства С. и о его причастности к преступлению.

После предъявления и разъяснения результатов опроса, а также заключения экспертизы запаховых следов человека В. признался в совершенном им убийстве из корыстных побуждений.

Результаты идентификационных и диагностических исследований запаховых следов человека все чаще используются в судах как источник доказывания причастности лиц к совершению преступлений. Примечательным в данной ситуации является то, что выводы экспертов носят не вероятностный, как при большинстве исследований, характер, а однозначно указывают на происхождение интересующих следствие запаховых следов одному человеку, при этом судами Кировской области указанные доказательства кладутся в основу приговоров.

Так, назначение экспертизы запаховых следов человека способствовало получению доказательств по уголовному делу по факту убийства К.

В лесополосе обнаружен труп мужчины с огнестрельной раной головы. Труп был сокрыт под навозом. Следователь-криминалист на месте происшествия обнаружил полусапожки и деревянный черенок от вил, которыми, предположительно, пользовался преступник. Указанные объекты были им упакованы в фольгу, изъятые и представлены для исследования в лабораторию запаховых следов человека. При проведении диагностической экспертизы при помощи обоняния собак-детекторов на черенке от вил были выявлены запаховые следы человека.

Впоследствии следы совпали с проверяемым по делу С.

Выводы экспертизы запаховых следов человека судом признаны достоверными и рассмотрены в совокупности с другими доказательствами по делу как подтверждающими вину, несмотря на то, что С. свою вину так и не признал.

Выводы экспертиз запаховых следов человека способствовали раскрытию и расследованию многих других тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных на территории Кировской области.

Примечания

1. Приказ МВД России № 511 от 29 июня 2005 г. «Вопросы организации производства судебных экспертиз в экспертно-криминалистических подразделениях органов внутренних дел Российской Федерации».

2. Панфилов П. Б. Основные принципы обеспечения достоверности исследований запаховых следов человека с использованием собак-детекторов в судебной экспертизе. М. : Юрлитинформ, 2007. С. 233.

Notes

1. The order of Ministry of internal Affairs No. 511 dated June 29, 2005 "Issues of organization of production of judicial examinations in expert-criminalistic departments of Internal Affairs of the Russian Federation". (in Russ.)

2. Panfilov P. B. Osnovnye principy obespecheniya dostovernosti issledovaniy zapahovyh sledov cheloveka s ispol'zovaniem sobak-detektorov v sudebnoj ehkspertize [Basic principles of ensuring the reliability of the research of odor traces of the person with use of dogs-detectors in the forensic examination]. M. Yurlitinform. 2007. P. 233.

УДК 347.24

Ю. Н. Фольгерова

Признаки преимущественных прав

Одним из основополагающих принципов гражданско-правового регулирования является закрепленный в ст. 2 Гражданского кодекса Российской Федерации принцип равенства участников гражданских правоотношений. Суть данного принципа заключается в равных возможностях соответствующих субъектов в приобретении субъективных гражданских прав, их реализации и защиты.

Вместе с тем анализ действующего законодательства России свидетельствует о том, что указанное равенство не является абсолютным и законодатель, учитывая различные обстоятельства, корректирует

правовое положение субъектов правоотношений, предусматривая определенные изъятия из гарантированного равенства.

Характеризуя соответствующие исключения из равенства участников правоотношений, можно отметить, что часть из них носит «позитивный» характер, и субъекты права наделяются дополнительными возможностями, а часть обладает «негативным» характером, что проявляется в ограничениях либо в дополнительных обременениях. Инструментами, в которых проявляются «позитивные» отклонения от равенства субъектов, являются, в частности, преимущественные права.

В настоящее время категория преимущественных прав характеризуется как одна из спорных и перспективных в научной среде. В настоящей статье, на основе анализа научных подходов, рассмотрены признаки преимущественных прав, характерные для данной категории субъективных прав.

One of the fundamental principles of civil law regulation is enshrined in article 2 of the Civil Code of the Russian Federation – the principle of equality of participants of civil relations. The essence of this principle is equal opportunities of relevant actors in the acquisition of subjective civil rights, their realization and protection.

However, the analysis of the current legislation of Russia suggests that this equality is not absolute, and the legislator, given different circumstances, adjusts the legal status of legal entities, providing certain withdrawals from the guaranteed equity.

Describing the exceptions from the equality of the parties involved, it can be noted that the first of these is "positive" in nature, and the subjects of law endowed with additional capabilities, and the part has "negative" character, which is manifested in the restriction or further encumbrances. Tools that show the "positive" deviation from the equality of the subjects, are, in particular, pre-emptive rights.

Currently, the category of pre-emption rights is characterized as one of the promising and controversial in the scientific community. In this article, based on the analysis of scientific approaches, signs are considered pre-emptive rights characteristic of this category of subjective rights.

Ключевые слова: преимущественные права, признаки.

Keywords: pre-emptive right, signs.

Специфика правовой природы преимущественного права, отсутствие однозначности мнения со стороны ученых относительно его содержания порождает, как следствие, множество позиций в вопросе признаков, присущих преимущественному праву. Значение признаков состоит в том, что благодаря им как свойствам, «позволяющим познавать (узнавать) предмет» [1], мы можем наиболее полно определить преимущественное право, исследование признаков позволит законодателю при конструировании новых преимуществ для отдельных случаев и субъектов исходить из существа исследуемых субъективных гражданских прав, а практикам – правильно применять нормы, направленные как на реализацию таких прав, так и на их защиту.

По нашему мнению, конститутивным признаком всех преимущественных прав является наличие у субъекта, находящегося в определенной законом ситуации, приоритета перед третьими лицами в возможности (т. е. по порядку, а не по содержанию [2]) реализовать свой интерес при прочих равных условиях. Признавая за участником конкретных правоотношений большую значимость его интереса (по мнению Н. Л. Бондаренко, одним из признаков преимущественных прав является именно то, что они «устанавливаются в случае признания законодателем особо социально значимым законного интереса субъекта, что порождает необходимость дополнительной правовой поддержки» [3]), законодатель наделяет его приоритетом в возможности приобрести желаемое благо – заключить договор, приобрести право собственности в порядке наследственного правопреемства и т. д.

Сказанное с необходимостью порождает следующий признак преимущественных прав – отсутствие самостоятельности существования. Следует согласиться с В. А. Беловым в том, что как содержание, так и условия осуществления исследуемой группы прав являются производными от другого права, «предопределяются содержанием» этого права «и условиями осуществления последнего» [4]. Законодатель, разрабатывая законы, содержащие правила о преимущественных правах, регулярно указывает на то, что «прочие условия» являются равными (в частности, п. 1 ст. 250, п. 1 ст. 621, п. 3 ст. 1547 ГК РФ, п. 2 ст. 179 Закона о банкротстве). При этом, анализируя российское законодательство, можно сделать вывод, что этот законодательный элемент широко используется не только в гражданском законодательстве [5].

Достаточно часто в юридической литературе учеными акцентируется внимание на таком признаке, как возникновение, существование и прекращение преимущественных прав «только в случаях, прямо предусмотренных законом» [6]. При этом, по мнению Л. В. Кузнецовой, «в качестве преимущественных необходимо оценивать не только те права, которые прямо названы так законодателем, но и те, которые выступают в таком качестве по существу», в частности «права кре-

диторов предыдущей очереди по отношению к кредиторам последующих очередей на удовлетворение их требований должником» [7]. Нам представляется данная позиция небесспорной, поскольку отсутствие строгого указания в законе на то, что право является преимущественным, может породить злоупотребление со стороны заинтересованных субъектов, расширительное толкование норм закона, поскольку в настоящее время отсутствуют конкретные критерии, по которым право следует квалифицировать как преимущественное, что, как следствие повлечет необоснованное увеличение нагрузки на судебные органы.

С. Никольский, соглашаясь с тем, что преимущественные права могут иметь место только в случаях, прямо установленных в законе, вместе с тем отмечает, что «нельзя сделать вывод о том, что преимущественные права не могут быть предусмотрены соглашением сторон, поскольку это прямо не запрещено Гражданским кодексом РФ» [8]. Р. Е. Пивовар отмечает, что уже в настоящее время в Российской Федерации многие «участники гражданского оборота активно используют механизмы преимущественных прав в договорных отношениях самого различного рода» [9].

Еще дальше в своих размышлениях продвинулся И. И. Кубарь, выделивший договорные преимущественные права, считая, что в «действующем законодательстве нет препятствий для установления преимущественных прав соглашением сторон» [10]. Того, что преимущественные права могут возникать на основе соглашения, заключаемого субъектами между собой, придерживается и С. С. Санкина [11].

Действительно, действующее законодательство не предусматривает запретов на то, чтобы участники гражданского оборота, заключая договор, включили в него возможность преимущественного права в реализации какого-то интереса. Это в полной мере соответствует содержанию принципа свободы договора в части свободы формирования условий конкретного гражданско-правового договора. Однако с позиции современного законодательства такие преимущественные права ничем не обеспечены со стороны государства и в случае нарушения условия договора, предусматривающего преимущество у контрагента, последний, при нарушении такого преимущества, может применить только общие способы защиты нарушенного права. Более того, установленное договором для одного из контрагентов преимущественное право не будет иметь никакого значения для третьих лиц и все требования о защите могут быть направлены только против контрагента по договору, в то время, как правило, преимущественное право наиболее эффективно защищается путем предъявления требований к третьим лицам. Соответственно, не исключая в целом такое основание возникновения преимущественного права, как договор, «в настоящее время всякое преимущественное право имеет своим основанием только нормы закона» [12].

Вместе с тем исследуемая нами законодательная конструкция преимущественного права как своеобразное исключение из юридического равенства субъектов гражданского права может иметь место только в случаях, установленных законом. Здесь следует согласиться с В. А. Беловым, который, отстаивая тезис существования преимущественных прав «только в случаях, с содержанием и на условиях, предусмотренных законом», отмечает, что любое «изъятие из принципа равенства гражданской правоспособности» допустимо только в прямо установленных законом случаях [13], а изъятие из соответствующего принципа «не может быть безграничным», добавляет М. В. Субботин [14].

Правовая природа преимущественного права как своего рода исключения из юридического равенства субъектов предопределяет такой признак, как «неотчуждаемость и непередаваемость» [15]. Преимущественное право принадлежит только тем лицам, которые являются участниками конкретных правоотношений, будь они вещными, обязательственными или корпоративными. Ценность преимущественного права состоит не в том, чтобы осуществить обмен его на иной эквивалент, а в том, что реализует его субъект, указанный в законе. Отсюда мы делаем вывод, что преимущественное право не является объектом гражданских правоотношений. Практическая значимость данного признака проявляется именно в том, что преимущественное право не подлежит уступке, т. е. оно не может быть отчуждено, на что неоднократно указывали ученые [16]. При этом уступку следует понимать широко – преимущественное право не может быть объектом сделок. Данное обстоятельство позволило некоторым авторам прийти к выводу, что преимущественные права являются «строго личными» [17].

Однако невозможность преимущественного права выступать в качестве самостоятельного объекта гражданского оборота не лишает его возможности переходить в порядке универсального правопреемства (при наследовании и при реорганизации), а также оно автоматически переходит к новому правообладателю при отчуждении блага, наделяющего своего обладателя преимущественным правом. Указанные обстоятельства позволяют нам не согласиться с мнением относительно строго личного характера исследуемых прав, и прежде всего потому, что в соответствии с нормой ст. 1112 ГК РФ права, неразрывно связанные с личностью наследодателя, в состав наследства не вхо-

дят. Представляется нелогичным субъекта, наследующего, в частности, долю в общей собственности или в уставном капитале или права и обязанности нанимателя по договору найма жилого помещения, лишать преимущественного права.

Несмотря на то что запрет уступки вытекает из природы преимущественного права, о чем было сказано выше, он далеко не всегда закрепляется в нормах, регулирующих те или иные случаи преимущественных прав. Одним из немногих примеров является норма, закрепленная в п. 4 ст. 250 ГК РФ, где зафиксирован запрет на уступку преимущественного права покупки доли в праве общей собственности. По нашему мнению, этот недостаток можно устранить, изложив норму ст. 383 ГК РФ следующим образом: «Переход к другому лицу прав, неразрывно связанных с личностью кредитора, в частности требований об алиментах и о возмещении вреда, причиненного жизни или здоровью, *а также преимущественных прав, не допускается*».

Преимущественные права характеризуют преимущество не права как меры дозволенного поведения, а порядка, процедуры реализации другого права, в частности, право на заключение договора. Защищая интересы лица, признанного законодателем нуждающимся в первоочередном удовлетворении его потребности, не следует забывать и о том субъекте конкретного правоотношения, благодаря действиям которого у управомоченного субъекта возникло такое право – участника долевой собственности, участника общества с ограниченной ответственностью и т. п., решившего осуществить отчуждение принадлежащего ему блага. Он не должен находиться в необоснованной зависимости от лица, наделенного преимущественным правом, ожидая ответа от последнего. Поэтому обоснованным представляется позиция В. А. Белова относительно того, что все преимущественные права по природе своей являются срочными и «период их существования должен быть ограничен пресекательным (преклюзивным) сроком» [18]. М. В. Субботин в свою очередь пресекательный характер рассматриваемых сроков объясняет также «изъятием из принципов равенства и свободы договора и необходимостью обеспечить стабильность гражданского оборота» [19].

Срочный характер преимущественных прав как один из их конститутивных признаков основывается на природе исследуемых прав – законодатель выделяет субъекта правоотношения, признавая его интерес в конкретной ситуации более значимым. Вероятно, что указанный субъект, не озаботившись приобретением желаемого блага, не испытывает в нем особой нужды, а, затягивая процесс ответа, может просто злоупотреблять своим правом.

Более того, своим бездействием обладатель преимущественного права может нарушать интересы не только лица отчуждаемого блага, составляющее объект преимущественного права, но и третьих лиц, заинтересованных в его приобретении. В конечном итоге такое бездействие имеет своим результатом дестабилизацию гражданского оборота, а «в ряде случаев приводит к негативным социальным последствиям» [20].

Подобно срокам исковой давности, срок существования преимущественного права должен исчисляться с момента, когда лицо, претендующее на преимущество в его реализации, узнало о его (права) «открытии». В частности, возможность приобрести долю (часть доли) в уставном капитале общества с ограниченной ответственностью возникает с момента, когда соответствующий участник изъявил желание осуществить ее отчуждение. Именно с этого момента можно говорить о том, что преимущественное право на покупку доли у других участников общества из потенциального переходит в реальное состояние и у них фактически появляется возможность его реализовать. Однако срок, отведенный для реализации данного права, должен исчисляться с момента, когда участники общества с ограниченной ответственностью, наделенные преимущественным правом покупки, получили соответствующее уведомление.

Учитывая сказанное выше, позволим себе не согласиться с мнением, высказанным М. В. Субботиным относительно того, что срок реализации преимущественного права «начинает течь с момента, когда обладатель преимущественного права узнал или должен был узнать о намерении должника заключить договор с третьим лицом» [21]. Лицо, чье право распорядиться своим благом обременено преимущественным правом другого субъекта, может уведомить, а, учитывая презумпцию добросовестности субъектов гражданского права, уведомляет о своем намерении сразу управомоченного субъекта.

В данном случае у М. В. Субботина остается открытым вопрос: с какого момента будет исчисляться срок реализации преимущественного права? Поэтому срок преимущественного права правильнее исчислять с момента, когда правообладатель узнал о том, что обязанный субъект намерен осуществить отчуждение своего блага – объекта преимущественного права.

С момента, определенного М. В. Субботиным, у правообладателя возникает право требовать от обязанного лица реализации преимущественного права и совершения соответствующих действий, при прочих равных условиях, в его пользу. Однако при характеристике преимуществ-

венных прав как прав, обладающих срочным характером, следует учитывать, что они могут быть прекращены по воле правообладателя до истечения срока, установленного законом для реализации содержания преимущественного права. В настоящее время в законодательстве только в двух случаях указано на отказ от преимущественного права как основания его прекращения – в п. 6 ст. 21 Закона об ООО и в абз. 2 п. 4 ст. 7 Закона об АО. В остальных случаях, исходя из буквального толкования норм закона, лицо, отчуждающее объект преимущественного права, обязано ждать истечения соответствующего срока. По нашему мнению, данное обстоятельство ущемляет интересы указанного лица, и правило, содержащееся в законодательстве, регулирующем правовое положение хозяйственных обществ, должно быть распространено на все случаи существования преимущественных прав, что должно быть отражено в соответствующих нормах. В частности, по нашему мнению, п. 2 ст. 250 ГК РФ следует добавить текстом следующего содержания: «Срок осуществления преимущественного права прекращается, если до его истечения от всех участников долевой собственности получены письменные заявления об использовании преимущественного права или об отказе от его использования».

По нашему мнению, указанные признаки преимущественных прав являются конститутивными, отражают суть рассматриваемого явления. Вместе с тем в юридической литературе учеными предлагаются и иные признаки.

По мнению В. А. Белова, главной отличительной чертой преимущественного права является «нигде более не встречающийся способ реализации охраняемого законом интереса, возникающего в случае нарушения данных относительных прав» – судебный перевод потерпевшим на себя прав и обязанностей, возникших у лиц, нарушивших преимущественное право [22]. В связи с этим ученый предлагает перевод права и обязанностей на лицо, чье преимущественное право было нарушено, рассматривать как способ защиты любых преимущественных прав и придавать «статус преимущественных... только тем относительным правам, ценность которых заключается именно в их осуществлении, в получении по ним исполнения в натуре... именно в том их виде и состоянии, в котором они изначально существуют» [23].

Косвенное подтверждение тому, что перевод прав и обязанностей на лицо, обладающее преимущественным правом, является специальным способом, мы находим при анализе ст. 12 ГК РФ, содержащей общие, универсальные способы защиты гражданских прав. В указанной статье такой способ защиты, как перевод прав и обязанностей, действительно отсутствует. Более того, указание на рассматриваемый способ защиты можно встретить в ГК РФ только при нарушении преимущественных прав, но что, однако, немаловажно, это только для тех преимущественных прав, которые касаются возможности заключения договора (в частности, п. 3 ст. 250, абз. 3 п. 1 ст. 621, п. ст. 1035 ГК РФ).

Вместе с тем не во всех случаях установления преимущественного права законодатель закрепил возможность требовать в судебном порядке перевода на него права и обязанностей. В частности, не упоминается такой способ при наследовании, на чем акцентирует внимание М. В. Субботин [24]. Кроме того, не всегда он прослеживается и в договорах. Например, в договоре найма жилого помещения наниматель, чье преимущественное право на заключение договора найма жилого помещения было нарушено, вправе требовать признания такого договора недействительным и возмещения убытков, причиненных отказом возобновить с ним договор, либо только возмещения убытков (абз. 4 ст. 684 ГК РФ).

Таким образом, завершая рассмотрение вопроса о признаках преимущественных прав, можно сделать вывод, что имеющими существенное значение для определения преимущественного права являются такие признаки, как 1) преимущество перед третьими лицами правообладателя в реализации права, а не в его содержании; 2) срочный характер преимущественного права; 3) объектом преимущественного права является возможность заключить договор или приобрести иное благо. Учитывая данные признаки, преимущественное право можно определить как срочное субъективное право, наделяющее указанных в законе субъектов гражданских правоотношений первенством в реализации возможностей, составляющих его содержание (в заключении договора или приобретении иного блага).

Примечания

1. Философский энциклопедический словарь. М., 2010. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3077.
2. Кубарь И. И. Категория преимущественных прав : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2008. С. 14.
3. Бондаренко Н. Л. Принцип равенства участников гражданских правоотношений и его допустимые ограничения // Вестник Омского университета. Сер. «Право». 2013. № 3 (36). С. 77.
4. Белов В. А. Гражданское право: Общая и Особенная части : учебник. М., 2003. С. 466.

5. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2002. № 1 (ч. 1). Ст. 3; Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2002. № 30. Ст. 3032; Федеральный закон от 27.05.1998 № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих» // Собрание законодательства РФ. № 22. 1998; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598; Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2011. № 49 (ч. 1). Ст. 7020.

6. Белов В. А. Указ. соч. С. 467; Леонова Л. Ю. Преимущественные права в гражданском праве : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. С. 7; Пивовар Р. Е. Понятие, виды, осуществление и защита преимущественных прав в гражданском праве : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007. С. 7–8; Субботин М. В. Преимущественные права в российском гражданском законодательстве : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007. С. 15.

7. Кузнецова Л. В. Преимущественное право: понятие и правовая природа // Журнал российского права. 2004. № 10. URL: [КонсультантПлюс].

8. Никольский С. К вопросу о природе преимущественных прав // Арбитражный и гражданский процесс. 2006. № 9. URL: [КонсультантПлюс].

9. Пивовар Р. Е. Указ. соч. С. 17.

10. Кубарь И. И. Указ. соч. С. 26.

11. Санкина С. С. Преимущественные права и особенности их осуществления в процессе формирования договорных отношений : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2011. С. 10–11.

12. Никольский С. К вопросу о природе преимущественных прав // Арбитражный и гражданский процесс. 2006. № 9. URL: [КонсультантПлюс].

13. Белов В. А. Указ. соч. С. 467.

14. Субботин М. В. Указ. соч. С. 15.

15. Бондаренко Н. Л. Принцип равенства участников гражданских правоотношений и его допустимые ограничения // Вестник Омского университета. Сер. «Право». 2013. № 3 (36). С. 77.

16. Белов В. А. Указ. соч. С. 467; Бондаренко Н. Л. Указ. соч. С. 77.

17. Белов В. А. Указ. соч. С. 467.

18. Там же. С. 466.

19. Субботин М. В. Указ. соч. С. 16.

20. Белов В. А. Указ. соч. С. 466.

21. Субботин М. В. Указ. соч. С. 16.

22. Белов В. А. Указ. соч. С. 466.

23. Там же.

24. Субботин М. В. Указ. соч. С. 16.

Notes

1. *Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar'*- Philosophical encyclopedic dictionary. M. 2010. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3077.

2. Kubar' I. I. *Kategoriya preimushchestvennyh prav : avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [Category of pre-emption rights: abstr. dis. cand. of legal sciences]. M. 2008. P.14.

3. Bondarenko N. L. *Princip ravenstva uchastnikov grazhdanskih pravootnoshenij i ego dopustimye ogranicheniya* [Principle of equality of participants of civil legal relations and its permissible restrictions] // *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. «Pravo»* – Herald of Omsk University. Ser. "Right". 2013, № 3 (36), p. 77.

4. Belov V. A. *Grazhdanskoe pravo: Obshchaya i Osobennaya chasti : uchebnik* [Civil law: General and Especial parts: the textbook]. M. 2003. P. 466.

5. The labour code of the Russian Federation from 30.12.2001 № 197-ФЗ // Collected legislation of the Russian Federation. 2002. No. 1 (part 1). Art. 3 (in Russ.); Federal law of 25.07.2002 № 115-ФЗ "On legal status of foreign citizens in the Russian Federation" // Collected legislation of the Russian Federation. 2002. No. 30. Art. 3032 (in Russ.); Federal law of 27.05.1998 No. 76- ФЗ "About the status of military men" // Collected legislation of the Russian Federation. No. 22. 1998 (in Russ.); Federal law of 29.12.2012 № 273- ФЗ "On education in Russian Federation" // Collected legislation of the Russian Federation. 2012. No. 53 (Part 1). Art. 7598 (in Russ.); The Federal law from 30.11.2011 № 342- ФЗ "On service in bodies of Internal Affairs of the Russian Federation and amendments to certain legislative acts of the Russian Federation" // Collected legislation of the Russian Federation. 2011. No. 49 (h. 1). Art. 7020. (in Russ.)

6. Belov V. A. Op. cit. P. 467; Leonova L. Yu. [Pre-emptive right in the civil law: abstr. dis. cand. of legal sciences]. M. 2005. P. 7; Pivovarov R. E. *Ponyatie, vidy, osushchestvlenie i zashchita preimushchestvennyh prav v grazhdanskom prave : avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [Concept, types, implementation and protection of pre-emption rights in civil law: abstr. dis. cand. of legal sciences]. M. 2007. Pp. 7-8; Subbotin M. V. *Preimushchestvennye prava v rossijskom grazhdanskom zakonodatel'stve : avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [Pre-emptive rights in Russian civil law: abstr. dis. cand. of legal sciences]. M. 2007. P. 15.

7. Kuznecova L. V. *Preimushchestvennoe pravo: ponyatie i pravovaya priroda* [Pre-emptive right: the concept and the legal nature] // *ZHurnal rossijskogo prava* – Journal of Russian law. 2004, No. 10. Available at: [Consultant].

8. Nikol'skij S. K voprosu o prirode preimushchestvennyh prav [To the question about the nature of pre-emption rights] // *Arbitrazhnyj i grazhdanskij process* – Arbitration and civil process. 2006, No. 9. Available at: [Consultant].

9. Pivovarov R. E. Op. cit. P. 17.

10. Kubar' I. I. Op. cit. P. 26.

11. Sankina S. S. *Preimushchestvennye prava i osobennosti ih osushchestvleniya v processe formirovaniya dogovornyh otnoshenij* : avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk [Pre-emptive rights and their implementation in the process of formation of contractual relations: abstr. dis. cand. of legal sciences]. M. 2011. Pp.10-11.

12. Nikol'skij S. K voprosu o prirode preimushchestvennyh prav [To the question about the nature of pre-emption rights] // *Arbitrazhnyj i grazhdanskij process* – Arbitration and civil process. 2006, No. 9. Available at: [Consultant].

13. Belov V. A. Op. cit. P. 467.

14. Subbotin M. V. Op. cit. P. 15.

15. Bondarenko N. L. *Princip ravenstva uchastnikov grazhdanskih pravootnoshenij i ego dopustimye ogranicheniya* [Principle of equality of participants of civil legal relations and its permissible restrictions] // *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. «Pravo»* – Herald of Omsk University. Ser. "Right". 2013, № 3 (36), p. 77.

16. Belov V. A. Op. cit. P. 467; Bondarenko N. L. Op. cit. P. 77.

17. Belov V. A. Op. cit. P. 467.

18. Ibid. P. 466.

19. Subbotin M. V. Op. cit. P. 16.

20. Belov V. A. Op. cit. P. 466.

21. Subbotin M. V. Op. cit. P. 16.

22. Belov V. A. Op. cit. P. 466.

23. Ibid.

24. Subbotin M. V. Op. cit. P. 16.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЙКОВА Ольга Владимировна – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и перевода, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: olga-baykova@yandex.ru

БАНДАКОВ Михаил Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: usr11404@vyatsu.ru

БАНИН Владимир Александрович – кандидат филологических наук, декан факультета лингвистики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: usr00020@vyatsu.ru

БЫКОВА Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: usr11603@vyatsu.ru

ВЛАСОВА Ксения Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и политических наук, старший научный сотрудник отдела Черноморья – Средиземноморья Института Европы РАН (г. Москва), Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: kv_vlasova@vyatsu.ru

ВОРОЖЦОВА Ольга Олеговна – выпускница, специальность «Международные отношения» Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: olyaohara@yandex.ru

ВОТИНЦЕВ Александр Евгеньевич – клинический психолог НУЗ «Отделенческая клиническая больница на станции Киров ОАО «РЖД», аспирант кафедры практической психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: super.psi-doc@yandex.ru

ГОЛОВЕНКИНА Юлия Владимировна – студентка факультета педагогики и психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: julia.02.08@mail.ru

ГРЕБЕНКИН Федор Борисович – кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права, процесса и национальной безопасности, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: grebenkin-fb@yandex.ru

ЕГОРОВ Сергей Георгиевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: palamit@rambler.ru

ЗОРИН Сергей Леонидович – кандидат юридических наук, доцент кафедры судебных экспертиз, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: slzorin@mail.ru

ЗЫКИНА Яна Владимировна – студентка факультета педагогики и психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: zykina_yana@mail.ru

ИСУПОВА Татьяна Николаевна – старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: tisupova@inbox.ru

КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: klepcovale@mail.ru

КОВЯЗИНА Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой адаптивной физической культуры и методики обучения, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: usr11664@vyatsu.ru

КОРЧАГИНА Галина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии факультета педагогики и психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: korchagina_g@mail.ru

КРУКОВСКИЙ Владимир Евгеньевич – кандидат юридических наук, зав. кафедрой уголовного права, процесса и национальной безопасности, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: krukovsky@vyatsu.ru

НИЗОВСКИХ Нина Аркадьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии факультета педагогики и психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

ОБУХОВА Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: usr11658@vyatsu.ru

ОНОШКО Вячеслав Николаевич – кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистики и перевода, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: usr11263@vyatsu.ru

ПАЖЕЛЬЦЕВА (Снигирева) Анна Андреевна – магистрант факультета физической культуры и спорта кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: anetepazhel@mail.ru

ПЕРЕВОЗЧИКОВА Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: ms_perevozchikova@vyatsu.ru

ПОНОМАРЕВА Елена Витальевна – магистрант кафедры практической психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.
E-mail: vitalena.ponomareva@yandex.ru

ПОПЕРЕКОВ Владислав Сергеевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения, Вятский государственный университет. г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: v_poperekov@inbox.ru

РЕПКИН Дмитрий Александрович – кандидат технических наук, доцент кафедры радиоэлектронных средств, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: repkin@vyatsu.ru

РЕПКИНА Наталия Геннадьевна – кандидат технических наук, доцент кафедры электроэнергетических систем, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: usr00353@vyatsu.ru

РОСИНА Наталья Леонидовна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и специальной психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: natalirosina@mail.ru

САУРОВ Юрий Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: saurov-ya@yandex.ru

СЕМЕНО Андрей Валерьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: ansemeno@yandex.ru

СЕМЕНО Наталия Сергеевна – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: nsemeno@yandex.ru

СМАГИН Сергей Леонидович – кандидат философских наук, доцент кафедры уголовного права, процесса и национальной безопасности, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: smaginontos@yandex.ru

СОБОЛЕВА Елена Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: sobolevaelv@yandex.ru

СУВОРОВА Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: suvorovatn@mail.ru

ФИГУРИНА Алена Васильевна – бакалавр кафедры практической психологии факультета педагогики и психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская 36.

E-mail: alenuchoo11@mail.ru

ФОЛЬГЕРОВА Юлия Николаевна – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой гражданского права и процесса, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: Aremo2004@yandex.ru

ЦВЕТКОВА Наталия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: tsvetkova-kirov@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

BAYKOVA Olga Vladimirovna – doctor of philological sciences, associate professor, head of the Department of linguistics and translation, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: olga-baykova@yandex.ru

BANDAKOV Mikhail Petrovich – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of adaptive physical culture and methods of teaching, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: usr11404@vyatsu.ru

BANIN Vladimir Aleksandrovich – candidate of philological sciences, dean of the faculty of linguistics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: usr00020@vyatsu.ru

BYKOVA Svetlana Stanislavovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of pedagogics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: usr11603@vyatsu.ru

VLASOVA Ksenia Viktorovna – candidate of historical sciences, associate professor of the Department of general history and political science, senior researcher of the Department of the Black Sea – Mediterranean Institute of Europe, Russian Academy of Sciences (Moscow), Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: kv_vlasova@vyatsu.ru

VOROZHTSOVA Olga Olegovna – graduate, specialty "International relations" Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: olyaohara@yandex.ru

VOTINTSEV Alexander Evgenievich – clinical psychologist of Non-state Healthcare Institution. "Branch hospital at station Kirov JSC "RZD", postgraduate student of the Department of practical psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: super.psi-doc@yandex.ru

GOLOVENKINA Yulia Vladimirovna – student of the Faculty of pedagogy and psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: julia.02.08@mail.ru

GREBENKIN Fyodor Borisovich – candidate of legal sciences, associate professor, Department of criminal law and national security, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: grebenkin-fb@yandex.ru

EGOROV Sergey Georgievich – candidate of historical sciences, associate professor of Department of theory and history of state and law, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: palamit@rambler.ru

ZORIN Sergey Leonidovich – candidate of legal sciences, associate professor of the Department of forensic examinations, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: slzorin@mail.ru

ZYKINA Yana Vladimirovna – student of the Faculty of pedagogy and psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: zykina_yana@mail.ru

ISUPOVA Tatiana Nikolaevna – senior lecturer of the Department of information technologies and methodology of teaching computer science, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: tisupova@inbox.ru

KLEPTSOVA Elena Yurievna – candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of practical psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: klepcovale@mail.ru

KOVYAZINA Galina Viktorovna – candidate of pedagogical sciences, head of the Department of adaptive physical culture and methods of teaching, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: usr11664@vyatsu.ru

KORCHAGINA Galina Ivanovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of practical psychology, Faculty of pedagogy and psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: korchagina_g@mail.ru

KRUKOVSKY Vladimir Evgenievich – candidate of legal sciences, head of the Department of criminal law and national security, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: krukovsky@vyatsu.ru

NIZOVSKIY Nina Arkadevna – doctor of psychological sciences, professor of Department of practical psychology, Faculty of pedagogy and psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

OBUKHOVA Olga Nikolaevna – candidate of philological sciences, associate professor of the Department of linguistics and translation, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: usr11658@vyatsu.ru

ONOSHKO Vyacheslav Nikolaevich – candidate of philological sciences, professor of the Department of linguistics and translation, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: usr11263@vyatsu.ru

PAZHEL'TSEVA (Snigireva) Anna Andreevna – graduate student of Faculty of physical culture and sports, Department of adaptive physical culture and methods of teaching, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: anetepazhel@mail.ru

PEREVOZCHIKOVA Marina Sergeevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of information technology and methods of teaching science, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: ms_perevozchikova@vyatsu.ru

PONOMAREVA Elena Vital'evna – graduate student of Department of practical psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: vitalena.ponomareva@yandex.ru

POPERYOKOV Vladislav Sergeevich – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of adaptive physical culture and methods of teaching, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: v_poperekov@inbox.ru

REPkin Dmitry Aleksandrovich – candidate of technical sciences, associate professor of the Department of radio-electronic means, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.

E-mail: repkin@vyatsu.ru

Information about authors

REPKINA Natalia Gennadievna – candidate of technical sciences, associate professor of electric power systems, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: usr00353@vyatsu.ru

ROSINA Natalia Leonidovna – doctor of psychology, professor of the Department of general and special psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: natalirosina@mail.ru

SAUROV Yuri Arkadievich – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of physics and methodics of teaching physics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: saurov-ya@yandex.ru

SEMENO Andrey Valeryevich – candidate of historical sciences, associate professor of Department of theory and history of State and law, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: ansemeno@yandex.ru

SEMENO Natalia Sergeevna – candidate of philosophical sciences, associate professor, head of the Department of social work, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: nsemeno@yandex.ru

SMAGIN Sergey Leonidovich – candidate of philosophical sciences, associate professor, Department of criminal law and national security, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: smaginontos@yandex.ru

SOBOLEVA Elena Vitalievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of information technology and methods of teaching science, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: sobolevaelv@yandex.ru

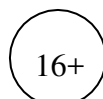
SUVOROVA Tatyana Nikolaevna – doctor of pedagogical sciences, associate professor, Department of information technology and methods of teaching informatics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: suvorovatn@mail.ru

FIGURINA Alena Vasil'evna – bachelor of Department of practical psychology, Faculty of pedagogy and psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: alenuchoo11@mail.ru

VOLGAREVA Yuliya Nikolaevna – candidate of legal sciences, associate professor, head of the Department of civil law and process, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: Aremo2004@yandex.ru

TSVETKOVA Natalia Viktorovna – candidate of psychological sciences, associate professor of general and special psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.
E-mail: tsvetkova-kirov@mail.ru

**Вестник
гуманитарного
образования**



Научный журнал № 3 (2017)

Подписано в печать 31.10.2017 г.
Дата выхода в свет 20.11.2017 г.
Формат 60х84 ¹/₈. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 14,5.
Тираж 100. Заказ № 4876.

Научное издательство Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
(8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36