



---

# **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ образование и общество**

---

*Ежеквартальный  
научно-теоретический и практический журнал*

**2018 №4(28)**

УДК 377  
ББК 70/79  
П84

**Профессиональное образование и общество.** — 2018. — №4(28). — 306 с.

**ISSN 2227-9652**

Научно-теоретический и практический журнал «Профессиональное образование и общество» публикует статьи, раскрывающие проблемы профессионального образования и педагогической науки, отражает ведущие и новые тенденции в образовательной практике, ориентированной на потребности современного общества. С 2015 года журнал издается при поддержке Департамента образования города Москвы.

Журнал размещен в наукометрической базе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) — [elibrary.ru](http://elibrary.ru). Подписной индекс **84450**.

Журнал печатается в авторской редакции. Редакция не несет ответственности за содержание авторских материалов.

Верстка — Кошентаевский А. В.

УДК 377  
ББК 70/79

**ISSN 2227-9652**

© ГБПОУ КСТ, 2018  
© Коллектив авторов, 2018



**Учредитель**  
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М. Ф. Панова»  
129337 г. Москва, Хибинский проезд, д. 10  
Тел.: +7(499)182-67-62, e-mail: [kst@edu.mos.ru](mailto:kst@edu.mos.ru)



**Журнал**  
«Профессиональное образование и общество»  
Архив выпусков с 2012 г. на информационно-аналитическом портале *eLIBRARY*

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

---

- **Главный редактор** — **Лунькин Александр Николаевич**, д-р экон. наук, профессор, директор ГБПОУ г. Москвы «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М. Ф. Панова»
- **Заместитель главного редактора** — **Никитина Екатерина Евгеньевна**, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник Центра истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
- **Алёшина Екатерина Юрьевна**, канд. истор. наук, доц., зав. каф. «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
- **Воля Елена Сергеевна**, канд. пси хол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», отв. секретарь журнала «Вестник РГГУ. Серия: Педагогика. Психология. Образование»
- **Долгая Оксана Игоревна**, канд. пед. наук, начальник управления подготовки науч.-пед. кадров высшей квалификации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
- **Збойкова Анжелика Николаевна**, специалист Управления сопровождения аттестации руководящих кадров ГАОУ ДПО г. Москвы «Московский Центр развития кадрового потенциала образования»
- **Козлова Галина Николаевна**, д-р пед. наук, проф. каф. теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)»
- **Кудряшов Алексей Валерьевич**, канд. пед. наук доц. каф. теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
- **Лобастов Геннадий Васильевич**, д-р филос. наук, проф. каф. теории и истории психологии фак. психологии Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
- **Моргачева Елена Николаевна**, д-р пед. наук, доц. каф. специальной психологии фак. медицинской психологии Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
- **Морозова Елена Николаевна**, канд. филол. наук, доц. каф. «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
- **Никонова Светлана Алексеевна**, канд. экон. наук, доц., зам. директора по качеству, контролю и развитию ГБПОУ г. Москвы «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М. Ф. Панова»
- **Новикова Татьяна Геннадьевна**, д-р пед. наук, проф., проректор ГАОУ ДПО г. Москвы «Московский Центр развития кадрового потенциала образования»
- **Овчинников Анатолий Владимирович**, д-р пед. наук, зам. заведующего Центра лаб. истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
- **Орешкина Анна Константиновна**, д-р пед. наук доц., зав. лаб. развития воспитания и дополнительного образования Центра развития образования ФГБУ «Российской академии образования»
- **Попова Оксана Сергеевна**, доктор психологических наук, профессор, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО «Республиканский институт профессионального образования» Республики Беларусь (Минск).
- **Тымчиков Алексей Юрьевич**, заместитель Генерального директора Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», Технический директор
- **Тулепов Амандык Куатович**, д-р техн. наук, проф. акад., генеральный директор Института механики и машиноведения им. академика У. А. Джолдасбекова (Республика Казахстан)

## EDITORIAL BOARD

---

- **Editor-in-chief** — **Lunkin Alexandr N.**, Sc. Dr. of Economics, head of SBVEI College modern technology
- **Deputv chief editor** — **Nikitina Ekaterina E.**, PhD in Pedagogy, senior research fellow of the Centre of History of Pedagogy and Education of Federal State Budget Institution "Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education"
- **Aleshina Ekaterina Ju.**, PhD in History, associate professor, head of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages of Belinsky Penza State Pedagogical Institute of Penza State University
- **Volya Elena S.**, PhD in Psychology, assistant professor of Russian State university for the Humanities, executive secretary of the journal RSUH Bulletin "Psychology. Pedagogics. Education"
- **Dolgaya Oksana I.**, PhD in Pedagogy, head of the department for training master-level scientific and pedagogical personnel of Federal State Budget Institution "Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education"
- **Zboykova Anzhelika N.**, expert of the department for assisting management performance assessment of GAOU DPO Moscow, Moscow Center for the Development of Human Resources for Education"
- **Kozlova Galina N.**, Sc. Dr. of Pedagogy, professor of the Department of the Theory of Physical Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Minin Nizhniy Novgorod State Pedagogical University"
- **Kudryashov Alexei V.**, PhD in Pedagogy, assistant professor of the Department of Theory and History of Pedagogy of the Institute for Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University
- **Lobastov Gennady V.**, Sc. Dr. of Philosophy, professor of the Department of Theory and History of Psychology of Vygotsky Institute of Psychology of Russian State University for the Humanities
- **Morgacheva Elena N.**, Sc. Dr. of Pedagogy, assistant professor of the Department of Psychology for Special Needs of the Faculty of Medical Psychology of Vygotsky Institute of Psychology of Russian State University for the Humanities
- **Morozova Elena N.**, PhD in Philology, assistant professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages of Belinsky Penza State Pedagogical Institute of Penza State University
- **Nikonova Svetlana A.**, PhD in Economics, associate professor, deputy director for quality, control and development of SBVEI College modern technology
- **Novikova Tatiana G.**, Sc. Dr. of Pedagogy, professor, vice-rector of GAOU DPO Moscow, Moscow Center for the Development of Human Resources for Education
- **Ovchinnikov Anatoly V.**, Sc. Dr. of Pedagogy, deputy head of the Centre of History of Pedagogy and Education of Federal State Budget Institution "Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education"
- **Oreshkina Anna K.**, Sc. Dr. of Pedagogy, associate professor, head of the Laboratory of the Development of Upbringing and Further Education of The Centre of Education Development of Federal State Budgetary Institution "Russian Academy of Education"
- **Popova Oksana S.**, ScDr of Psychology, professor, deputy principal for scientific and methodological guidance of educational work , Republican Institute for Vocational Education, the Republic of Belarus, Minsk
- **Tymchikov Alexey Yu.**, Deputy Director General Technical director of WS Russia / TDA
- **Tuleshov Amandyk K.**, Sc. Dr. of Engineering, Academy Fellow, executive general manager of Joldasbekov Institute of Mechanics and Theoretical Engineering (Republic of Kazakhstan)

## СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора .....	7
Информационный анонс .....	8

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Локтионова Т.Е., Сергеева М.Г.</b> Комфортная образовательная среда в образовательной организации: современный подход к проектированию. Продолжение монографии .....	12
---	----

### СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Лунькин А.Н.</b> Социальная ответственность предпринимателей как важное условие гармоничного развития российского общества.....	82
--	----

### ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Биржева М.А.</b> Психолого-педагогические проблемы современного процесса обучения: динамика и тенденции .....	92
--	----

<b>Глебова Г.В.</b> Студент педагогического университета как субъект профессиональной подготовки .....	104
--	-----

<b>Зубкова А.А., Морозова Е.Н.</b> Применение театральной постановки в качестве комбинированного метода контроля.....	113
---	-----

<b>Кузьмина С.Ю.</b> Теоретические и прикладные аспекты проектирования ультурсообразной модели образования .....	120
--	-----

<b>Панурина Н.В.</b> Образовательный стандарт как социокультурный феномен: проблемы историко-научного анализа.....	133
--	-----

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

<b>Макарова (Сальникова) Е.В., Морозова Е.Н.</b> Теоретические основы воспитания коммуникативной культуры иностранных студентов в процессе языковой подготовки.....	141
---	-----

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<b>Белова С.К.</b> Руководство к выполнению курсового проекта по дисциплине «Проектирование гостиничных и ресторанных предприятий» .....	149
--	-----

<b>Цыпылова Л.А., Глазов А.В., Курочкин Д. С.</b> К вопросу совершенствования обучающих программ по курсу «Инженерная графика» для электромеханических специальностей в колледжах и вузах .....	206
---	-----

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>Коновалова О.В.</b> Принципы освоения теоретических знаний для будущих учителей в учебном курсе педагогики .....	211
<b>Мягкова В.Ю.</b> Требования к иноязычной подготовке с учетом профессионального стандарта руководителя предприятия питания.....	221

### ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ

<b>Павлова О.А.</b> Аллюзии в романе Кадзуо Исигуро «Когда мы были сиротами» .....	226
<b>Прохорова Н.Ю.</b> О некоторых тенденциях образования неологизмов английского языка .....	234
<b>Разумова М.В.</b> Культурная компетентность.....	239

### ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Федотов В.А.</b> О создании инженерных классов в школе .....	246
---	-----

### ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

Федеральный Закон от 28 июня 2014 г. N172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» .....	251
---	-----

Информация об авторах .....	302
Требования к статьям .....	305

## СЛОВО РЕДАКТОРА

---

---

*Дорогие читатели!*

Четвертый номер журнала «Профессиональное образование и общество» посвящен вопросам развития профессионального образования в контексте новых требований современности. В этой связи, особенно уместна тематика новых рубрик, авторы которых рассматривают образование не только как процесс, но и как социокультурный феномен. В этом ключе сам термин «образование» приобретает другой статус и понимание. В разделе «Социальная политика и образование» представлена статья Лунькина А. Н., в которой раскрывается проблема развития социально ответственного отношения представителей бизнеса к предпринимательской деятельности. Автор обосновывает необходимость объединения совместных усилий предпринимательских и научно-образовательных организаций в области профессионального обучения кадров, обладающих высокой квалификацией, способностью решать поставленные задачи при помощи оригинальных и новых подходов.

Проблема развития профессионального роста и мастерства обучающихся рассмотрена в публикациях, касающихся организации конкурсов профессионального мастерства WS, JuniorSkills. Отдельная рубрика «Язык и коммуникация» включает в себя материалы, касающиеся особенностей сферы профессионального общения и коммуникативного взаимодействия.

Большой интерес для читателей представляет рубрика «Инновации в образовании», в которой обсуждается идея создания инженерных классов в современной школе. В рубрике «Теория и методика обучения» размещены методические рекомендации, направленные на формирование профессиональных компетенций студентов в разных предметных областях получения знаний.

Надеемся, что публикации журнала «Профессиональное образование и общество» будут для Вас интересны в разных аспектах профессиональной деятельности.

Главный редактор журнала «Профессиональное образование и общество», доктор экономических наук, профессор,  
директор ГБПОУ КСТ

*Лунькин А. Н.*

---

---

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ АНОНС

---

---

### WORLD SKILLS РОССИЯ

ВОЛОНТЕРЫ ПОБЕДЫ стали соорганизаторами и участвуют в волонтерском сопровождении чемпионата «Навыки мудрых» — новое направление чемпионатов по стандартам WorldSkills для профессионалов старше 50 лет.

*Волонтеры Центра гражданско-патриотического воспитания молодёжи ГБПОУКСТ, созданного совместно с Всероссийским движением ВОЛОНТЕРЫ ПОБЕДЫ стали соорганизаторами и участвуют в волонтерском сопровождении чемпионата «Навыки мудрых» — новое направление чемпионатов по стандартам WorldSkills для профессионалов старше 50 лет.*

Первый финал Национального чемпионата «Навыки мудрых» прошел в московском досугово-образовательном комплексе «Техноград» на ВДНХ с 22 по 23 сентября 2018 года. Более 130-ти конкурсантов в возрасте от 50-ти лет продемонстрируют свое мастерство по 26 компетенциям WorldSkills:

Электромонтаж, Ресторанный сервис, Ремонт и обслуживание легковых автомобилей, Сантехника и отопление, Столярное дело, Технологии композитов, Малярные и декоративные работы, Кондитерское дело, Парикмахерское искусство, Поварское дело, Администрирование отеля, Технологии моды, ИТ-решения для бизнеса, Лабораторный химический анализ, Медицинский и социальный уход, Флористика, Токарные работы на станках с ЧПУ, Видеопроизводство, Хлебопечение, Электроника, Геодезия, Облицовка плиткой, Изготовление прототипов, Промышленный дизайн, Графический дизайн, Холодильная техника и системы кондиционирования.

Сборная России заняла первое место на чемпионате Европы по профессиональному мастерству EuroSkills Budapest — 2018. (30.09.2018).

*Впервые наша страна заняла первое место не только в балльном, но и в медальном зачете, завоевав наибольшее количество золотых*

*медалей среди всех 29 стран-участниц.*

С 25 по 29 сентября 2018 года шестое по счету первенство прошло в Будапеште. В соревнованиях EuroSkills 2018 по 41 компетенции приняли участие 48 российских ребят из 17 регионов России. Всего в чемпионате в столице Венгрии приняли участие 600 конкурсантов из 29 стран Европы.

Колледж современных технологий был представлен двумя участниками: Николай Дончак, компетенция «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей», и Николай Ларионов, компетенция «Обслуживание грузовых автомобилей». По итогам чемпионата участники ГБПОУ КСТ были награждены серебряными медалями.

## **СТАНДАРТЫ WORLDSKILLS**

### **О ДЕМОНСТРАЦИОННОМ ЭКЗАМЕНЕ ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS РОССИЯ**

Демонстрационный экзамен по стандартам WS — это форма государственной итоговой аттестации выпускников по программам среднего профессионального образования образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, которая предусматривает:

- моделирование реальных производственных условий для демонстрации выпускниками профессиональных умений и навыков;
- независимую экспертную оценку выполнения заданий демонстрационного экзамена, в том числе экспертами из числа представителей предприятий;
- определение уровня знаний, умений и навыков выпускников в соответствии с международными требованиями.

Миссия проекта «Демонстрационный экзамен»: содействие в становлении профессионального пути выпускников учреждений среднего профессионального образования.

Цель проекта — независимая оценка качества квалификации выпускников СПО. Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Россия проводится с целью определения у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или)

выполнять работу по конкретным профессиям или специальности в соответствии со стандартами WorldSkills Россия.

### Задачи проекта:

Формирование дополнительных рычагов успешного трудоустройства выпускников СПО. Все выпускники, прошедшие демонстрационный экзамен, получают Паспорт компетенций (Skills Passport), который согласно стандартам WSR, подтверждает уровень навыков молодых профессионалов.

Создание системы взаимодействия выпускников СПО с работодателями. В оценке ДЭ в качестве экспертов могут участвовать представители компаний отрасли по компетенции. Разработана база данных начинающих специалистов, доступ к которой предоставляется всем ведущим предприятиям-работодателям, признавшим формат демонстрационного экзамена, для осуществления поиска и подбора персонала.

Совершенствование профессиональной компетенции выпускников в соответствии с международными стандартами. Задания, предлагаемые студентам для выполнения на демонстрационном экзамене, разработаны экспертами WorldSkills на основе конкурсных модулей международных чемпионатов движения.

Повышение вовлеченности в движение WorldSkills. Выпускники добровольно приглашаются к защите своей компетенции в форме Демонстрационного экзамена. Это дает им возможность подробнее узнать про движение WorldSkills и, возможно, в дальнейшем, стать членом экспертного сообщества.

#### Дополнительный ресурсы Проекта:

Объективная оценка материально-производственной базы Образовательных учреждений, которые являются Центрами проведения демонстрационного экзамена (ЦПДЭ). Проведение демонстрационного экзамена поможет Образовательным учреждениям оценить потенциальную возможность участия в мероприятиях WorldSkills более высокого уровня. Это, в свою очередь, поднимет престиж образовательной организации.

Анализ интереса к движению WorldSkills со стороны преподавательского состава СПО, как следствие, оценка эффективности работы WorldSkills в России.

Обучение экспертов демонстрационного экзамена проходит по более упрощенной системе. Каждый преподаватель, после прохождения онлайн-курса эксперта демонстрационного экзамена, становится одним из членов движения WorldSkills.

Четкая нормативно-правовая база Проекта дает всем участникам демонстрационного экзамена (организаторам, ЦПДЭ, студентам) гарантию соблюдения прав и обязанностей сторон. Специально для проведения демонстрационного экзамена разработана официально регламентирующая документация, которая модернизируется согласно потребностям Проекта.

Включение формата демонстрационного экзамена в процедуру государственной итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций — это модель независимой оценки качества подготовки кадров, содействующая решению нескольких задач системы профессионального образования и рынка труда без проведения дополнительных процедур.

---

---

## НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

---

Локтионова Т. Е., Сергеева М. Г.

**КОМФОРТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЙ  
ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ  
(НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)<sup>1</sup>**

Loktionova T. E., Sergejeva M. G.

**COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION:  
A MODERN APPROACH TO DESIGNING  
(SCIENTIFIC RESEARCH)**

**ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА  
ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**2.1. Диагностика исходного уровня сформированности  
комфортной образовательной среды  
в образовательной организации**

В целях исследования уровня сформированности комфортной образовательной среды в образовательной организации, готовности педагогов и родителей к ее педагогической коррекции и саморазвитию нами были проведены *диагностико-проектировочный* эксперименты,

---

<sup>1</sup> Продолжение монографии. Первая часть опубликована в №3, 2018 .

в которых приняли участие дети, педагоги и родители дошкольных образовательных организаций Приморского края и Пензенской области (участники эксперимента проживали в городской и сельской местности), а также ГБОУ Инженерно-технической школы им. П. Р. Поповича Северного административного округа города Москвы.

Для обеспечения большей определённости и наглядности результатов констатирующе-диагностического и формирующего эксперимента для нас важно было добиться примерной однородности групп респондентов, в связи с чем мы ориентировались на одинаковый (по возможности) уровень образования (педагоги, родители) и социального статуса (родители).

Всего в эксперименте участвовало 155 детей старшего дошкольного возраста, 68 родителей и 30 педагогов. Средний возраст педагогов в группе составил около 40 лет. 32% педагогов группы были отнесены нами к среднему (зрелому) возрасту, первому периоду зрелости (21–34 года); 64% участников мы отнесли к среднему (зрелому) возрасту, второму периоду зрелости (35–54 года); 4% относились к пожилому возрасту (55–74 года); также необходимо констатировать, что 92% членов группы — женщины.

Все участники групп имели высшее и средне — специальное образование. Статус молодого специалиста имели 16% педагогов, 20% имели стаж работы в детском саду от пяти до десяти лет, еще 20% имели стаж педагогической деятельности от одиннадцати до двадцати лет и, наконец, 44% участников имели стаж работы в дошкольном образовательном учреждении свыше двадцати лет. Должностной статус педагогов был также различным; 68% составляли воспитатели, 24% — психологи и логопеды, 8% являлись старшими воспитателями.

В основу эксперимента положены выделенные и описанные нами (см. пар. 1.4.) интегрированные факторы, образующие целостную ситуацию развития коллектива и личности, представленные как блоки — компоненты проектирования системы комфортной образовательной среды в ДОО:

- блок «Коммуникативная компетентность»; (тест «Самооценка коммуникативной компетентности)
- блок «Эмоционально-волевая культура»; (тест «Конфликтная ли вы личность?»)
- блок «Профессиональная толерантность»; (методика Б. Блума на

выявление педагогической гибкости и толерантности)

- блок «Психосоматическая компонента» (тестовая методика Д. А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации (СЖО)»)

Исследование проводилось непосредственно в дошкольных образовательных учреждениях, следовательно внешняя обстановка была для испытуемых привычна и комфортна. Набор практически одинаковых эмпирических методов использовался как на начальном, так и на конечном этапе исследования.

При этом важно подчеркнуть, что в силу многоплановости и многоструктурности процесса педагогического проектирования комфортной образовательной среды, измерение ее эффективности **не может быть в полной мере стандартизировано.**

В связи с этим, важными критериями являлись степень активности и устойчивости проявления исследуемого признака, действия, ситуации, степень сформированности тех или иных качеств, установок и ценностных ориентиров, а также коммуникативной, физической, этической и др. культуры, достижений личностного развития и самоорганизации.

Данные критерии соотносятся с отмеченными блоками- компонентами системы педагогического проектирования социально — психологического климата в ДОО, с учетом которых использовался диагностический инструментарий измерения: включенное целенаправленное наблюдение за поведением и поступками субъектов, степень их личного участия в реальном режиме или в виде просмотра видеозаписи; стандартные процедуры анкетирования, опроса, изучения документов, собеседований, тестирования; рефлексия, статистическая обработка полученных данных и др.

В ходе констатирующе-диагностического эксперимента мы принимали во внимание существующие общепринятые способы оценки состояний, ситуаций, компетенций в образовательно-педагогической деятельности, в рамках которых:

1) оценивается материальный или интеллектуальный продукт деятельности субъекта — в данном контексте продукт рассматривается как вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, услуга, идея и т.д.), который может существовать независимо от создателя;

2) оценивается процесс деятельности (когда принципиально важен

сам процесс); при этом процесс деятельности может происходить в реальных производственных условиях (профессиональная деятельность) или модельных условиях, максимально приближенных к реальным;

3) оцениваются и продукт, и процесс деятельности.

Особенностью нашего исследования является включение в процесс оценки результативности таких показателей, как 1) оценка процесса; 2) оценка индивидуального участия и индивидуальной готовности; 3) оценка коллектива.

В процессе использования любого компонента диагностического инструментария обращалось внимание на ряд общих моментов:

1. Чёткое понимание инструкции.

2. Характер деятельности при выполнении задания (обязательно отмечалось, выполняется ли предложенное задание с энтузиазмом или формально; обращалось внимание на устойчивость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность).

3. Реакция на результаты (общая эмоциональная реакция на факт обследования, заинтересованность/незаинтересованность результатами и т.п.).

В контексте определения результативности, в целом, мы ориентировались на **три основных уровня** сформированности качеств и характеристик, способствующих созданию комфортной образовательной среды на осях «управление», «обучение и воспитание», «педагогическое взаимодействие», «саморазвитие и самокоррекция».

1. *Устойчиво-положительный (стабильный) уровень*, главными критериями которого являются:

- высокая мотивация к обучению и самообучению, к развитию и саморазвитию, к оптимальному педагогическому взаимодействию, здоровому образу жизни;
- демонстрация достаточно зрелого уровня ценностных ориентаций, проявление приверженности ценностным ориентирам гражданина, патриота, гуманиста, нравственной и духовной личности;
- знаний основ конструктивного бесконфликтного общения, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, высказывать обоснованные доводы и контрдоводы, проявляя тактичность и внимательность к доводам других;
- широта представлений об особенностях педагогического процесса

- и специфике педагогического взаимодействия;
- явно отмечаемое знание профессиональной и организационной культуры, традиций коллектива;
  - демонстрация высокого уровня этичности, толерантности;
  - проявление умений эмоциональной самокоррекции, дисциплинированности, собранности, ответственности, организованности;
  - проявление склонности к саморазвитию, адекватная самооценка;
  - стремление к здоровому образу жизни, физическая активность.

Условно принимаем устойчиво–положительный (стабильный) уровень как 90–75% соотношение критерия и факта.

2. *Достаточный (средний) уровень*, который предполагает развитость большей части критериальных характеристик. Условно принимаем ее как 60–45% соотношение критерия и факта.

3. *Пороговый (условно-допустимый) уровень*, который не вступает в острое противоречие с основными требованиям к умениям, качествам и характеристикам субъекта, но в то же время явно сигнализирует о необходимости коррекции поведенческих моделей, отдельных ценностных ориентиров, самооценки, стиля общения и т.п. Условно рассматриваем пороговый уровень как 30–20% соотношения критериев и факта.

Предлагая за основу данное описание уровней оценки результативности состояния, процессов, индивидуальных качеств и характеристик, мы принимали во внимание проявление *возможной субъективности оценки* при использовании диагностического инструментария.

В первую очередь в контексте констатирующе–диагностического эксперимента нами была проведена в группах дошкольных отделений г. Москвы, и детских садов Приморского края и Пензенской области оценка межличностных отношений детей, удовлетворенности их общением и взаимодействием. С этой целью была использована методика «Выбор в действии» Т. Лири (Приложение 1), которая давала возможность сделать выводы по исследуемым параметрам с помощью нехитрых процедур. В частности, каждому ребёнку в изучаемой группе даётся по три привлекательных, желаемых предмета — игрушки, картинки, конфеты и т.п. — и предлагается оценить эти три предмета по степени их привлекательности для себя и других детей. Затем нужно выбрать из группы трёх детей, которым ребёнок хотел бы подарить эти предметы, при этом самый ценный и привлекательный предмет

предлагался тому, кому ребёнок симпатизировал больше всех и т.д. В соответствии с количеством полученных предметов определялся своего рода социометрический статус ребёнка в группе (статус симпатий к нему, уровень комфортности общения с ним и т.п.) при помощи следующей формулы Т. Лири:  $C = \frac{K}{n-1} \times 100\%$ , где  $C$  — статус ребёнка в системе взаимоотношений со сверстниками;  $K$  — количество привлекательных предметов, полученных ребёнком от товарищей по группе;  $n$  — количество детей в тестируемой группе. Дополнительные данные о количестве наиболее, средне и наименее привлекательных предметов, полученных ребёнком, позволяют судить о том, какова степень близости и комфортности отношений, в которых данный ребёнок находится со сверстниками. Основанием для выводов о статусе ребёнка служат количественные данные, т.е. показатель  $C$ .

Кроме этого, использовались игры «Ручеёк», «Колечко», «Каравай» для изучения предпочтений детей, кому дети симпатизируют, а кого отвергают. При этом анализ осуществлялся в ходе наблюдения за выбором детей, и в вышеозначенной формуле:  $C$  — статус ребёнка в системе взаимоотношений со сверстниками;  $K$  — количество выборов ее другими в ходе игры;  $n$  — количество детей в тестируемой группе. Общие результаты представлены на рис. 3–4.

Результаты позволяют констатировать тот факт, что из общего количества детей, получивших высокий статус «привлекательности в общении и взаимодействии со стороны других детей более 50% проживают в г. Москве. В Приморском крае высокий статус имеют всего 24% и 30% детей Пензенской области. В то же время в г. Москве 17% детей имеют низкий процент близости в отношениях — в Приморском крае и Пензенской области этот процент равен 10%. Практически равные взаимоотношения (65% Приморский край и 60% Пензенская область) у детей, проживающих в регионах, что на 30% выше, чем у столичных детей. На наш взгляд, доля детей, идентифицирующих себя с теми, кто готов к объединению для совместных действий при совпадении интересов и идей, почти совпадает с долей полагающих, что в их неродственном окружении есть близкие по интересам увлечениям или общему делу друзья. В то же время уровень потенциала солидарности существенно снижается в противоположных группах, характеризующихся более слабыми социальными ресурсами (это дети из малообеспеченных, социально неблагополучных и неполных

семей). Иначе говоря, социальные группы, находящиеся в особенно сложной ситуации, в большей степени насторожены и наименее располагают к общению.

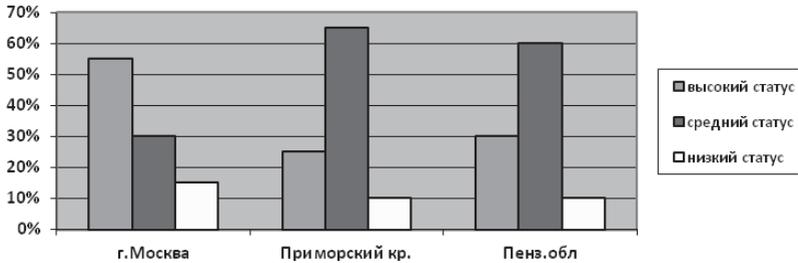


Рис. 3 Результаты оценки межличностных отношений между детьми на начальном этапе исследования (экспериментальная группа)

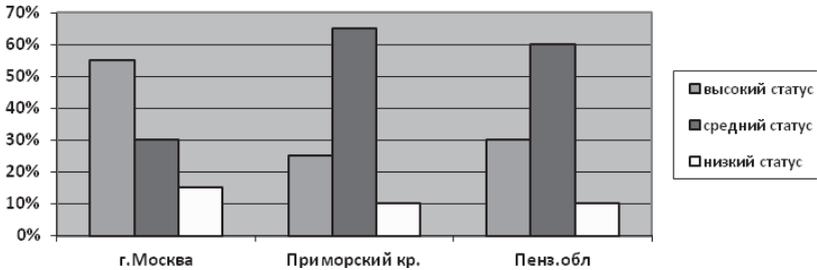


Рис. 4 Результаты оценки межличностных отношений между детьми на начальном этапе исследования (контрольная группа)

При этом мы обратили внимание на тот факт, что большие проценты статуса «привлекательности» и большие же проценты ее отсутствия в г. Москве и более «ровная» картина в Приморском крае и Пензенской области свидетельствуют, на наш взгляд, о доминанте привлекательности у московских дошкольников по материальному признаку («бедных» и «богатых», красиво одет, имеет интересные игрушки и гаджеты, может дать поиграть и т.п.). Это помогло нам увидеть скрытую от непосредственного наблюдения картину межличностных взаимоотношений в группе, определить для себя круг

детей, оставшихся со стороны сверстников без должного внимания и уважения, которым необходима поддержка и помощь в психологической адаптации к детскому коллективу.

Кроме этого, более явно обозначилась проблема с родителями в плане их личностной толерантности по социально-имущественному признаку и соответствующее воспитания в семье.

В контексте исследования проблем проектирования комфортной образовательной среды климата нами был также исследован первоначальный уровень напряжённости детей экспериментальной и контрольной групп. При этом мы опирались на работы Ч. А. Измайлова, М. Люшера, П. В. Яньшина и др., в которых обоснована эмотивная обусловленность выбора цвета ребёнком. С этой целью мы использовали упрощённую адаптивную методику О. В. Украинец и предложили детям набор геометрических фигур разного цвета, затем в виде игры предлагалось выбрать фигурку, похожую по форме на предъявленный педагогом эталон. Далее предлагалось представить, что фигурки — это вкусные печенья и выбрать из хаотического набора геометрических фигур веселые печенья, которые напек добрый гном, и злые (грустные) печенья, которые напек злой гном, а также, что очень важно, угостить печеньями грустного человечка. Анализ цветовых предпочтений показал, что дети экспериментальной и контрольной групп «веселым», «хорошим» фигуркам присваивали, как правило, теплые цвета (желтый, оранжевый), голубой и салатный, а злым — чаще всего коричневый и синий, иногда красный. Красные цвета не связаны со знаком эмоций, однако они вызывают активацию эмоционального состояния независимо от того, позитивно оно или негативно. Возможно, так можно объяснить выбор красного цвета для грустного человечка. По мнению многих исследователей ребёнок неосознанно использует цвета в целях оптимизации процессов эмоциональной регуляции (здесь грусть) и внутриличностной адаптации (ассоциация с человечком себя): если нужно поддержать активное состояние предпочитает теплые цвета, если нужно снизить напряжение — холодные. В этой связи мы констатировали достаточно высокий уровень напряжённости детей у 62% в контрольной и у 57% детей в экспериментальной группах. При этом по гендерному критерию показатель уровня внутренней напряжённости у мальчиков на 15% выше, чем у девочек.

Отмеченные результаты коррелируются с тем фактом, что в педагогическом дискурсе в настоящее время признаётся необходимым переместить фокус научных исследований к изучению тех факторов, которые защищают современных детей от действия стресса, связанного с деструктивным воздействием компьютерных игр, различных гаджетов, просмотров «ужастиков» и мультипликационных фильмов с различными монстрами и т.п. Немаловажное значение имеет также влияние субъективных характеристик родителей и педагогов.

Далее нами было предпринято исследование оценки комфортной образовательной среды в ДОО родителями. Родителям была предложена развёрнутая анкета (Приложение 2), где они могли выразить мнение по ряду вопросов, связанных с работой коллектива детского сада, который посещает их ребенок. Мы подчеркнули, насколько важно мнение родителей о качестве работы дошкольного учреждения, о трудностях, на их взгляд, которые возникают у воспитателей при взаимодействии с родителями и детьми.

Исходя из мнения родителей при оценке состояния комфортной образовательной среды в детском саду можно последний подразделить на три уровня: благоприятный, средняя степень благоприятности (противоречивый) и неблагоприятный. При этом 24% родителей Приморского края, 28% родителей из Пензенской области и 66% родителей — москвичей оценивают климат в своем детском саду как благоприятный. Результаты оценки представлены на рис. 5.

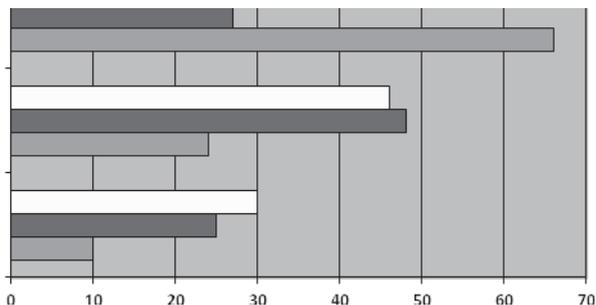


Рис. 5. Характеристика образовательной среды в ДОО родителями на начальном этапе исследования

В ходе индивидуальных собеседований и опросов родителей мы выяснили, что комфортный (положительный) уровень в их понимании предполагает:

- 1) «равноправную» организацию взаимодействия дошкольного учреждения с семьей («педагоги общаются с нами на равных», «советуют, не напрягая», «нет агрессивно-высокомерных высказываний»);
- 2) отсутствие формализма в организации работы с детьми, семьей;
- 3) учет социального запроса (интересов, нужд) родителей в планировании работы учреждения;
- 4) стремление к диалогу при организации работы с родителями;
- 5) в целом «открытость» и «душевность» дошкольного учреждения для родителей и детей.

«Средней» степень благоприятности комфортной образовательной среды своего ДОО считают 46% родителей Приморского края, 48% Пензенской области и лишь 24% процента родителей из Москвы. Неопределенность и «усреднённость», по мнению родителей, заключается в стремление администрации и педагогического коллектива к активному взаимодействию с семьями воспитанников при доминирующей роли педагогов и наличии формального подхода к планированию работы в данном направлении; в минимальном учете интересов, нужд, потребностей, запросов детей, родителей (идёт изучение социального профиля семей воспитанников, однако без активного использования полученных данных в работе); в некоторой авторитарности педагогов, неумении слушать и слышать родителей; в нерегулярности предложений и использования форм совместного досуга, редком использовании инноваций в этом плане; в организации открытых мероприятий для родителей в основном только в праздничные дни. Неблагоприятным считают уровень среды в ДОО 30% родителей Приморского края, 25% Пензенской области и 10% столичных жителей. Неблагоприятным, на их взгляд, является уровень, явно демонстрирующий:

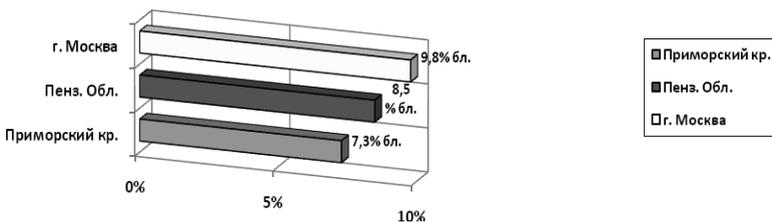
- формальный подход к планированию и осуществлению работы с детьми и родителями;
- отсутствие учета в работе интересов, нужд, потребностей и запросов родителей;
- формальное изучение социального профиля семей воспитанников

(без использования полученных данных в работе, в разговоре, беседах);

- редкое и бессистемное использование в работе форм взаимодействия с семьей;
- стремление подменить непосредственное общение с родителями материалами различных стендов и при этом неэффективное использование наглядно — информационных форм работы с семьей.

Для осмысления проблемы исследования в ходе констатирующе-диагностического эксперимента для нас также было важным выявить, как понимают педагоги ДОО комфортность образовательной среды.

Изучение образовательной среды коллективов ДОО осуществлялось методом собеседования и методом частичного опроса по методике В. В. Лукашевича (в том числе предлагалось отметить значимость 10 основных характеристик благоприятности/ неблагоприятности величинами «+» и «—» путём. (Приложение 3). После их сложения шло сопоставление с идеальной величиной +22, которая в процентном соотношении соответственно принималась за 10 баллов-процентов. Результаты выявили средний (г. Москва, Пензенская обл.) и чуть ниже среднее (Приморский край) уровни (рис. 6)



*Рис. 6. Степень комфортной образовательной среды в соотношении к выбранным 10 характеристикам ее благополучия, %*

При собеседовании с педагогами детских садов Пензенской обл. выяснилось, что они также сами расценивают степень благоприятности как среднюю. Отмечают, что этому способствуют бодрый жизнерадостный тон настроения, доброжелательность и симпатия, чувство гордости за коллектив. Приоритетно в этом плане отсутствие расслоения коллектива «на привилегированных и отверженных». Приветствуются, независимо от возраста, активность и энергичность. К разобщению коллектива, на их взгляд, может привести

наблюдаемые зачастую инертность и пассивность некоторых членов коллектива в рабочее время, нежелание активной совместной деятельности при решении учебно — воспитательных задач, что, возможно, объясняется спецификой работы воспитателей в детских садах, которые работают изолированно друг от друга с одной группой детей и не пересекаются в профессиональных вопросах друг с другом при организации учебно- воспитательного процесса.

В педагогическом коллективе дошкольных отделений г. Москвы, несмотря на то, что по приоритетности проставленных характеристик (уважительное отношению друг к другу, бодрый жизнерадостный тон настроения и т.п.) можно констатировать более высокую степень комфортности — назвать этот коллектив единым целым, по результатам собеседований, оказалось сложно, так как активность членов коллектива направлена не на совместную работу и решение общих задач, а на противостояние друг другу, отстаивание собственных интересов и «доказательство правоты своего мнения».

Степень комфортности образовательной среды детских садов *Приморского края* самими педагогами расценивается как средняя. При этом активность и энергичность коллег отметили все испытуемые, равно как взаимные симпатии и уважение среди членов педагогического коллектива. Успех и неудачи товарищей у них вызывают сопереживание. В то же время есть ряд характеристик, наоборот, способствующих разобщению коллектива: коллектив невозможно поднять на совместное дело, члены коллектива разобщены «на привилегированную и отверженную» части, в результате возникают группировки внутри коллектива, антипатия педагогов друг к другу, непринятие чужого мнения.

Полученные результаты начальной диагностики позволили нам предположить *наличие определенных проблем в понимании как значимости комфортной образовательной среды для результативной работы, так и необходимости собственного участия* в проектировании благополучности коллектива. Как показывают, в целом, результаты, основная проблема состоит в том, что высокий уровень самооценки, уверенности в себе, а также высокий должностной и социальный статус большинства участников при низких показателях рефлексивности, креативности и потребности в саморазвитии могут создать (и создают) серьезные препятствия для саморазвития педагогов,

процесса организации их обучения, их склонности к восприятию новой информации и преобразованию ее в новые смыслы собственной профессиональной деятельности. При этом достаточно велика возможность возникновения внутреннего сопротивления участников процесса попыткам «расшатывания» сложившихся стереотипов профессионального мышления, деятельности и поведенческих моделей. Всё это позволило конкретизировать направления работы по педагогическому проектированию комфортной образовательной среды.

Для понимания степени готовности педагогов к личному участию в педагогическом проектировании комфортной образовательной среды в ДОО нами было проведено исследование смысложизненных ориентаций педагогов (по Д. А. Леонтьеву), важных для комфортной и результативной работы.

Использованная нами тестовая методика определения смысложизненных ориентаций (СЖО) по выбору респондентом утверждения (Приложение 4) позволила получить определенное представление об участниках процесса педагогического проектирования в контексте общей удовлетворенности сложившимся образом жизни и осмысления собственной «Я-концепции»; результаты отражены в табл. 3.

**Таблица 2.**  
**Результаты определения смысложизненных ориентаций**  
**у педагогов ДОО до начала формирующее эксперимента (в %)**

Субшкала	г. Москва	Пенз. обл.	Примор. край	Средние показатели
Осмысленность целей	42,0	48,2	39,8	43,3%
Интерес к жизни	78,1	51,8	70,2	66,7%
Самореализация	67,5	55,1	49,0	58,2%
Интерес к педагогической деятельности	43,0	48,0	37,4	42,8%
Потребность в самосовершенствовании	32,5	43,4	41,3	39%

Самые высокие показатели по субшкале «Интерес к жизни» позволили сделать вывод о том, что 66,7% педагогов в детских садах Москвы, Пензенской обл. и Приморского края воспринимают сам процесс и образ своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Результаты параметра по субшкале

«Осмысленность целей», на первый взгляд, достаточно неплохие (в среднем 43,3%) и можно говорить о наличии в жизни педагогов целей в будущем, которые придают их деятельности осмысленность, направленность и временную перспективу. Так же высоко оценена в среднем педагогами «Самореализация» (58,2%) как свидетельство того, что, оценивая и осмысливая пройденный отрезок жизни, педагоги считают ее достаточно продуктивным, а ее результаты достаточно высокими и значимыми для себя и для других.

В то же время данные показатели вступают в противоречие с параметрами по субшкалам «Интерес к педагогической деятельности» (42,8%) и «Потребность в самосовершенствовании» (39%). Среди факторов, препятствующих данным процессам, были названы (по уровню значимости): «Отсутствие специалистов, у которых можно было бы поучиться»; «Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства»; «Недостаток времени»; «Отсутствие системы работы в этом направлении в методическом объединении»; «Состояние здоровья»; «Собственная инерция»; «Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации»; «Разочарование в результатах имевшихся ранее неудач», «Отсутствие объективной информации о моей деятельности со стороны руководства и членов коллектива» и, что самое страшное, «Разочарование в педагогической деятельности».

При анализе мы отметили как внешние причины, по мнению педагогов, от них не зависящие, так и внутренние:

- собственная инерция, недостаток времени свидетельствуют о невысокой культуре самоорганизации;
- состояние здоровья, разочарование в результатах имевшихся ранее неудач свидетельствуют о слабой психосоматике, несформированности механизмов эмоционально-волевого регулирования и т.п.

Такие результаты анкетирования, возможно, отчасти обусловлены проживанием некоторых респондентов в сельской местности, где возможностей для целенаправленного личностного и профессионального развития значительно меньше, чем в условиях города, особенно мегаполиса. Однако мы допускаем и вероятность того, что результаты субшкал «Интерес к жизни», «Осмысленность целей», «Самореализация» свидетельствуют о том, что педагоги в силу специфики работы какой — то степени стремятся «хорошо выглядеть» в собственных глазах и в глазах окружающих.

В итоге, с одной стороны, педагога контрольной и экспериментальной групп мы могли определить как сильную личность, человека уверенного в себе, считающего себя хозяином своей жизни, человека целеустремленного, самореализующиеся, ответственно и с интересом относящегося к своему будущему, имеющее достаточно высокий должностной и социальный статус. С другой стороны, явно прослеживаются сочетание достаточно высокого уровня уверенности в себе и в собственной значимости и слабые умения рефлексии, недостаточное осознание своих ресурсов и ограничений, перспектив, а главное, значимости профессионального и личностного развития. 76% ответов испытуемых носили достаточно развернутый характер. Педагоги были способны в целом обозначить личностную позицию, видели некоторые перспективы профессиональной деятельности, однако общее представление о своей деятельности и собственных усилиях было недостаточно целостно, не всегда удавалось найти адекватные способы решения проблем. Ответы остальных 24% интервьюируемых были лаконичными, в той или иной степени носили неразвернутый и даже формальный характер.

Педагоги проявляли недостаточное видение важнейших аспектов своей профессиональной деятельности, ее перспективных линий, не умели сформулировать проблемы и возможные пути их решения. В ходе собеседований выяснилось также, что они испытывали затруднения в организации взаимодействия с коллегами по работе и администрацией. В данной ситуации мы предполагали невысокую профессиональную компетентность, недостаточное видение педагогом важнейших аспектов профессионально-педагогической деятельности; низкий уровень рефлексивности. Наглядное представление результатов, обусловивших выводы, дано на рис. 7

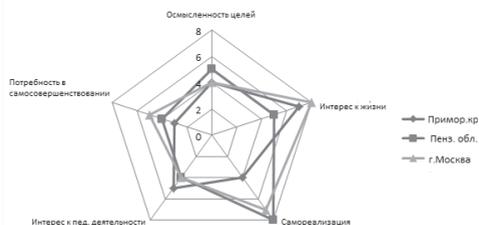


Рис. 7. Распределение смысловых ориентаций на начальном этапе

Следующим немаловажным этапом для нас было выявление степени готовности педагогов к процессу проектирования и коррекции комфортной образовательной среды в ДОО. С этой целью, во-первых, в ходе анкетирования и собеседований выявлялся уровень представлений о проектировании образовательной среды, путей повышения профессиональной компетентности, анализа и корректировки профессионально-ценностных ориентаций (Приложение 5).

Проведенное анкетирование и последующее собеседование для определения уровня компетентности в области педагогического проектирования показали, что педагоги имеют самое общее представление о проектировании программ и систем развития коллектива (детей, педагогов, родителей), чем и является, по сути, педагогическое проектирование образовательной в ДОО, не владеют ее основами, а зачастую вообще не видят разницы (29%) между педагогическим проектированием программ и систем и проектным методом. Результаты анкетирования представлены на рис. 8.

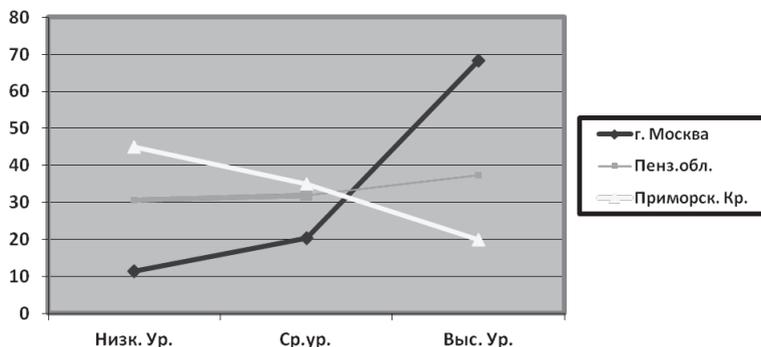


Рис. 8. Уровень компетентности сотрудников ДОО в области педагогического проектирования на начальном этапе исследования

Отмеченный высокий уровень (около 70%) педагогов г. Москвы объясняется, как показали собеседования, учётом педагогами в качестве компетенций педагогического проектирования разработку воспитательных проектов с детьми, которые по сути являлись оформленными как проекты планы и программы отдельных мероприятий с детьми и родителями. Это же (только с более скромными самооцен-

ками) отмечено и у педагогов Пензенской области и Приморского края.

При этом большая часть участников считает, что проектировочная деятельность — важная составляющая педагогического труда. Рефлексия знания процесса педагогического проектирования комфортной образовательной среды посредством собеседований показала, что *участники процесса, по их словам, готовы повысить свою профессиональную компетентность, актуализируя и пересматривая собственные профессиональные ценности и стереотипы профессионального мышления и поведения. Смогли иначе посмотреть на проблему и руководители (заведующий и старшие воспитатели) ДОО. Желание более 86% участников продолжить свое образование и самообразование свидетельствовало, по нашему мнению, об актуализации потребности педагогов в развитии и саморазвитии. Все это свидетельствовало, на наш взгляд о достаточно высокой мотивации к воплощению в жизнь педагогического проектирования оптимального комфортной среды.*

Кроме того, для определения мотивационной готовности педагогов к педагогическому проектированию комфортной образовательной среды в ДОО мы посчитали необходимым выяснить, каким им представляется будущее своего детского сада; что, по их мнению, должно измениться в жизни ДОО, каким он будет через пять- семь лет; и, главное, какой они представляют *свою роль в этом изменении.* Это нашло отражение в эссе, где педагоги *смогли «увидеть» будущее своего детского сада, наметив основные векторы развития и саморазвития в своих эссе (Приложение 6).*

В целом, педагоги отметили, что через участие в процессе диагностики *открыли для себя новые возможности в создании модели формирования микроклимата как в группе, участия в формировании комфортной образовательной среды в коллективе ДОО, в определении новых путей профессионального роста и личностного саморазвития, диалогового способа взаимодействия. Педагогам, с их точки зрения, представилась в ходе совместного обсуждения возможность лично — профессиональной рефлексии своего педагогического опыта, ее переоценки и переосмысления, а также стала более определённой мотивация к внедрению технологии организации процесса педагогического проектирования комфортной среды.*

## 2.2. Технология формирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации

Технология процесса педагогического проектирования, понимаемая в работе как комплекс организационных мер и совокупность методов, операций, приемов и материалов, используемых в определённом виде деятельности, конкретизирована нами в ходе формирующего эксперимента, где она реализована в виде процессуальной части педагогической модели проектирования комфортной среды.

Технология формирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации предусматривала следующие этапы:

**I. Мотивационно-ценностный этап** направлен на осознание педагогами значимости личностных качеств, формирование у них потребности в профессиональном педагогическом росте. На этом этапе делается акцент на развитие у участников эксперимента базовых педагогических компетенций;

Основная цель *мотивационно-ценностного этапа* — формирование организационно — интеллектуальных знаний, значимых для самообразования, развития психолого-педагогических и организационных умений, совершенствования эмоционально-волевой культуры; коррекции профессиональной толерантности, тяги к здоровому образу жизни.

**II. Когнитивно-деятельностный этап** является вторым важным этапом реализации технологии проектирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Основной целью когнитивно-деятельностного этапа является реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО. Развитие организационных умений и личностных качеств педагогов, в частности:

- организационно-интеллектуальных умений (внимание, воображение, мышление и память);
- умений само-менеджмента (распределение ресурса времени);
- умений самоконтроля, самооценки и само-регуляции;
- адекватного оценивания себя в ситуации взаимодействия с другими людьми и установка на успешное взаимодействие;
- достижения эмоциональной уравновешенности;
- формирования адекватного уровня притязаний;

- умений релаксации психосоматического тонуса;
- расширения и развития эмоциональной сферы.

**III. Рефлексивно- преобразующий этап** направлен на развитие саморегуляции психосоматических компонентов; осознание и оценку своих профессиональных действий; актуализацию профессионально-значимых качеств личности; развитие способности проектирования. На этом этапе происходит окончательное формирование базовых и профессиональных компетенций.

В соответствии с практическими потребностями мы заострили внимание на четырёх основных уровнях развития коммуникативной рефлексии: 1) контактном;

2) информационном;

3) смысловом;

4) рефлексивном (коммуникативная рефлексия). При этом, признавая согласно Г. В. Акопову, что контакт является минимально необходимым условием общения, особый упор делали на ее обеспечение не только в речевой форме, но и с использованием *невербальных* средств. Во всех случаях неотъемлемыми атрибутами коммуникации являются психолого-педагогическая установка (цель общения, мотив, направленность, принимаемые при этом ценности и т.д.), а также передача и приём определённой информации. Смысловое общение обусловлено ситуативностью поведения и речевого высказывания, эмоциями и личностными смыслами общающихся. А рефлексивное (коммуникативная рефлексия) — предполагает глубокие осознанные размышления, вдумчивый анализ своего коммуникативного поведения.

Реализация мотивационно-ценностного этапа направлена на осознание педагогами значимости личностных качеств, формирование у них потребности в профессиональном педагогическом росте. На этом этапе делается акцент на развитие у участников эксперимента базовых педагогических компетенций;

Основная цель *мотивационно-ценностного этапа* — формирование организационно — интеллектуальных знаний, значимых для самообразования, развития психолого-педагогических и организационных умений, совершенствования эмоционально-волевой культуры; коррекции профессиональной толерантности, тяги к здоровому образу жизни.

В плане актуализации в технологию включены *методический интерактивный семинар* для педагогов (Приложение 7); *онлайн-консультации* для педагогов через сетевой ресурс с презентациями, ссылками, просмотром видео-роликов, темы представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Темы онлайн-консультаций для педагогов**

**1. Целеполагание, смысл, ценности жизни и профессиональной деятельности.**

Особенности, принципы и методы целеполагания («Я среди людей» «Я среди профессионалов»). Баланс общественных и личных интересов и ценностей. Самооценка своих идеалов и ценностей, представлений о своих сильных и слабых сторонах, о себе в изменяющемся мире. Как оценивать адекватность и достижимость выполнения целей и задач. Факторы успешной самореализации личности: умение выстраивать жизненные и профессиональные перспективы.

**2. Самоменеджмент: техника управления временем и силами.**

Основные правила самоорганизации и саморегуляции. Организация времени, правила тайм-менеджмента. Основные принципы и психологические приемы организации самостоятельной деятельности: планирование, распределение времени. Роль и виды планирования.

**3. Общение в структуре педагогического и личного взаимодействия.**

Виды и формы вербального общения. Ключевая компетенция Европы — владение (mastery) устной и письменной коммуникацией – как фактор успешности. Умение использовать вербальные и невербальные средства общения в зависимости от коммуникативной ситуации, умение выбирать наиболее эффективную стратегию речевого поведения.

**4. Эмоции человека и самоуправление эмоциональным развитием личности.**

Эмоции, воля, характер. Самоуправление эмоциональными состояниями в конфликтных и стрессовых ситуациях. Техники саморегуляции психических эмоциональных состояний и профилактики стресса. Самоуправление эмоциональным состоянием как проявление внутреннее равновесия и самоуважения. Психологическая подготовка к экзамену.

**5. Бережное отношение к здоровью как важнейший принцип профессиональной культуры.**

Основы здоровья, ее роль в жизни человека, обучении, самообразовании и становлении личности. Диагностика степени сформированности бережного отношения к здоровью. Здоровьесберегающие принципы учебной работы. Основные направления формирования культуры здоровья. Физическая активность как фактор регулирования равновесия в организме.

На методических семинарах были обсуждены проблемы проектирования комфортной образовательной среды в ДОО, даны **рекомендации**, касающиеся:

- системы работы с детьми и родителями по организации их конструктивного взаимодействия и формирования позитивного Я-образа ребёнка;
- расширения спектра совместных с родителями мероприятий, в том числе — обсуждение опыта создания при ДОО Родительского Клуба;
- использования методики безоценочного наблюдения за динамикой развития конструктивного взаимодействия на оси «ребёнок-ребёнок», «ребёнок-родитель»;
- использования методики педагогического сопровождения конструктивного взаимодействия (с элементами коррекции) на оси «ребёнок-родитель».

В связи с проблемой формирования комфортной образовательной среды педагогического взаимодействия хотели бы отметить, что как дошкольники, так и их родители (законные представители) — это специфический контингент, требующий профессионально выстроенного педагогического сопровождения конструктивного взаимодействия, которое способствует оптимизации эмоционального состояния, поиску эффективных путей общения и совместного времяпрепровождения детей и родителей, помощи им в самореализации и, как следствие, повышению эффективности адаптации к ДОО и социуму. Наглядно это можно представить в виде следующей матрицы-схемы, которую мы использовали в ходе обсуждения проблемы на методическом интерактивном семинаре (рис. 10)

Именно поэтому основной акцент необходимо делать на *содействии* процессам развития личности ребёнка посредством четко заданных направлений — ориентиров, так как педагогическое содействие — это не только процесс, но и результат совместных (в нашем случае — с родителями) усилий по умножению внутренних ресурсов и коррекции поведения ребёнка.

В ходе одного из занятий методического семинара педагогами была совместно разработана технологическая карта проекта (2015–2017 г.г.) педагогического сопровождения педагогов, детей, родителей (табл. 4).



Рис. 10. Матрица-схема содействия процессам развития личности ребенка

**Технологическая карта проекта Проект «детский сад – мой дом»**

<b>Тема проекта</b>	<b>«Детский сад – мой дом»</b>
Тип проекта	Практико-ориентированный
Возраст детей	5–7 лет
Целевая аудитория	Педагоги, логопед, родители, (законные представители).
Продолжительность	С 2015года по 2017 год
Тематическое планирование	Моя жизнь в детском саду. Традиции моей группы. Мои друзья. Семья. Взаимоотношение в семье. Семейные традиции и обычаи.
Актуальность	1) Сенситивный возраст для формирования базовых ценностей 2) Патриотическое воспитание детей в семье 3) Современные дети получают двузначную информацию о семейных ценностях, составе семьи. Участились случаи распространения идей однополых браков в кинематографе, ориентированном на дошкольный возраст («Золушка» киностудии «Walt Disney») 4) отсутствие методических разработок по формированию семейных ценностей в дошкольных образовательных организациях. 5) Игнорирование семейных ценностей внутри семьи. Разногласие в вопросах воспитания подрастающего поколения.
Проблема	Обрушение традиционных духовных ценностей, слабая методическая база по проблеме.
Цель	Определить и обосновать методические основы организации и осуществления процесса сближения детского сада и семьи, приобщение детей к семейным традициям и ценностям, улучшение комфортной образовательной среды в детском саду.
Задачи	1) Формирование у детей интереса к традициям своей семьи, ее истории. 2) Привлечение родителей к становлению традиций, семейных праздников и развлечений внутри семьи 3) Формирование проектных умений у детей дошкольного возраста 4) Формирование эмоционально-комфортной среды существования ребенка включающей детский сад и семью 5) Выполнение детьми старшего дошкольного возраста общественно-значимых заданий и поручений 6) Развивать у детей чувства сострадания, сопереживания и участия. 7) Давать детям возможность проявлять свои наклонности, творчество во всевозможных видах деятельности

Результат	1) Регулярные совместные выставки детско-родительских проектов 2) Повышение качества образовательного процесса, увеличение числа дето/дней 3) Разработаны методические рекомендации по проблеме. Включены в рабочие программы воспитателей. 4) Родители стали более активны. Более уверены в своих педагогических знаниях
Презентация проекта	Заседание клуба «Родительская среда»

На протяжении всего эксперимента нами использовались также *онлайн-консультации для родителей*, где в помощь родителям предлагалась целенаправленная информация по определённым темам (табл. 5)

**Таблица 5**

**Темы онлайн-консультаций для родителей**

1.	SandPlay -терапия
2.	Играем вместе, играем рядом.
3.	Ребенок в виртуальном мире.
4.	Преодолеваем страхи вместе.
5.	Общаться с ребенком. Как?

Кроме этого, в тех дошкольных учреждениях, где позволяли технические возможности через сетевой ресурс «Facebook» и «Вконтакте» воспитателями велась индивидуальная страничка ребёнка, где помещались не только информация, рекомендации, но также фото рисунков и поделок ребёнка, фото их участия в занятиях и мероприятиях, а также по желанию родителей онлайн вёлся дневник, где родитель и педагог могли обмениваться мнениями, вопросами, а зачастую и найденным интересным материалом и т.п. Интересно отметить, что в г. Москве успешно себя зарекомендовал чат WhatsApp, куда родители «сбрасывали» также информацию для всех родителей о выставках, спектаклях, мероприятиях во дворах и на площадках и т.п.

В детских учреждениях, где не было условий или технических возможностей онлайн-консультирования нами была использована форма, так называемая «*Дорожная карта*». Данное название использовалось нами по аналогии с довольно распространённым на сегодняшний день термином, обозначающим программу *поэтапных*

действий и являющуюся, что очень важно, плодом *согласования* (в нашем случае — педагога с родителями) действий по развитию ребёнка или коррекции тех или иных моделей поведения, главное, осуществляемых без менторства и поучений педагога и оставляющих существенную степень свободы родителям, что им очень импонирует. По форме она представляла собой тетрадь — дневник, куда вписывал свои предложения (буквально *пошагово*) педагог, родитель записывал вопросы для педагога, шли поэтапное согласование и оценка родителем и педагогом предложенных педагогом шагов по корректировке состояния или модели поведения ребёнка.

Осуществлялось непосредственное развитие педагогов в контексте совершенствования их коммуникативной и эмоционально-волевой культуры, предупреждения конфликтности, развития педагогической толерантности. При этом мы опирались на мнение В. П. Беспалько о важности «полной реализации внутренних ресурсов педагога», что предполагает «признание важнейшим фактором развития личности *специальным образом подобранную деятельность* и непрерывную смену различных видов деятельности, в том числе и на основе активных педагогических методов».

Как правило, активные педагогические методы подразделяются:

- 1) на дискуссионные (групповая дискуссия, метод кейсов и др.);
- 2) на игровые (дидактические и творческие игры)

Особое внимание мы хотели бы обратить на применении в авторском тренинге *творческих методов*, использующих «невербальный язык искусства для развития личности и дающих возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта». Творческие методы основываются на том, что художественные образы через творческое самовыражение, с одной стороны, помогают раскрепоститься и уйти от стереотипов в самовыражении, а, во-вторых, способны помочь человеку понять самого себя и других. При этом также, как отмечают специалисты:

- 1) растёт доверие к членам группы (коллектива), уверенности в себе и в группе;
- 2) происходит увеличение контактности;
- 3) расширяется доступ к бессознательным чувствам на невербальном уровне как предвестнику осмысленной вербальной коммуникации;

4) происходит развитие творческого воображения и фантазии;  
 Данные учёных демонстрируют также немаловажное значение музыкального сопровождения, показывают, что можно соотнести эмоции, выражаемые в музыке, с эмоциями повседневной жизни и теми, которые присущи разным типам темперамента, так как «в моделировании эмоций основную роль играют лад и темп, другие же компоненты, такие как мелодия, ритм, динамика, гармония, тембр, остаются дополнительными» (см. таблицу 6).

**Таблица 6**

**Обобщённые характеристики музыкальных произведений, отражающих сходное эмоциональное состояние**

Основные параметры музыки	Основное настроение	Литературные определения	Названия произведений
Медленная	Спокойствие	Лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная, задумчивая, нежная	Ф. Шопен — Ноктюрны Фа мажор, Ре-бемоль мажор, Этюд Ми мажор, крайние части; Ф. Шуберт — «Аве Мария»; К. Сен-Санс — Лебедь; С Рахманинов — концерт № 2, начало 2 ч.
Медленная Минорная	Печаль	Сумрачная, тоскливая, трагическая, печальная, унылая, скорбная	П. Чайковский — начало Пятой симфонии, финал Шестой симфонии; Ф. Шопен — Прелюдия до-минор, Марш из сонаты си-бемоль-минор, Этюд до-диез-минор;
Быстрая Минорная	Гнев	Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, гневная, злая, отчаянная	Ф. Шопен — Этюды №№ 12, 23, 24, Скерцо № 1, прелюдии №№ 16, 24; П. Чайковский — Увертюра «Буря»; Р. Шуман — «Порыв»; Л. Бетховен — финалы сонат №№ 14, 23
Быстрая Мажорная	Радость	Праздничная, ликующая, бодрая, весёлая, радостная	Д. Шостакович — Праздничная увертюра; В. Моцарт — Маленькая ночная серенада (1 и 4 ч.); Л. Бетховен — финал симфоний №№ 5, 6, 9

Применение в ходе коммуникативного тренинга творческих методик с использованием танца, музыки сначала настораживало

преподавателей, вызывало отказ от участия, отдельные негативные высказывания, однако в ходе накопления информации (как на тренинге, так и при онлайн-консультациях) они постепенно приходили к пониманию важности использования таких методик как для себя, так и для организации комфортной педагогической среды для детей.

Кстати, использование творческих методов и приёмов для развития толерантности общения и взаимодействия детей, снятия агрессивности и помощи при их низкой самооценке стало одной из проблем, обсуждаемых педагогами на интерактивном методическом семинаре (см. Приложение 7)

*Реализация когнитивно-деятельностного этапа* является вторым важным этапом реализации технологии проектирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Основной целью когнитивно-деятельностного этапа является реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО. Развитие организационных умений и личностных качеств педагогов, в частности:

- организационно-интеллектуальных умений;
- умений само-менеджмента;
- умений самоконтроля, самооценки и само-регуляции;
- адекватного оценивания себя в ситуации взаимодействия с другими людьми и установка на успешное взаимодействие;
- достижения эмоциональной уравновешенности;
- формирования адекватного уровня притязаний;
- умений релаксации психосоматического тонуса;
- расширения и развития эмоциональной сферы.

Реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО стал *развивающе — коррекционный тренинг* как средство улучшения психологического самочувствия воспитателя в ДОО (Приложение 9). Тренинг проводили под руководством диссертанта психологи ДОО и студенты психологических факультетов вузов (данные занятия по договорённости с руководством защитывались студентам как прохождение практики).

Тренинг был направлен на развитие организационных умений и личностных качеств педагогов, в частности:

- 1) организационно-интеллектуальных умений (внимание, воображение, мышление и память);

- 2) умений само-менеджмента (распределение ресурса времени);
- 3) умений самоконтроля, самооценки и само-регуляции;
- 4) адекватного оценивания себя в ситуации взаимодействия с другими людьми и установка на успешное взаимодействие;
- 5) достижения эмоциональной уравновешенности;
- 6) формирования адекватного уровня притязаний;
- 7) умений релаксации психосоматического тонуса;
- 8) расширения и развития эмоциональной сферы.

В целом, при проведении тренинга соблюдались следующие общепринятые методические рекомендации организации интерактивных форм обучения и развития личности (табл. 7)

**Таблица 7**  
**Методические принципы проведения тренингового занятия**

Принципы	Содержание
1. Сотрудничество	Овладение методами творческого осмысления и освоения нужной информации
2. Реализуемость	Формулируются цели сложные, но достижимые только в группе
3. Управление эмоционально-интеллектуальным фоном работы группы	Соблюдение необходимого темпа занятия: самые трудные задачи решать первыми, предусмотреть упражнения для снятия утомления
4. Совпадение оценок	Способствовать установлению внутрigrупповой сплоченности при обсуждении вариантов, способов решения ситуационных задач
5. Перманентное управление	Оказывать воздействие на участников: постоянное, ненавязчивое, разнообразное (введение системы оценивания участников; приемы обратной связи; правила поведения для каждого участника)
6. Обязательность	Обработка «неплановой» информации. Следование учебным условиям занятия, а не каким-то другим
7. Мажорность	Отсутствие упреков, осуждения; призы команде-победительнице и отдельным участникам за занятие в целом или за ее отдельные этапы

После актуализации проблемы и поиска путей её решения шло обязательное позитивное завершение тренинга (важное значение

имели особые ритуалы как приветствия, так и прощания).

При разработке тренинга и формирующих процедур мы ориентировались на советы О. Н. Романовой в том, что тренинг должен учитывать значимость решения следующих конкретных задач:

1. Формирование психологических знаний и соответствующих умственных действий, необходимых для понимания (рефлексии) собственных психических процессов, душевных состояний и личностных качеств.

2. Формирование психологических знаний и умственных действий, необходимых для понимания других людей и для прогнозирования их поведения и душевного состояния.

3. Формирование позитивного отношения друг к другу и бесконфликтного общения.

Работа в условиях необходимости решения проблемы (профессиональной или личностной), с одной стороны, требовала, нестандартного творческого подхода, а с другой стороны, «создавала своеобразное психологическое «ускорение времени», за счет которого снимается отсроченность в использовании приобретенных знаний и принципиально изменяется отношение к полученным на занятиях знаниям, а главное, идёт концептуализация опыта» (рис. 10).

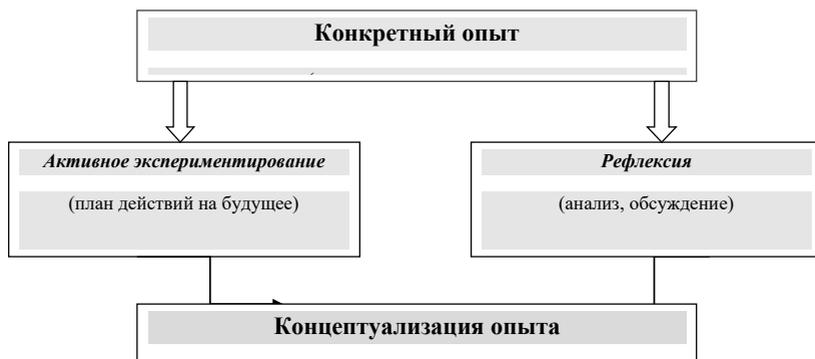


Рис. 10. Схема коррекции и самокоррекции на основе тренинга

Немаловажно и то, что здесь преодолевается внутриличностный конфликт, обусловленный «необходимостью «накапливать» знания с отсроченной полезностью, многие из которых нередко в условиях

профессионального труда остаются вовсе не востребованными.

Кроме этого, придавалось большое значение развитию самоконтроля и самокоррекции, предлагались техники и методики преодоления раздражительности, совершенствования умений расслабляться.

Это также связано с развитием психосоматики (исходя из того, что физические упражнения непосредственно влияют на психическую природу личности), а также пропагандой здорового образа жизни: определение путей преодоления вредных привычек, разрушающих здоровье. Расширение знаний о современных путях, средствах сохранения здоровья, физического совершенствования и привлекательности шло по линии онлайн-консультаций. Отдельные методики регуляции психосоматики как апробировались на развивающе-коррекционном тренинге, так и предлагались для самостоятельной отработки. Отдельные примеры материалов, техник самоанализа и саморегуляции представлены в Приложении 8. (Рисунок 11 Творческая технология «Изобрази процесс»)



Рисунок 11 Творческая технология «Изобрази процесс»

Большое значение для проведения имел проводимый постоянно административно-методический мониторинг взаимодействия педагогов с детьми старшее дошкольного возраста, критерии которого представлены в Приложении 11.

Результаты также были учтены при анализе результативности эксперимента в контексте общей оценки эффективности предложенной технологии педагогического проектирования комфортной образовательной среды в дошкольных группах.

Реализация рефлексивно-преобразующего этапа направлена на развитие саморегуляции психосоматических компонентов; осознание и оценку своих профессиональных действий; актуализацию профессионально-значимых качеств личности; развитие способности проектирования. На этом этапе происходит окончательное формирование базовых и профессиональных компетенций.

Большое значение для личностного и профессионального развития педагога имеет *индивидуализация*, под которой понимается *индивидуальная образовательная траектория*, которая вполне применима к процессу самообучения и саморазвития педагога. Так в целом базируется на принципах субъектности, свободы выбора, открытости, интегративности, на творческом характере, продуктивности и непрерывности.

При этом высокий уровень рефлексии существенно повышает степень содержательной и организационной самостоятельности, а также мотивацию стремления к развитию. Толчком к составлению индивидуальных программ саморазвития, по замыслу автора исследования, явились проводимые с педагогами в ходе рефлексивно-преобразующего этапа *тренинги саморегуляции и развития способностей* (Рисунок 6. Методический интерактивный тренинг).

Первый тренинг соотносился с важнейшим фактором, определяющим благоприятный комфортная образовательная среда в ДОО — коммуникативной компетентностью педагога.

Технологический компонент тренинга включал в себя:

- 1) процессуальную часть, в которой представлены подбор участников, формирование групп, определение правил участия, выбор приёмов, форм, техник, упражнений;
- определение стратегий взаимодействия тренеров и педагогов, участников группы между собой;

<b>Методический интерактивный тренинг «Проектирование комфортной образовательной среды в ДОО: проблемы, тенденции, инновации»</b>	
<b>Тренинг №1</b>	<b>Содержание</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Слагаемые комфортной образовательной среды .</li> <li>▪ История вопроса, теоретический блок, понятийный аппарат, содержание и структура комфортной образовательной среды (интерактивная мини-лекция ).</li> <li>▪</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Дискуссия «Что значит комфортная образовательная среда</li> <li>▪ Обзор литературы по проблеме.</li> </ul>
Проблемная область для «домашних заготовок» – «Опыт коллег из других ДОО по развитию комфортной образовательной среды	
<b>Тренинг №2</b>	<b>Содержание</b>
	<p style="text-align: center;">Заседание круглого стола «Опыт работы дошкольных учреждений по проектированию и развитию комфортная образовательная среда</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Предварительная работа: определение спектра вопросов круглого стола;</li> </ul> <p>изучение обобщенного в периодике опыта; посещение других ДОО; подготовка выставки литературы, материалов.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Проблемная область для «домашних заготовок» – «Инновационные формы работы с родителями»</li> </ul>
<b>Тренинг №3</b>	<b>Содержание</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Инновации как актуальная тема педагогики; методические и технологические инновации; интерактивное взаимодействие ( мини-лекция с презентацией).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Работа творческой мастерской (по микрогруппам) по теме «Новые формы работы с родителями и детьми»; с последующей защитой предлагаемой формы и групповым обсуждением.</li> <li>▪ Обзор литературы по проблеме.</li> <li>▪ Обсуждение творческих методик для организации комфортной педагогической среды, развития ребёнка, организации бесконфликтного общения.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Проблемная область для «домашних заготовок» – «Мои приёмы педагогического консультирования родителей»</li> </ul>

*Рисунок 6. Методический интерактивный тренинг*

– анализ групповой динамики, *рефлексия результатов*.

Последнее (рефлексия-обсуждение) призвано разрядить напряженность, стимулировать процессы самопознания и самокоррекции. Для этого нередко на занятиях по ходу выполнения заданий использовалась видеозапись (по согласованию с педагогами), затем под руководством тренера материал просматривался с разбором и свободным обсуждением. Это помогало участникам тренинга совершить переход от непосредственно пережитого опыта к ее осмыслению, рефлексии.

При проведении видеотренингов первоначально достигалась договорённость по поводу соблюдения следующих этических норм или правил:

- видеоматериалы предназначены только для внутреннего использования на занятиях;
- после окончания занятий записи стираются;
- запись служит только для учебного просмотра и анализа (не для оценки), поэтому во время анализа нужно обсуждать лишь тот материал, который «разыгран», не обобщая и не переходя на личность участника тренинга.

*При рефлексии использовалась базовая технология конструктивного анализа и критики, которая включала четыре этапа:*

- первый этап — ввод в критику, создание доброжелательной атмосферы в начале разговора;
- второй этап — критические замечания, высказывания *по существу* анализируемой проблемы;
- третий этап — обратная связь, визуальный контакт с критикуемым для определения невербальной реакции на критику, которая обычно следующая:
  - а) адекватная (есть контакт глаз, доброжелательное лицо, кивки головой) — завершение критики («мост на сотрудничество», одобрение);
  - б) замкнуто — внутренняя (нет контакта глаз, плечи опущены, закрытые жесты, избегание взгляда, покраснение или побледнение кожных покровов);
  - в) агрессивная (покраснение лица, часто стиснутые губы, произвольно сжатые руки и т.п.)

В этих случаях использовались приемы упреждения конфликта, предлагалось критикуемому самому решить, принимать ли выска-

занные пожелания или отвергать, игнорировать их и т.д., высказывалась уверенность в том, что участник тренинга вполне справится с предлагаемыми изменениями, доработками, пересмотром своих подходов, действий и т.п. и таким образом завершился четвёртый этап — выход из критики, ее завершение, эмоциональная поддержка.

В соответствии с практическими потребностями мы заострили внимание на четырёх основных уровнях развития коммуникативной компетентности: 1) контактном; 2) информационном; 3) смысловом; 4) рефлексивном (коммуникативная рефлексия). При этом, признавая согласно Г. В. Акопову, что контакт является минимально необходимым условием общения, особый упор делали на ее обеспечение не только в речевой форме, но и с использованием *невербальных* средств. Во всех случаях неотъемлемыми атрибутами коммуникации являются психолого-педагогическая установка (цель общения, мотив, направленность, принимаемые при этом ценности и т.д.), а также передача и приём определённой информации. Смысловое общение обусловлено ситуативностью поведения и речевого высказывания, эмоциями и личностными смыслами общающихся. А рефлексивное (коммуникативная рефлексия) — предполагает глубокие осознанные размышления, вдумчивый анализ своего коммуникативного поведения.

Проведённый нами тренинг стал итогом формирования базовых и профессиональных качеств педагогов, организации педагогического взаимодействия, представляющей собой специальную систему заданий при использовании активных методов групповой и индивидуальной работы, в связи с чем он получил название «*Тренинг педагогического общения*» (Приложение 8).

Используемые методы и приёмы предполагали развитие активного слушания, контактного взаимодействия, уважения к партнеру, умения информировать других, анализировать полученную информацию с позиции решаемой коммуникативной задачи. Большое значение придавалось развитию способности принимать и понимать мнение других, понимать состояние говорящее, в том числе и на основе восприятия невербальных средств общения, которые позволяют оценивать внутренний мир партнера по коммуникации, а так же определять ее отношение к происходящему процессу, формулировать оценочные суждения и аргументировать их.

Таким образом, мы выяснили, что технология процесса педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО включает в себя следующие этапы:

**I. Мотивационно-ценностный этап** направлен на осознание педагогами значимости личностных качеств, формирование у них потребности в профессиональном педагогическом росте. На этом этапе делается акцент на развитие у участников эксперимента базовых педагогических компетенций;

**II. Когнитивно-деятельностный этап** является вторым важным этапом реализации технологии проектирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

**III. Рефлексивно-преобразующий этап** направлен на развитие саморегуляции психосоматических компонентов; осознание и оценку своих профессиональных действий; актуализацию профессионально-значимых качеств личности; развитие способности проектирования. На этом этапе происходит окончательное формирование базовых и профессиональных компетенций.

### 2.3. Динамика сформированности комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации

На выявление результатов реализации модели педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО было направлено заключительное комплексное диагностирование, включающее:

- анкетирование и опросы (родители, педагоги);
- целенаправленное наблюдение за взаимодействием (родители, педагоги, дети);
- анализ результатов административно-методического мониторинга (педагоги, дети);
- анализ посещённых занятий и мероприятий (родители, педагоги, дети);
- собеседования (родители, педагоги);
- онлайн-опрос родителей (где была техническая возможность).

Мы старались применять в большей мере те же методики диагностирования, которые были представлены на начало эксперимента (констатирующе-диагностический этап), активно использовалась

также серия специальных адаптированных (в этом случае описание самой методики дано в приложении) или неадаптированных (в этом случае даётся только ссылка на источник) тестов, выявляющих степень сформированности того или иного профессионального и личностного качества педагога, значимого в контексте совершенствования комфортной образовательной среды в ДОО. Так, использовались методики:

- «Оценка самоконтроля в общении» (Приложение 12);
- «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (Приложение 13);
- тест «Конфликтная ли Вы личность»;
- задания для выявления поведенческой гибкости и мобильности (методика Б. Блума)

В ходе анализа результатов формирующее эксперимента нас интересовала, прежде всего, **динамика совершенствования комфортной образовательной среды в ДОО, обусловленного, в том числе, личными усилиями педагогов** в плане организации правильного педагогического взаимодействия, саморазвития, самокоррекции, развития профессиональной культуры и конструктивного общения, стремления к использованию новых методов и приёмов повышения привлекательности и комфортности педагогической среды ДОО, позитивного взаимодействия детей и родителей.

Анализ результатов производился, в первую очередь, *с учётом интегративных групп* слагаемых благоприятного комфортной образовательной среды в ДОО (см. модель, пар.2.1.) и базировался на определении среднестатистического показателя.

В первую очередь нами был исследован уровень коммуникативной компетентности педагогов на конец эксперимента (после тренингов, он-лайн консультаций, организации интерактивного взаимодействия на методических семинарах и т.п.). Использование вышеописанного диагностического инструментария позволило констатировать:

1. Знание и понимание педагогами основ конструктивного общения; качеств, способствующих эффективной коммуникации; преодолению барьеров общения, типов поведения при межличностном и профессиональном общении, облегчающих или затрудняющих процесс педагогического взаимодействия.

2. Умение применять техники активного слушания и контактного

взаимодействия; более внимательное отношение к невербальному языку (языку тела) во взаимодействии с родителями и детьми, более эффективное использование самими педагогами невербальных средств общения (позы и жесты открытости, позы, жесты, мимика, приглашающие к общению и т.п.);

3. Умение *продуктивно* взаимодействовать с другими коллегами и родителями, понимать интенции, проявлять эмпатию, организовывать общение как сотрудничество и т.п.

4. Умение свободно высказывать собственное мнение и бесконфликтное отношение к фактам и событиям; более грамотно формулировать как оценочные, так критические суждения, аргументировать их и, главное, обеспечивать адекватное восприятие.

Улучшилось педагогическое взаимодействие, чему способствовали более развитые умения инициировать и вступать в контакт; задавать вопросы и отвечать на них; стимулировать собеседника к прояснению ее позиции, высказываний; слушать, услышать и понять то, что имел в виду собеседник; осуществлять обратную связь, т.е. показать собеседнику, что ее услышали и поняли; выравнивать эмоциональное напряжение в беседе; управлять собственными экспрессивными сигналами в процессе общения.

Приведём результаты, полученные с помощью тестирования (рис. 11–14).

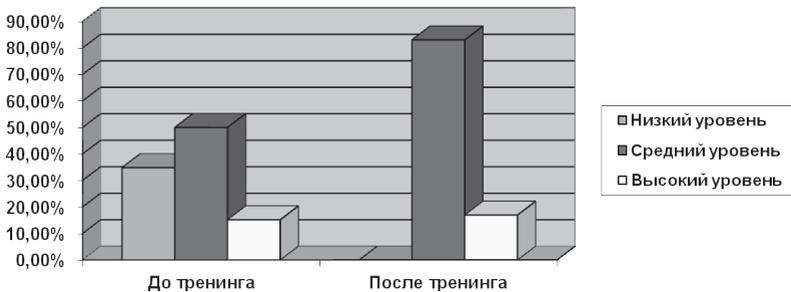
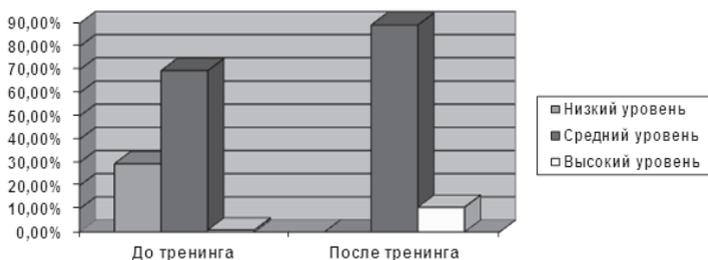


Рис. 11 Результаты теста «Оценка самоконтроля в общении»

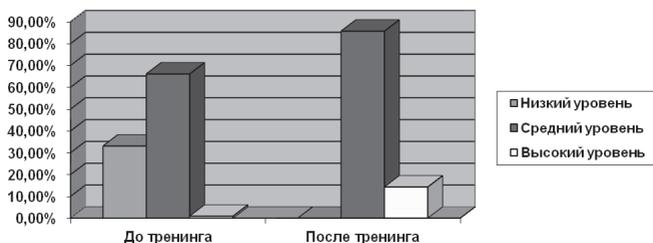
Первоначально может показаться, что результаты теста «Оценка самоконтроля в общении» в сравнении до и после тренинга не очень впечатляющие, если исходить из практически идеального (высокого) уровня самоконтроля. Здесь позиция, действительно, сдвинулась

в пределах 5%, однако высокий уровень самоконтроля обеспечивается, в первую очередь, психическими задатками личности, воспитанием, типом темперамента, профессиональной культурой и т.п., что и показало тестирование. Педагоги, профессионалы (как говорится, «от Бога»), изначально осознающие специфику педагогического взаимодействия в ДОО, прекрасно владеющие знаниями и умениями самоконтроля, высоким уровнем культуры, как правило, и составляют в ДОО (да и в любой организации) где-то пятую часть коллектива.



**Рис. 12. Результаты теста «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (уровень коммуникативных способностей)**

Половина (или чуть больше) педагогов — хорошие профессионалы, стремящиеся к саморазвитию, однако не всегда владеющие знаниями в области стрессоустойчивости и самоконтроля и не всегда имеющие возможность к самообразованию и саморазвитию. В этом отношении показатель *роста уровня самоконтроля в общении чуть более 30 процентов, является очень хорошим результатом, обеспечивающим более комфортное педагогическое взаимодействие в ДОО.*



**Рис. 13. Результаты теста «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (уровень организаторских способностей)**

Тест «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» также продемонстрировал *значительный рост* (на 8–10% высокого уровня, чуть более 20% среднее уровня) профессионального владения коммуникативными умениями и *чуть менее значительный рост* (на 10%-12% как высокого уровня, так и среднее уровня)– владения организаторскими способностями (рис. 16–17.).

Последние результат, на наш взгляд, обусловлен, с одной стороны, спецификой самого теста, вопросы которого соотносятся в большей степени с общеорганизационной культурой и наличием/ отсутствием у человека лидерских качеств; с другой стороны, он продемонстрировал большую результативность использования на тренинге творческих упражнений и выполнение заданий в творческих мини-группах, что способствовало раскрепощению педагогов, активизации организаторских и лидерских способностей и т.п.

Задания по выявлению поведенческой гибкости и мобильности (методика Б. Блума) использовались нами, в первую очередь, для выявления умений понимания невербального языка и умений самокоррекции собственного языка тела (мимики, жестов, позы) при взаимодействии с родителями и детьми. Результаты после формирующее эксперимента *оказались достаточно впечатляющими* (на 15–16% рост высокого уровня, более 20% рост среднее уровня); и, условно говоря, практически «ушёл» низкий (пороговый) уровень (рис. 14)

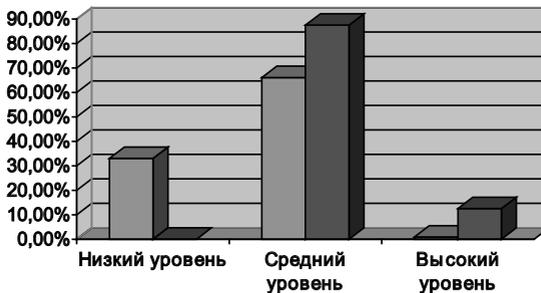


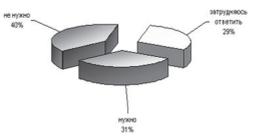
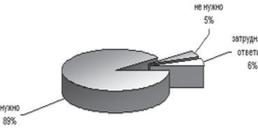
Рис. 14. Результаты выполнения заданий по выявлению поведенческой гибкости и мобильности (методика Б. Блума, невербальный аспект)

Хочется отметить, что применение теста «Конфликтная ли Вы личность?» (по сути, с «говорящим» названием) не оправдало себя

в педагогическом коллективе, каждый член которого в силу специфики профессии, образно говоря, всегда старается «держать лицо»: ответы респондентов сложно было признать объективными, а результаты теста — валидными. Однако снижение уровня конфликтности, развитие поведенческой гибкости и вербально-невербального эмоционального самоконтроля органично входят в показатели по вышеобозначенным тестам, *результаты которых, как мы уже отметили, оказались достаточно впечатляющими.*

Также мы хотели бы подчеркнуть, что эффективность предложенной модели формирования благоприятной комфортной образовательной среды обусловлена также, на наш взгляд, используемыми в ходе формирующего эксперимента техниками и методиками, способствующими повышению личной заинтересованности преподавателя, а главное — признанием значимости не только объективных, но и, в большей степени, субъективных факторов:

- внутренней мотивации на эффективность,
- способности пересматривать привычные стереотипы,
- понимания важности саморазвития,
- определённой степени сформированности самокритичности,
- осознание своей причастности к созданию благоприятной педагогической среды и комфортного взаимодействия (рис. 15а, 15б)

	
<p>Рис.15а. Ответы респондентов на вопрос о необходимости содействия их саморазвитию (до эксперимента)</p>	<p>Рис.15б. Ответы респондентов на вопрос о необходимости содействия их саморазвитию (после эксперимента)</p>

К сожалению, *не очень значительными оказались результаты исследования на понимание необходимости саморегуляции психосоматики, увеличения доли физической активности, тяги к здоровому образу жизни (рис. 16)*

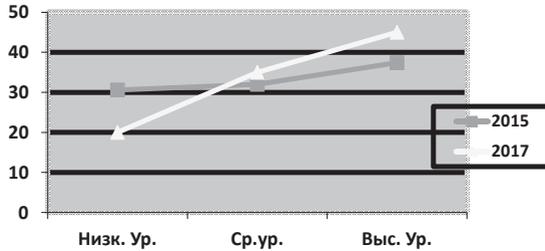


Рис. 16. Показатели осознанного отношения к саморегуляции психосоматики, увеличению доли физической активности, безоговорочного принятия здорового образа жизни

По-прежнему проблемной областью для педагогов остаются гиподинамия, профессиональная утомляемость, раздражительность, сосудистая зависимость от метеоусловий (особенно в г. Москве), курение (особенно в г. Москве), пищевая неразборчивость (в плане фастфуда, невнимательного отношения к наличию в продукте добавок и т.п.). Хотя практически все педагоги отметили значимость для себя представленных на развивающе-коррекционном тренинге релаксирующих методик и упражнений, которые они все (как сами выразились) «взяли на заметку».

Итоговое изучение проектирования комфортной образовательной среды ДОО показало **увеличение степени благоприятности** во всех без исключения детских садах, участвующих в эксперименте (рис. 17)

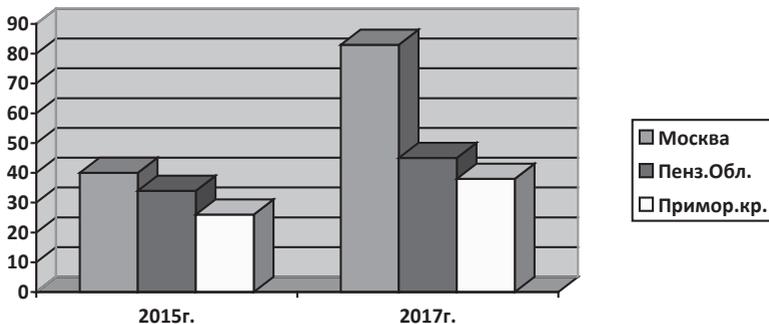


Рис. 17. Показатели итоговой оценки комфортной образовательной среды в ДОО (% , шаг нижней шкалы – 20%)

Как видим, в педагогических коллективах детских садов Приморского края произошло увеличение на 16%. В детских садах Пензенской обл. — на 17%. Наиболее значительное увеличение произошло в ДОО г. Москвы — практически на 40% (по результатам опроса); однако реальное положение дел, на наш взгляд (по наблюдениям, собеседованиям, онлайн-опросам, итогам тестирования и т.п.) — увеличение степени благоприятности комфортной образовательной среды произошло в пределах 23–25%. Возможно, более завышенные оценки при ответах на вопросы объясняются переживаниями педагогов, будут ли результаты опросов учтены при аттестации ДОО.

Ещё раз подчеркнём, что комфортная обстановка и успех совместной деятельности стали возможными благодаря высокой мотивации педагогов на участие в экспериментальной деятельности; оптимальные психофизиологические качества каждого участника; критичность к себе и терпимость к окружающим (интеллигентность и профессиональная толерантность); доверие друг к другу; осмысленность педагогического процесса, целеустремленность и уверенность в себе. Немаловажную роль играли максимально возможная загруженность целенаправленной деятельностью; определенность поставленных задач, сроков и формата их выполнения.

Отдельно следует сказать о том, что педагогов, участвующих в эксперименте, объединяла общность ценностей, сходстве социальных установок, большая заинтересованность в повышении степени комфортности климата ДОО. Эти и другие позиции нашли отражение в результатах итогового применения Методики определения смысловых ориентаций (СЖО) (адаптирована Д. А. Леонтьевым) (табл. 11)

**Таблица 11**

**Результаты осмысленности жизненного процесса у педагогов  
в начале и в конце эксперимента**

Субшкала	Москва		Пенз. обл.		Приморск. кр.		Средние показатели	
	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.
Осмысленность целей	42%	56%	48,2%	54%	39,8%	44%	43,3%	51%

Интерес к жизни	78,1%	90%	51,8%	55%	70,2%	73%	66,7%	73%
Самореализация	67,5%	80%	55,1%	84%	49%	38%	58,2%	67%
Интерес к педагогической деятельности	43%	64%	48%	52%	37,4%	44%	42,8%	53%
Потребность в самосовершенствовании	32,5%	75%	43,4%	56%	41,3%	56%	39%	62%

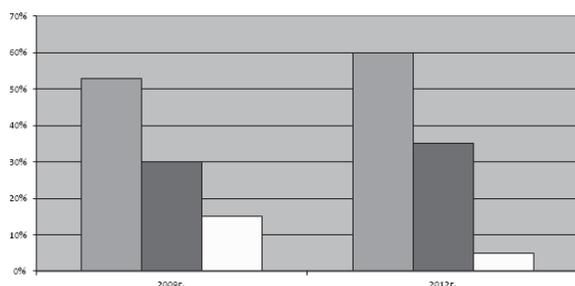
Данные эксперимента показали, что пусть на небольшой процент, но *общие показатели выросли по всем без исключения шкалам*, что мы связываем с проведением работы в ходе формирующее эксперимента по всем основным направлениям педагогического проектирования комфортной среды:

- 1) развитие когнитивной сферы, расширение круга и сферы знаний и представлений об основных вопросах педагогического взаимодействия и педагогического процесса (интерактивные методические семинары, дискуссии, заседания «круглого стола», онлайн-консультации, обсуждение просмотренных мероприятий и и.п.);
- 2) повышение профессионально-методического уровня, осознанное расширение сферы личностного самообразования и саморазвития (интерактивные методические семинары, дискуссии, заседания «круглого стола», онлайн-консультации, обсуждение просмотренных мероприятий и т.п.);
- 3) развитие эмоционально-волевой, организационной и коммуникативной культуры, педагогической толерантности (интерактивные методические семинары, онлайн-консультации, тренинги и т.п.);
- 4) активная пропаганда сознательного принятия здорового образа жизни, профилактика профессионального «сгорания» (онлайн-консультации, тренинги, совместные мероприятия и т.п.).

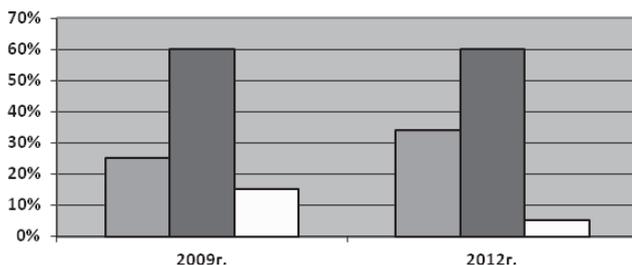
Немаловажное значение имеют также и внешние факторы: общая политика государства в области образования, ежегодный государственный

ный мониторинг деятельности ДОО, повышение уровня заработной платы, развитие социальных структур и т.п. Можно предположить, что педагоги имеют реальную опору в настоящем и подкрепляют её личной ответственностью за реализацию. При этом педагоги имеют сложившуюся концепцию профессиональной педагогической деятельности; осознают свои ресурсы и ограничения, перспективы профессионального развития; обладает высоким уровнем рефлексивности.

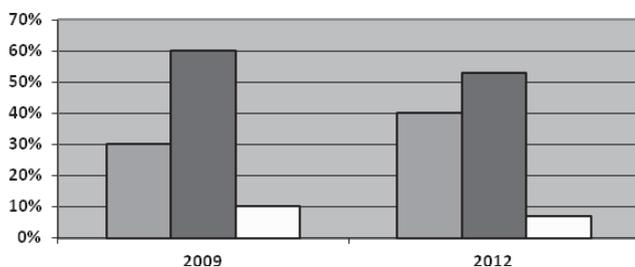
По окончании формирующее эксперимента было проведена также повторная оценка межличностных отношений детей в группах детских садов г. Москвы, Приморского края и Пензенской области по описанной ранее (в ходе констатирующе-результативного эксперимента) методики «Выбор в действии» Т. Лири (рис. 17–19)



*Рисунок 17. Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапе эксперимента (г. Москва)*



*Рисунок 18. Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапе эксперимента (Приморский край)*



*Рисунок 19. Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапе эксперимента (Пензенская область)*

Мы констатировали, что, за время эксперимента количество московских детей с высоким статусом (получили от других детей наибольшее количество привлекательных предметов) незначительно изменилось в сторону увеличения — 60%, возросло количество детей со средним статусом 35% против 30% и уменьшилось с низким 5% против 12%. Очевидно, что взрослея, дети под руководством педагога и родителей учатся устанавливать дружеские отношения, приобретают необходимые коммуникативные навыки. Участие в совместных групповых проектах и мероприятиях делает их сплочённое, дружнее. Команда одного из детских садов, участвовавших в эксперименте (г. Москва), заняла 2 место в окружном этапе конкурса «Знай-ка». Жюри отдельно выставляло баллы именно за командную работу. Здесь ребятам пригодились навыки, полученные в детском саду. В Приморском крае в 2017 году процент детей, имеющих высокий статус вырос на 10%. Благодаря работе команды педагогов-экспериментаторов из Приморского края вырос потенциал солидарности у детей из малообеспеченных семей, в связи с чем уменьшилось количество детей с низким статусом на 12%.

Незначительные перемены в межличностных отношениях произошли за три года в детских садах Пензенской области — 10% в конце эксперимента. Немаловажное значение, на наш взгляд, имел и тот факт, что стабильная политика государства, рост материального благополучия у населения за прошедшие три года позволили семьям с низким доходом, малообеспеченным и многодетным, повысить свое

благополучие, что сказалось, в том числе, и на межличностных отношениях в детских группах. Таким образом, мы можем предположить, что дети, находящиеся в стабильной, устойчивой ситуации общения, в наибольшей степени способны и предрасположены к объединению усилий для совместной деятельности.

Интересной и значимой была для нас повторная оценка социального — психологического климата в ДОО родителями (табл. 11)

**Таблица 11.**  
**Характеристика социально-психологического климата родителями в начале и в конце эксперимента**

	Неблагоприятный климат		Средняя степень благоприятности		Благоприятный климат	
	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.
Москва	10%	2%	24%	18%	66%	82%
Приморье	30%	10%	46%	60%	24%	30%
Пенз. Обл.	25%	20%	48%	53%	28%	27%
Средние значения	22%	11%	40%	44%	38%	45%

Опросив родителей в конце экспериментальной деятельности, мы выяснили, что, в целом, положительная оценка родителями комфортной образовательной среды в детском саду выросла на 7% по всем регионам. Число тех родителей, кто давал не среднюю, а негативную оценку снизилось до 11%. На 4% выросло число родителей, считающих уровень комфортности образовательной среды оптимально-средним.

Изменение количественных и качественных характеристик стало возможным благодаря 1) организации конструктивного взаимодействия дошкольного учреждения с семьей, 2) поиску и применению новых форм (онлайн-консультирование, участие в мастер-классах и т.п.), 3) организации систематической методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогического персонала, 4) всемерному учету социального запроса (интересов, нужд, потребностей) родителей и активному внедрению дифференцированного подхода, осуществляемого, в том числе на базе онлайн-консультирования, ведения «дорожных карт», индивидуальных страничек ребёнка. Кстати, значимость последних подчеркнули абсолютно все родители.

*Родители приветствуют* открытое педагогическое сопровождение, развития положительного Я-образа ребёнка, использование педагогом таких методов, как вовлечение детей в интересующую их деятельность, авансирование успеха, поощрение, похвала, одобрение, использование приёма «отражение чувств», демонстрация доверия, неупоминание об ошибках (это поставили в упрёк педагогам 9% родителей при собеседованиях). *Не оправдывают себя*, по мнению родителей, педагогические приёмы безадресного упоминания на общих собраниях об ошибках родителей в воспитании детей, проявления негативных поступков (Чувствуем все себя виноватыми); намёки, предположение, высказанные безадресно, обсуждение жизненных ситуаций, в которой родитель узнаёт себя или свою семью и т.п.

Определение уровня комфортности образовательной среды именно глазами родителей, дает возможность педагогическому коллективу, с одной стороны, продолжать взаимовыгодное сотрудничество, а с другой — обратить более пристальное внимание на вопросы, требующие существенной доработки.

Понятие сформированности комфортной образовательной среды включает в себя объективные и субъективные факторы, к которым относятся различные объективные причины, такие как

- характер решаемых задач,
- ответственность за исполнение функции
- загруженность рабочего дня
- нечеткая организации деятельности
- некомфортная обстановка в дошкольной образовательной организации и социальные условия в целом.

Среди субъективных причин можно выделить индивидуальные свойства нервной системы, чувствительности педагогов к профессиональным трудностям, а также мотивация профессиональной деятельности, их опыт знания и навыки.

При формировании комфортной образовательной среды важно не пропустить синдромы раннего психологического выгорания педагога. Здесь и влияние эмоциогенных факторов, когда постоянно нарастает чувство неудовлетворённости, накопление усталости, физические симптомы. Астенизация, частые головные боли, бессонница, а также психологические и поведенческие симптомы, такие как чувство обиды, снижение энтузиазма, неуверенность, раздражительность,

не способность педагога принимать решение.

Исходя из этого можно сделать вывод, что психологическое выгорание негативно влияет на профессиональную успешность воспитатели и межличностные отношения внутри коллектива. Профилактика психологического выгорания должна занимать больше места в контексте педагогического проектирования комфортной образовательной среды.

В процессе формирования комфортной образовательной среды рождаются и развиваются основные личностные феномены, такие как персонализация, событийный, общность. Названные показатели являются показателями социализации и становления педагога как личности, которые могут возникнуть в процессе общего педагогического взаимодействия, совместной деятельности и общения воспитатели и детей.

В этом смысле процесс гуманизации воспитания тесно связан с культурой педагога, который позволяет не просто угадывать на уровне интуиции психологическое состояние детей, а изучать и действительно понимать ребёнка. Не меньшую значимость имеет развитие способность воспитателя отрефлексировать свою позицию, как участника взаимодействия.

Формирую комфортную образовательную среду педагогу необходимо взаимодействовать том числе и с родителями своих воспитанников, а не только с коллегами. Именно поэтому к личностным качествам педагога предъявляются высокие требования, и воспитатель должен сочетать в себе черты и друга, и наставника, и психолога.

От него требуется творческое отношение к работе, способность за переживания, знания возрастных особенностей детей, высокая речевая культура умение слушать и выслушивать, а также профессионально владеть разнообразными методами обучения и воспитания детей.

Взаимодействие для достижения цели важно для признания педагогом, что участники процесса активны и равноправны в выборе решения проблем воспитания.

Рассматривая формирование комфортной образовательной среды нельзя игнорировать теоретические основы педагогического взаимодействия. Ещё в XX-м веке это категория рассматривалась как совместная деятельности двух субъектов образования — педагога и ребёнка, и только в некоторых случаях и ситуациях — как педагога и родителей. Однако в условиях современности, родители воспитанников тоже

являются равноправными участниками образовательного процесса.

Особую актуальность приобретает сформированность комфортной образовательной среды в контексте понятие триадного взаимодействия. Взаимодействие системы педагог-ребёнок-родители, позволяет всему воспитательному процессу стать более открытым, сделать родителей равноправными участниками, обеспечить преемственность между детским садом и семьей. Даже в начале прошлого столетия, работа дошкольных организаций с родителями, в нашей стране, была приоритетной.

Однако в современных условиях новые экономические отношения создают известные материальные трудности для родителей, что не позволяет им посвящать кружки дополнительного образования в детском саду, участвовать вместе с детьми в досуговой деятельности.

Часто современные родители не осознают, что формирование позитивного образа ребёнка — это сложный целенаправленный процесс, связи с этим наблюдается сокращение и дефицит эмоционального тепла внутри семьи, сокращение общения, недостаток сотрудничества в семье. Все это ведёт к возникновению трудности в развитии детей.

Зачастую негативную роль играют те факты, что родители имеют больше возможностей не продлевать неудачный брак, жить с партнёром гражданским браком, соединяя детей от предыдущих семей. Такие детей недополучают заботу и ласку. Ещё страшнее, когда отмечается случаи насилия взрослых по отношению к детям и девиантное поведение супругов.

Отрицательную роль играют изменения понимания ценности современных семьях, что отражается в том числе и потерей ответственности за детей, а это в свою очередь приводит психическому напряжению ребёнка, ограничение активности и самостоятельности ребёнка и усиливающейся ориентации детей на потребление. Нередко, когда родители активно поддерживают это.

В то же время семья была и остается первое важнейшим институтом социализации ребёнка. Сегодня материнство и детство являете национальной приоритетной задачей. В условиях высокой профессиональной занятости, матерям оказывается поддержка в этом вопросе. Но участие государства не подменяет главную роль семьи, поэтому вполне логично возникает необходимость взаимодействий родителей и педагогов в самых разных аспектах воспитания детей.

Учитывая динамику сформированность комфортной образова-

тельной среды, были отчетливо заметно становление положительных и доброжелательных отношений между родителями и педагогами. Возникающие трудности — определялись большим расслоением общества. Трудно оспорить научно закреплённый термин — «*разно-ресурсные семьи*». *Сильно-ресурсные семьи* зачастую стремятся к созданию неформальных норм в обществе и предпочтений для этих семей, что приводит к понятию социального неравенства, влияющего на стиль взаимодействия педагога, а главное всех сотрудников на школьной организации. По сути, это является легитимизацией процесса формирования системы элитарного дошкольного образования, не только в масштабах мегаполиса, но и региона.

Ещё одной проблемой, которая требует серьезного внимания — это этническая принадлежность ребёнка и его семьи. Можно сказать, что проблемы неравенства, которые проявляются в области нормы культуры менталитета и поведения в обществе всё это транслируются родителями на уровне семьи. Неравенство возникает еще на уровне младшего дошкольного, когда внутри семьи используется только свой национальный язык, а ассимиляции ребёнка не придаётся большое значение и внимание. Большинство мигрантов считают главным сохранение своей национальной аутентичности и не допускают для себя возможность ассимиляции даже в малой степени. Всё это транслируют на детей и в общение с педагогом.

Такие социально-культурные изменения в обществе требует переосмысление отношений образовательной организации и семьи, создание конструктивных инструментов взаимодействия семьями детей в вопросах обновления содержания дошкольного образования, и совершенствования профессиональной деятельности воспитателя.

Большое влияние на формирование комфортной образовательной среды имеет совместное мероприятие родителей с педагогами и ребятами, участие родителей на занятиях, в досуговой деятельности, детских спектаклях, праздниках, что неизменно радует детей, обогащает их деятельность и опыт. Вместе с тем и родители получают для себя новую информацию об умениях детей, их интересах, приобретают опыт совместных занятий с детьми. Исследования показывают, что совместные занятия и досуги с участием родителей в детсадовской жизни, сближает родителей и детей, объединяет их общими переживаниями, способствует большему взаимопониманию, что является

важным при формировании комфортной образовательной среды дошкольных образовательных организаций.

Таким образом, в целом можно констатировать, что **проведенное исследование выполнило поставленные цели и задачи, подтвердило выдвинутую рабочую гипотезу** относительно того, что целенаправленное педагогическое проектирование комфортной педагогической среды в ДОО соотносится с такими ее составляющими, как организация конструктивного педагогического взаимодействия на оси «педагог-педагог», «педагог-родитель», «педагог-ребёнок», педагогическое содействие в организации развивающего бесконфликтного общения на оси «ребёнок-ребёнок», «родитель-ребёнок».

Оптимальное педагогическое содействие процессу формирования комфортной педагогической среды в ДОО возможно только в таком случае, если педагогу свойственно как осознание значимости процесса, так и собственной ответственности и результата предпринимаемых усилий в данном направлении.

К факторам, затрудняющим широкое внедрение модели, мы отнесли отсутствие на сегодняшний день должного научно-методического обеспечения в ДОО по вопросам формирования комфортной педагогической среды, нереализованные возможности дошкольного учреждения в работе с родителями, а также с коллегами — для получения и расширения инновационного опыта педагогического взаимодействия, недооценка педагогами принципа личной мотивированности, эпизодический характер мониторинга комфортной образовательной среды со стороны руководителей ДОО, слабая психолого-педагогическая подготовленность в этом плане выпускников вуза, состояние учебно-методической и материальной базы для организации онлайн-консультирования и ведения индивидуальных страничек ребёнка.

Отмеченные факторы лежат в целом в плоскости проблем повышения качества дошкольного образования на современном этапе.

## ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

1. Проверка эффективности авторской концепции педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО проводилась на основе объективной оценки результатов экспериментальной

работы. В этой связи первый — констатирующе-диагностический эксперимент, проведённый в целях исследования первоначального уровня сформированности комфортной образовательной среды в ДОО (приняли участие дети, педагоги и родители ДОО Приморского края и Пензенской области, ГБОУ Инженерно-технической школы им. П. Р. Поповича г. Москвы), во-первых, выявил скрытую от непосредственного наблюдения картину межличностных взаимоотношений в группах, позволил определить круг детей, оставшихся со стороны сверстников без должного внимания и уважения, которым необходима поддержка и помощь в психологической адаптации к детскому коллективу.

2. Первоначальное определение благоприятности комфортной образовательной среды в ДОО со стороны родителей характеризовалось как «неопределённо-среднее», неблагоприятным назвали уровень социально — психологического климата в ДОО 30% родителей Приморского края, 25% Пензенской области и 10% столичных жителей. Оценку «средний» получил уровень образовательной среды в ДОО и со стороны педагогов, среди основных причин социально — психологического «неблагополучия: расслоение коллектива «на привилегированных и отверженных»; нежелание активной совместной деятельности при решении учебно- воспитательных задач; возникновение группировок внутри коллектива, антипатии педагогов друг к другу, непринятие чужого мнения. Отмечена также невысокая степень готовности педагогов к личному участию в организационных изменениях и саморазвитию, что обусловлено, в том числе и внутренними причинами (собственная инерция, недостаток времени свидетельствуют о невысокой культуре саморганизации; состояние здоровья, разочарование в результатах имевшихся ранее неудач свидетельствуют о слабой психосоматике, несформированности механизмов эмоционально-волевого регулирования и т.д.)

3. Результаты констатирующе-диагностического эксперимента позволили конкретизировать направления работы по педагогическому проектированию комфортной образовательной среды в ДОО, уточнить принципы, условия, критерии эффективной организации и осуществления процесса педагогического проектирования, а также этапы процесса педагогического проектирования, их задачи и основные направления деятельности и взаимодействия педагогов, родителей

и детей-дошкольников как субъектов образовательного процесса, представив это в виде общей модели процесса педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО, конечным результатом реализации которой является создание благоприятного комфортной среды, обеспечивающее эффективное выполнение задач дошкольного образования и воспитания.

4. Процессуальная часть педагогической модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО реализована в виде формирующее эксперимента, в ходе которого проверка эффективности разработанной модели осуществлялась на теоретическом и практическом уровнях. В плане актуализации теоретической компоненты модели (основная цель которой — формирование организационно-интеллектуальных знаний, значимых для самообразования, развития психолого-педагогических и организационных умений, совершенствования эмоционально-волевой культуры и т.п.) для педагогов использовались методический интерактивный семинар онлайн-консультации через сетевой ресурс с презентациями, ссылками, просмотром видео-роликов. Использовались также онлайн-консультации для родителей, где в помощь родителям предлагалась целенаправленная информация по определённым темам. На практическом уровне осуществлялось непосредственное развитие педагогов на развивающе-коррекционном тренинге и тренинге педагогического общения. Совместно с родителями велась в сети индивидуальная страничка ребёнка (там, где позволяли технические возможности) или дневник.

5. Выявление результатов реализации модели педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО обеспечивало комплексное итоговое диагностирование, включающее: анкетирование и опросы; целенаправленное наблюдение за взаимодействием (родители, педагоги, дети); анализ результатов административно-методического мониторинга; анализ посещённых занятий и мероприятий; собеседования; онлайн-опрос. Анализ результатов подтвердил гипотезу исследования и позволил констатировать динамику совершенствования комфортной образовательной среды в ДОО, обусловленную, в том числе, личными усилиями педагогов в плане организации правильного педагогического взаимодействия, саморазвития, самокоррекции, развития профессиональной культуры и конструктивного общения, стремления к использованию новых

методов и приёмов повышения привлекательности и комфортности педагогической среды ДОО, позитивного взаимодействия детей и родителей.

6. Важнейшим достижением реализации модели педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО являются явно отмеченные повышение внутренней мотивации педагогов и родителей на эффективность педагогического взаимодействия; способности пересматривать привычные стереотипы; понимания педагогами важности саморазвития; определённой степени сформированности самокритичности со стороны педагогов и родителей, осознание своей причастности к созданию благоприятной педагогической среды и комфортного взаимодействия, понимание, что дети, находящиеся в стабильной, устойчивой ситуации общения и комфортного взаимодействия, в наибольшей степени способны и предрасположены к объединению усилий для совместной деятельности. При этом как проблемной областью, в целом, является недооценка педагогами психосоматической компоненты. Хотя практически все педагоги отметили значимость для себя представленных им релаксирующих методик и упражнений, которые они «взяли на заметку», по-прежнему актуальны для них гиподинамия, профессиональная утомляемость, раздражительность, обуславливающие ряд негативных явлений в контексте формирования комфортной образовательной среды в ДОО.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для достижения поставленной цели исследования — разработки, обоснования и экспериментальной проверки модели педагогического проектирования комфортной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении — были последовательно решены пять научно-исследовательских задач:

1. В контексте решения первой задачи, связанной с выявлением и систематизацией теоретических подходов к педагогическому проектированию комфортной педагогической среды в ДОО, рассмотрены, в первую очередь, сущность и содержание понятия «комфортная педагогическая среда» в отечественных и зарубежных исследованиях. Установлено, для обозначения особой атмосферы в коллективе, детерминирующей содержание, направленность и интенсивность

трудовой деятельности, в научном и общественном дискурсе использовались различные термины: «морально-психологическая обстановка в коллективе», «морально-психологический микроклимат», «социологический микроклимат», «психологическая атмосфера», «психологическая и социальная совместимость», «вся атмосфера» и т.п. Наиболее широкое применение получило понятие «комфортная педагогическая», проявляемый в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие, оценка условий жизни и работы личности в коллективе и рассматриваемой в целом как результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия.

Анализ сущности и составляющих позволило в рамках проводимого исследования определить понятие как — интегративное, которое соотносится с общностью содержания и целей деятельности людей, результатами их совместной деятельности и межличностного взаимодействия; с эмоциональным самочувствием; с организационной культурой и системой ценностных ориентаций, принимаемых каждым членом коллектива.

Исходя из этого, комфортная педагогическая среда объединила в себе взаимодействие всего многообразия социальных, групповых и личностных факторов, понимается в работе как обобщенная, интегральная характеристика всех проявлений жизни коллектива ДОО, которая обуславливает эффективность ее работы. В этой связи конечным результатом педагогического проектирования

В связи с этим в контексте проводимого исследования педагогическое проектирование комфортной образовательной среды в ДОО осмыслено как деятельность, призванная способствовать преобразованию или созданию систем, процессов, отношений в виде их общей модели с целью решения социально-педагогических задач. Результатом педагогического проектирования является создание *комфортной* образовательной среды в ДОО, важнейшими признаками являются удовлетворенность принадлежностью к коллективу; доверие; высокая степень эмоциональной включенности в общее дело и сознательная мотивация на личностное и профессиональное развитие; достаточная информированность членов коллектива о ее задачах и состоянии дел при их выполнении; признание за членами коллектива права принимать значимые для группы решения; взаи-

мопомощь; принятие на себя ответственности в целом за состояние дел в коллективе.

2. Спецификой системы взаимоотношений в дошкольном учреждении является теснота контактов, долговременность пребывания ребёнка в условиях дошкольного образовательного учреждения (далее –ДОО), тесные контакты ребёнка не только с педагогами, но и с коллективом воспитывающих взрослых (персонал ДОО, специалисты, педагоги дополнительного образования). В связи с этим к числу важнейших аспектов педагогического проектирования комфортной среды в ДОО относится оптимизация «триадного взаимодействия» между педагогами, родителями и детьми, обеспечивающее личностно-ориентированный подход к каждому ребёнку. Это особенно значимо в контексте объективного процесса глобализации, когда очевидно ослабление семьи в системе трансляции общечеловеческих ценностей от поколения к поколению. В контексте проводимого исследования важно было рассматривать не просто взаимодействие, а взаимодействие педагогическое, что обуславливало возможность взаимовлияния в русле субъектных параметров всех ее участников не только в познавательной, но и в эмоционально-волевой сфере, формировании ценностных ориентаций, моделей жизнедеятельности ребёнка. Это является основой социализации или становления личности и не могут возникнуть иначе, как в процессе педагогического взаимодействия, основной тактикой является *сотрудничество, сопереживания и совместная деятельность*.

Тенденции и стремительные перемены в социуме приводят к осознанию того, что современные дети должны знать и уметь много больше, чем их сверстники 15–20 лет назад, быть более мобильными и адаптивными, и следовательно, постоянной заботой педагогов является создание наиболее эффективных условий для обучения и воспитания, в том числе и на основе благоприятного комфортной образовательной среды в группе ДОО, который включает: взаимопонимание педагогов и детей; удовлетворенность детей взаимоотношениями; сплоченность детской группы; настроение детей. Оптимальным механизмом, обеспечивающим данные процессы, является внедрение в деятельность дошкольного образовательного учреждения модели педагогического проектирования комфортной педагогической среды.

3. Содержание и структура процесса педагогического проектиро-

вания комфортной образовательной среды в ДОО были выявлены и описаны на основе научного осмысления особенностей взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса в ДОО, содержания и механизмов интеграции факторов, образующих целостную ситуацию развития коллектива и личности, специфики педагогического процесса в ДОО — что в целом обусловило выделение (на основе блочного моделирования) таких структурно-содержательных компонентов, как: блок коммуникативной компетентности; блок эмоционально-волевой культуры; блок профессиональной толерантности; психосоматическая компонента.

В качестве критериев комфортности/некомфортности образовательной среды в ДОО признаны степень активности и устойчивости проявления исследуемых признаков и характеристик, действий, ситуации, степень сформированности тех или иных качеств, ценностных установок коммуникативной, физической, этической и др. культуры, достижений личностного развития и самоорганизации, показатели ее эффективности и др. Последнее определялось с учётом трёх основных уровней сформированности качеств и характеристик, способствующих оптимальному социально-психологическому климату на осях «управление», «обучение и воспитание», «педагогическое взаимодействие», «саморазвитие и самокоррекция», а именно: устойчиво –положительный (стабильный) уровень; достаточный (средний) уровень; пороговый (условно- допустимый) уровень.

4. Принципы, условия, направления, содержание, технологии и ожидаемые результаты педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО представлены в исследовании в виде модели процесса педагогического проектирования образовательной среды в ДОО, процессуальная часть которой реализована в виде формирующее эксперимента, в ходе которого проверка эффективности разработанной модели осуществлялась на теоретическом и практическом уровнях.

В плане актуализации теоретической компоненты модели для педагогов использовались онлайн-консультации через сетевой ресурс с презентациями, ссылками, просмотром видео-роликов и методический интерактивный семинар, на котором обсуждены проблемы и даны рекомендации, касающиеся: 1) системы работы с детьми и родителями по организации их конструктивного взаимодействия

и формирования позитивного Я-образа ребёнка; 2) расширения спектра совместных с родителями мероприятий, в том числе — обсуждение опыта создания при ДОО Родительского клуба; 3) использования методики безоценочного наблюдения и коррекции динамики развития конструктивного взаимодействия на оси «ребёнок-ребёнок», «ребёнок-родитель». Использовались также онлайн-консультации для родителей, где им в помощь предлагалась целенаправленная информация по определённым темам, там, где позволяли технические возможности, велась в сети индивидуальная страничка ребёнка, либо предлагался дневник по обмену советами и впечатлениями, условно названный «дорожной картой» ребёнка.

На практическом уровне осуществлялось непосредственное развитие педагогов на тренинге педагогического общения и развивающе-коррекционном тренинге. Большое значение имели также административно-методический мониторинг взаимодействия педагогов с детьми старшего дошкольного возраста и их родителями, серия непосредственных и онлайн-опросов, собеседований и т.п., что в целом было учтено при анализе результативности формирующее эксперимента и действительности гипотезы.

5. В контексте общей оценки эффективности предложенной модели педагогического проектирования комфортной педагогической среды в ДОО проведено сопоставление результатов первоначального констатирующее-диагностического и последующее — формирующее экспериментов. Используемый диагностический инструментарий позволил констатировать значительное улучшение педагогического взаимодействия, рост уровня самоконтроля в общении со стороны педагогов, заявленное педагогами и отмечаемое в ходе наблюдений проявления умений самокоррекции, как педагогики, так и родители отметили увеличение степени благоприятности комфортной образовательной среды во всех без исключения детских садах, участвующих в эксперименте.

В целом достаточно высокие показатели мы связываем с проведением работы в ходе формирующее эксперимента по всем основным направлениям педагогического проектирования комфортной педагогической среды: 1) развитием когнитивной сферы, расширением круга и сферы знаний и представлений об основных вопросах педагогического взаимодействия и педагогического процесса (интерактивные

методические семинары, дискуссии, заседания «круглого стола», онлайн-консультации, обсуждение просмотренных мероприятий и и.п.); 2) повышением профессионально-методического уровня, *осознанным* расширением сферы личностного самообразования и саморазвития); 3) развитием эмоционально-волевой, организационной и коммуникативной культуры, педагогической толерантности (интерактивные методические семинары, онлайн-консультации, тренинги и т.п.); 4) активной пропагандой сознательного принятия здорового образа жизни, профилактика профессионального «сгорания» (онлайн-консультации, тренинги, совместные мероприятия и т.п.).

Немаловажное значение имеют также и внешние факторы: общая политика государства в области образования, ежегодный государственный мониторинг деятельности ДОО, повышение уровня заработной платы, развитие социальных структур и т.п.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что оптимальное педагогическое содействие процессу формирования комфортной педагогической среды в ДОО возможно только в случае *личной заинтересованности* педагога, признания им значимости не только объективных, но и, в большей степени, субъективных факторов: внутренней мотивации на эффективность; способности пересматривать привычные стереотипы; понимания важности саморазвития; осознание своей причастности к созданию благоприятной педагогической среды и *собственной ответственности* за результаты предпринимаемых усилий в данном направлении.

К факторам, затрудняющим широкое внедрение модели, мы отнесли отсутствие на сегодняшний день должного научно-методического обеспечения в ДОО по вопросам формирования комфортной педагогической среды, нереализованные возможности дошкольного учреждения в работе с родителями, а также с коллегами — для получения и расширения инновационного опыта педагогического взаимодействия, недооценка педагогами принципа личной мотивированности, эпизодический характер мониторинга комфортной образовательной среды со стороны руководителей ДОО, слабая психолого-педагогическая подготовленность в этом плане выпускников вуза, состояние учебно-методической и материальной базы для организации онлайн-консультирования и ведения индивидуальных страничек ребёнка.

Дальнейшая разработка проблемы педагогического проектиро-

вания комфортной образовательной среды может осуществляться по следующим перспективным направлениям:

- расширение технических возможностей ДОО в плане онлайн-консультирования родителей, ведения сетевых страничек для обмена информацией, показа видеороликов участия детей в занятиях и мероприятиях и т.п.;
- внедрение педагогического проектирования в систему сопровождения детей дошкольного возраста в форме губернерства в частных образовательных учреждениях, в том числе — в семейных детских садах;
- учёт результатов исследования в практике государственного управления и государственного строительства в контексте организационного развития дошкольных образовательных организаций (возможность применения в практике ДОО как комплексной модели педагогического проектирования, так и её отдельных компонентов).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абраменкова В. В.** Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии.— 2002.— № 1.— С. 12–18.
2. **Авакян И. Б.** Социально — психологический климат в педагогическом коллективе как условие восприимчивости педагогов к новому/ И. Б. Авакян // Педагогическое образование в России.— 2012.— № 4.— С. 67–72.
3. **Агапов, Ю. В.** Формирование культуры рефлексивной самоорганизации в процессе образовательной деятельности / Ю. В. Агапов // Теория и практика общественного развития.— 2013.— № 7.— С. 22–25.
4. **Адамьянц Т. З.** Уровень развития коммуникативных навыков как индикатор в процессах самоопределения и самоорганизации личности/ Т. З. Адамьянц // Мир психологии.— 2010.— № 3.— С. 253–261.
5. **Акопов, Г. В.** Психология сознания/ Г. В. Акопов.— М.: Институт психологии РАН, 2010.— 337с.
6. **Александрова Н. А.** Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.01 / Александрова Екатерина Александровна.— Тюмень, 2006.— 33 с.
7. **Анисимова В. В.** Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания/ В. В. Анисимова, В. В. Сериков // Вестник ОГУ.— 2004.— № 2.— С. 63–69.

8. **Анохин П. К.** Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин // Избр. труды. — М.: Наука, 1979. — 455 с.
9. **Аргайл М.** Психология счастья: пер. с англ./ М. Аргайл. — М.: Прогресс, 1990—336 с.
10. **Базаров Т. Ю.** Управление персоналом. Практикум/ Т. Ю. Базаров. — М.: Юнити-Дана, 2009. — 240 с.
11. **Балабанов П. И.** Методологические проблемы проектировочной деятельности/ П. И. Балабанов. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1990. — 200 с.
12. **Батаршев А. В.** Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев. — СПб.: Питер, 2007. — 186с.
13. **Безрукова В. С.** Педагогика. Проективная педагогика/ В. С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996—344 с.
14. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: пер. с англ./ Э. Берн. — Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии/ В. П. Беспалько. — М. Педагогика, 1989. — 192 с.
15. **Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М.: ИРПО МО РФ, 1995. — 336с.
16. **Блум Г.** Проективная методика «Blacky pictures» / Г. Блум. — Горький: Изд. -во: ГГПИИЯ им. Н. К. Крупской, 1949. — 36 с.
17. **Бобиенко О. М.** Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов / О. М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ. 2012. № 2(50). — [Электронный ресурс] — режим доступа: <http://www.tisbi.ru/assets/Site/Science/Documents/BOBIENKO — MONITORING — AND — TEST.pdf>
18. **Богатырева В. В.** Взаимодействие педагогов и родителей в процессе формирования позитивного образа я дошкольников/ В. В. Богатырева // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. — 2013. — № 3(29). — С. 112–118.
19. **Бойко В. В.** Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении/ В. В. Бойко. — СПб.: Питер, 1999. — 105 с.
20. **Бойко В. В.** Социально-психологический климат коллектива и личность/ В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. . — М.: Мысль, 1983. — 196 с.
21. **Бойко В. В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ В. В. Бойко. — М.: Филинь, 1996. — 472 с.
22. **Брейхман И. И.** Введение в валеологию — науку о здоровье/ И. И. Брейхман. — Л.: Наука, 1987. — 123 с.
23. **Буева Л. П.** Идентичность в системе психологического знания/ Л. П. Буева // Психология и психотехника. — 2011. — № 7 (34). — С. 6–14.
24. **Буре Р. С.** Воспитатель и дети: пособие для воспитателя дет.сада / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. — 2. изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1985. — 142 с.
25. **Веремеенко Н. И.** Социально-психологические особенности применения танцевально — двигательных методов в групповой форме работы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н.: 19.00.05 / Наталия Ивановна Веремеенко. — Ярославль, 2003. — 24 с.

26. **Веснин В. Р.** Понятие организационной культуры // Социально — гуманитарные знания / В. Р. Веснин. — 2001. — № 3. — С. 184–200.
27. **Виноградова Г. А.** Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография / Г. А. Виноградова. — Тольятти: ТГУ, 2010–100с.
28. **Виханский, О. С.** Менеджмент: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Экономистъ, 2006. — 670 с.
29. **Виханский О.С.,** Менеджмент. 4-е изд., перераб. и доп./ О. С. Виханский, А. И. Наумов — М.: Экономистъ, 2006. — 670 с.
30. **Выготский, Л. С.** Педология подростка: собр. соч.: в 6 т./ Л. С. Выготский. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — 234 с.
31. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей // Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина. — М.: Эксмо, 2007. — С. 290–291.
32. **Галигузова Л. Н.** Ступени общения/ Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. — М.: ЮНИТИ -ДАНА 1996. — 123с.
33. **Гараникова Л. Ф.** Социальный эффект новой техники и его количественная оценка: автореф. дисс. ... канд. экон. наук: 08.00.05/ Гараникова Лидия Федоровна — М.: 1993. — 15 с.
34. **Гастев А. К.** Как надо работать/ А. К. Гастев. — М.: Экономика, 1972. — 478 с.
35. **Гимазетдинова, Э. Я.** Актуальные проблемы дошкольных учреждений в XXI веке / Э. Я. Гимазетдинова, З. Р. Мингазова // Актуальные задачи педагогики: мат — лы межд. науч. конф. — Чита: Молодой ученый, 2011. — С. 43–44.
36. **Горобец Т.Н.,** Медицинская акмеология: учебн. пос./ Т. Н. Горобец, О. И. Жданов, М. Ф. Секач, В. А. Храпик — М.: РАГС, 2005. — 184 с.
37. **Грачев А. А.** Социальное самочувствие человека в организации/ А. А. Грачев, А. А. Русалинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — Вып. № 30. Т. 8. — 2007. С. 7–17.
38. **Дежникова Н. С.** Педагогический коллектив как субъект воспитания / Н. С. Дежникова // Школьный коллектив и личность ребенка. — М.: Педагогика, 1981. — С. 31–45.
39. Декларация принципов терпимости: Принята резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/toleranc.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml)
40. **Джонс, Дж.К.** Методы проектирования: пер. с англ./ Дж. К. Джонс. — М.: Мир, 1986. — 326 с.
41. **Димитриева В.Н.** Рефлексия как фактор становления ценностного потенциала личности в образовательном процессе: теоретико — методологические основания/ В. Н. Димитриева // Вестник Тюменского государственного университета. — 2011. — № 9. — С. 152–159.
42. **Дмитриев В. А.** Технологическое проектирование / В. А. Дмитриев, Л. С. Рюмина, С. А. Привалихин // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 84–87.

43. **Долматов А. В.** Основы развивающего образования. Теория, методы, технология креативной педагогики: под ред. А. Ю. Руднева / А. В. Долматов. — СПб.: ВУС, 1998. — 198 с.
44. **Дубровина И. В.** Возрастная и педагогическая психология/ И.В. Дубровина, А. М. Прихожан —М.: Академия, 2003. — 368 с.
45. **Замфир К.** Удовлетворенность трудом: Мнение социолога: пер. с рум.; под общ. ред. И. Т. Левыкина/ К. Замфир.— М.: Политиздат, 1983.—142 с.
46. **Занковский А. Н.** Организационная психология: учебн. пос./ А. Н. Занковский.— М.: Флинта: МПСИ, 2002.— 648 с.
47. **Зимняя И. А.** Социальная работа как профессиональная деятельность/ И. А. Зимняя // Социальная работа.— 1992.— Вып. 2.—112 с.
48. **Зинченко, А. П.** Проектирование в современных образовательных системах. А. П. Зинченко //Проектирование нормальной Школы: сб. статей/сост. и отв. ред. С. Б. Крайчинская.— Тольятти, 1996.— 124 с.
49. **Исаев Б. А.** Социология: учебн. пос. / Б. А. Исаев.— СПб.: Питер, 2010.— 224 с.
50. **Ишмуратов А. Т.** Логический анализ практических рассуждений/ А. Т. Ишмуратов.—Киев: Наук. думк., 1987.— 137 с.
51. **Каган М. С.** Философская теория ценности/ М. С. Каган.— СПб., 1997.— 205 с.
52. **Каган М. С.** И вновь о сущности человека/ М. С. Каган //Отчуждение человека в перспективе глобализации мира: сб. статей /под ред. Б. В. Маркова, Ю. Н. Солонина, В. В. Парцвания.— Вып. I.— СПб.: Петрополис, 2001.—С.48–67.
53. **Камерон К.** Диагностика и изменение организационной культуры: пер. с англ./ К. Камерон, Р. Куин; под ред. И. В. Андреевой.—СПб.: Питер, 2001.— 320 с.
54. **Каташев В. Г.** Профессиональное самосознание личности и профилизация обучения / В. Г. Каташев, Л. Н. Нугуманова. — Казань: Новое Знание, 1998. — 239 с.
55. **Кирикова З. З.** Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования/ З. З. Кирикова, О. В. Тарасюк // Образование и наука.— 2003.—№ 3 (21).— С. 116–130.
56. **Кирикова З. З.** Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / З. З. Кирикова, О. В. Тарасюк // Образование и наука.— 2003.— № 3 (21).— С. 116–130.
57. **Киселёва Е. С.** Взаимосвязь между толерантностью и личностно — профессиональным развитием студентов/ Е. С. Киселёва, Л. Н. Караванская, М. Л. Романова Т. Л. Шапошникова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта.—2013.— № 9 (103).—С.63–66.
58. **Китаев — Смык, Л. А.** Психология стресса/ Л. А. Китаев-Смык.— М.: Наука, 1983.—370 с.
59. **Клушина Н. П.** Социально-психологическое обоснование климата организации/ Н. П. Клушина, В. А. Соломонов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета.—2013.—№ 6(39).—С.192–196.
60. **Кляйн М.** Детский психоанализ: пер. Ольги Бессоновой/ М. Кляйн.— М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010.— 160 с.
61. **Ковылина Л. Л.** Организационная культура учебного учреждения как объ-

- ект управленческого обследования/ Л. Л. Ковылина // Омский научный вестник. — 2010. — № 3. — С. 84–87
62. **Коган Л. Н.** Социология культуры: учебн. пос./ Л. Н. Коган. — Екатеринбург: Уральский государственный университет, 1992. — 120 с.
  63. **Козлова С. А.** Дошкольная педагогика/ С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2000. — 416 с.
  64. **Козырев Г. И.** Политическая конфликтология: учебное пособие/ Г. И. Козырев. — М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА, 2008. — 432 с.
  65. **Колесникова И. А.** Педагогическое проектирование: учебн. пос./ И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
  66. Коллектив. Личность. Общение.: Словарь понятий/ под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. — Л.: Лениздат, 1987. — 143 с.
  67. Комарова Т. С. Актуальные направления работы дошкольных учреждений в свете национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»/ Т. С. Комарова // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 3. — С. 4–9.
  68. **Котляр М. Л.** Представления различных участников учебного процесса о социально — психологической ситуации в образовательном учреждении./ М. Л. Котляр // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1 — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kodjar.phtml>
  69. **Котляр М. Л.** Социально — психологический климат образовательного учреждения как показатель согласованности стиля руководства и типа организационной культуры/ М. Л. Котляр // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 1. — С. 1–9.
  70. **Котляров И. В.** Теоретические основы социального проектирования/ И. В. Котляров. — Мн.: Наука и техника, 1989. — 188 с.
  71. **Кочетова А. А.** Модульное проектирование культурно — образовательной среды как совместная инновационная деятельность субъектов образования: монография / А. А. Кочетова; под ред. З. И. Васильевой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 257 с.
  72. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998. — 512 с.
  73. **Кригер Е. Э.** Профессионально — психологические риски здоровья педагогов/ Е. Э. Кригер // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 3 (34). — С. 20–23.
  74. **Кручинин В. А.** Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова. — Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. — 155 с.
  75. **Кузьмин Е. С.** Основы социальной психологии/ Е. С. Кузьмин. — Л.: ЛГУ, 1964. — 172 с.
  76. **Кузьмина Н. В.** Анализ педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профтехучилищ/ Н. В. Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1978. — 167 с.

77. **Кулебякин Е.В.** О системно-структурном подходе к человеку как к личности/ Е.В. Кулебякин //Научные труды Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета. — 2007. — С. 396–401.
78. **Куницына В. Н.** Межличностное общение/ В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольпа. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
79. **Лазаренко Л. А.** Особенности подготовки персонала сферы услуг и его мотивации/ Л. А. Лазаренко, Ф. А. Сехан. //Вестник КСЭИ. — 2013. — № 3. — С. 250–253.
80. **Левин К.** Разрешение социальных конфликтов: пер. с англ.; научн.ред. вступ. ст.Н.В.Гришиной. И. Ю. Авидон / К. Левин– СПб: Речь, 2000. — 407с.
81. **Леонгард К.** Акцентуированные личности: пер. с нем. В. М. Лещинской/ К. Леонгард. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 544 с.
82. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические труды: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — Т. 1. — М., 1983. — 378 с.
83. **Леонтьев Д. А.** Возможности эмпирического исследования личностного потенциала/ Д. А. Леонтьев // Прикладная психология как ресурс социально — экономического развития современной России: мат-лы межрегион. научно-практич. конф. — Москва, 2005. — С. 259–260.
84. **Лисицин Ю. П.** Социальная гигиена и организация здравоохранения: Проблемные лекции/ Ю. П. Лисицин. — М.: Медицина, 1992. — 512с.
85. **Лукашевич В. В.** Основы управления персоналом: учебное пособие для студ. вузов / В. В. Лукашевич. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: КНОРУС, 2008. — 240 с.
86. **Луков В. А.** Социальное проектирование/ В. А. Луков. — М.: Изд-во Флинта, 2003. — 240 с.
87. **Лутошкин А. Н.** Как вести за собой/ А. Н. Лутошкин. — изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1981. — 208 с.
88. **Макаренко, А. С.** Проблемы школьного советского воспитания/ А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — С. 123–203.
89. **Макаров Ю. А.** Педагогический профессионализм и профессиональная толерантность/ Ю. А. Макаров // Вестник СПбГУ. — 2010. — Вып. 4. — С. 31–37.
90. **Маллинз Л.** Менеджмент и организационное поведение: пер. с англ. Т. Цеханович и др. / Л. Маллинз — Мн.: Новое знание, 2003. — 1039 с.
91. **Малышев, М. А.** Человек и мир его переживаний/ М. А. Малышев. — Екатеринбург: Изд-во УрГУ им. А. М. Горького, 2000. — 279 с.
92. **Марков В. Н.** Ступени субъектно-личностной самоорганизации человека/ В. Н. Марков. // Мир психологии. — 2011. — № 2. — С. 123–131
93. **Марченко Г. Б.** Толерантность родителей как фактор формирования толерантности детей дошкольного возраста/ Г. Б. Марченко //Актуальные проблемы психологического знания. — 2011. — № 1. — С. 101–105.
94. **Менегетти А.** Психосоматика: пер. с итал. / А. Менегетти. — М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004–360 с.

95. **Менегетти А.** Психосоматика: пер. с итал. / А. Менегетти.— М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004.—360 с.
96. **Мескон М. Х.** Основы менеджмента: пер. с англ./ М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. М. Хедоури — М.: «Дело», 1992.— 702 с.
97. **Мигунова, Е. В.** Модернизация дошкольного образования в условиях глобальных вызовов/ Е. В. Мигунова // Вестник Новгородского государственного университета.— 2013.— № 74.—Т.2.— С. 40–43.
98. Морально-психологический климат коллектива // Психология менеджмента.— [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://ovendij.ru/2012-02-24-15-08-23/114-2012-03-05-09-26-05.html>
99. **Мурзина Н. П.** Взаимодействие педагогов и родителей: противостояние или согласие, или Время объединять усилия/ Н. П. Мурзина //Начальная школа. До и после — 2013.— № 4.— С. 9–14.
100. **Мурзина Н. П.** Технологический подход к педагогическому проектированию в условиях образовательных изменений/ Н. П. Мурзина // Совет ректоров.— 2012.— № 5.— С. 88–92.
101. **Немеровский В. М.** Педагогические условия формирования физкультурной и социокультурной модели «педагог — ребенок — семья»/ В. М. Немеровский // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта.—2007.— Вып. 9 (31).— С. 67–70.
102. **Низкодубов Г. А.** Структура профессиональной компетентности преподавателей неязыковых вузов/ Г. А. Низкодубов //Вестник ТГПУ.—2012.— № 5.— С. 49–53
103. **Николаева М. Н.** Проектная деятельность, как форма развития субъектности детей и способ интеграции образовательных областей/ М. Н. Николаева // Пермский педагогический журнал.—2011.— № 2.—С.100–103.
104. **Ниманихина О. И.** Специфика влияния личностных характеристик воспитывающих взрослых на психологическое здоровье старшего дошкольника в условиях образовательного учреждения/ О. И. Ниманихина //Северо — Кавказский психологический вестник.— 2008.—№ 6.— С. 28–32.
105. **Ньюстром Д. В.** Организационное поведение: пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптулевского / Д. В. Ньюстром. К. Дейвис.— СПб.: Питер, 2000.— 447 с.
106. **Обозов Н. Н.** Психология межличностного взаимодействия: автореф. дис. д — ра психол. наук: 19.00.05/ Н. Н. Обозов.— Л., 1979.— 35 с.
107. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов.—М.: Мир и Образование 2007.— 1328 с.
108. **Ольшанский В. Б.** Социально-психологический климат в коллективе. / В. Б. Ольшанский // Социальная психология / под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина.— М.: Политиздат, 1975.—С. 260–274.
109. Оценка самоконтроля в общении // Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина.— М.: Эксмо, 2007.— С. 292–293.
110. **Парыгин Б. Д.** Социальная психология. проблемы методологии, истории и теории/ Б. Д. Парыгин.—СПб.: ИГУП, 1999.— 592 с.
111. **Парыгин Б. Д.** Социально — психологический климат коллектива: пути и ме-

- тоды изучения: под ред. В. А. Ядова / Б. Д. Парыгин. — Л.: Наука, 1976–236с.
112. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим — Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.— М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528с.
113. **Петрушин В. И.** Психология в организации времени и самоорганизация индивида/ В. И. Петрушин. // Мир психологии.— 2010.—№ 3(67) —С.127–141
114. **Петрушин В. И.** Музыкальная психотерапия: Теория и практика/ В. И. Петрушин.— М.: ВЛАДОС, 1999.— 176 с.
115. **Платонов К. К.** Структура и развитие личности/ К. К. Платонов / отв. ред. А. Д. Глотчкин — М.: Изд. Наука, 1986.—256 с.
116. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mosmethod.ru/metodicheskoe—prostranstvo/doshkolnoe—obrazovanie/fgos/fgos—do.html>
117. **Прикот О. Г.** Педагогика отождествления и педагогическая эпистемология/ О. Г. Прикот.— СПб.: Изд -во ТВПинк.— 1995.— 152 с.
118. **Пряжников Н. С.** Психология труда и человеческого достоинства/ Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова — М.: Академия, 2005.— 480 с.
119. Психология общения в детском возрасте — [Электронный ресурс]— Режим доступа: <http://www.specialneeds.ru/psikhologiya—obshcheniya—v—detskom—vozraste—str99.html>
120. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю. П. Зинченко. И. А. Володарской.— М.: Изд-во МГУ. 2007.— 120 с.
121. **Реан А. А.** Психология личности. Социализация, поведение, общение/ А. А. Реан. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.—416с.
122. **Ребер А.** Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер.— М.: ВЕЧЕ, 2000.— 592с.
123. **Романова О. Н.** Теоретические и методические принципы построения методики формирования психологической культуры/ О. Н. Романова //Гуманитарий: Актуальные проблемы науки и образования.—2010.—№ 1.— С. 105–115.
124. **Росс Л.** Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии: пер. с англ. В. В. Румынского; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. / Л. Росс, Р. Нисбетт.— М.: Аспект Пресс, 1999.— 429 с.
125. **Рыжиков Ю. И.** Имитационное моделирование: Теория и технологии/ Ю. И. Рыжиков— М.: Альтекс, 2004.—384 с.
126. **Савкина Е. Г.** Социально-управленческая теория Элтона Мэйо: дис...канд. социолог. наук: 22.00.08./ Екатерина Геннадьевна Савкина.—Казань, 2003.—182 с.
127. **Сахарова М. В.** Проектирование системы подготовки спортсменов (команды) в игровых видах спорта / М. В. Сахарова // Теория и практика физ. культуры.—2004.— № 5.— С. 35–38.
128. **Сергеева М. Г.** Особенности имитационных методов обучения в подготовке

- специалиста среднего звена / М. Г. Сергеева. // автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ — М.: 2008. — С. 15.
129. **Сидоренко Е. В.** Проблемы соотношения мотивов достижения и противодействия с волевыми свойствами личности в регуляции деятельности/Е.В.Сидоренко // Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной деятельности: тезисы докладов научно — практической конференции. — Новосибирск, 1985. — С. 35–36.
130. **Слободчиков В. И.** Реальность субъективного духа/ В. И. Слободчиков // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2000. — С. 380–395.
131. **Слободчиков В. И.** Реальность субъективного духа. // Психология личности в трудах отечественных психологов/ В. И. Слободчиков. — СПб.: Питер, 2000. — С. 380–395.
132. **Смирнов С. А.** Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник; под редакцией С. А. Смирнова/ С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. — 5-е изд., — М: Академия, 2004. — 115с.
133. Современные проблемы дошкольного образования // Учительская газета (от 6 августа 2013 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/52158>
134. **Стеклова О. Е.** Организационная культура: учебное пособие / О. Е. Стеклова. — Ульяновск: УлГТУ, 2007. — 127 с.
135. **Стенина Т. Л.** Педагогические цели социального проектирования как метода обучения/ Т. Л. Стенина // Вестник ОГУК. — 2011. — № 2 (121). — С. 344–349.
136. **Степанов С. Ю.** Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач/ С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. 1982. — № 1. — С. 70–74
137. **Субботский Е. В.** Формирование морального действия у ребенка/ Е. В. Субботский. — Вопросы психологии. 1979. № 3. с. 47–55
138. **Сухих Е. С.** Толерантность: психологическое содержание и личностные факторы/ Е. С. Сухих // Человек. Сообщество. Управление. — 2005. — № 4. — С. 66–77
139. **Сухомлинский В. А.** Методика воспитания коллектива/ В. А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.
140. **Тарасова, Е. Г.** Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы: метод. пособие /Е. Г. Тарасова — Тамбов: ТОИПКРО, 2006. — 49 с.
141. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Джеймс Крамбо (Crumbaugh J., 1968) и Леонард Махолик, в адаптации Д. А. Леонтьева // Социальная сеть работников образования. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: [http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/11/04/smyslo\\_-\\_zhiznennye\\_-\\_orientatsii\\_-\\_adaptirovan\\_-\\_daleontevym](http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/11/04/smyslo_-_zhiznennye_-_orientatsii_-_adaptirovan_-_daleontevym)
142. **Толочек В. А.** Современная психология труда: учебн. пос./ В. А. Толочек — СПб.: Питер, 2005. — 479 с.
143. **Уваров Е. А.** Психическая устойчивость как критерий самоорганизации субъекта/ Е. А. Уваров // Вестник ТГУ. — 2005. — Вып. 4 (40). — С. 39–47.
144. **Украинец О. В.** Сравнительный анализ результатов изучения специфичности

- эмоциональной категоризации хроматических и геометрических признаков, оценки психоэмоционального состояния и уровня тревожности у старших дошкольников с разным речевым и соматическим статусом/ О. В. Украинец // Ученые записки СПбГИПСР.—2009.— Т. 12.— № : 2.— С. 35–40.
145. Устав Организации Объединенных Наций. Преамбула.—[Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.un.org/ru/documents/charter/preamble.shtml>
146. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013).— Ст. 4 «Правовое регулирование в сфере образования».— [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://zakonbase.ru/zakony/ob—obrazovani/>
147. **Фельдштейн Д. И.** Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования / Д. И. Фельдштейн.—2009.—№ 2.— С. 28–32.
148. **Фетискин Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов.— М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.— 490 с.
149. **Филимонюк Л. А.** Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... д — ра пед. наук: 13.00.08 / Филимонюк Людмила Андреевна.—Махачкала: 2008.— 41 с.
150. **Фоломеева М. В.** Современные проблемы социального воспитания в дошкольном учреждении/ М. В. Фоломеева // Молодой ученый.— 2014.— № 3.— С. 760–761.
151. **Форманюк Т. В.** Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя/ Т. В. Форманюк // Вопросы психологии.— 1994.— № 6.— С. 57–64.
152. **Фуллан М.** Новое понимание реформ в образовании/ М. Фуллан.— М.: Просвещение, 2006.— 272 с.
153. **Чегина И. С.** Исследование влияния материнского отношения на формирование образа Я старшего дошкольника/ И. С. Чегина // Актуальные направления психологической службы в образовательной среде и семье: мат-лы регион. науч.-практ. конф. ф-та психологии БФСГУ / под общ. ред. Э. Ю. Чикиревой.— Балашов, 2006.— С. 68–71.
154. **Челнокова Н. Ю.** Модель управления социально -психологическим климатом на предприятиях холдингового типа: дис...канд. социолог. наук: 22.00.08./ Челнокова Наталья Юрьевна — Нижний Новгород, 2013.— 210с.
155. **Шайн Э.** Организационная культура и лидерство. Построение, эволюция, совершенствование: пер. с англ./ Э. Шайн; под ред. В. А. Спивака.— СПб: Питер, 2002.— 336 с.
156. **Шаховский В. И.** Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка/ В. И. Шаховский. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987.—190 с.
157. **Шенцева Н. Н.** Основные факторы мотивации достижения в педагогической деятельности учителей школы / Н. Н. Шенцева // Вестник Московской государственной академии делового администрирования.—2011.—№ 1 (7).—

- С. 175–180.
158. **Щедрина А. Г.** Онтогенез и теория здоровья: Методологические аспекты/ А. Г. Щедрина.— Новосибирск: Наука, 1989.—136с.
  159. **Щедровицкий Г. П.** Лекции по педагогике/ Г. П. Щедровицкий; отв. ред. А. А. Пископфель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий.— М.: Наследие ММК, 2007.—400 с.
  160. **Щедровицкий Г. П.** Педагогика и логика: сборник / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. Г. Алексеев, Н. Непомнящая.— М.: КАСТАЛЬ, 1993.— 416с.
  161. **Щербатых, Ю. В.** Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых.— СПб.: Питер, 2006.— 255 с.
  162. **Юдина Т. Н.** Социология миграции: к формированию нового научного направления/ Т. Н. Юдина.— М.: Дашков и К, 2004.— 397 с.
  163. **Юнг К. Г.** Психология бессознательного: пер. с нем..— М.: Канон, 1994.— 320 с.
  164. **Ядов В. А.** Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций/ В. А. Ядов.— СПб.: Интерсоцис, 2009.— 138 с.
  165. **Якобсон П. М.** Психология чувств/ П. М. Якобсон.— М.: Изд -во АПН РСФСР, 1958.— 120с.
  166. **Яньшин П. В.** Введение в психосемантику цвета: учеб.— метод. пос. / П. В. Яньшин — Самара: Изд. СамГПУ, 2001.— 267 с.
  167. **Argyle M.** The Social Psychology of Work. Harmondsworth: Penguin. 1972. 715 P.
  168. **Freudenberger H. J.** Staff burn-out / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues.— 1974.— Vol. 30.
  169. **Munter M.** Guide to Managerial Communication. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall; Pearson Education, Inc., 2003.184 P.
  170. **Taguiri R.** Person perception // Lindzey J., Aronson E. (eds.) The Handbook of social psychology. V. 3. N. Y., 1969.

---

---

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

Лунькин А. Н.

### **СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Проблема социальной ответственности российского бизнеса рассматривается как в историческом (до 2017 г.) контексте, так и в пореформенный период. Изложены ключевые социальные риски, характерные для предпринимательства России в переходный (кризисный) период рыночных реформ 1990-х годов. Рассмотрены актуальные направления повышения социальной ответственности бизнеса, включая его участие в модернизации образовательной сферы.*

**Ключевые слова:** предпринимательство, экономика, общество, личность, социальная ответственность, рынок труда

Lunkin A. N.

### **SOCIAL RESPONSIBILITY OF ENTREPRENEURS AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SOCIETY**

*The problem of the social responsibility of Russian business is considered both in the historical (until 2017) context and in the post-reform period. The key social risks characteristic of Russian entrepreneurship in the transition (crisis) period of market reforms of the 1990s are outlined. The current areas of increasing the social responsibility of business, including its participation in the modernization of the educational sphere, are considered.*

**Keywords:** business, economy, society, personality, social responsibility, labor market

Развитие социально ответственного отношения собственников бизнеса и топ-менеджмента компаний к ведению предпринимательской деятельности является одной из важнейших задач отечественного государственного и корпоративного управления. Исторически объем и структура обязательств социальной ответственности руководителей бизнеса видоизменялись; последние были вынуждены учитывать такие факторы, как необходимость привлечения и удержания квалифицированных работников; рост сознания и организованности наемного персонала; становление профсоюзов, иных ассоциативных структур отстаивающих экономические интересы трудовых коллективов.

В большинстве стран (включая Россию) сформирована многоуровневая система нормативно-правовых регуляторов, обеспечивающих более или менее приемлемый для конкретного социума уровень социальных обязательств предпринимателей. Соответствующие требования (по уплате налогов, выплате заработной платы, соблюдению требований экологии и т.д.) к ведению бизнеса закрепляются в общенациональном и территориальном законодательстве; последнее дополняется отраслевыми и корпоративными соглашениями (договорами), защищающими социально-трудовые права работников; действуют также индивидуальные трудовые договора. На международном уровне (ЮНЕСКО, Международная организация труда, Евросоюз) предпринимаются более или менее удачные попытки создания нормативов социальной ответственности и социальной отчетности предприятий.

В то же время для российского бизнеса рассматриваемая проблема сохраняет актуальность. Многочисленны факты несвоевременной выплаты заработной платы персоналу, гипертрофированных бонусов топ-менеджменту, нарушения элементарных требований экологии, режима труда и его охраны. В то же время традиция социально ответственного поведения предпринимателей формировалась еще в дореволюционной России и вполне соответствовала ментальным ожиданиям народа.

### **О социальной ответственности предпринимателей в дореволюционной России**

Наиболее широко практика социальной ответственности предпринимателей была распространена в конце XIX — начале XX вв. в среде

старообрядцев (староверов), которые активно способствовали становлению российского капитализма. Староверам перед революцией 1917 г. принадлежала значительная (до 60%) доля капитала в стране [7], в их общинах складывались особые экономические отношения. Предпринимательская деятельность рассматривалась как вклад в благосостояние общины и средство спасения души. В долг старались не брать, особенно вне общины, а если давали в долг, то без взимания процентов. Хорошим тоном считалась отсрочка или прощение долга, помощь вдовам, сиротам, больным членам сообщества.

У предпринимателей-староверов сложилась практика формирования общей казны (своеобразной формы взаимного кредитования) за счет отчислений части доходов более или менее состоятельных единоверцев. Подобное было неизвестно традиционным православным. Общинная касса использовалась как для вызволения из бедности членов общины, так и в качестве стартового капитала для предпринимательской деятельности наиболее активных общинников. Центром общины могли быть и монастыри, где сосредоточились вклады удачных предпринимателей. Управление общинной кассой доверялось наиболее инициативным и толковым людям. При этом по условиям тогдашнего законодательства имущество общины (в том числе мастерская или фабрика) «записывалось» на имя одного из ее членов. Например, в течение 37 лет вся недвижимость Преображенской общины числилась как собственность Н. А. Ковылина. По законам России такой человек становился полноценным собственником, а по уставу общины он был лишь доверенным управляющим, который не мог продать имущество, закрыть предприятие без согласия общины.

В городах структура управления общинной кассой усложнялась. Ею распоряжался избранный на общем собрании Совет попечителей. Совет принимал инвестиционные решения о расширении существующих и открытии новых предприятий, выдаче ссуд на предпринимательскую деятельность, сдаче в аренду и продажу имущества общины, собирал информацию о рыночной конъюнктуре.

Общинные кассы, как своеобразная форма аккумуляирования капитала, возникли в России почти на полвека раньше, чем традиционные коммерческие банки. Именно они стали основой появления купеческих семейных капиталов. При этом если доверенное семьей для управления капиталом лицо не справлялось с порученным делом,

допускало неэтичное поведение, его отстраняли от дел. Староверам играло на руку то, что в России по закону собственник мог завещать свое имущество и капиталы любому лицу, минуя прямых наследников. Вокруг общинных касс с 1-й половины XIX в. группировались крупные, средние и мелкие предприятия общинников.

Особенность староверческой промышленности заключалась в том, что она возникла в районах с большим, а иногда и преобладающим староверческим населением. Предприятие становилось и производственной единицей и центром общественно-религиозной жизни. Принадлежность к одной конфессии определяло партнерский характер отношений между работниками и собственниками-управляющими.

Задолго до появления соответствующего трудового законодательства, на предприятиях, принадлежащих староверам, ограничивалась продолжительностью рабочего дня, и предусматривалось специальное время на богослужения, принимались меры по улучшению условий труда. В фабричных поселках создавалась социальная инфраструктура — общежития для рабочих, школы, больницы, библиотеки. Предприятия отчисляли часть прибыли в собственные пенсионные фонды, причем право на пенсию в размере 25–30% заработка получали работники со стажем более 25 лет или ставшие инвалидами вследствие несчастных случаев на производстве.

Предприниматели-староверы стали активно внедряться в строительство железных дорог, в нефтяную, угольную, металлургическую промышленность. Когда общинных средств стало не хватать, стали создавать собственные банки. Так, В. Кокарев основал Волжско-Камский банк, братья Рябушинские — Земельный банк.

Социально ориентированная ментальность предпринимателей-староверов подверглась серьезным ударам со стороны фабрикантов «новой волны» начала XX в. Возросшая конкуренция заставляла собственников предприятий ограничивать расходы социального характера, увеличивающийся приток наемной рабочей силы негативно влиял на трудовую мораль и мотивацию, присущую староверам. Общинные («артельные») представления как образа жизни предпринимательства стали уходить в прошлое, как и многие этические принципы российских предпринимателей типа «честь дороже прибыли».

## Переход к рынку: возрастание социальных угроз

Рыночные отношения 1990-х годов самым существенным образом повлияли на социальную политику предпринимательского сообщества. Если предприятия и производственные объединения эпохи СССР практиковали создание фондов социально-культурных мероприятий, во многих случаях реально способствовали строительству бесплатного жилья, содержали летние пионерские лагеря, дома культуры и т.п., то задачей приватизированного бизнеса стало избавление от «непрофильной» социальной инфраструктуры («утяжеляющей» себестоимость), скорейшая передача ее на баланс территориальных органов власти. При этом значительная часть социальных объектов, не получив должного финансирования, была перепрофилирована или просто разрушена. Падение объемов производства (вплоть до 1999 г.) сопровождалось снижением уровня жизни россиян, сокращением рождаемости и продолжительности жизни. Так, по данным [5] в 2004 г. около 5 млн. россиян не получали вовремя заработную плату, при этом соответствующие долги бизнеса составили 24 млрд. руб. (государство предоставило руководителям приватизированных предприятий полную свободу в оплате труда наемного персонала, однако адекватной ответственностью этот ключевой вопрос не сопровождался). Формирование социальной группы олигархов, сосредоточивших у себя огромные капиталы (за счет присвоения природной ренты, финансовых спекуляций, приобретения по заниженным ценам госимущества, оффшорных схем) обусловило заметный рост социальной напряженности в российском обществе [2, 4].

Процессы накопления первоначального капитала 1990-х годов, а далее — их массового вывода за рубеж (поскольку риски проведенной приватизации были вполне очевидны) явно не способствовали реализации принципов социальной ответственности по отношению к обществу и наемному персоналу. Важным условием устойчивого и социально ориентированного бизнеса является привязанность его создателя (или топ-менеджера) к созданной компании. Однако далеко не для всех российских предпринимателей характерна преданность своему делу; выгодно продать бизнес и заняться более легкими делами, не испытывая при этом материальных затруднений — весьма распространенный стиль поведения собственника. Также следует указать на отсутствие во многих случаях ясности — кто же является реальным

владельцем компании-резидента, принимающим ответственные решения, в том числе социального характера. Распространенным в крупном сырьевом бизнесе механизмом уклонения от налогов стало не только регистрация дочерних фирм в оффшорах, но также использование для финансовых операций фирм-однодневок или подставных структур, где половина сотрудников числилась инвалидами.

Можно сделать вывод о том, что неотработанность механизмов перехода к рыночным отношениям («шоковая терапия», массовая приватизация без каких-либо реальных обязательств новоявленных собственников перед обществом и работниками) способствовала социально безответственному поведению значительной части российских предпринимателей.

### **Актуализация проблематики социальной ответственности предпринимателей в 2000-е годы**

Постепенный выход отечественного бизнеса на траекторию экономического роста в 2000-е годы (после дефолта 1998 г. и девальвации рубля) способствовал формированию более благоприятных условий для реализации принципов социальной ответственности предпринимателей. Активную поддержку более четкой социальной ориентации бизнеса оказывал Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП), который в соответствии с международным стандартом ISO 26000 «Руководство по социальной ответственности» и участием представителей делового сообщества, разработал «Социальную хартию российского бизнеса» [6]. Упомянутый документ регламентировал социальную миссию отечественного бизнеса, принципы экономической свободы и ответственности предпринимателей, взаимодействия с работниками, деловыми партнерами, местными сообществами сохранения окружающей среды.

Так, в части взаимоотношений работодателей и наемного персонала документ признавал необходимость: выстраивания взаимоотношений между заинтересованными сторонами на основе социального партнерства, уважения взаимных интересов; соблюдения установленных законом прав работников, а также на заключение коллективных договоров и достойное экономически обоснованное вознаграждение за труд; принятия мер по охране труда, снижению

рисков профессиональных заболеваний, улучшению условий труда; содействия раскрытию профессиональных и личных способностей работников, реализации возможностей их профессионального и карьерного роста.

В утвержденной постановлением Бюро Правления РСПП от 9 ноября 2009 г. позиции РСПП об ответственной деловой практике в посткризисном развитии России указывалось на важность совершенствования корпоративных стратегий, повышение информационной открытости и прозрачности бизнеса, раскрытия преимуществ социально ответственной деловой практики, подходов к определению приоритетов расходования финансов, практики заключения долгосрочных соглашений о партнерстве. Одновременно бизнес-сообщество обращало внимание органов государственной власти на целесообразность снятия излишних барьеров развития предпринимательской инициативы, поддержания добросовестной конкуренции, создания режима наибольшего благоприятствования для экономически и социально эффективных собственников и руководителей бизнеса.

В аналитических обзорах РСПП констатируется общая тенденция повышения внимания предпринимателей к социальной эффективности своей деятельности. Действительно, примеров тому немало; так компании нефтегазового сектора полностью перешли на нефинансовую отчетность в области устойчивого развития, значительные усилия в данном направлении демонстрируют корпорации электроэнергетики, нефтехимии и металлургии. Так, группа компаний Магнитогорского металлургического комбината за шесть месяцев 2018 г. направила на социальную поддержку работников более 1,1 млрд. руб., что почти на 10% выше аналогичного показателя предыдущего года. Наиболее крупными статьями социальных расходов компании были: социальная поддержка пенсионеров и инвалидов (530 млн. руб.), оздоровление и лечение работников, включая членов их семей (361 млн. руб.). Комплексные социальные инвестиции осуществляются за счет отчислений в специальный централизованный фонд «Металлург», отметивший в 2018 г. свое 25-летие [1].

Более активную позицию в отстаивании интересов трудовых коллективов стали играть профсоюзы, особенно в нефтегазовой сфере, электроэнергетике, на железнодорожном транспорте. Под давлением

профсоюзов основными формами регулирования систем оплаты труда наемного персонала стали отраслевые тарифные соглашения и коллективные договоры. Так, в газовой отрасли действует система договорных отношений между головной компанией и межрегиональной профсоюзной организацией, выступающей как единый представитель работников корпорации. В указанной системе реализация интересов работников осуществляется по схеме: отраслевое тарифное соглашение → генеральный коллективный договор ведущих добывающих предприятий → коллективные договоры на уровне дочерних обществ. Кроме того, осуществляется практика заключения специальных договоров с заинтересованными администрациями на местах; прежде всего, соответствующие документы ориентируются на модернизацию городских газовых сетей и реализацию территориальных программ газификации, имеющих высокую социальную значимость.

### **Социальная ответственность бизнеса и вопросы профессионального образования**

Повышение мотивированности бизнеса на рост профессиональных компетенций работников, а также его ответственности за разработку и реализацию соответствующих стратегий и планов социальной направленности — одно из важнейших условий обеспечения международной конкурентоспособности отечественной экономики. Достижение целевого ориентира — 50% инновационно активных предприятий в их общем числе к 2024 г. (что следует из Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2014 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года») предполагает наращивание совместных усилий предпринимательских и научно-образовательных организаций в области профессионального обучения кадров, обладающих: а) компетентностным кругозором широкого профиля, обеспечивающим возможность перемены специализации в связи с изменением внешней рыночной среды; б) достаточным уровнем практических навыков, позволяющих выпускнику без 2–3-летней дополнительной «стажировки» в бизнесе успешно выполнять возложенные производственные функции; в) высокой степенью креативности, способности решать проблемы бизнеса на основе выработки новаторских, оригинальных

подходов, прежде всего в технологической сфере.

Решение указанной задачи предполагает объединение усилий государства, институтов гражданского общества, бизнеса, профессиональной и средней школы по созданию национальной инновационной системы (НИС), обеспечивающей технологическую конкурентоспособность страны. Ключевая роль в становлении НИС принадлежит, по нашему убеждению, в налаживании стратегических партнерских отношений двух сторон. *Во-первых*, это социально ответственный бизнес, реализующий стратегии своего развития с учетом приоритетной значимости «человеческого» фактора. *Во-вторых*, это организация высшего или среднего профессионального образования, обладающая а) высокими педагогическими и профильными теоретическими и прикладными знаниями; б) должной степенью мотивации для передачи этих знаний учащимся и формирования соответствующих умений и навыков.

С учетом [3] можно предложить следующий организационно-управленческий алгоритм формирования указанного стратегического партнерства: а) проведение бизнес-структурой мероприятий по анализу перспективной потребностей в кадрах, обладающих высокими профессиональными компетенциями (достаточными для ведения конкурентоспособной операционной деятельности; б) поиск образовательной (научно-образовательной) организации, способной быть ведущим стратегическим партнером в решении проблем профессионального обучения кадров для бизнес-структуры; в) совместная разработка программы перспективной профессиональной подготовки (переподготовки, повышения квалификации) кадров (включая их креативную составляющую), включая ее ресурсное обеспечение; г) набор бизнес-партнерами контингента обучающихся в рамках названной программы с последующим заключением с каждым из них индивидуального договора, определяющего права и обязанности сторон; д) налаживание участия бизнес-партнера в организации и проведении образовательного процесса подготовки кадров, который должен быть интегрирован с реальным производственным процессом; е) проведение контроля и постоянного мониторинга качества трудового, образовательного, воспитательного и ресурсно-обеспечивающего процессов подготовки работников нового типа.

*В заключение* отметим, что социальная ответственность предпри-

нимателей в решении актуальных проблем развития российского общества должна сочетаться с эффективными действиями органов власти всех уровней, обеспечивающих предсказуемость экономической, инновационной и образовательной политик, отражение в последних как лучших образцов отечественного, так и мирового управленческого опыта. Наличие детально проработанных социально ориентированных и взаимно непротиворечивых стратегий развития на уровне государства, корпоративного бизнеса и научно-образовательных организаций — важнейшее условие эффективного решения национальных задач инновационного характера.

### Литература

1. **Антышев Е.** Социальные инвестиции ММК за полгода превысили 1,1 млрд. рублей / Газета «Аргументы недели» от 13–19 сентября 2018 г., № 36 (629).
2. **Богомолов О.** Олигархи — специфический феномен трансформации российской экономики // Российский экономический журнал. — 2004. — № 2.
3. **Букреев В. В., Лунькин А. Н., Рудык Э. Н.** Креативные кадры организации — требование времени // Управление собственностью: теория и практика. — 2013. — № 1. — С. 23–32.
4. **Винслав Ю. Б.** Провальные итоги-2013 — очередной импульс к смене экономико-управленческих стратегий // Российский экономический журнал. — 2014. — № 1.
5. **Елков И.** Держи карман шире / Газета «Трибуна» от 3 июня 2004 г.
6. Повышение информационной открытости бизнеса через развитие корпоративной нефинансовой отчетности. Аналитический обзор корпоративных нефинансовых отчетов. 2008–2011. А. Н. Шохин и др. — М.: РСПП, 2012. — 102 с.
7. **Шахназаров О. П.** Отношение к собственности у старообрядцев (до 2017 г.) // Вопросы истории. — 2004. — № 4.

---

---

## ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

Биржева М. А.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ: ДИНАМИКА И ТЕНДЕНЦИИ

*В статье рассматриваются психологические и педагогические проблемы современного процесса обучения. Охарактеризована динамика и выявлены основные тенденции развития данного процесса.*

**Ключевые слова:** дидактика, процесс обучения, педагогическая теория, педагогика, образование.

Birzheva M. A.

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF MODERN TRAINING PROCESS: DYNAMICS AND TRENDS

*The article deals with the psychological and pedagogical problems of the modern education process. The dynamics of this process are characterized. The main development trends are identified.*

**Keywords:** didactics, education process, pedagogical theory, pedagogy, education.

Процесс обучения в различных традициях насчитывает несколько тысячелетий, и все это время многие учителя размышляли не только над тем, чему учить, но и над тем, как учить [1]. Но даже и теперь высокое качество обучения обеспечивается не столько знанием соответствующих законов и закономерностей, сколько интуицией и опытом преподающих. И если в прошлом такое положение дел не вызывало значительных затруднений, то в условиях массового

обучения ситуация выглядит иначе.

На самом деле, при наличии миллионов учителей нельзя рассчитывать, что качество обучения будет обеспечиваться опытом и интуицией каждого педагога. Нужна действительно технология, сконструированная на основе знания реальных закономерностей процесса обучения, психологии детского развития, а не на наших желаниях и здравом смысле, сколь бы гуманистическими и идеологически правильными они ни были [5].

Если следовать тому пониманию технологического процесса, который сложился в рамках производственной деятельности (и который начинает проникать в педагогику), то научное обеспечение его должно содержать *все необходимые данные* для организации и осуществления процесса обучения:

- точное описание целей и задач обучения;
- процедуры определения исходного состояния готовности учащихся к обучению;
- описание последовательности действий педагога и обучающихся, обеспечивающих изменение состояния обученности учащихся;
- описание способов получения информации о состоянии обученности учащихся;
- описание способов корректирующих воздействий (в случае несовпадения реальных результатов действий педагога и обучающихся заранее запланированному).

Следование этим требованиям возможно полностью осуществить лишь на уровне предметных методик, которым дидактика должна сформулировать некоторые основополагающие нормативы и общие закономерности процесса обучения.

А формулировка таких основополагающих нормативов и закономерностей требует как точного определения роли и места массовой общеобразовательной школы в системе общественного воспроизводства, так и решения ряда вопросов, на которые в настоящее время существует целый спектр ответов, базирующихся не столько на строго установленных наукой фактах, сколько на общих теоретических размышлениях и весьма ограниченном опыте.

**1. Вопрос первый — что представляет собою процесс обучения с точки зрения обучающегося, то есть то, что принято называть обучением?**

В современной дидактике этому понятию соответствуют разные определения. Но мы придерживаемся того из них, которое характеризует учение как один из видов познания как такового.

При этом придерживаясь современных представлений о процессе познания, мы полагаем, что в процессе такового *познающий индивид осуществляет два вида действий — усвоение готовых образцов операций с реальными и идеальными объектами в совокупности с условиями их применения и использование их для получения нового знания или решения конкретно-практических задач.*

Единственным существенным различием процессов познания взрослого индивида и учащегося является то, что *взрослый индивид, в принципе, способен к усвоению всевозможных готовых образцов операций, а у учащихся такая способность в ходе обучения развивается постепенно и последовательность усвоения образцов должна корреспондироваться с возрастными возможностями учащихся.*

И тогда возникает ряд вопросов, которые надо решить специалистам в области общей дидактики и частных методик:

- какой должна быть классификация методов обучения и как она связана с ориентацией на ту или иную психологическую теорию усвоения?
- в какой мере справедлива широко распространенная в дидактике ориентация на состав транслируемой обучающимся основ культуры [18]?
- как сочетать возрастные возможности усвоения готовых образцов операций с принятой в настоящее время предметной структурой содержания образования? и др.

## **2. Вопрос второй — о соотношении обучения и развития.**

В современной психологии можно выделить три концепции понимания указанного соотношения.

Согласно первой умственное развитие рассматривается как вполне самостоятельный процесс, который имеет свои собственные не зависящие от обучения внутренние закономерности. Обучение лишь оказывает влияние на внешние особенности этого процесса, несколько задерживая или ускоряя появление его закономерных стадий. При этом последовательность стадий и их психические особенности не меняются. В частности, обучение не определяет структуры основных форм мыслительной деятельности человека.

Согласно второй умственное развитие индивида представляет процесс, имеющий конкретную социально-историческую природу: его стадии и их особенности определяются системой организации и способами передачи индивиду общественного опыта [6; 10; 14]. Все формы и особенности мыслительной деятельности также имеют объективные общественно задаваемые образцы и усваиваются человеком в ходе обучения (стихийного или целенаправленного). Иными словами, обучение является внутренне необходимой и всеобщей формой умственного развития.

По третьей умственное развитие рассматривается как процесс определенного взаимодействия многих факторов — природно-наследственных, социальных, воспитательных и др. Обучение и воспитание выполняют роль регуляторов связи между нейропсихическими функциями, состояниями и свойствами личности, управляют их коррелятивными зависимостями, имеющими свои характеристики и уровни. Знание этих естественных зависимостей, складывающихся по своим собственным особым закономерностям, служит предпосылкой для последующего оптимального управления и регуляции ими посредством обучения и воспитания.

Современная дидактика, в основном, ориентируется на вторую концепцию.

Однако в рамках этой концепции существует ряд «лакун», — таких утверждений, истинность которых вызывает сомнение. Вот один из них.

Если опираться на положения А. Н. Леонтьева, то в структуре деятельности единственными относительно законченными образованиями являются лишь операции с условиями их реализации. Именно это может быть передано индивиду. А концепция деятельности применительно к обучению предполагает передачу учащимся мотива, то есть того самого компонента, без которого понятие деятельности теряет смысл.

Вопрос же о том, как передать учащимся (сформировать у них) соответствующий мотив повисает в воздухе.

Другой вопрос связан с понятием зоны ближайшего развития, определение которой столь расплывчато, что вряд ли может быть использовано при разработке технологии обучения.

Так, на какую концепцию связи обучения и развития будет

опираться современная отечественная дидактика?

### **3. Третий вопрос — о единстве обучения и воспитания.**

Современная отечественная дидактика отстаивает наличие этого единства. А ведь если опять вспомнить А. Н. Леонтьева, то ведь придется согласиться с тем, что мы можем обеспечить ему лишь передачу системы моральных норм (общественно фиксированных операций совместно с условиями их выполнения), которая должна быть освоена индивидом в качестве условия своего существования внутри реально существующего социума.

А это еще не воспитание.

### **4. Вопрос четвертый — о структуризации формируемого у учащихся знания.**

Наши учебные планы базируются не столько на формальной и материальной концепциях содержания образования, сколько на традициях гуманитарных представлений XVII–XVIII веков [3]. Согласно этим представлениям образованным считался человек, обладающий обширными познаниями почти во всех сферах человеческой деятельности. Предполагалось, что свои познания он приобретает, изучая «свободные искусства» — *тривий* (грамматика, риторика, диалектика) и *квадривий* (арифметика, геометрия, астрономия, музыка), а также классические языки.

### **5. Вопрос пятый — о психофизиологических факторах обучения и обучаемости.**

Проблема обучения уже давно стала междисциплинарной. В ее решении принимают участие не только педагоги, но и психологи, физиологи и другие специалисты [4; 9]. В настоящее время становится понятным, что большое количество разнообразных психофизиологических характеристик обладают лишь относительной ценностью для учителя. Это происходит, в значительной мере, потому, что эти характеристики достаточно изменчивы. В полной мере это относится к психофизиологическим показателям, которые регистрируются у учащихся школ, поскольку кроме естественных и искусственных (то есть педагогических) ситуационных факторов, влияющих на функциональное состояние человека, существенную роль играет возраст, который оказывает влияние на деятельность всех систем организма, естественно изменяя способности учащихся к обучению и их психофизиологические характеристики. Необходимо выявить

наличие некоторых простых принципов, лежащих в основе динамики психофизиологических показателей, которые основываются на знании базисных физиологических процессов, объясняют закономерности динамики психофизиологических показателей учащихся, позволяют до некоторой степени управлять этими процессами и тем самым способствуют оптимизации обучения.

Известно, что многие психофизиологические показатели меняются в зависимости от функционального состояния организма. Но от чего зависит наличие того или иного функционального состояния? В психофизиологии сложилось устойчивое представление, что одним из ведущих факторов, определяющих функциональное состояние, является уровень бодрствования. Таким образом, вся гамма функциональных состояний находится между сонным состоянием и состоянием высокой активности. При внимательном рассмотрении этой шкалы можно заметить, что она укладывается в градацию энергетических процессов мозга. В самом деле при сне или сноподобных состояниях энергетические процессы в мозге, как и во всем организме, минимальны и они существенно возрастают при высокой активности индивидуума. В организме затраты энергии определяются теми же процессами, которые имеют место при стрессе, то есть при активации гипоталамо — гипофизарно — надпочечниковой оси. По имеющимся исследовательским данным гипоталамо-гипофизарная система в большей мере связана с работой правого полушария, чем левого. Таким образом, изменение функционального состояния практически неизбежно меняет функциональную межполушарную асимметрию.

После работ Сперри и Газанига стало окончательно ясно, что функции правого и левого полушария существенно отличаются. Левое, доминантное у большинства людей, полушарие связано с письмом, речью, счетом, положительными эмоциями. Обработка информации в этом полушарии осуществляется последовательно. Правое полушарие образное, интуитивное, связано с негативными эмоциями, где обработка информации происходит параллельно. Правое полушарие более «искреннее», левое более «рассудочное» и т.д. Понятно, что когда при изменении функционального состояния избирательно активизируется или тормозится правое или левое полушарие, то это сопровождается сменой психофизиологических состояний.

В качестве примера можно рассмотреть, как меняется такая психофизиологическая характеристика, как уровень притязаний в зависимости от активности правого или левого полушария. На детях 6 лет показано, что более высокая активность левого полушария, по сравнению с правым, связана с более низким уровнем притязаний, низким уровнем неадекватных реакций и высокой стабильностью. Более высокая активность правого полушария по сравнению с левым (или наоборот) сопровождается высоким уровнем притязаний, большим количеством неадекватных реакций и значительной стабильностью ответов. При примерном равенстве энергетических процессов в обоих полушариях учащиеся имели средний уровень притязаний, малое количество неадекватных реакций и низкую стабильность ответов. Увеличение активности левого полушария в ходе тестирования сопровождалось активацией парасимпатических влияний, а рост энергетического обмена в правом — соответственно был связан с активацией симпатической нервной системы.

Можно предположить, что мотивация достижения успеха (более высокая активность правого полушария) выступает как системообразующий фактор в построении психологической структуры деятельности ребенка, тогда как мотивация избегания неудачи (более высокая активность левого полушария) снижает мотивирующую роль общения со взрослым в формировании целенаправленного поведения и приводит к образованию неустойчивой психологической структуры деятельности. Поскольку мотивация достижения успеха социально детерминирована, связана с построением референтных, особо значимых, отношений в процессе общения, особую важность приобретает умение учителя установить с учеником субъективно значимые для ребенка доверительные отношения. В противном случае, при построении негативных референтных отношений и завышенных требований со стороны учителя, существует большая вероятность появления у учащегося мотивации избегания неудачи и исключения педагога из круга референтных взрослых. В конечном итоге, это приведет к формированию искаженной и неустойчивой психологической структуры деятельности, низкой результативности обучения и ненужным психологическим проблемам.

С другой стороны, можно сказать, что физиологический механизм мотивации достижения успеха заключается в том, что происходит

относительная активация правого полушария по сравнению с левым и наблюдается связанное с этим усиление эмоциональной составляющей всех психических процессов. Со своей стороны, мотивация избегания неудачи вызывает еще большее, по сравнению с исходным уровнем, усиление активности левого полушария относительно правого, что снижает роль одновременно протекающих эмоциональных процессов в поведении ребенка и еще больше повышает значимость последовательных логических конструкций. Высокий уровень притязаний и преобладание мотивации достижения успеха связаны с активным включением испытуемого в ситуацию эксперимента, с установлением отношений референтности с экспериментатором. При установлении референтных, субъективно значимых для испытуемого отношений, он «присваивает» экспериментатору более высокий социальный статус. Участник эксперимента испытывает желание понравиться, получить одобрение и положительную оценку лица, проводящего эксперимент. В этой ситуации главным для испытуемого становится отношение учителя и связанный с этим отношением субъективный успех-неуспех, а не верное техническое решение стоящей перед ним задачи.

Практическое применение выявленных принципов основано на двух подходах: возможном управлении функциональным состоянием учащихся и адаптации педагогического процесса к их индивидуальным особенностям [2]. Первый подход основан на регуляции на уроках уровня активности учащихся и связанной с этим регуляцией церебральных энергетических характеристик и, как следствие, с управлением межполушарными отношениями. Второй — предназначенный в том числе и для внеклассной работы (речь идет о соответствующем образом подготовленных учебниках) должен учитывать способности и левого и правого полушария усваивать информацию. При соблюдении этих принципов возможно сочетание универсализма с индивидуализированным подходом к обучению учащихся.

В рамках *гуманитарных представлений* существовала четко сформулированная доктрина знания, согласно которой существуют какие-то основные предметы и главные темы для размышлений в отличие от второстепенных предметов и мелочей повседневной жизни. Иными словами, имеется некоторая упорядоченная иерархия идей, базирующаяся на всеобъемлющих «общих понятиях». Овладение

этими понятиями предполагало: владение языком, умение писать, знание основ геометрии, принципов логического мышления, умения подставлять определение на место определяемого, наличие общего представления о строении Вселенной, знание цитат и пр.

В соответствии с такими представлениями любое восприятие соотносится с некоторой упорядоченной «сетью» знания, обладающей четкой структурой и «сотканной» из основных, второстепенных и т.д. «нитей», «точки» пересечения которых представляют собой ключевые понятия или концепции. Восприятие как бы проектируется на некоторый «экран знаний», который можно представить в виде *сетки*, упорядоченной относительно нескольких центров. И так как, с одной стороны, уровень образованности человека зависит от количества усвоенных им знаний, а, с другой стороны, количество усваиваемого ограничено естественными возможностями человеческого мозга и временем обучения, то искусство определения содержания общеобразовательной подготовки базируется на правильном определении основных линий (нитей) сети знаний и точек их пересечения, то есть на выделении *основ наук*, объясняющих выработанные человечеством представления о Вселенной.

И не столь важно, какая из классификаций наук (Декарта, Спенсера или Энгельса) берется за основу. Важно тут другое — и в том, и в другом, и в третьем случаях содержание образования сводится к основам наук. При этом в том их виде, в котором они фиксируют *застывшее знание*, определенным образом упорядоченное на момент обращения к нему.

При таком подходе к определению содержания образования по умолчанию предполагается, что рост объема знаний человечества происходит относительно медленными темпами и все, усвоенное при изучении в школе, не обесценивается в течение всей последующей активной трудовой жизни человека, то есть в течение 35–40 лет после окончания школы. Кроме того, школа (учителя и школьные учебники) рассматриваются в качестве основного источника тех знаний, которые усваиваются учеником. И эта традиция сохранилась до настоящего времени [22]. Но как она соотносится с окружающей нас действительностью?

В связи с бурным развитием науки конкретные знания в области устройства и применения различных приборов, технологических

процессов обработки и т.д. успевают устареть еще до того, как ученик закончит свое обучение в школе. Документальное кино, радио и телевидение приносят в каждый дом, каждому ученику лавину информации об окружающем мире [15; 16]. Школа перестала быть единственным и главным источником приобретения знаний. В отличие от прежних времен, когда, отправляясь от фундаментальных понятий, полученных при первоначальном обучении основ различных наук, человек в дальнейшем как бы «надстраивал» свои знания по тому же плану, в настоящее время наш современник открывает для себя окружающий мир как бы по законам случая. Его знания складываются из разрозненных обрывков, связанных отношениями близости по времени усвоения, близости по созвучию или ассоциации и т.д. Обнаруживает же он скрытые в них структуры лишь после накопления некоторой суммы знаний. Не является ли главной задачей школы в таких условиях не столько «наращивание знания», сколько ее упорядочение с целью облегчить учащимся обнаружение скрытых в потоке информации структур.

### Литература

1. **Азаров, Ю. П.** Радость учить и учиться / Ю. П. Азаров. — М.: Политиздат, 1989. — 335 с.
2. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
3. **Гончарук, А. Ю.** Хорошо забытое старое: Монография / А. Ю. Гончарук. — М.: Изд-во РУДН, 2000. — 380 с.
4. **Дрига, В. И.** Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования / В. И. Дрига // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2012. — № 4. — С. 48–51.
5. **Милованов, К. Ю.** Гуманистическая парадигма развития личности и современная образовательная практика / К. Ю. Милованов // М. Н. Скоткин и перспективы развития отечественной педагогики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скоткина (27–28 сентября 2010 г.) / Под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. — Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. — С. 28–39.
6. **Милованов, К. Ю.** Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 48–57.

7. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2013. — № 4. — С. 21–34.
8. **Милованов, К. Ю.** К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2014. — № 3. — С. 22–28.
9. **Милованов, К. Ю.** Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования / К. Ю. Милованов // Ценности и смыслы. — 2014. — № 3(31). — С. 71–76.
10. **Милованов, К. Ю.** *Архитектура государственной образовательной политики в историческом опыте модернизации отечественного образования XX столетия* / К. Ю. Милованов // Непрерывное образование. — 2014. — № 2 (8). — С. 95–99.
11. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2015. — № 2. — С. 19–37.
12. **Милованов, К. Ю.** *Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы* / К. Ю. Милованов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 130–138.
13. **Милованов, К. Ю.** *Общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования* / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 4 (25). — С. 45–54.
14. **Милованов, К. Ю.** Перспективы развития историко-педагогического знания / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 3. — С. 25–32.
15. **Милованов, К. Ю.** *Педагогические инновации в информационно-образовательном пространстве отечественного музея* / К. Ю. Милованов // Ученые записки ИУО РАО. — 2016. — № 4-1 (60). — С. 122–125.
16. **Милованов, К. Ю.** Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Alma-mater (Вестник высшей школы). — 2016. — № 9. — С. 91–96.
17. **Милованов, К. Ю.** В. Я. Стоюнин — выдающийся отечественный ученый-педагог, просветитель и методист-словесник (по страницам юбилейной конференции) / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Проблемы современного образования. — 2017. — № 1. — С. 129–140.
18. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению историко-культурного потенциала отечественного педагогического наследия / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и общество. — 2017. — № 3. — С. 223–235.
19. **Никитина, Е. Е.** Making up of subject competences for students of a teacher training college in the course of analysis of is natural-scientific and humanitarian disciplines

- / Е. Е. Никитина, Е. И. Саковина // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. — 2009. — № 5. — С. 74–77.
20. **Никитина, Е. Е.** Взаимодействие школы и музея в образовательном пространстве личности / Е. Е. Никитина // Ценности и смыслы. — 2013. — № 4 (26). — С. 116–121.
  21. **Никитина, Е. Е.** Основные принципы подготовки педагога дополнительного образования / Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда. — 2015. — № 1–2 (14). — С. 48.
  22. **Никитина, Е. Е.** Методическая концепция обучения чтению в трактовке В. И. Водовозова: традиции и новации / Е. Е. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 5. — С. 36–44.
  23. **Никитина, Е. Е.** Научно-методическое и педагогическое наследие В. Я. Стоюнина: актуальность, проблематика, новизна / Е. Е. Никитина, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1. — № 1 (35). — С. 15–25.
  24. **Milovanov, K. Yu.** Communicative, information and education environment of modern museum / K. Yu. Milovanov // SHS Web of Conferences. — 2016. — Т. 29. — С. 01050.
  25. **Milovanov, K. Yu.** The creative potential of museum pedagogy within the modern society / K. Yu. Milovanov, E. E. Nikitina, N. L. Sokolova, M. G. Sergeeva // Espacios. — 2017. — Т. 38. — № 40. — С. 27.
  26. **Sergeeva, M. G.** Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education / M. G. Sergeeva, E. E. Nikitina // SHS Web of Conferences. — 2016. — Т. 29. — С. 01064.

Глебова Г. В.

## **СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки студента педагогического университета. Определены категории субъектности профессионально-педагогической подготовки в высшем образовании.*

**Ключевые слова:** студент, процесс обучения, высшее педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Glebova G. V.

## **STUDENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A SUBJECT OF PROFESSIONAL TRAINING**

*The article deals with the problem of vocational training of a student at the Pedagogical University. The categories of subjectivity of vocational and pedagogical training in higher education are defined.*

**Keywords:** student, process of education, higher pedagogical education, vocational training.

**Категории субъектности в профессионально-педагогическом образовании.** Профессиональная подготовка будущего учителя своим интегративным результатом имеет взаимосвязь основных ее составляющих: условно говоря, готовности и подготовленности к предстоящей самостоятельной педагогической деятельности [2]. Под готовностью понимается внутреннее состояние — мотивация на педагогическую профессию, желание работать с детьми, преодолеть трудности и вопреки им, стремление к личностному, в том числе профессиональному самосовершенствованию. Иначе говоря, ориентированность внутреннего мира вузовского выпускника на то дело, которое ему предстоит, на тех людей, с которыми сведет нелегкая работа. Подготовленность — вооруженность общей культурой, владение необходимым психолого-педагогическим и специальным (по предмету) знанием, умениями и навыками, т.е. необходимыми (и никогда не достаточными) содержанием и технологиями профес-

сиональной деятельности, чтобы успешно реализовать свою к ней готовность [1]. Очевидно, что и готовность, и подготовленность — индивидуально неповторимые проявления *субъектности* будущего профессионала.

Образовательное пространство педагогического вуза располагает условиями, необходимыми для выявления и развития такой субъектности (а заодно и преодоления неизбежного противоречия между массовым обучением «всех всему» и раскрытием индивидуальных особенностей студентов). Определяющую роль в процессе профессиональной подготовки играет, разумеется, взаимодействие преподавателей и студентов в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий, особенно самостоятельная работа будущих специалистов и разного рода педагогическая практика. Однако деятельность эта оказывается истинно продуктивной, только если обретает для каждого *личностный смысл* — понимание ее необходимости вовсе не только во имя экзамена или зачета. В реальности же мы, преподаватели, чаще и больше озабочены тем, какие и как передать знания, нежели тем, на какую «внутреннюю базу» они ложатся, как ее активизировать.

Между тем, нынешний студент педвуза (как, впрочем, и мы — те, кто принял на себя ответственность за его подготовку) — человек, проявивший немалую смелость, решившись на серьезные человеческие и профессиональные риски, связанные со многими обстоятельствами: становятся все более сложными дети, набрали и продолжают набирать силу негативные факторы окружающей среды, перманентная модернизация [9; 11], бесконечное реформирование национальной образовательной системы и педагогической науки [6; 7; 10]. И в этих условиях будущий учитель окажется главным субъектом учебно-воспитательной работы школы с детьми. Такая решимость достойна реального и активного уважения.

Среди проявлений такого уважения — целенаправленная отнесенность, обращение преподавателей к непрофессиональному личному педагогическому опыту, имеющемуся и у всех студентов-очников, обучающихся на дневном отделении, и своеобразно — у каждого из них, к опыту, во многом предопределившему их готовность и подготовленность, о которых речь шла выше, а то и сам профессиональный выбор.

В самом деле, практически все юноши и девушки имеют стихийно возникавший опыт «обучения и воспитания» сверстников и младших,

сложившийся в совместных играх и других занятиях, где маленькие дети, младшие и старшие подростки многом учат и многому учатся, командуя и подчиняясь, подражая и выступая в разных ролях, общаясь с приятелями и дружа с кем-то из них, формируя свой и их социальный опыт, систему ценностей, манеру поведения, позицию среди людей.

У значительной части студентов есть и организаторский опыт, обретенный в многочисленных детских и юношеских общественных организациях и объединениях различной направленности. У некоторых — и, так сказать, *предпрофессиональный*, но явно педагогический опыт работы вожатыми, полученный и в этих объединениях, и в летних лагерях, и в походах, равно как и опыт участия в самоуправлении в школе, учреждении дополнительного образования детей.

Часть будущих учителей имеют опыт семейного общения с младшими братьями или сестрами, которых (пусть с разной мерой ответственности и порой своеобразными средствами) пытались чему-то научить и в чем-то воспитать.

Наконец, что принципиально важно и ценно, каждый студент — молодой человек, знающий жизнь современной школы, осуществляемый ею учебно-воспитательный процесс не «извне», из книг или лекций, но изнутри, по собственным впечатлениям и оценкам, имеющий свое, нередко очень четко запечатлевшееся представление о личности и работе разных учителей, сравнивающий с ними будущего себя.

**Роль учебной, методической и справочной литературы в подготовке будущих учителей.** С таким опытом и представлениями волей-неволей сопоставляется услышанное на лекциях или прочитанное в учебниках и другой педагогической литературе. *Основной элемент учебного процесса — учебник.* Широко представлено два взгляда на понимание смысла современного учебника и учебного процесса: 1) учебник и курс педагогики как сбор научной информации, теоретических знаний, структурированных в любой форме [14]; 2) учебник как организатор учебной деятельности студента. Любая деятельность имеет результат. В результате учебной деятельности студента создаются определенные знания. В обсуждаемой ситуации нужно придерживаться второго смысла понимания учебника. Поскольку цель учебника — помочь студентам освоить педагогическую деятельность, то, исходя из этого, и структура учебного процесса,

и структура учебника должны быть тождественны структуре педагогической деятельности [16]. Что касается учебников, то, очевидно, что роль и функции учебника сегодня меняются. Скорее всего, они должны быть разделены по видам: учебные пособия, практикумы, хрестоматии и специальные курсы, где бы получало отражение авторское видение разных концептуальных позиций. Возникает вопрос о возможности научных представлений, которые планируется внести в учебник педагогики, качественно изменить подготовку учителя. Преподаватель должен ориентировать студентов на сопоставление и самостоятельный выбор существующих учебников. Если каждый раз будет отдаваться предпочтение одному или двум учебникам, то это будет похоже на авторитарный подход. Выбор должен оставаться за студентами. Уровень подготовленности студентов неодинаков и поэтому кого-то может не устраивать стиль, язык написания того или иного учебника. Субъектом профессионализации оказывается профессиональная общность, а не учебник. Если происходит отказ от рецептурного натаскивания, то, что дается взамен? Если необходимо поставить профессиональную деятельность, то нужно обсуждать, как она устроена эта сложнейшая человеческая, профессиональная деятельность. Кажется, что если будет хороший учебник, то все само собой и произойдет. Если обсуждается учебник как средство получения знания, с помощью которого студент мог бы потом работать, то надо выводить его построение на диалогичность. Если учебник выступает как средство формирования мышления, то все-таки характеристикой мышления является не только четкое определение цели, но это и умение сопоставлять несопоставимое, умение дискутировать. Как этот принцип может проявляться в учебнике? Необходимо подчеркнуть важность учебников и учебных пособий. Нужно реализовать проект, который условно можно назвать «Апробация учебных изданий по педагогике и психологии». Возможно, создать перечень основной, дополнительной, и вариативной литературы, создать также единый федеральный комплект учебников и учебных пособий, который соответствовал бы новым требованиям к учебным пособиям.

Но не все учебники, по которым обучают будущих педагогов, содержат такого рода знания. В некоторых они представлены фрагментарно, что значительно снижает их теоретический уровень. Например, есть такой учебник «Педагогика школы в двух словах». Оказывается, и так

можно обсудить педагогические проблемы. Далее на титульном листе: «Студенту к экзамену». В предисловии автор обращает внимание на то, что это необычный учебник по педагогике. Его главное отличие от других — краткость. «Это учебник-конспект, учебник-справочник, наконец, учебник-шпаргалка». Если это учебник-шпаргалка, то можно ли вести разговор о высоком уровне теоретической подготовки будущих учителей в области педагогики? Это очень привлекает студентов. Но ученые должны понимать, что такое изучение педагогических дисциплин только вредит.

Теория и практика учебных пособий по педагогике для вузов мало разработана. Учебник выступает, как одна из форм представления теоретических знаний. Кроме него, в сущности, нет других источников для учения, кроме научной литературы [21; 22]. Студенты работают по таким учебникам формально, ориентируясь исключительно на воспроизведение. Нужен иной подход в создании учебника. Одним из них может быть подход, используемый в интеллектуальных системах. Это открывает новые возможности в решении проблемы учебника и учебных средств в профессиональном обучении педагогов [3]. Возможно, этому учебнику больше подойдет название «рабочая книга», где учебные материалы должны быть составлены так, чтобы обеспечивать информационно-аналитическую, проблемную, алгоритмическую, эмоционально-оценочную деятельности студентов.

Исходя из этого, учебник может быть построен на следующих принципах: принцип дидактического членения текста (деление текста на содержательные и дидактические группы, включающие основной, проблемный, дополнительный, специальный; целевой, операционный, контрольный); принцип диалога (связь с автором-преподавателем, где предлагается вспомнить, оценить, сравнить, составить, заполнить); принцип эмоционально-рационального анализа («примеры из жизни» или педагогические ситуации); принцип историзма и научного плюрализма (освещение проблемы в исторической ретроспективе) [5; 13]; принцип информационно-аналитической работы с текстом учебника (сжатие, перекомпоновка, выделение основных идей, теорий, составление мини-тезауруса).

**Факторы развития профессиональной субъектности.** Если не забывать, что студент не вчерашний бесстрастный наблюдатель жизни своих школы, класса, учителей, товарищей, а нередко весьма

деятельный участник этой жизни, носитель, вновь и вновь повторим, собственного опыта активного пребывания в соответствующем пространстве и собственного взгляда на него, то становится понятной особая, ничем иным не компенсируемая ценность данной составляющей субъектности будущего учителя. Очевидна целесообразность актуализации этого опыта в процессе профессиональной подготовки специалистов [8].

Вузовская практика свидетельствует: в данном случае оказывается продуктивной организуемая преподавателем рефлексия студентами и самых разных общих психолого-педагогических проблем (например, «Совесь как педагогический феномен», «На ошибках учатся — своих или чужих?», «Чем сегодняшние подростки отличаются от своих сверстников моего времени», «О чем не хочется думать, но приходится...», «Когда и почему более полезны курсы психологии и педагогики — до или после учебной практики?», «Самоанализ и копание в себе: сходство и различие» и т.д.) и конкретных, специальных. Среди них, скажем, таких: «Моя педагогическая автобиография», «Что побудило меня выбрать профессию учителя», «Все мы родом из своей школы», «Кого мне доводилось учить, у кого учиться», «В начале жизни школу помню я...», «Мой лучший школьный учитель отличался от других тем, что...» и им подобных.

Не менее важно внимательное отношение к тому, что студенты в небольших творческих работах, на семинарах и практикумах, при обсуждении, оценке и самооценке событий учебной практики обращаются и к аргументации, связанной с собственным ученическим опытом.

Сказанное, понятно, ни в коей мере не может заменить учебной и воспитательной деятельности вуза в ее традиционных содержании и технологиях, но существенно дополняет эту деятельность, содействуя профессиональной подготовке будущего педагога усилением в ней субъектной позиции студента.

Разумеется, при осуществлении такой работы есть ограничения — этические, коммуникативные, организационные. Однако это ни в коей мере не означает, мол, от нее следует вовсе отказаться. Другое дело, что она требует многого от самого преподавателя — такта, толерантности, исходной благожелательности, хорошей любознательности [4]. Требуется и благодарности — за доверие, искренность, наконец,

«просто» за то, что студенты, проявляя субъектность, фактически многому учат и своих вузовских наставников, побуждая быть внимательными к каждому, проявлять уважение к его внутреннему миру, суждениям, познавать духовный мир, образ мыслей и значимые ценности тех, от кого нас, связанных тесным взаимодействием, по возрасту и представлениям порой отделяет не одно десятилетие. Без особого преувеличения можно утверждать: субъектность студентов помогает и преподавателям полнее проявлять собственную личностную и профессиональную субъектность.

### Литература

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. М., 1980. — 335 с.
2. **Бездухов, В. П.** Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В. П. Бездухов, С. Е. Мишина, О. В. Правдина. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. — 132 с.
3. **Дрига, В. И.** Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования / В. И. Дрига // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2012. — № 4. — С. 48–51.
4. **Милованов, К. Ю.** Гуманистическая парадигма развития личности и современная образовательная практика / К. Ю. Милованов // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27–28 сентября 2010 г.) / Под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. — Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. — С. 28–39.
5. **Милованов, К. Ю.** Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 48–57.
6. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2013. — № 4. — С. 21–34.
7. **Милованов, К. Ю.** К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2014. — № 3. — С. 22–28.
8. **Милованов, К. Ю.** Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования / К. Ю. Милованов // Ценности и смыслы. — 2014. — № 3(31). — С. 71–76.
9. **Милованов, К. Ю.** *Архитектура государственной образовательной политики в историческом опыте модернизации отечественного образования XX сто-*

- летия / К.Ю. Милованов // Непрерывное образование.— 2014.— № 2 (8).— С. 95–99.
10. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века / К.Ю. Милованов // Проблемы современного образования.— 2015.— № 2.— С. 19–37.
  11. **Милованов, К. Ю.** Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы / К. Ю. Милованов // Психолого-педагогический поиск.— 2015.— № 3 (35).— С. 130–138.
  12. **Милованов, К. Ю.** Общественно-педагогические воззрения М.Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика
  13. **Милованов, К. Ю.** Перспективы развития историко-педагогического знания / К.Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3. – С. 25-32.
  14. **Милованов К.Ю.** Педагогические инновации в информационно-образовательном пространстве отечественного музея / К.Ю. Милованов // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 4-1 (60). – С. 122-125.
  15. **Милованов, К.Ю.** Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования / К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина // Alma-mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 9. – С. 91-96.
  16. **Милованов, К.Ю.** В.Я. Стоюнин – выдающийся отечественный ученый-педагог, просветитель и методист-словесник (по страницам юбилейной конференции) / К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина // Проблемы современного образования. – 2017. – № 1. – С. 129-140.
  17. **Милованов, К.Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению историко-культурного потенциала отечественного педагогического наследия / К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина // Профессиональное образование и общество. – 2017. – №3. – С. 223-235.
  18. **Никитина, Е.Е.** Making up of subject competences for students of a teacher training college in the course of analysis of is natural-scientific and humanitarian disciplines / Е.Е. Никитина, Е.И. Саковнина // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. – 2009. – № 5. – С. 74-77.
  19. **Никитина, Е.Е.** Взаимодействие школы и музея в образовательном пространстве личности / Е.Е. Никитина // Ценности и смыслы. – 2013. – № 4 (26). – С. 116-121.
  20. **Никитина, Е.Е.** Основные принципы подготовки педагога дополнительного образования / Е.Е. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – № 1-2 (14). – С. 48.
  21. **Никитина, Е.Е.** Методическая концепция обучения чтению в трактовке В.И. Водовозова: традиции и новации / Е.Е. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 36-44.
  22. **Никитина, Е.Е.** Научно-методическое и педагогическое наследие В.Я. Стоюни-

- на: актуальность, проблематика, новизна / Е.Е. Никитина, К.Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 1 (35). – С. 15-25.
23. **Milovanov, K.Yu.** Communicative, information and education environment of modern museum / K.Yu. Milovanov // SHS Web of Conferences. – 2016. – Т. 29. – С. 01050.
24. **Milovanov, K.Yu.** The creative potential of museum pedagogy within the modern society / K.Yu. Milovanov, E.E. Nikitina, N.L. Sokolova, M.G. Sergeeva // Espacios. – 2017. – Т. 38. – № 40. – С. 27.
25. **Sergeeva, M.G.** Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education / M.G. Sergeeva, E.E. Nikitina // SHS Web of Conferences. – 2016. – Т. 29. – С. 01064.

Зубкова А. А., Морозова Е. Н.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ В КАЧЕСТВЕ КОМБИНИРОВАННОГО МЕТОДА КОНТРОЛЯ**

*В статье рассматриваются особенности применения театральной постановки в качестве комбинированного метода контроля, описываются этапы работы.*

**Ключевые слова:** методы контроля, театральная постановка, театральная педагогика

Zubkova A. A., Morozova Y. N.

## **THEATRICAL PERFORMANCE AS A COMBINED CONTROL METHOD**

*The article deals with the peculiarities of using a theatrical performance as a combined control method, describes the organization of work stages.*

**Keywords:** control methods, theatrical performance, theatrical pedagogics

В целях интенсификации учебного процесса, повышения уровня владения языком методисты, учителя ведут активный поиск средств повышения эмоционального фона урока, вызывающих и поддерживающих интерес к обучению, позволяющих обучающимся проявить себя, самоутвердиться, испытать чувство успеха, обрести мотивацию к изучению языка.

Одним из путей решения этих проблем является использование театральных постановок на уроках английского языка. Театрализация может быть использована в рамках урока, на обобщающих занятиях, на уроках домашнего чтения и развития речи, на уроках повторения, а также во внеклассной работе. Инсценировки помогают закрепить и расширить изученную лексику, ненавязчиво и без монотонности отработать грамматический материал, улучшить фонетические навыки [6].

Использование театральной постановки как метода контроля является новой тенденцией и дает преподавателям и учителям возможность осуществить контроль сформированности умений и навыков

по всем четырем видам речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо.

Контроль и оценивание результатов учебной деятельности обучающихся должны выступать «не как репрессивная мера, не как средство принуждения, а как источник радости учебного труда» [4].

Контроль в обучении иностранному языку — это выявление уровня сформированности речевых навыков и умений, определение характера протекания этого процесса, диагностика трудностей, испытываемых учащимися, и проверка эффективности используемых приёмов и способов обучения.

Объектами контроля являются навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения иностранному языку.

Методы контроля — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

В педагогической практике используются методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля. Сочетание различных методов контроля называется комбинированным (уплотненным) контролем. Обычно это сочетание устного и письменного опроса [3].

Основной особенностью использования театральной постановки в качестве комбинированного метода контроля является временная продолжительность данного метода. При условии наличия трех уроков английского языка в неделю подготовка и проведение данного мероприятия займет от двух до трех недель.

Использовать театральную постановку как комбинированный метод контроля рекомендуется один раз в год. Это также связано с количеством времени, занимаемого реализацией данного метода контроля.

Рекомендуется использовать данный метод контроля в конце первого полугодия или в конце второй четверти, поскольку в это время, в отличие от периода окончания учебного года, обучающимся не нужно сдавать экзамены. Кроме того, данный метод, является интересными для обучающихся, несет в себе дополнительную мотивацию.

На протяжении всего периода осуществления данного метода контроля общение между педагогом и школьниками производится на английском языке, в соответствии с коммуникативной методикой обучения.

Выбор пьесы зависит от уровня знаний учащихся, от класса, для которого данный метод контроля применяется, а также, от тех лексических тем, которые были пройдены в течение первого полугодия или первых двух четвертей.

Театральная постановка как метод контроля состоит из пяти основных этапов:

1. Прослушивание аудио-спектакля выбранной пьесы (у подавляющего большинства более-менее известных произведений они есть, и найти их не составляет труда).
2. Обсуждение услышанного, впечатлений от услышанного (смогли ли ученики угадать, каким будет финал, какие моменты особенно их удивили, или, возможно, даже шокировали и т.д.), обсуждение значимости данного произведения в рамках мировой литературы.
3. Прочтение сценария, распределение ролей, многократное прочтение по ролям.
4. Написание небольших заметок о своих персонажах (каким характером обладает персонаж, каковы мотивы его действий в пьесе, какую цель он имеет перед собой, каким образом именно он продвигает сюжет вперед). Данные заметки значительно помогут обучающимся при выборе тактики игры.
5. Постановка спектакля, репетиции на сцене, выступление.

Далее последует более подробное и тщательное описание каждого из этапов.

Первый этап. Прослушивание аудио-спектакля выбранной пьесы. Данный этап занимает в среднем один урок.

Разумеется, пьеса должна быть не слишком длинной, наиболее подходящими являются одноактные пьесы, не требующие антракта. Также допустим вариант сокращения более объемных произведений, которые можно обрезать, удаляя места, которые преподаватель решает не включать в сценарий.

Суть данного этапа состоит в том, что обучающимся предоставляется возможность прослушать аудио-спектакль по выбранной педагогом пьесе. По желанию они могут делать себе какие-то заметки, записывать основные сюжетные повороты, возможно, делать заметки об интересных звуковых эффектах в аудио-спектакле, чтобы впоследствии применить услышанное в своей театральной постановке.

На этом этапе имеется возможность организовать дополнительный контроль навыков аудирования.

Второй этап. Обсуждение услышанного, впечатлений от услышанного.

Данный этап также занимает один урок. Каждому из учеников должна быть предоставлена возможность высказаться как по содержанию услышанного аудио-спектакля, так и по вопросу значимости произведения в масштабе британской литературы и в масштабе мировой литературы.

Можно сказать, что данный этап делится на две стадии, длительность каждой из которых приблизительно равна длительности другой, и составляет порядка двадцати минут. Сначала, на первой стадии данного этапа, каждый из обучающихся должен кратко высказаться по поводу услышанного в монологической форме, затем, на второй стадии данного этапа, происходит общее обсуждение в диалогической форме.

На первой стадии данного этапа обучающиеся имеют возможность продемонстрировать, насколько хорошо они поняли услышанное, используется фронтальная форма работы с элементами дискуссии (учащиеся могут дополнять друг друга, при необходимости исправлять, выражать согласие или несогласие со своими товарищами).

На второй стадии работа организуется в парах, друг с другом старшеклассники должны обсудить значимость данного произведения, высказать свое личное мнение о произведении (понравилось / не понравилось, почему, каких персонажей можно считать главными, какие двигают сюжет и влияют на его развитие, чья роль в сюжете наименее важна, какие моменты в произведении являются поворотными моментами всей истории).

Третий этап. Прочтение сценария, распределение ролей, многократное прочтение по ролям.

Данный этап также занимает один урок.

На данном этапе учащимся предлагается прочитать сценарий по ролям, еще раз, наглядно, ознакомиться с сюжетом. В процессе прочтения необходимо дать каждому ребенку попробовать почитать за каждого персонажа, подходящего ему по гендерному признаку. Впрочем, в редких случаях от этого правила могут быть отступления, если, к примеру, в группе подавляющее число обучающихся одного

пола. В таком случае, девочки могут читать за мужских персонажей, а впоследствии и исполнять мужские роли, а мальчики могут читать за женских персонажей, а впоследствии исполнять женские роли).

После прочтения сценария рекомендуется предложить ученикам задание формата True and False, в котором им будут предложены различными высказывания по сюжету произведения, часть из которых будут содержать фактические ошибки. Задачей учащихся будет определить, какие высказывания истинны, а какие — ложны.

При распределении ролей учитель должен учесть, кому какая роль больше подходит по количеству реплик, по темпераменту. Также вполне допустимо, и даже рекомендовано, учитывать желания самих обучающихся.

Четвертый этап. Написание небольших заметок о своих персонажах.

Данный этап не занимает много времени, поскольку данное задание следует давать детям в качестве домашнего. Проверка на уроке займет порядка десяти-двадцати минут (в зависимости от количества детей в группе и, соответственно, персонажей в пьесе).

Важно, чтобы каждый ребенок правильно выделил особенности своего персонажа, чтобы понял основные мотивы его поступков, и осознал, каким образом его персонаж влияет на развитие сюжета.

Пятый этап. Постановка спектакля, репетиции на сцене, выступление.

Данный этап занимает от трех до пяти уроков, в зависимости от размера пьесы.

Последние две репетиции рекомендуется проводить в актовом зале или другом месте (например, в спортивном зале, так как в некоторых школах именно он заменяет актовый), где планируется само выступление.

За время репетиций необходимо тщательно отработать произнесение реплик (фонетически и интонационно), местонахождение каждого конкретного учащегося в каждый конкретный момент постановки, и тщательно продумать работу закулисья. Насчет последнего аспекта, стоит уточнить, что здесь имеется в виду управление реквизитом, его появление на сцене в нужное время, и исчезновение со сцены в нужное время. Если в пьесе подразумевается больше, чем одна локация, то необходимо заранее продумать, в какой момент и, что главное, кем

будут изменяться декорации. Учащиеся, не задействованные в предыдущей и, в идеале, в последующей сцене, вполне могут готовить перестановку декораций и осуществлять ее между сценами.

Так же, в большинстве постановок требуется задействовать специальные осветительные приборы (если они, конечно, имеются в школе), и звуковое сопровождение. Для этого может понадобиться помощь еще двух людей. Можно попросить о помощи обучающихся других классов (им не придется пропускать уроки, так как их деятельность вполне можно отрепетировать за оду репетиции — генеральный прогон перед выступлением).

Проводить само выступление рекомендуется в вечернее время одного из будних дней, чтобы родители выступающих, друзья и школьные товарищи ребят так же могли посетить мероприятие. Стоит пригласить обучающихся других классов, так как посещение данного мероприятия может сыграть мотивирующую роль в их дальнейшем изучении английского языка.

Следует отметить, что в зависимости от конкретной пьесы и конкретного класса продолжительность некоторых этапов может отличаться. На прочтения более объемной пьесы у не очень сильного класса может уйти больше одного урока. Так же, при проверке написанных дома заметок о персонажах, может оказаться, что кому-то из обучающихся потребовалось написать больше указанного в задании, чтобы полностью разобраться в своем персонаже. В таком случае, разумеется, необходимо дать ему достаточно времени высказаться. Кроме того, есть еще более незначительные факторы, способные повлиять на продолжительность проведения каждого из этапов.

Основной особенностью использования театральной постановки в качестве метода контроля является, на наш взгляд, временная протяженность данного метода. С первого этапа до пятого должно пройти минимум две недели (при условии наличия трех уроков английского языка в неделю).

За каждый вид речевой деятельности было бы вполне уместно ставить отдельную оценку. Это так же является особенностью, поскольку за обычную итоговую контрольную работу ставится максимум две оценки, а в данной случае речь идет о четырех оценках — показателях сформированности умений и навыков по четырем видам речевой деятельности.

Немаловажной особенностью является интерактивность данного метода контроля. Обучающимся всегда интересно поучаствовать в чем-то необычном, выходящем за рамки банального сорокаминутного урока, полного исключительно работы по учебнику. Если выбранная пьеса достаточно соответствует интересам учащихся, это будет дополнительным стимулом.

Таким образом, можно назвать основные особенности использования театральной постановки, как метода контроля результатов обучения английскому языку: комбинированный характер, большая временная продолжительность, наличие большего количества оценок, чем при проведении контроля другими методами, интерактивность.

### Литература

1. **Гербач Е. М.** Театральный проект в обучении иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе. — 2006 — № 4. — С. 23–29.
2. **Ильев В. А.** Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. Москва, 1993. — 127с.
3. **Комков М. Ф.** Методика преподавания иностранных языков — Минск, 1979. — 298с.
4. **Кузнецова Е. С., Пассов Е. И.** Обучение письму: учебное пособие — Воронеж, 2002. — 220с.
5. **Соловьева И. А.** Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке // «Молодой ученый». — 2016. — № 16. — С. 382–384.
6. **Цветкова С. Н.** Театральные постановки как необходимый элемент в процессе изучения иностранного языка в начальной школе [Электронный ресурс] // Первое сентября: открытый урок. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/634399/> (дата обращения: 01.05.2017)

Кузьмина С. Ю.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена теоретическим и прикладным аспектам проектирования культуросообразной модели в современном образовании.*

**Ключевые слова:** культуросообразность, теория образования, педагогическое проектирование, педагогика, образование.

Kuzmina S. Yu.

## THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF DESIGNING CULTURE-CONGRUENT EDUCATION MODEL

*The article is devoted to the theoretical and applied aspects of designing a culturally appropriate model in modern education.*

**Keywords:** cultural congruence, theory of education, pedagogical design, pedagogy, education.

В настоящее время со страниц отечественных и зарубежных научно-педагогических трудов все настойчивее звучит призыв к построению современной теории и практики образования на основе *принципа культуросообразности*. Вместе с тем само понятие культуросообразности образования до сих пор не стало предметом систематического анализа, специальной методологической рефлексии. Чаще всего речь идет о необходимости включения в образовательное содержание базовых культурных ценностей («культуроемкость» образования), трансляции через него культурно-исторических традиций (всеобще-родовых и этноспецифических), разработки учебных предметов в контексте истории культуры (научной, художественной и пр., намного реже — *целостной культуры*), обеспечении в педагогическом процессе диалога культур, наконец, формировании так называемой «личностной культуры» обучающегося и воспитывающегося ребенка и др.

Все эти представления являются общеизвестными и в принципе

бесспорными. Однако здесь возникает два весьма существенных вопроса. Во-первых, какие реалии стоят за терминами, в которых оформлены данные представления («базовые культурные ценности», «культурно-историческая традиция», «личностная культура» и др.)? Во-вторых, — и это самое главное — может ли *теоретическое* понятие о культуросообразности образования быть сведено к своду указанных представлений? Эти вопросы по сей день остаются открытыми.

Принцип культуросообразности образования — не открытие современности. Он — наследие эпохи Просвещения и дитя европейской педагогики позднего Нового времени [5; 6]. Приоритет в его введении принадлежит А. Дистервегу и Ф. Фребелю. Хотя сама *идея* культуры служила внутренней смысловой доминантой теоретических исканий и практической деятельности всех выдающихся подвижников мировой и отечественной педагогической мысли — от К. Д. Ушинского [10], В. И. Водовозова [24], В. Я. Стоюнина [19; 25] и до Дж. Дьюи.

В нововременной педагогике принцип культуросообразности выступал как «дополняющая» оппозиция принципу *природосообразности* обучения и воспитания. Второй принцип значительно более широко известен и давно приобрел хрестоматийное звучание. Однако для классической традиции в педагогике он имел рабочий смысл лишь в рамках теоретико-методологической оппозиции первому. Здесь важно отметить, что в русле этой традиции, впитавшей дух европейского *философского* мышления (например, в лице немецкого спиритуализма — у Ф. Фребеля), принцип природосообразности требовал не только и не столько ориентации педагогического процесса на психофизиологические особенности отдельного ребенка, сколько — на универсальные метафизические законы и принципы существования Мироздания в целом и Мира живой природы в частности. Иными словами, проблема «природосообразного — культуросообразного» не может интерпретироваться в современных терминах «биологического» и «социального», «наследственности» и «среды» и т.п. (что выглядело бы вполне естественным с позиций здравого смысла, но не с позиций науки и ее реальной истории).

В классической педагогике принцип культуросообразности двусторонен. Его **первый аспект** связан с пониманием *изначальной укорененности* образования в истории культуры, рассмотрением его содержания как логической (категориальной) квинтэссенции

исторического развития человеческого духа (см. «Феноменологию духа» Гегеля — выдающееся философское произведения, которое с полным основанием можно считать и фундаментальным *теоретико-педагогическим* трактатом). При таком подходе вставал вопрос о том, как возможно содержание образования, которое вбирало бы в себя *целостный образ культуры*, исторически заданный через всеобщие формы познания, нравственности, художественного освоения действительности и т.д. [2]. Ответ на него классики европейской педагогики искали и находили не только в теоретических дискурсах, но и в своем практическом опыте (например, фребелевский проект детского сада и др.). Подобная постановка вопроса попросту не оставляла возможности для редукции образования к передаче и усвоению частных, эмпирических знаний, умений и навыков, а также для разобщения процессов обучения и воспитания, которые обретали под собой единую культурно-историческую почву [8]. Таков *внутренний* аспект принципа культуросообразности.

**Второй аспект** этого принципа, также обозначенный представителями классической педагогической традиции, касается учета *общественных условий* жизнедеятельности ребенка — своеобразия той макро- и микросоциальной среды, в которой он развивается, взаимодействуя с другими людьми (взрослыми и другими детьми). Не отрицая значимости данного аспекта, назовем его «*внешним*». Вне соотнесения с внутренним аспектом он утрачивает содержательный смысл, ибо социальная детерминация образовательных процессов самоочевидна. Вместе с тем в современном педагогическом сознании принцип культуросообразности сводится именно к этой своей «*внешней*» проекции.

Однако с такой точки зрения *любой тип* образовательной практики может считаться «культуросообразным». Ведь она всегда вплетена в определенный социальный контекст, а деятельность ребенка изначально имеет общественный характер. Тогда и сам принцип культуросообразности — лишь констатация наличного положения дел, а вовсе не эвристичная идея, нацеливающая на обоснование и проектирование *новых* образовательных систем, осуществление перспективных *педагогических инноваций* [17]. А между тем, именно в этом и состоит его подлинное научно-теоретическое значение.

Понятия социального и культурного не тождественны, хотя и прин-

ципиально близки, конституируя единое проблемное поле. Социум — не общественная (родовая, общинная, этнокультурная и т.п.), а государственным устройством иерархизированная организация (Ф. Т. Михайлов). Понятие социального характеризует типические способы построения взаимодействия кооперированных индивидов в рамках определенным образом структурированного общественного (общественно-государственного) целого, то есть *извне* — и весьма жестко в заданную форму человеческого бытия.

Человек в социуме — это *социальный индивид*, воспроизводящий эту форму в соответствии с «нормативными предписаниями» (образцами), которые несут в себе *наличные* социальные структуры. Разумеется, при этом он может проявлять ту или иную степень активности, избирательности, вариативности в поведении и т.п., однако, в заранее очерченном конкретным социумом диапазоне. В «социумном» (по терминологии Г. С. Батищева) ракурсе авторство живого человеческого субъекта в *порождении* социальных структур, о котором в разные времена по-разному писали такие философы, социологи и историки, как К. Маркс, М. Блок, М. Вебер, А. Тулен и др., засвечивается. Следствие гипертрофии этого ракурса — тенденция сведения Мира Человека к незыблемому конвенционально установленному социальному миропорядку, а культуры — к набору безличных схематизмов жизнедеятельности унифицированных индивидов [7]. Она присуща многим направлениям европейско-американской гуманитаристики XIX — XX вв. — от французской социологической школы во главе с Э. Дюркгеймом до символического интеракционизма, социального бихевиоризма и ранних форм структурализма.

В отличие от этого понятие культуры охватывает глубинные, *внутренние* содержательно-ценностные пласты бытия человека в мире. Культура представляет собой источник порождения и развития, всеобщую форму существования человеческих общностей (тогда как социум — сообществ) — включая сюда детско-взрослые общности, внутри которых субъекты деятельно осваивают *креативный потенциал* человечества [11]. В этом процессе преобразуются, обогащаются новым содержанием нормативные исторически сложившиеся модели социальной деятельности (в том числе научной, культурной и образовательной) [9; 13; 14], предстающие субъектам как носители открытых для осмысления и переосмысления *общезначимых проблем*.

Через эти проблемы от поколения к поколению транслируются как уже реализованные, так и непроявленные и даже избыточные возможности (замыслы, проекты) деятельности. Человек — уникальное живое существо, которое аккумулирует и воспроизводит свой родовой опыт (культуру) в проблемной форме (В. Т. Кудрявцев). Иначе, при таком понимании культура не может быть прямо и однозначно передана субъекту через своды общественно выработанных норм и предписаний.

Человек в культуре — это *личность*, субъект *творения ее новых форм* (Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов). Здесь уместно вспомнить крылатые слова П. А. Флоренского о культуре как о среде, растящей и питающей личность. Введение понятия о личности в понятийный строй современной педагогики и психологии предполагает кардинальное преодоление традиционно обсуждаемых, базовых схем соотношения: «человек — природа» и «человек — общество», или — *в своей редуцированной форме: о соотношении биологического и социального в человеке*. По сути дела, и природа, и общество, хотя и являются фундаментальными *предпосылками* становления человека, но никогда в своей непосредственности не становятся прямыми и фактически содержательными характеристиками самой личности; они всегда имеют *ценностную валентность* и конкретно-исторический облик в любую эпоху [12]. И природа, и общество всегда обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные *канонические формы культуры*.

Свыше указанных позиций следует различать понятия социализации и культуросообщения (инкультурации у М. Мид, вхождения в культуру у Л. С. Выготского). Первое охватывает процесс адаптации индивида к наличным, «готовым» социальным структурам — второе источники его творческого роста в развивающемся обществе. Существующая система образования ориентирована преимущественно на социализацию подрастающего поколения. Даже в тех случаях, когда речь заходит о проявлениях внутренней активности индивида, имеются в виду вариации на социально заданную тему. Культурно-творческий потенциал образования при этом элиминируется.

В генетической психологии процесс развития также интерпретируется в терминах социализации. В рассматриваемом случае «культуросообщность» часто сводится к схематической реконструкции

в образовательном процессе уже пройденного исторического пути кристаллизации того или иного элемента общественного опыта — знания, способа действия и т.д. [16]. При этом педагог, вооруженный «культурным алгоритмом» развития стремится задать наперед все характеристики указанного элемента. Известная степень вариативности в ходе его освоения детьми допускается, но и она оказывается как бы заранее предвычисленной.

Однако культурные средства развития — это в первую очередь средства расширения индивидуального сознания, обогащения духовно-практических возможностей ребенка. Именно так и понимали их выдающиеся отечественные психологи — Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. В этих средствах они видели инструменты вывода ребенка за пределы его узколокального индивидуального опыта в широкую сферу социальной жизни людей.

Вопреки этому на практике обучающийся и воспитывающийся ребенок, освобождаясь от диктата «местнического» индивидуального опыта, зачастую попадает в еще более жесткую зависимость от ограничений наличного социального опыта. Свой отпечаток на эти ограничения накладывает и характер воспроизведения социального опыта конкретным взрослым (разработчиком образовательной программы, методистом, учителем или воспитателем) [4]. Таким образом, налицо лишь простая смена ограничений, налагаемых на развивающегося ребенка, индивидуальные ограничения сменяются социальными. Очевидно, что такая смена ограничений едва ли может быть квалифицирована как процесс развития.

Присвоение общечеловеческой культуры рассматривается нами как творческий процесс, в ходе которого у ребенка закладываются, развиваются и проявляются важнейшие созидательные способности — продуктивное воображение, постигающее мышление, ориентация на позицию другого человека, произвольность (умение быть хозяином своего поведения), элементы рефлексии и др. В этом процессе ребенок и взрослый совместными усилиями превращают содержание исторического опыта человечества в систему открытых проблем, которые подлежат специфическому осмыслению со стороны ребенка (и взрослого).

Это происходит в рамках исконно «детских видов деятельности»

(А. В. Запорожец) и в доступных для ребенка-дошкольника формах. Такая проблематизация культуры является источником психического развития детей. Введение детей в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы, где продуктивное воображение становится ведущим механизмом культуросвоения, — так можно сформулировать основную идею. Принцип культуросообразности в его современном звучании как раз и нацеливает на проектирование условий и средств творческого освоения детьми культуры [2].

При таком подходе развитие воображения и основанной на нем системы творческих способностей приобретает значение ведущей линии педагогической работы. Здесь это является основным способом достижения базисного уровня детского развития, главным условием вхождения ребенка в проблемный мир культуры. Поэтому работу по развитию творческих возможностей дошкольников и школьников предполагается систематически проводить в русле всех направлений образовательного процесса и сегментов педагогической деятельности [18; 22; 23]. Ведь оно уже по определению, призвано осуществлять миссию приобщения детей к высоким образцам человеческой культуры, то есть быть культуросообразным.

В последнее время часто и справедливо отмечается, что современное образование «выпало» из культуры, подчеркивается необходимость его насыщения культурно и исторически значимым содержанием. Выход из ситуации нередко усматривается в переориентации образования на передачу подрастающему поколению базовых культурных ценностей — эталонов человеческого опыта (практического, познавательного, эстетического и др.). В общем виде такой подход не вызывает сомнения.

Однако в связи с этим возникает ряд вопросов. О какой и чьей культуре идет речь? Чем вызвано и что означает «выпадение» образования из культуры? Каково содержание и состав «базовых культурных ценностей»? Каковы механизмы их трансляции подрастающим поколениям через содержание образования? Список этих вопросов может быть продолжен.

Все они приобретают особую остроту в контексте кардинальных сдвигов в общественной жизни современной России. Это и потеря культурных ориентиров, этнонациональная идентификация, конфликты etc.

Проблема культуросообразного образования — это проблема его построения, а не «обеспечения». Строительным материалом является вся христианско-европейско-русская культура. Самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный способ жизни являются фундаментальными ценностями этой культуры, именно они задают смысл и содержание нашего образования и нашей деятельности.

**Специфика научного исследования в социально-гуманитарной сфере.** Постановка самого этого вопроса не нова. Наиболее часто он обсуждается в логике анализа своеобразия «субъект — объектных» и «субъект — субъектных» отношений. В этой связи достаточно показательным примером может служить дискуссия, развернувшаяся в психологии в конце 70-х годов, по поводу категорий («понятий») деятельности и общения (Б. Ф. Ломов, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина и др.). Однако, помимо подобных, безусловно крайне важных различий, можно попытаться наметить своеобразие социально-гуманитарного исследования и через особенности разворачивания самого исследовательского процесса.

В методологических работах, в отличие от проблематики, связанной с предметом, объектом, гипотезой, методами исследования, вопрос о «материале» обсуждается значительно реже. Между тем, вопрос о «материале» в социально-гуманитарном исследовании, и особенно в педагогическом, выступает, на мой взгляд, как один из центральных. Здесь важны не только такие аспекты как «доступность» материала для других исследователей или «хранение» материалов. Без этого, собственно, невозможна эффективная научная коммуникация. Особый интерес представляют принципы подхода к анализу материала и в частности, метод контент-анализа. В этой связи в докладе специально обсуждается использование контент-анализа в социально-педагогических исследованиях: понятие корпуса текстов, выделение формализованных единиц анализа и др. В качестве одного из основных выводов фиксируется переход от одномерного к многомерному анализу данных с использованием методов математической статистики, что позволяет выявить глубинные структуры в соответствии с предметной областью исследований.

Обсуждается вопрос о семантической неоднозначности методик, используемых в социально-педагогических исследованиях. В насто-

ящее время этот вопрос крайне важен, поскольку в педагогике все чаще используются зарубежные методики и тесты без надлежащей их социокультурной адаптации. В этой же связи рассматривается и вопрос о кросскультурных эмпирических социально-педагогических исследованиях. В качестве примера анализируются результаты международного проекта по изучению ценностей в образовании (В. Каммингс).

**Культуросообразное образование.** С самой общей точки зрения образование — это *естественное* и наиболее *оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, культуросообразное образование имеет два предельных стратегических ориентира — **на личность** (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и **на общество** (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям) [15]. Образование в XXI веке призвано быть **образованием для всех**; должно иметь смыслообразующим стержнем **духовно-этическую доминанту**; призвано носить **творческий и новаторский характер**; должно строиться подлинно **на научных основах**; быть многообразным, адекватным культурному разнообразию человечества и своей страны — удовлетворять всесторонние потребности этнокультурных, социально-профессиональных и конфессиональных групп, равно как и духовные запросы отдельной личности. В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех **способностей и качеств личности**, которые становятся и формируются в образовании.

Общий способ построения культуросообразного образования — это *проектирование* личностно ориентированного образования. Сегодня все большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных систем образования ставят перед собой задачу осуществления **шага развития**, что означает проектирование системы культуросообразного (развивающего) образования. Одновременно усиливается поиск и принципиально **нового содержания образования**, которое действительно обеспечивало бы **развитие базовых способностей личности** в образовательных процессах. А это и есть задача построения собственно культуросообразного образования.

В основу стратегии построения культуросообразной модели образования положены представления о культуротворческой функции образования. Эта функция состоит в освоении ребенком не только сложившихся, но и еще складывающихся форм культурно-исторического опыта. При этом у ребенка формируется исторически новый круг универсальных способностей. Само становление их может происходить только в процессе проблематизация различных компонентов социокультурного пространства (познавательного, эстетического, двигательного, коммуникативного и др.). К числу таковых относятся: сами предметы культуры, их социально закрепленные образы, общественно заданные схемы действий с этими предметами, нормативные модели построения человеческих отношений по поводу них. Проблематизация — это особое действие (взрослого и ребенка) по приданию формы незавершенности, неопределенности перечисленным компонентам социокультурного опыта.

В содержании культуросообразного образования необходимо задавать не сами по себе психологические характеристики универсальных способностей во всей их полноте, а именно источники происхождения и становления последних.

Этими источниками являются различные классы социокультурных проблем, в ходе решения которых **исторически** формировались определенные типы творческих способностей человека. Эти проблемы выделяются на широком историко-культурном материале (история практической деятельности, история искусства, история философии, история науки, история цивилизаций и др.) [20]. На следующем этапе эти проблемы должны быть преобразованы в соответствии с возрастными возможностями детей на разных ступенях образования. И, наконец, их общие структуры, претерпевая известные трансформации (порой — существенные), моделируются в содержании конкретных видов деятельности детей и подростков.

В ходе освоения заданных проблемных полей культуры ребенок не должен полностью или в деталях воспроизводить исторический путь формирования той или иной универсальной способности. Уже в самом содержании культуросообразного образования и способах его освоения необходимо предусмотреть возможность альтернативных путей развития этой способности у растущего человека. Более того, необходимо специально проектировать пространство и для

таких потенциальных векторов развития, которые вообще не имеют прямых исторических аналогов, а соответственно могут и не «вписываться» в сферу сознательных намерений педагога. Но именно это и становится источником подлинного педагогического творчества.

Разработанная стратегия определяет общую модель культуросообразного образования, соотносимой с основными направлениями педагогической работы в дошкольных учреждениях и школе: развитие культуры общения, развитие телесной культуры, развитие художественно-эстетической культуры, развитие культуры познания, развитие культуры умелости и др. [1]. Охарактеризованные направления работы не составляют альтернативы традиционным направлениям педагогической деятельности (физическому, эстетическому, умственному, трудовому и нравственному воспитанию), как и не являются их модификацией. Они решают принципиально иные образовательные и воспитательные задачи.

### Литература

1. **Бореев, Ю. Б.** Эстетика / Ю. Б. Бореев. — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1988. — 496 с.
2. **Буева, Л. П.** Социокультурный опыт и механизмы его освоения человеком / Л. П. Буева // Культурный прогресс. Философские проблемы. — М.: Наука, 1984. — 257 с.
3. **Выготский, Л. С.** Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 500 с.
4. **Дрига, В. И.** Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования / В. И. Дрига // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2012. — № 4. — С. 48–51.
5. **Милованов, К. Ю.** Концепция правового государства в философско-исторической мысли Просвещения: автореф. дис. ... канд. ист. наук / К. Ю. Милованов. — М., 2009. — 28 с.
6. **Милованов, К. Ю.** Концепция правового государства в философско-исторической мысли Просвещения: дис. ... канд. ист. наук / К. Ю. Милованов. — М., 2009. — 197 с.
7. **Милованов, К. Ю.** Гуманистическая парадигма развития личности и современная образовательная практика / К. Ю. Милованов // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27–28 сентября 2010 г.) / Под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. — Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. — С. 28–39.

8. **Милованов, К. Ю.** Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 48–57.
9. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2013. — № 4. — С. 21–34.
10. **Милованов, К. Ю.** К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2014. — № 3. — С. 22–28.
11. **Милованов, К. Ю.** Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования / К. Ю. Милованов // Ценности и смыслы. — 2014. — № 3(31). — С. 71–76.
12. **Милованов, К. Ю.** *Архитектура государственной образовательной политики в историческом опыте модернизации отечественного образования XX столетия* / К. Ю. Милованов // Непрерывное образование. — 2014. — № 2 (8). — С. 95–99.
13. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2015. — № 2. — С. 19–37.
14. **Милованов, К. Ю.** *Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы* / К. Ю. Милованов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 130–138.
15. **Милованов, К. Ю.** *Общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования* / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 4 (25). — С. 45–54.
16. **Милованов, К. Ю.** Перспективы развития историко-педагогического знания / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 3. — С. 25–32.
17. **Милованов, К. Ю.** *Педагогические инновации в информационно-образовательном пространстве отечественного музея* / К. Ю. Милованов // Ученые записки ИУО РАО. — 2016. — № 4-1 (60). — С. 122–125.
18. **Милованов, К. Ю.** Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Alma-mater (Вестник высшей школы). — 2016. — № 9. — С. 91–96.
19. **Милованов, К. Ю.** В. Я. Стоюнин — выдающийся отечественный ученый-педагог, просветитель и методист-словесник (по страницам юбилейной конференции) / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Проблемы современного образования. — 2017. — № 1. — С. 129–140.
20. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению историко-культурного потенциала отечественного педагогического наследия / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и обще-

- ство.— 2017.— № 3.— С. 223–235.
21. **Никитина, Е. Е.** Making up of subject competences for students of a teacher training college in the course of analysis of is natural-scientific and humanitarian disciplines / Е. Е. Никитина, Е. И. Саковнина // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина.— 2009.— № 5.— С. 74–77.
  22. **Никитина, Е. Е.** Взаимодействие школы и музея в образовательном пространстве личности / Е. Е. Никитина // Ценности и смыслы.— 2013.— № 4 (26).— С. 116–121.
  23. **Никитина, Е. Е.** Основные принципы подготовки педагога дополнительного образования / Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда.— 2015.— № 1–2 (14).— С. 48.
  24. **Никитина, Е. Е.** Методическая концепция обучения чтению в трактовке В. И. Водовозова: традиции и новации / Е. Е. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2015.— № 5.— С. 36–44.
  25. **Никитина, Е. Е.** Научно-методическое и педагогическое наследие В. Я. Стоюнина: актуальность, проблематика, новизна / Е. Е. Никитина, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2017.— Т. 1.— № 1 (35).— С. 15–25.
  26. **Milovanov, K. Yu.** Communicative, information and education environment of modern museum / K. Yu. Milovanov // SHS Web of Conferences.— 2016.— Т. 29.— С. 01050.
  27. **Milovanov, K. Yu.** The creative potential of museum pedagogy within the modern society / K. Yu. Milovanov, E. E. Nikitina, N. L. Sokolova, M. G. Sergeeva // Espacios.— 2017.— Т. 38.— № 40.— С. 27.
  28. **Sergeeva, M. G.** Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education / M. G. Sergeeva, E. E. Nikitina // SHS Web of Conferences.— 2016.— Т. 29.— С. 01064.

Панурина Н. В.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ  
КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН:  
ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО-НАУЧНОГО АНАЛИЗА**

*В статье рассматривается проблема стандартизации в образовании. Обосновывается, что образовательный стандарт является важнейшим социокультурным феноменом в системе образования и педагогической науки.*

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, стандартизация, преемственность в образовании, структура и содержание образования.

Panurina N. V.

**EDUCATIONAL STANDARD AS A SOCIO-CULTURAL  
PHENOMENON: PROBLEMS OF THE HISTORICAL-  
SCIENTIFIC ANALYSIS**

*The article deals with the problem of standardization in education. It is substantiated that the educational standard is the most important socio-cultural phenomenon in the system of education and pedagogical science.*

**Keywords:** educational standard, standardization, continuity in education, structure and content of education.

Рассмотрение образовательного стандарта как социокультурного феномена предполагает выяснение связи между типом образовательного стандарта и процессами трансформации социальных структур и культурных образцов. Иначе говоря, подход к образовательному стандарту как социокультурному явлению вызывает необходимость ответить на ряд вопросов:

1. В какой мере образовательный стандарт отражает изменения, происходящие в социальной структуре общества?
2. На какие культурные образцы будет ориентирован образовательный стандарт?
3. Какое воздействие данный образовательный стандарт может оказать на трансформацию социальной структуры общества?

и культурных образцов?

4. Каковы последствия воздействия стандарта на систему образования и педагогическую науку?

Указанный подход к проблеме формирования образовательного стандарта имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, ибо в настоящее время вопрос о принятии нового образовательного стандарта остается открытым [1]. В связи с этим сохраняется потребность в *уточнении критериев оценки и содержания образовательного стандарта и процесса его формирования*.

В ходе бурных и неоднозначных общественных и профессиональных дискуссий, сопровождавших разработку образовательного стандарта в 2001–2004 и 2009–2010 гг., использовались критерии соответствия стандарта современному научному знанию, соответствия стандарта его функциям, соответствия стандарта реальным возможностям современной школы. Вместе с тем, в ходе дискуссионных прений поднимались и вопросы относительно соответствия стандарта современным представлениям об образованном человеке, а также о его соответствии требованиям обеспечения доступности качественного образования для всех детей школьного возраста. Последние два вопроса имеют прямое отношение к рассмотрению стандарта как социокультурного явления.

Представление об образованном человеке, существующее в обществе, можно рассматривать как некий культурный образчик, который, однако, не является неизменным. В структуре представлений об образованном человеке можно выделить следующие компоненты:

- сферы компетентности;
- уровни компетентности;
- сферы проявления образованности.

С указанной точки зрения, действующий образовательный стандарт (как и любой другой стандарт) основывается на одном и том же представлении об образованном человеке: 1) это человек, имеющий знания в области ряда наук (математика, физика, биология, химия, география, история и обществознание [8]), в некоторых областях искусства, о некоторых технологиях, владеющий русским (и родным) языком и иностранным языком, а также основами физической культуры; 2) это человек, владеющий большим числом сведений и понятий и проявляющий свою образованность, главным образом,

в сфере учебной деятельности, и прежде всего, на этапе получения профессионального образования [4].

Следует отметить, что *структура общего образования, задаваемая современными стандартами, лишь частично соответствует структуре современной духовной культуры*, элементами которой являются наука, искусство, религия, мораль, право, философия, политика [5; 6].

В процессе разработки и обсуждения образовательного стандарта «знаниевому» подходу был противопоставлен «компетентностный» подход, ориентированный на освоение ключевых компетентностей, которые должны проявляться не только в учебной, но и во всех других сферах деятельности. С позиций компетентностного подхода, образованный человек — это тот, кто знает, и тот, кто способен наиболее эффективно решать возникающие проблемы на основе использования присвоенного социального опыта.

Вместе с тем, узкое понимание компетентностного подхода как технологического создает риск «технологической экспансии», в доминировании средств реализации целей над самими целями (если понимать под ними конечные смыслы деятельности). Понятие образованного человека не может быть оторвано от способности человека к рефлексии, способности искать смыслы своей жизни и деятельности.

Современное общее образование следует рассматривать в единстве трех его составляющих: как образование научное [26], технологическое [28] и гуманитарное [27].

Технологическое образование заключается в освоении обучаемыми средств деятельности (технологий), применимых в различных сферах жизни. Эти средства можно разделить на информационные технологии [17], технологии трудовой деятельности, социальные технологии. Главным непосредственным результатом технологического образования является усвоение учащимися умений, навыков, методов, правил, принципов, норм, стандартов, алгоритмов. В массовой школьной практике непосредственным результатом технологического образования чаще являются знания о методах, чем сами методы.

Научное образование заключается в *освоении обучаемыми научной картины мира, в котором они живут и осуществляют свою деятельность*. Основой научного образования является изучение законов природы, закономерностей развития общества и формирования личности. Непосредственные результаты научного образования

закключаются в освоении учащимися научных теорий и концепций, знание которых обеспечивало бы возможность прогнозирования результатов человеческой деятельности. В массовой образовательной практике обычным результатом является усвоение определенного числа научных понятий, знание которых дает возможность решения некоторых задач, но лишь в сфере учебной деятельности.

Сущность гуманитарного образования заключается в *содержательной интериоризации (освоении — усвоении — присвоении) тех аспектов культуры, которые обеспечивают способность личности к самопознанию, пониманию других людей и из сообществ* [2]. К таким аспектам культуры относятся: совокупность отношений людей к природе, между собой, к самим себе; система социальных норм и учреждений, духовные ценности; продукты духовного труда в сфере языка, искусства, общественных наук. Непосредственные результаты гуманитарного образования заключаются в усвоении учащимися знаний о ценностях (от отдельных произведений искусства до социальных идеалов) и в формировании у них критериев оценки различных явлений действительности, включая самих себя [7]. Наиболее частым результатом обычной школьной практики является усвоение сведений о некоторых политических, культурных, нравственных и эстетических ценностях.

Если классическое образование XIX столетия было направлено на формирование качеств личности [10; 19], которые дали бы возможность учащимся занять определенное место в обществе [24; 25], если технократическое образование направлено на развитие у учащихся способности адаптироваться к требованиям общества, то главным смыслом современного общего образования становится развитие у учащихся способности конструировать свой внутренний мир на основе ориентаций в мире ценностей, теорий и правил [12; 15].

Непосредственной целью общего образования является *достижение учащимися уровня образованности, который создает основу для формирования саморазвивающейся личности, способной к самостоятельному решению проблем в различных сферах общественной жизнедеятельности.*

Содержание образовательного стандарта является одним из основных факторов, определяющих доступность общего образования. Под доступностью общего образования понимается наличие га-

рантий осуществления права личности на образование и гарантий соблюдения прав личности в учреждениях образования. Проблема социальных гарантий в области образования становится особенно острой в ситуации масштабного расслоения и имущественной дифференциации в обществе, когда происходит поляризация слоев и страт населения, различающихся своими материальными возможностями, условиями и достатком.

Вышеуказанные гарантии можно условно разделить на социальные и педагогические. К последним относится и действующий образовательный стандарт, при оценке которого важно выяснить, имеют ли реальную возможность освоить содержание образования, установленное стандартами, дети из семей, в которых родители не имеют возможности дать детям дополнительное образование [23] и/или помогать им в учебе. Несоответствие стандарта материальным и культурным возможностям части семей своим следствием всегда будет иметь *фиктивное образование для части учащихся и усиление неравенства возможностей еще на этапе жизненного старта*.

В стандартах высшего педагогического образования и первого, и второго поколения были заложены знаниево-ориентированные цели обучения. Если выполнять эти цели, то отношение к теоретическому знанию у студентов будет такое, которое существует у них сейчас. В этой связи возникает несколько проблем: необходимо ли при выборе форм представления знаний, видов знаний, которые необходимо передать студентам, учитывать их познавательные возможности; учитывается ли коммуникативная составляющая, если рассматривать процесс обучения с точки зрения общения [21].

Потенциально проектируемые рамки образовательного стандарта могут быть усилены или уменьшены в зависимости от выбранной процедуры разработки и принятия образовательного стандарта на той или иной ступени (сегмента) образования. Подобная процедура может быть проанализирована и оценена с точки зрения ее соответствия существующим культурным образцам [3], относящимся к путям преодоления противоречий между интересами различных социальных и профессиональных групп [11]. Это позволило бы найти более совершенные способы создания нового поколения образовательных стандартов в Российской Федерации.

## Литература

1. **Арнольдov, А. И.** Путь к храму культуры: образование как социокультурный феномен / А. И. Арнольдov / Ин-т педагогики социальной работы РАО, Науч.-исслед. центр МГУ культуры. — М.: Грааль, 2000. — 107 с.
2. **Гальперин, Г. Я.** К учению об интериоризации / Г. Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 25–31.
3. **Гуревич, П. С.** Культурология: Учебник / П. С. Гуревич. — 3-е изд., перераб. и доп. — М: Гардарики, 2001. — 280 с.
4. **Дрига, В. И.** Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования / В. И. Дрига // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2012. — № 4. — С. 48–51.
5. **Милованов, К. Ю.** Концепция правового государства в философско-исторической мысли Просвещения: автореф. дис. ... канд. ист. наук / К. Ю. Милованов. — М., 2009. — 28 с.
6. **Милованов, К. Ю.** Концепция правового государства в философско-исторической мысли Просвещения: дис. ... канд. ист. наук / К. Ю. Милованов. — М., 2009. — 197 с.
7. **Милованов, К. Ю.** Гуманистическая парадигма развития личности и современная образовательная практика / К. Ю. Милованов // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27–28 сентября 2010 г.) / Под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. — Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. — С. 28–39.
8. **Милованов, К. Ю.** Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 48–57.
9. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2013. — № 4. — С. 21–34.
10. **Милованов, К. Ю.** К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2014. — № 3. — С. 22–28.
11. **Милованов, К. Ю.** Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования / К. Ю. Милованов // Ценности и смыслы. — 2014. — № 3(31). — С. 71–76.
12. **Милованов, К. Ю.** *Архитектура государственной образовательной политики в историческом опыте модернизации отечественного образования XX столетия* / К. Ю. Милованов // Непрерывное образование. — 2014. — № 2 (8). — С. 95–99.
13. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале

- XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. — 2015. — № 2. — С. 19–37.
14. **Милованов, К. Ю.** Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы / К. Ю. Милованов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 130–138.
  15. **Милованов, К. Ю.** Общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 4 (25). — С. 45–54.
  16. **Милованов, К. Ю.** Перспективы развития историко-педагогического знания / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 3. — С. 25–32.
  17. **Милованов, К. Ю.** Педагогические инновации в информационно-образовательном пространстве отечественного музея / К. Ю. Милованов // Ученые записки ИУО РАО. — 2016. — № 4-1 (60). — С. 122–125.
  18. **Милованов, К. Ю.** Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Alma-mater (Вестник высшей школы). — 2016. — № 9. — С. 91–96.
  19. **Милованов, К. Ю.** В. Я. Стоюнин — выдающийся отечественный ученый-педагог, просветитель и методист-словесник (по страницам юбилейной конференции) / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Проблемы современного образования. — 2017. — № 1. — С. 129–140.
  20. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению историко-культурного потенциала отечественного педагогического наследия / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и общество. — 2017. — № 3. — С. 223–235.
  21. **Никитина, Е. Е.** Making up of subject competences for students of a teacher training college in the course of analysis of is natural-scientific and humanitarian disciplines / Е. Е. Никитина, Е. И. Саковнина // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. — 2009. — № 5. — С. 74–77.
  22. **Никитина, Е. Е.** Взаимодействие школы и музея в образовательном пространстве личности / Е. Е. Никитина // Ценности и смыслы. — 2013. — № 4 (26). — С. 116–121.
  23. **Никитина, Е. Е.** Основные принципы подготовки педагога дополнительного образования / Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда. — 2015. — № 1-2 (14). — С. 48.
  24. **Никитина, Е. Е.** Методическая концепция обучения чтению в трактовке В. И. Водовозова: традиции и новации / Е. Е. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 5. — С. 36–44.
  25. **Никитина, Е. Е.** Научно-методическое и педагогическое наследие В. Я. Стоюнина: актуальность, проблематика, новизна / Е. Е. Никитина, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1. — № 1 (35). — С. 15–25.

26. **Milovanov, K. Yu.** Communicative, information and education environment of modern museum / K. Yu. Milovanov // SHS Web of Conferences.— 2016.— Т. 29.— С. 01050.
27. **Milovanov, K. Yu.** The creative potential of museum pedagogy within the modern society / K. Yu. Milovanov, E. E. Nikitina, N. L. Sokolova, M. G. Sergeeva // Espacios.— 2017.— Т. 38.— № 40.— С. 27.
28. **Sergeeva, M. G.** Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education / M. G. Sergeeva, E. E. Nikitina // SHS Web of Conferences.— 2016.— Т. 29.— С. 01064.

---

---

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

---

---

Макарова (Сальникова) Е.В., Морозова Е. Н.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ**

*В статье изложены теоретические основы воспитания коммуникативной культуры иностранных студентов, представлены структура и содержание этого педагогического процесса.*

**Ключевые слова:** культура коммуникации, иностранные студенты, языковое образование

Makarova (Salnikova) Y. V., Morozova Y. N.

### **THEORETICAL BASES OF DEVELOPING COMMUNICATIVE CULTURE OF FOREIGN STUDENTS IN THE COURSE OF LANGUAGE TRAINING**

*The article deals with theoretical bases of developing communicative culture of foreign students, presents the structure and content of this pedagogical process.*

**Keywords:** communication culture, foreign students, language teaching.

Современный этап воспитания профессионального образования в России характеризуется рядом коренных изменений. На смену знаниевой парадигме приходит компетентностная, в рамках которой ключевой целью подготовки специалиста в вузе становится не только получение профессионально значимых знаний, умений и навыков, но и воспитание способности эффективно применять их в процессе профессиональной деятельности. Ключевым дидактическим подходом в компетентностной образовательной парадигме становится коммуникативный подход, реализующий задачу воспитания ключевых качеств

личности, необходимых для продуктивной деятельности в условиях межкультурного диалога, что обуславливает необходимость становления коммуникативной культуры.

Воспитание коммуникативной культуры становится особенно актуальной проблемой в контексте языкового образования иностранных студентов, поскольку для них коммуникативная культура выступает одновременно и в качестве цели обучения, и в качестве средства достижения этой цели.

Рассмотрение проблемы воспитания коммуникативной культуры иностранных студентов представляется целесообразным начать с анализа существующих подходов к определению понятия «культура».

В общеязыковом аспекте понятие «культура» рассматривается как комплексный феномен, предполагающий наличие материальной, духовной и интеракциональной составляющих. Выделение последней составляющей части культуры обусловлено тем, что все материальное и духовное богатство, свойственное любой культуре, возникает в процессе интеракции, т.е. совместной деятельности представителей соответствующей культуры [3, с. 19].

В контексте воспитания коммуникативной культуры иностранных студентов особую значимость приобретает философская концепция диалога культур, с позиций которой культура рассматривается как форма одновременного бытия и общения людей различных культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур. По мнению В. Библера, культура — это особая форма общения и одновременного бытия людей прошлых, настоящих и будущих культур. Именно в контексте культуры индивиды могут общаться и жить в горизонте общения личностей [2, с. 116].

В педагогике культура рассматривается как основание содержания образования [6, с. 34]. По мнению А. М. Новикова, культура включает в себя 2 компонента: объективные результаты деятельности людей, субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности. В рамках подобного понимания культуры ее компоненты могут быть представлены следующим образом:

Таблица 1.

## Компоненты культуры

Компоненты	Содержание
объективные	Язык, обыденное сознание, мораль, право, политическая идеология, наука, искусство, религия, философия
субъективные	Направленность личности, опыт личности, психические процессы

Рассмотрев понятие «культура» в общеязыковом, философском, психологическом и педагогическом аспектах, можно сделать вывод, что категория «культура» представляет собой содержание общественной жизни и деятельности людей; организованную совокупность материальных объектов, идей и образов; способов их создания и оперирования ими; устойчивых связей между людьми и правил их регулирования на основе оценочных критериев, имеющих в обществе. Таким образом, культуру можно представить в единстве трёх её проявлений: *способов социокультурной деятельности человека, результатов этой деятельности и степени развитости личности.*

Коммуникативная культура напрямую связана с понятиями «общение» и «коммуникация». Так, общение есть «взаимные отношения, деловая или дружеская связь» [7, с. 440]; коммуникация — 1. «Путь сообщения, линия связи»; 2. «Сообщение, общение» [7, с. 287].

Категорию «коммуникация» А. П. Садохин предлагает понимать как «обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой при помощи различных средств, имеющий своей целью достижение взаимопонимания» [8, с. 79].

Коммуникацией традиционно принято называть обмен значениями (информацией) между индивидами через посредство общей системы символов (знаков), языковых знаков, в частности [5, с. 10].

В дальнейшем коммуникация будет рассматриваться нами сквозь призму деятельностного подхода, с позиций которого основными характеристиками коммуникации выступают ее процессуальность, континуальность и контекстуальность.

В контексте языкового образования иностранных студентов наиболее значимыми видами коммуникативного взаимодействия являются межличностная и групповая межкультурная коммуникация, поскольку иностранный студент постоянно сталкивается с необходимостью выстраивать межличностные и когнитивно-личностные взаимоотно-

шения с сокурсниками-представителями страны пребывания с целью решения образовательных задач, при этом продуктивность подобного рода коммуникативного взаимодействия во многом определяет эффективность языкового образования иностранных студентов в целом.

Необходимым условием продуктивного межкультурного диалога является грамотное использование вербальных и невербальных средств коммуникации в соответствии с правилами лингвоповедения, принятыми в иноязычной культуре, знание которых способствует успешной адаптации иностранных студентов к новой лингвокультурной среде и эффективной интеграции в иноязычное социальное пространство.

Р. Я. Каримов предлагает следующее определение понятия «коммуникативная культура»: «необходимый и чрезвычайно важный регулятор совместной коммуникативной деятельности, обеспечивающий преодоление смысловых, эмоциональных и коммуникативно-поведенческих несоответствий, причиной которых являются различия индивидуального уровня воспитанности данного рода культуры у субъектов общения» [4, с. 39].

Вместе с тем, коммуникативная культура может рассматриваться не только как регулятор совместной коммуникативной деятельности, но и, в первую очередь, как система социально-психологических качеств личности, вступающей в общение. При этом в качестве барьеров общения могут рассматриваться не только смысловые, эмоциональные и коммуникативно-поведенческие несоответствия, но также и индивидуальные особенности лингвоповедения, психологические и мировоззренческие различия партнеров по коммуникации, источником которых выступает этноконфессиональное своеобразие культур, представителями которых они являются.

Таким образом, *коммуникативная культура* представляет собой готовность иностранных студентов вести межкультурный диалог, проявляя владение средствами коммуникации, способами деятельности и коммуникативными характеристиками личности с целью преодоления этнокультурных, психологических и лингвистических различий партнеров по общению.

Преодоление социокультурных и лингвистических различий партнеров по общению возможно за счет реализации коммуникативной и социально-психологической компетенций, которые можно

рассматривать в качестве основы коммуникативной культуры.

В основе коммуникативной культуры лежит коммуникативная компетенция. В отечественной науке концепцию коммуникативной компетенции разрабатывали М. Н. Вятютнев, И. Л. Бим, И. А. Зимняя.

В контексте языкового образования иностранных студентов коммуникативная компетенция предполагает наличие лингвистических знаний, необходимых для успешного использования языка страны пребывания как средства коммуникации (лингвистический аспект), умений организовать языковые единицы в связное высказывание, отвечающее целям общения (дискурсивный аспект) и способности осуществлять выбор языковых единиц в соответствии с коммуникативными задачами (социолингвистический аспект), готовности личности к вступлению в диалог культур на правах активного участника (социокультурный аспект).

Помимо коммуникативного компонента в структуре коммуникативной культуры можно выделить и социально-психологическую составляющую, которая предполагает наличие социально-психологической компетентности как способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений.

В контексте языкового образования иностранных студентов социально-психологическая компетенция предполагает знание моделей вербального и невербального коммуникативного поведения, принятого в иноязычной культуре, способов преодоления коммуникативных барьеров и негативных эмоциональных состояний; навыки эмпатии и рефлексии.

Таким образом, *коммуникативная культура иностранных студентов* понимается нами как способ самовыражения личностью совокупности ее социально-психологических характеристик, обеспечивающий деятельностное проявление коммуникативной и социально-психологической компетенции для решения поставленных учебных и профессиональных задач.

Структура и содержание коммуникативной культуры иностранных студентов представлены в приведенной ниже таблице.

Таблица 2.

**Структура коммуникативной культуры иностранных студентов**

Компоненты коммуникативной культуры	Содержание компонентов коммуникативной культуры
Лингвистический компонент	<p><b>Знания</b> правил артикуляции звуков и интонирования высказываний;  <b>Умения:</b></p>
Фонетическая компетенция	<ul style="list-style-type: none"> <li>• правильно артикулировать звуки и соединять их в слова в потоке речи;</li> <li>• распознавать отдельные фонемы, интонаемы и смысловые синтагмы на слух;</li> <li>• осуществлять успешный выбор интонационной структуры в соответствии с ситуацией общения;</li> </ul> <p><b>Владение</b> слухопроизводительными навыками иностранного языка.</p>
Лексическая компетенция	<p><b>Знания</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• звуковую и графическую формы лексической единицы;</li> <li>• значения и нормы употребления иноязычных лексем;</li> </ul> <p><b>Умения</b> объединять отдельные лексические единицы в связное высказывание, соответствующее цели коммуникации;</p> <p><b>Владение</b> способностью правильно выбирать лексемы с учетом их коннотации и управления в предложении.</p>
Грамматическая компетенция	<p><b>Знание</b> формы, значения, норм употребления и речевой функции грамматического явления;</p> <p><b>Умение</b> осуществлять успешный выбор грамматической структуры в соответствии с коммуникативной целью высказывания;</p> <p><b>Владение</b> способами преодоления грамматических трудностей в процессе коммуникативного взаимодействия с партнерами по общению.</p>
Дискурсивный компонент	<p><b>Знание</b> моделей лингвоповедения в различных ситуациях общения;</p> <p><b>Умение</b> эффективно использовать и правильно интерпретировать языковые единицы в процессе коммуникации;</p>
Дискурсивная компетенция	<p><b>Владение</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• средствами организации лексического и грамматического материала в процессе порождения высказывания в связный текст;</li> <li>• способностью конструировать модели речевого поведения в соответствии с характером когнитивно-личностного взаимодействия с собеседником.</li> </ul>

Социокультурный компонент	<b>Знание</b> национальных и культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;
Социокультурная компетенция	<b>Умение</b> гибко использовать разнообразные коммуникативные стратегии в процессе общения с представителями иных культур; <b>Владение</b> способностью разрешать проблемные ситуации, которые могут возникнуть у партнеров по общению в связи с культурными различиями.
Социально-психологическая компетенция	<b>Знание</b> основных стратегий вербальной и невербальной коммуникации; <b>Умения:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прогнозировать появление коммуникативных барьеров и преодолевать уже возникшие барьеры общения;</li> <li>• преодолевать негативные эмоциональные состояния;</li> </ul> <b>Владение</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• навыками эмпатии и рефлексии в процессе коммуникативного взаимодействия с партнерами по общению;</li> <li>• культурой межличностного взаимодействия; осознанием коммуникации как ценности.</li> </ul>

Воспитание есть процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [7, с. 598].

Итак, воспитание может рассматриваться как закономерное целенаправленное изменение качества материальных и идеальных объектов, (в педагогике — процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации). В рамках рассмотрения воспитания как процесса закономерных изменений понятие «*воспитание коммуникативной культуры*» определяется нами как процесс становления и совершенствования языковых знаний, речевых умений и навыков, социально-психологических качеств личности, позволяющих вступать в диалог культур, преодолевая социокультурные и лингвистические различия партнеров по коммуникации, и интегрироваться в инокультурную среду.

Воспитание коммуникативной культуры иностранных студентов отличается рядом особенностей: полное погружение в инокультурную среду, минимальные возможности использования родного

языка в процессе коммуникации, необходимость использования иностранного языка в процессе межкультурной коммуникации, именно поэтому в процессе воспитания коммуникативной культуры иностранных студентов особую значимость получает изучение иностранного языка.

*Воспитание коммуникативной культуры иностранных студентов* понимается нами как приращение у них языковых знаний и соответствующих им речевых умений и навыков, воспитание способности к использованию иностранного языка как средства преодоления барьеров коммуникации, становление готовности вступать в межкультурный диалог.

Воспитание коммуникативной культуры иностранных студентов представляет собой проблему социально-психологической и педагогической практики, решение которой приведет к становлению способности осуществлять целостный межкультурный диалог.

### Литература

1. **Бастрикова Е. М.** Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект: Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. — Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. — С. 43–48.
2. **Библер В. С.** От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. [Текст]/ В. С. Библер. — М.: Политиздат, 1991. — 412 с.
3. **Гришаева Л. И., Цурикова А. В.** Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. [Текст]/ Л. И. Гришаева. — М.: Академия, 2008. — 352 с.
4. **Каримов Р. Я.** Воспитание коммуникативной культуры студентов в образовательном процессе вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук. — Челябинск, 2007. — 186 с.
5. **Кашкин В. Б.** Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. [Текст]/ В. Б. Кашкин. — Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. — 175 с.
6. **Новиков А. М.** Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. [Текст]/ А. М. Новиков. — М.: Эгвес, 2010. — 208 с.
7. **Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.** Толковый словарь русского языка. [Текст]/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 2003. — 944 с.
8. **Садохин А. П.** Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие. [Текст]/ А. П. Садохин. — М.: ЮНИТИ, 2004. — 271 с.

---

---

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

---

---

Белова С. К.

### **РУКОВОДСТВО К ВЫПОЛНЕНИЮ КУРСОВОГО ПРОЕКТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГОСТИНИЧНЫХ И РЕСТОРАННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ»**

Belova S. K.

### **GUIDE TO THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE PROJECT IN "DESIGNING HOTEL AND RESTAURANT ENTERPRISES"**

Задачи подготовки и выполнения курсового проекта по дисциплине  
«Проектирование гостиничных и ресторанных предприятий:

1) развить у обучающихся способность разработки концепции и бизнес-модели гостиничного предприятия с комплексом услуг, формами и методами представления гостиничного продукта; умения подобрать спектр услуг комплекса питания, технологию и ассортимент блюд и кулинарной продукции в соответствии с типом и специализацией проектируемого предприятия(объекта питания);

2) сформировать умения и навыки: разрабатывать проектную идею, основанную на предпринимательском подходе к решению задачи создания концепции предприятия; возможные приемы и технологические схемы зонирования предприятий под реализацию гостиничного/ ресторанный продукта;

3) умение формирования ценностного клиентского предложения(девиза проекта) на основе анализа тенденций рынка, конкурентов, изучения запросов потребителей и др;

4) готовность к отслеживанию изменений, руководствованию актуализированными источниками, нормативно-регулирующими документами в практической деятельности

Подготовка к выполнению студентами и магистрантами заданий курсового проекта требует обращения к нормативной, учебной, методической литературе настоящего и ранее изученных специальных курсов, изучения и применения в проектах современных технологий обслуживания (по материалам выставок, мастер-классов, публикаций СМИ), а также использования материалов предприятий — баз практики и опыта прохождения практики и работы в индустрии гостеприимства.

В приложениях представлены необходимые для изучения справочные и методические материалы, например, (извлечения из ГОСТа Р: 51185–2014 «Туристские услуги. Средства размещения. Общие требования»; ГОСТа Р 53423–2009 (ИСО 18513:2003) «Туристские услуги Гостиницы и другие средства размещения туристов. Термины и определения», Межгосударственных стандартов: ГОСТа 31984–2012 «Услуги общественного питания. Общие требования», ГОСТа 30789–2013 «Услуги общественного питания. Классификация предприятий»; ГОСТа 30390–2013 «Услуги общественного питания. Продукция, реализуемая населению»); планировка предприятия корпоративного питания «Содексо», условные графические изображения основных видов оборудования ресторанных предприятий и другие нормативные и практические материалы.

Подготовленное руководство дополняет учебно-методический комплекс изучения дисциплины, определенный его программой и основами проектирования (учебное пособие автора по изучаемой дисциплине, М.: «Перо», 2018); призвано способствовать усвоению теоретического материала курса и получению практических навыков основ проектирования гостиничных / ресторанных предприятий.

## ОБЩИЕ УКАЗАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ КУРСОВОГО ПРОЕКТА

Задания для выполнения курсового проекта подготовлены для практического обучения и контроля знаний студентов, изучающих дисциплину «Проектирование гостиничных и ресторанных предприятий». С учетом специфики преподаваемой дисциплины, задания подготовлены в виде таблиц и схем, сопровождаются краткими методическими рекомендациями. Материалы приложений содержат

нормативные, методические и справочные материалы, примеры меню и другую информацию практического характера.

Для выполнения заданий, предусмотренных настоящим руководством, необходимо повторение материалов предыдущих курсов, изучение основной и дополнительной литературы, рекомендованной для изучения дисциплины «Проектирование гостиничных и ресторанных предприятий», (в т.ч. извлечений из нормативных документов, приводимых в материалах пособия (22); приложениях настоящего руководства), каталогов торгово-технического оборудования фирм «Звезды общепита», «Русский проект», «Деловая Русь» «Торговый дизайн» и др., профессиональных журналов, а также посещение выставок индустрии гостеприимства, мастер-классов профессионалов бизнеса.

Для разработки концепции проектируемого предприятия необходимо знание тенденций, проблем и задач развития индустрии гостеприимства, изучение основ маркетинговых исследований, применение навыков, полученных в период практики на действующих объектах гостеприимства. Для использования в КП предложен ряд нормативной, учебной, практической литературы по вопросам гостиничной и ресторанной деятельности. Для проведения технологических расчетов предприятий питания рекомендованы «Технологический каталог компании «Сухаревка» / под редакцией профессора Ботова М. И. «Все для баров, столовых, кафе, ресторанов», 2003, выпуск 11 (электронный ресурс), электронные каталоги действующих фирм проектирования и оснащения предприятий питания.

В соответствии с полученным заданием (при планировании комплекса питания при гостинице) на основании составленного меню дня и проведенных технологических расчетов, студент(магистрант) рассчитывает и подбирает по каталогу необходимое количество технологического оборудования для организации работы выбранного подразделения.(цеха) виртуального ресторана, рассчитывает площадь, выполняет графический эскиз спроектированного цеха с планом расстановки подобранного оборудования(в условных обозначениях).

Студент(магистрант) оформляет пояснительную записку к курсовому проекту по установленной форме и представляет на защиту комиссии после допуска лектора.

Графическая часть спроектированного горячего (или другого) цеха

ресторана при гостинице представляется в виде эскиза чертежа или в электронном виде с подготовленной спецификацией выбранного оборудования.

По заданию преподавателя выполняется эскизная планировка расстановки оборудования зала для организации обслуживания завтрака по методу шведского стола с обозначением марки оборудования, являясь итогом расчетного задания по меню завтрака. В спецификации по установленной форме представляется оборудование (с указанием марки, страны-производителя, габаритных размеров, количества и др., рассчитанного в процессе выполнения проекта). Необходимые для конкретизации заданий курсового проекта данные (например, вид, категория гостиничного предприятия; тип ресторана при гостинице определенной специализации(кухни) для составления меню, а также пояснения по выполнению конкретных заданий, можно получить на практических занятиях у преподавателя. Тема специального задания согласовывается с научным руководителем проекта. Выбранные студентами темы курсового проекта фиксируются в задании, утверждаются приказом заведующего кафедрой в установленном порядке.

Успешное выполнение заданий позволит студентам (магистрантам) получить навыки проектирования производственных участков, цехов, проведения экспертизы проектов ресторанных предприятий, выполнения основных технологических расчетов, а также использовать полученный опыт на этапе курсового проектирования при открытии собственного дела и в дальнейшей практической деятельности.

## ВЫБОР И СОГЛАСОВАНИЕ ТЕМЫ КУРСОВОГО ПРОЕКТА

Каждым студентом (магистрантом) проводится индивидуальный выбор гостиничного предприятия, планируемой категории, местоположения и др.; типа, кухни предприятия питания, его согласование с преподавателем, получение задания на проектирование в виде специального бланка с указанием темы, даты получения задания, даты представления выполненного проекта к защите.

Задание (тема курсового проекта) утверждается заведующим кафедрой.

Предварительно проводится обзорное изучение рекомендованных источников и материалов по оформлению подготовленного проекта.

Осуществляется подбор статистических материалов, характеризующих тенденции развития индустрии гостеприимства; обзор и анализ предложений современных гостиничных предприятий, включая места прохождения практики.

Основные направления деятельности по выполнению курсового проекта:

1. .Определение типа, категории, специализации ГРП, состава функциональных групп, перечня предоставляемых услуг, ассортимента продукции, Обоснование выбора. Задачи и цели выполняемого проекта. Девиз проекта.
2. Характеристика концепции проектируемого объекта, предлагаемого к реализации гостиничного/ресторанного продукта.
3. Определение ассортимента реализуемой продукции (меню шведского стола и др.) для различных мест реализации. Предложить методы и формы обслуживания потребителей; перечень и характеристику предоставляемых услуг, определить состав необходимых помещений (цехов). Обосновать свой выбор.
4. Технологические расчеты. Разработка производственной программы. Расчет и подбор оборудования. Определение площади цеха.
5. Оформление графической работы и пояснительной записки проекта.
6. Для индивидуализации проекта рекомендуется выполнить спецзадание, предложить планировку и архитектурно, композиционное решение интерьера зала (описание, эскизный рисунок), разработать основы фирменного стиля. Темы специальных заданий рекомендуются преподавателем, а также могут быть предложены студентом в рамках выполняемой темы и специфики проекта.
7. Подготовка презентации проектируемого предприятия. Защита проекта.

Приложения к пояснительной записке оформляются в виде графического, эскизного материала, проектных, интерьерных решений, спецификации оборудования, фотоматериалов, специфики меню, барной, винной и т.п. карт предприятий питания.

## ЗАДАНИЕ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОГО ПРОЕКТА(бланк)

(Содержание пояснительной записки курсового проекта)

### СОДЕРЖАНИЕ

#### ВВЕДЕНИЕ

#### 1.ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА

(Определение концепции, места расположения, типа, вида, категории гостиничного предприятия для определенного контингента обслуживаемых и аргументация необходимости проекта). Данные о тенденциях рынка гостеприимства страны и региона (города), конкурентах, выявленных сегментах потребителей, их запросах и т.д.

2.ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТИРУЕМОЙ ГОСТИНИЦЫ. (Гостиничный продукт. Конкурентные преимущества. Состав и характеристики функциональных групп помещений для предоставления услуг в соответствии с требованиями нормативной документации. Объемно-планировочные решения гостиницы (описание).Типы номеров, интерьерные решения, другие материалы, отражающие специфику проектируемого объекта).

3.ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЛЕКСА ПИТАНИЯ (представление ресторанного продукта, комплекса услуг, характеристика основного производства ресторана, при котором проектируется горячий цех, а также горячего цеха. Материалы, характеризующие специфику услуг питания при гостинице).

#### 4.ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ БАЗОВОГО РЕСТОРАНА

4.1.Разработка производственной программы предприятия, расчет количества потребителей, общего количества блюд, количества блюд по видам и ассортименту, составление меню завтрака по системе «шведский стол», меню расчетного дня, разработка ассортимента выпускаемой продукции и ассортимента покупной продукции.

#### 5. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ ГОРЯЧЕГО ЦЕХА

5.1.Составление таблиц реализации продукции цеха.

5.2.Расчет и подбор теплового оборудования: пароконвектомата, плит и др. специализированного оборудования: фритюрниц, пицца-печей и т.д.,

5.3. Подбор необходимых видов оборудования. холодильного, вспомогательного и др.

5.4. Расчет площади горячего цеха.

5.5. Требования, предъявляемые к размещению горячего цеха в предприятии данного типа и к размещению оборудованию в нем.

6. СПЕЦЗАДАНИЕ для индивидуализации проекта (тема согласуется).

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

#### **ПРИЛОЖЕНИЯ. ПЕРЕЧЕНЬ ГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА (минимальный):**

Эскиз размещения оборудования для шведского стола

План горячего цеха с размещением, спецификацией оборудования.  
М 1.25 или 1.50.

На рис. 1 представлен алгоритм выполнения курсового проекта.

## **РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ГОСТИНИЦЫ, РЕСТОРАНА, ЦЕХА**

Разработка проекта предприятия включает следующие примерные этапы:

1. Индивидуальный выбор гостиничного предприятия, типа, класса. кухни, количества мест базового предприятия питания. Получение задания на проектирование. Обзорное изучение рекомендованных источников. Предпроектный анализ.

2. Определение концепции, места расположения, типа, вида, количества мест, контингента обслуживаемых, графика работы предприятия питания (комплекса), подготовка краткого технико-экономического обоснования объекта.

3. Создание модели виртуального предприятия с описанием характеристик, конкурентных преимуществ объекта, представлением материалов проектных решений.

4. Проведение технологических расчетов. Составление необходимых видов меню (производственной программы). Расчет пропускной способности, производственной мощности (плана выпуска закусок и блюд), расчета и подбора оборудования для конкретного цеха основного производства

## АЛГОРИТМ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОГО ПРОЕКТА



*Рис. 1 Примерный алгоритм действий по выполнению курсового проекта*

ресторана при гостинице, иного выбранного типа предприятия (кафе, столовой, бара, предприятия смешанного типа).

5. Компоновка помещений предприятия в соответствии с их функциональным назначением и производственной программой. (Создание структурно-логической схемы)

6. Составление схемы организационно-технологических процессов для выбранного подразделения (цеха) предприятия с учетом требований нормативов и методов обслуживания в торговом зале.

7. Расчет, подбор оборудования, составление его спецификации. Расчет полезной и общей площади производственного цеха.

8. Создание эскиза планировки и размещения оборудования в производственном цехе и зале (организация питания по методу «шведского стола»).

9. Поэтапный контроль и консультирование ведения проекта преподавателем.

10. Оформление пояснительной записки и эскизов проекта.

11. Презентация и защита подготовленного проекта.

Во введении анализируется состояние и тенденции развития ГРБ выбранного региона, города, определяются цели и задачи, актуальность, девиз проекта.

В состав технологической части курсового проекта входит пояснительная записка, включающая основные характеристики концепции гостиницы, технологические характеристики комплекса / питания при гостинице, необходимые обоснования и расчеты, эскиз технологического плана цеха с расстановкой торгово-технологического оборудования и его спецификацией.

Для большей индивидуализации проекта, повышения его актуальности в него могут входить материалы специального задания преподавателя (по желанию студента) по современным тенденциям развития гостинично-ресторанного хозяйства, использования перспективных видов оборудования и другим. по материалам отраслевой прессы, изучению опыта работы отечественных и зарубежных предприятий, в том числе возможного места работы (практики) студента.

Далее представлен пример титульного листа пояснительной записки к курсовому проекту по дисциплине.

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА  
и ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ  
при ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

---

ИНСТИТУТ ОТРАСЛЕВОГО МЕНЕДЖМЕНТА  
ФАКУЛЬТЕТ ГОСТИНИЧНОГО И РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА  
КАФЕДРА МЕНЕДЖМЕНТА В ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

Направление подготовки: 38.03.02 — Менеджмент

Образовательная программа: Менеджмент в гостиничном и ресторанном бизнесе

### **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА (образец)**

к курсовому проекту  
по дисциплине «Проектирование гостиничных  
и ресторанных предприятий» на тему:  
«Разработка концепции гостиницы (какой) категории XXX звезд  
с рестораном XXX кухни на XXX мест, расположенной в (на)XXXX

Обозначение курсового проекта  
**КП — 38.03.02–18 — + номер студента по списку группы**

Автор проекта —————

Подпись.

Дата —————

Научный руководитель:

к.э.н, доцент кафедры Белова С. К.

Подпись

Дата —————

Защита:

Преподаватели:

—————

Москва, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ ПРИМЕРНОЕ (ДОПОЛНИТЬ)

### ВВЕДЕНИЕ

#### ГЛАВА 1. ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА

1.1.

1.2.

1.3.

1.4.

#### ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ: - ГОСТИНИЦЫ

2.1.

2.2.

#### ГЛАВА 3. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЛЕКСА ПИТАНИЯ ПРИ ГОСТИНИЦЕ

3.1

3.2

#### ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ РЕСТОРАНА ПРИ ГОСТИНИЦЕ «Х ЗВЕЗД» на XXX мест с XXXX кухней

4.1. Технологические расчеты проектируемого ресторана

4.2. Составление меню завтрака по типу «шведского стола» А

4.3. Составление меню расчетного дня Б

#### ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ ГОРЯЧЕГО ЦЕХА

5.1. Планирование реализации блюд по часам работы предприятия

5.2. Расчет и подбор теплового оборудования

5.3. Расчет полезной площади горячего цеха

5.4. Основные требования, предъявляемые к проектированию горячего цеха

6. СПЕЦЗАДАНИЕ (при наличии)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЯ в виде графического, эскизного материала, проектных, интерьерных решений, спецификации оборудования, фотоматериалов, спецификации меню, барной, винной и т.п. карт предприятий питания.

## ВВЕДЕНИЕ

### Пример кратко

Современная мировая индустрия гостеприимства, как важная часть сферы услуг, развивается стремительными темпами в условиях глобализации и мобильности, возрастания потребностей и ожиданий гостей в новых впечатлениях, вкусах; широких возможностей информационных технологий.

Сегодня Россия входит в первую десятку стран мира по развитию туризма, это обязывает предприятия и отрасль в целом соответствовать мировым стандартам.

По данным Всемирной туристской организации туризм занимает 1 место по вкладу в мировой продукт — более 11%. В настоящее время в нашей стране он составляет 3,5% вклада в ВВП и у сферы гостеприимства и туризма огромный потенциал для развития.

Кратко приводятся:

Общие цели и задачи проекта, актуальность.

Теоретические и нормативные основы управления и государственного регулирования индустрии гостеприимства, как части туристской отрасли, особенности деятельности объектов гостеприимства в РФ и мире в современных условиях.

Общая формулировка гостиничного(ресторанного продукта) проектируемого объекта, краткая характеристика состава и задач глав пояснительной и девиз проекта.

## **ГЛАВА 1. ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА. Пример состава 1.1. Обзор современных тенденций, проблем и трудностей развития гостиничных предприятий.**

Нормативные требования к строительству новых и совершенствованию действующих гостиничных объектов.

Необходимо привести статистические данные о туристских потоках в РФ и регионах, росте количества объектов, количества мест, динамики показателей гостинично-ресторанного обслуживания по материалам государственной (московской городской и т.д.) статистики, данные аналитических и экспертных исследований и т.п.

### **1.2. Актуальность темы и обоснование выбора типа местоположения проектируемого объекта.**

### **1.3. Характеристика гостиничного продукта, его конкурентоспособность на рынке услуг. Использование новейших технологий при техническом обеспечении зданий, предоставлении услуг, диджитал- и робото- факторы в индустрии гостеприимства.**

Гостиничный продукт является комплексным предложением услуг конкретного предприятия, обеспеченный технической, технологической и сервисной составляющей проекта: здания, участка, оборудования, технологий, систем, фирменного стиля, репутации, обеспечиваемого и поддерживаемого взаимодействием высококвалифицированного персонала его служб при осуществлении обратной связи с гостем (для выявления и удовлетворения новых потребностей посредством внедрения новых услуг и сервисов). Данные для разработки концепции (комплекса услуг) – табл. 1.1

Нельзя отрицать наличие технических стандартов в гостиничной индустрии, присущих в большей мере известным гостиничным сетям

1) Стандарт архитектурного и дизайн- проектирования, включающий в себя общие проектные требования и требования к зонированию пространств, объемно-планировочным решениям, инженерной инфраструктуре и прилегающих территорий, типологию строительных решений, требования к отделке и основному оснащению (мебель, текстиль, техника, дизайн интерьера), требования к оснащению необходимым оборудованием, инвентарем, инструментами и расходными материалами

2) Стандарт продукта, включающий в себя спецификации на оборудование, средства оснащения в зависимости от типа гостиницы и деления по категориям в номерном фонде, блоке питания, конференц -, физкультурно-оздоровительных, услуг красоты и т.д.

3) стандарт фирменного стиля предприятия (отеля, ресторана) с правилами использования цветовой гаммы, логотипа, требованиями к печатной продукции, униформе, белью.

**Таблица 1.1. Основные составляющие концепции дизайнерского отеля «Crystal House Suite Hotel & SPA»- как комплекса маркетинга, Калининград [официальный сайт отеля: <https://crystalhousehotel.ru/>]**

	Основные составляющие	Характеристики
	Информация об объекте	Тип: гостиницы и иные средства размещения. Полное наименование классифицированного объекта: отель "Кристалл Хаус Сьюит отель и СПА (Crystal House Suite Hotel & SPA). Категория « пять звезд». Решение о присвоении категории Регистрационный номер: 234/1 Дата: 01 ноября. 2017 г. Свидетельство категории. Регистрационный номер свидетельства: 550012724 Дата выдачи: 15 ноября 2017 г. Срок действия до: 14 ноября 2020 г.
1.	Расположение	Адрес: г. Калининград, ул. Сергеева, дом 4. Калининград — удивительный город, сохранивший принадлежности к разным мировым культурам — русской, немецкой, литовской. Совсем рядом с отелем сохранились культурно-исторические памятники Прусской империи. Отель расположен в самом центре города, на берегу Нижнего озера, вблизи основных автомагистралей, ведущих в Россию и Европу, в легкой досягаемости вокзалом и аэропорта «Храброво». Гостям, прибывающим на машине, удобно воспользоваться подземным паркингом отеля с круглосуточным видеонаблюдением. К югу от отеля в 30 минутах неспешной ходьбы находятся Кафедральный собор, музей Канта и Рыбная деревня. До расположенных на Севере Музея янтаря, Кирхи королевы Луизы и района исторической застройки Марауенхоф можно добраться за 20 минут. Столько же времени займет прогулка от отеля на Восток в сторону Королевских ворот и старинных бастионов.
2.	Категории гостей	Деловые люди, путешественники, семейные пары, гости с детьми, молодежная аудитория и т.д.
3.	Гостиничный продукт – Особенности фирменного стиля	Благодаря развитой инфраструктуре отель предлагает своим гостям широкий выбор организации досуга. Высокопрофессиональный персонал делает все, чтобы пребывание в отеле было комфортным, ярким и незабываемым. Отель развивает традицию дизайнерских отелей мира. Стилевым ориентиром для отеля стал фешенебельный удивительный лондонский район Мэйфэр, известный своей элегантной архитектурой, модными барами и ресторанами, роскошными офисами, невероятными интерьерами, культовыми аукционами и дорогими бутиками.

		<p>Crystal House Suite Hotel &amp; SPA унаследовал от Мейфэр английский стиль и умение предоставить каждому гостю идеальное состояние комфорта и исключительно высокий уровень сервиса. Необычные гостиничные номера имеют здесь свое гордое лицо. Ресторан, бар, СПА- комплекс, конференц-зал и торговая галерея — притягивают особой харизмой. В дополнение ко всему персональный консьерж-сервис пентхаусов отеля дает обещание, что требовательные гости найдут здесь отклик своему притязательному вкусу. Торговая галерея класса люкс доступна для гостей и жителей города. Представлены премиум-бренды одежды, обуви и галантереи на площади 630 кв. м. Двухуровневая галерея конференц-зала предусмотрена для проведения форумов, семинаров, презентаций, выставок. Стеклопанное пространство легко превращается в шоу-рум, зону дискуссий, коктейля, проведения концертов.</p>
<p>4.1</p>	<p>Комплекс услуг: предложение номерного фонда</p>	<p>Всего 71 номер высшей категории «апартамент»: 69 номеров категории съют площадью от 75 м и 2 пентхауса — каждый имеет площадь 300 м и такого же размера открытую террасу. Из пентхауса Royal Suite открывается круговая панорама на центр города, Royal Garden Suite впечатляет собственным зимним садом, в каждом из 2 невероятных пентхаусов есть камин. Эти люксовые номера созданы для людей высокого полета и соответствующего уровня мероприятий, подчеркивающих статус таких гостей. Во всех номерах отеля есть просторная терраса и панорамные окна с роскошным видом на озеро и исторический центр города. Дизайн отеля в стиле изысканного английского минимализма делает пространство комфортным и функциональным. В элементах декора и аксессуарах предпочтение отдано дорогим натуральным материалам: камню, дереву и металлу. Постельное белье в спальнях каждого номера соткано из изысканного белоснежного египетского хлопка с отблесками жемчужной нити. В ванных комнатах каждого номера гостей встретит теплый мраморный пол и тропический душ. Кухонные зон оборудованы всем необходимым для приготовления сетов высокой кухни и утренней чашки кофе.</p>
<p>4.2.</p>	<p>Услуги ресторанов, баров</p>	<p>Ресторан Hoffmann Gourmet стремится развивать вкусы посетителей и способствовать развитию этногастрономии в Балтийском регионе, поэтому задачей блюд становится постепенно знакомить гостей с концепцией органического меню, все разнообразие которого можно попробовать в дегустационном сете от шеф-повара.</p>

4.2.	Услуги ресторатов, баров	<p>При этом основное меню ресторана включает традиционные позиции сбалансированной европейской кухни. В зале на 130 мест организуют завтраки, обеды и ужины. Завтраки в отеле сервируются по смешанной системе: блюда шведского стола подаются на буфете, они радуют разнообразием блюд, есть специальное детское меню. Завтраки «а-ля карт» обслуживаются персональными официантами. Зона буфета к вечеру трансформируется в Chef's table, где шеф-повар готовит блюда высокой кухни на глазах у гостей и с их участием. Ночной ресторан HOFFMANN GOURMET пользуется большим спросом, в выходные и праздничные дни заказ столиков заблаговременен. В основе меню HOFFMANN RESTAURANT — популярная во всем мире концепция organicfood. Стержень меню составляет дегустационная карта с блюдами новой балтийской кухни, приготовленными из местных фермерских продуктов. Основное меню разнообразное и сбалансированное, содержит блюда европейской кухни, которому аккомпанирует изысканная винная карта — расположенный в лобби отеля винный шкаф является предметом особой гордости сомелье. В коктейльной карте лобби-бара — редчайшие напитки премиум-класса в подаче именитых миксологов. Оригинальные закуски, фирменные коктейли, а также впечатляющий выбор игристых вин и камерная атмосфера делают Crystal Bar идеальным местом для создания настроения перед ужином и романтического вечера после обеда. Ресторан также предлагает своим гостям провести торжество любого уровня, которое приятно удивит гостей и оставит только восторженные отзывы. Отель предлагает провести феешенбельный банкет в атмосфере сдержанной европейской роскоши ресторана</p>
5. 5.1	Особое конкурентное предложение 5.1 услуги спа-центра	<p>MORION спа-центр— эстетика и совершенство с атмосферным настроением, органично сочетающий: fitness пространство, оснащенное современными тренажерами, а также: 1) термальный спа-комплекс с гидромассажным бассейном, расположившимся вдоль панорамных окон. 2) хамам с мягким паром и сауна с окутывающим теплом. 3) расслабляющее романтическое место с камином. 4) галерею beauty-кабинетов с гаммой лакшери спа-процедур, основанных на профессиональной косметике класса люкс. 5) массажи, программы по уходу, маникюр, педикюр и услуги стилиста по волосам. Wellness-бар с травяными чаями и витаминными напитками</p>

5.2.	Терраса Crystal House Suite Hotel & SPA –	-это место г. Калининграда, где стиль cosmopolitan заряжает энергией и драйвом представителей золотой молодежи, деловых людей, путешественников др. Свежий ветер мировых тенденций задувает в первую очередь сюда, на террасу с панорамным видом на озеро. Популярны летние вечера на открытой площадке Crystal House Suite Hotel & SPA, с самыми модными диджеями, культовыми музыкантами, новыми коктейлями и блюдами с огня.
6.	Цена продукта	Определяется политикой отеля.
7.	Продвижение	Используются сайт отеля, программы управления лояльностью клиентов и др.

#### **1.4. Обоснование целесообразности ведения проекта открытия гостиничного объекта как итог приведения основ ТЭО.**

Приводятся данные маркетингового предпроектного анализа, выводы о необходимости объекта в данном месте без выполнения прединвестиционных расчетов.

Выводы: почему проектирование и строительство отеля с предприятиями питания является целесообразным (использовать данные раздела 1. Приложения).

Формулирование девиза проекта.

## **ГЛАВА 2.ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ: ГОСТИНИЦЫ**

### **2.1.Характеристика услуг гостиницы с использованием знаний классификации, требований к проектированию зданий, основных функциональных групп помещений гостиниц, составу и уровню обслуживания при предоставлении услуг**

Необходимо привести характеристики участка, здания, конструктивных, дизайнерских особенностей, используемых технологий, требования НД к составу, размерам, оснащению, системам, персоналу отеля. Необходимость соответствия здания, оборудования и оснащения гостиниц требованиям классификации и прохождения процедуры обязательной сертификации и присвоения категории должна учитываться командой проекта еще на стадии проектирова-

ния и ввода в эксплуатацию гостиничного объекта с последующим совершенствованием ее параметров.

Требования к услугам гостиниц и аналогичных средств размещения по ГОСТу Р 51185–2014 изложены в обязательном к применению приложении В (Приложение 1.4)

Перечень предоставляемых дополнительных услуг устанавливается исполнителем услуг средств размещения (владельцем, администрацией) самостоятельно в зависимости от специализации деятельности, расположения средства размещения, климатических условий, контингента проживающих, запросов туристов и т.п.

В этих целях задачи, решаемые при разработке функциональной концепции гостиницы:

- определение оптимальной организации подъездных путей, планировки участка;
- определение оптимального количества номеров будущего отеля (с разбивкой по типам номеров с учетом целевой аудитории), стоимости оснащения и цены продаж каждого типа номера; перечня всех необходимых подсобных и технических помещений;
- определение местоположения и размеров площадей помещений для организации услуг;
- расположение всех вышеперечисленных помещений относительно друг друга по принципу «непересекающихся потоков»;
- определение местоположения и основные характеристики всех необходимых входов — выходов, как гостевых, так и служебных и технических;
- рекомендации по этажности здания с привязкой всех запланированных помещений, использования современных технических, информационных систем и оборудования;
- разработка схем размещения мебели и оборудования исходя из функционального назначения площадей и др.

В процессе разработки проекта специалистами должно быть разрабатывается техническое задание на проектирование (строительство или реконструкцию) здания общественного пользования с установленным в предпроектный период набором параметров.

Необходимо отметить, что у гостиницы есть множество общих черт по отношению к другим общественным зданиям — многофункциональным офисным, торгово-развлекательным центрам, мультикомплексам.

Прежде всего, речь идет о создании комфортных условий для пребывания людей, т.е. о удобстве планировки, системах отопления, кондиционирования, связи, определенных видах систем безопасности, системе управления зданием в целом.

## **2.2. Характеристики основных функциональных групп отеля: приемно-вестибюльной, общественной, включая группы специализации.**

Согласно ГОСТ 51185–2014 в составе гостиниц обязательным является наличие жилой и приемно-вестибюльной групп помещений.

В состав дополнительных помещений в зависимости от категории и уровня комфорта гостиниц могут входить помещения и службы следующих групп:

- общественного питания;
- бытового обслуживания и торговли;
- культурно- досугового назначения;
- деловой деятельности (бизнес-центр);
- физкультурно-оздоровительного назначения;
- административные, служебно-хозяйственные и производственные;
- помещения для технического обслуживания и заправки автомобилей (только для мотелей).

Требования нормативов к проектированию и оснащению номеров в зависимости от категории отеля.

ГОСТом Р 51185–2014, в зависимости от объема номерного фонда, предусмотрено разделение гостиниц на крупные, средние, малые и мини. Установлено процентное соотношение различных видов номеров, дифференцированных по категории отеля,

В группу жилых помещений гостиницы входят: номера, помещения поэтажного обслуживания, помещения общественного назначения (холлы, детские комнаты и др.).

При классификации гостиниц устанавливаются следующие категории номеров (табл. 2.1).

**Таблица 2.1 — Виды и требования к проектированию номеров гостиниц и аналогичных средств размещения в соответствии с требованиями НТД**

Категория номера	Требования к средству размещения -характеристика номера
"сюит"	номер в гостинице площадью не менее 75 м <sup>2</sup> (без учета площади санузлов, лоджии, балкона), состоящий из трех и более жилых комнат (гостиной/столовой, кабинета и спальни) с широкой двуспальной кроватью (размером 200 x 200 см) и дополнительным гостевым туалетом
"апартамент"	номер в гостинице площадью не менее 40 м <sup>2</sup> (без учета площади санузла, лоджии, балкона), состоящий из двух и более комнат (гостиной/столовой/и спальни), с широкой двуспальной кроватью (размером 200 x 200 см), с мини-кухней (панель электроплиты, вытяжка, микроволновая печь, чайник, посудомойка/раковина для мытья посуды, комплект посуды, холодильник/мини-холодильник)
"люкс"	номер в гостинице площадью не менее 35 м <sup>2</sup> (без учета площади санузла, лоджии, балкона), состоящий из двух жилых комнат (гостиной и спальни), рассчитанный на проживание одного/двух человек
"джуниор сюит"	однокомнатный номер в гостинице площадью не менее 25 м <sup>2</sup> без учета площади санузла, лоджии, балкона), рассчитанный на проживание 1/2-х человек с планировкой, позволяющей использовать часть помещения в качестве гостиной/столовой/кабинета
"студия"	однокомнатный номер в гостинице площадью не менее 25 м <sup>2</sup> (без учета площади санузла, лоджии, балкона), рассчитанный на проживание одного/двух человек с мини-кухней (панель электроплиты, вытяжка, микроволновая печь, чайник, посудомойка/раковина для мытья посуды, комплект посуды, холодильник/мини-холодильник)
Первая категория	номер в гостинице, состоящий из 1 жилой комнаты с одной/двумя кроватями, с полным санузлом (ванна/душ, умывальник, унитаз), рассчитанный на проживание 1/2-х человек (минимальная площадь см. приложение 1)
Категория "Эконом"	
Вторая категория	номер в гостинице, состоящий из 1 жилой комнаты с одной, двумя кроватями, с неполным санузлом (умывальник, унитаз либо один полный санузел в блоке из двух-трех номеров), рассчитанный на проживание 1/2-х человек (мин. площадь -см. приложение 1)

Третья категория	номер, состоящий из 1 жилой комнаты с количеством кроватей по числу проживающих, с неполным санузлом (умывальник, унитаз либо 1 полный санузел в блоке из 2–3 номеров), рассчитанный на проживание нескольких человек, с площадью из расчета на 1 гостя: 6 м <sup>2</sup> в зданиях круглогодичного, 4,5 м <sup>2</sup> в зданиях сезонного функционирования
Четвертая категория	номер в гостинице, состоящий из 1 жилой комнаты с количеством кроватей по числу проживающих, с умывальником, рассчитанный на проживание нескольких человек, с площадью из расчета на одного проживающего: 6 м <sup>2</sup> в зданиях круглогодичного функционирования, 4,5 м <sup>2</sup> в зданиях сезонного функционирования. Для хостела допускается площадь номера из расчета не менее 4 м <sup>2</sup> на 1 кровать (одноярусную или двухъярусную, расстояние от верхней спинки двухъярусной кровати до потолка не менее 75 см).
Пятая категория	номер в гостинице, состоящий из 1 жилой комнаты с количеством кроватей по числу проживающих, без сантехнического оборудования (туалеты и ванные комнаты, душевые общего пользования), рассчитанный на проживание нескольких человек, с площадью из расчета на 1-го гостя: 6 м <sup>2</sup> в зданиях круглогодичного, 4,5 м <sup>2</sup> в зданиях сезонного функционирования. Для хостела допускается площадь номера из расчета не менее 4 м <sup>2</sup> на 1 кровать (одноярусную или двухъярусную, расстояние от верхней спинки двухъярусной кровати до потолка не менее 75 см).

Характеристика номерного фонда, предоставляемых услуг как конкурентное преимущество отеля.

Нормативные основы проектирования и творческое начало, стремление к клиенто-ориентированности сервиса.

Приводятся фото, рисунки, примеры интерьера, элементы графических планировок фасадов, расположения отдельных зданий на территории участков, материалы по оснащению и комплектации номеров различных категорий по уровню комфорта и т.д.

Необходимо учитывать, что планирование «продукта» осуществляется еще на стадиях разработки концепции

**Таблица 2.2 – Основные факторы успешности (конкурентоспособности) концепции реновируемого (проектируемого) гостиничного предприятия. [5, 7,22].**

№	Фактор	Характеристика
11.	Местоположение	Удобство подъезда, парковки, доступности до туристских достопримечательностей
22.	Основные характеристики объекта	Тип, этажность, количество мест и т.п.
33.	Вид управления объектом	Независимое/сетевое/по контракту/иное
44.	Услуги гостиницы и предложение гостиничного продукта	Основные, дополнительные, в т.ч. услуги питания, анимации и др.
55.	Сегменты потребителей	Планируемы. Расширены ли в связи с реновацией?
66	Номерной фонд	Состав и категории номеров
77.	Стиль дизайна здания, общественных и жилых помещений	Минимализм с индивидуализацией дизайна номеров
88.	Ценовая политика и продвижение отеля	История визитов и накопительная система бонусов. Он-лайн-бронирование
99.	Доступность среды для приема инвалидов и маломобильных групп населения	Доступна
110.	Возможность приема с животными	Имеется

### ГЛАВА 3. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЛЕКСА ПИТАНИЯ ПРИ ГОСТИНИЦЕ

3.1. Тенденции и нормативные требования к составу предприятий и служб питания и напитков современных отелей

Состав предприятий комплекса питания при гостинице зависит от ее назначения, классности, местоположения, вместимости, характера производственного процесса предприятия, контингента проживающих, форм обслуживания в торговых залах и предусматривается с учетом требований к классификации гостиниц и иных средств размещения, правил проектирования (СП), задания на проектирование гостиницы. (табл. 3.1)

**Таблица 3.1 - Минимальная вместимость предприятий питания гостиниц (по СП « Здания гостиниц. Правила проектирования» (приложение Е), в % от вместимости гостиницы.**

Тип предприятия питания/гостиницы	Одна звезда	Две звезды.	Три звезды	Четыре звезды	Пять звезд
Рестораны в т.ч. банкетные залы	- -	70 14	80 16	90 18	100 20
Столовые	50	-	-	-	-
Кафе	50	30	20	15	10
Буфеты	10	10	5	5	-
Бар: — при вестибюле	-	По заданию на проектирование			
— при ресторане — при жилых этажах	- -	- -	По заданию на проектирование		
— в спортивно-оздоровительном комплексе	-	-	-	По заданию на проектирование	
— в культурно-досуговом центре	-	-	-	По заданию на проектирование	
Столовая обслуживающего персонала	10	10	10	10	10

Планировочные решения комплекса питания при гостиницах учитывают, что:

- предприятия питания гостиницы должны обслуживаться единым комплексом цехов, складских, технических, служебно-бытовых помещений.

- обслуживание населения города, для чего необходимо запроектировать, кроме внутреннего входа из гостиницы в ресторан, вход в вестибюль ресторана с улицы;

- должна быть предусмотрена подача питания в номера, для чего обеспечивается связь раздаточной (раздаточных) с жилыми этажами.

- на жилых этажах гостиницы могут проектироваться бары/кафе, помещения для сервировки заказов, связанные с кухней ресторана, складской группой комплекса питания.

**Таблица 3.2 — Классификационные признаки ресторанов, кафе, баров, столовых\*<sup>1</sup>) (Ист. Приложение А Таблица А.1 -ГОСТ 30389–2013)**

Признаки классификации ПП различных типов	Классификационные группы			
	Ресторан	Кафе	Бар	Столовая
Ассортимент реализуемой продукции (специализация)	Неспециализированные; специализированные: мясной, рыбный, пивной, сыр-ный ресторан вегетарианский ресторан гастрономический ресторан диетический и др. ресторан национальной кухни ресторан смешанной кухни ресторан европейской кухни	Неспециализированные; Специализированные: кафе-мороженое кафе-кондитерская кафе-пекарня кафе-молочная кафе-пиццерия кафе-шашлычная кофейня таверна, кафе-чайная	Неспециализированные; специализированные: винный пивной (паб-бар) кофейный десертный молочный коктейль-бар гриль-бар, суши-бар сандвич- и салат-бар и др.	Столовые, реализующие блюда, изделия и напитки массового спроса; столовые вегетарианские; столовые диетические, в том числе пищевоблоки оздоровительных, лечебных учреждений
Интересы потребителей, месторасположение	Клубный ресторан (ресторан-салон); спорт-ресторан; ресторан — ночной клуб; ресторан при гостинице и иных	Кафе молодежное; детское; офисное; кафе-клуб; интернет — каф; арт — кафе; кафе — кабачок; кафе-караоке	Видео-бар; варьете-бар; диско-бар; кино-бар; танцевальный бар (Данс Холл); караоке-бар; лобби-бар <sup>2</sup> ); спорт-бар, СПА-бар; бар — ночной	Общедоступная столовая; столовая, обслуживающая определенный контингент потребителей: школьная, студенческая, кор-

	<p>средствах размещения для обслуживания в номерах (room-service); ресторан выездного обслуживания; вагон-ресторан.</p>		<p>клуб; бар при бассейне; купе-бар и другие</p>	<p>поративная, служебная, офисная, рабочая /на промпредприятиях и другие</p>
<p>Методы и формы обслуживания</p>	<p><b>Ресторан:</b> с полным обслуживанием официантами <sup>3)</sup>; с частичным обслуживанием официантами <sup>4)</sup>, <sup>5)</sup>, <sup>6)</sup>; с полным самообслуживанием <sup>7)</sup>, <sup>8)</sup>, <sup>9)</sup>; ресторан выездного обслуживания; рестораны с открытой кухней</p>	<p><b>Кафе:</b> с полным обслуживанием официантами <sup>3)</sup>; с частичным обслуживанием официантами <sup>4)</sup>, <sup>5)</sup>, <sup>6)</sup>; с частичным самообслуживанием; с полным самообслуживанием <sup>7)</sup>, <sup>8)</sup>, <sup>9)</sup></p>	<p>Бары: с обслуживанием барменами; с обслуживанием официантами</p>	

Приведены классификационные признаки предприятий (объектов) питания, существующих на практике.

Вместе с тем не исключаются новые типы предприятий (объектов)

<sup>2)</sup> Лобби-бар могут функционировать в здании гостиниц, бизнес-центров и фитнес-центров.

<sup>3)</sup> Полное обслуживание официантами осуществляют по карте меню со свободным выбором блюд, по сокращенному меню со свободным выбором блюд или по комплексному (фиксированному) меню, при проведении банкета (приема) за столом, банкета-чая

Частичное обслуживание официантами осуществляют при проведении банкета за столом, банкет-фуршета; банкет-коктейля

Частичное обслуживание официантами осуществляют при организации экспресс-обслуживания в период проведения массовых мероприятий (съездов, конференций, симпозиумов).

Частичное обслуживание официантами осуществляют при организации обслуживания по типу «шведский стол (буфет)», вкл. «Бранч (Brunch)», «Линнер (Linner)» в ресторанах и кафе.

<sup>7)</sup> Полное самообслуживание организуют по принципу «свободный поток потребителей» — в ресторане БО, «фаст-фуд», кафе

<sup>8)</sup> Полное самообслуживание организуют по форме «кофе-пауза» (кофе-брейк) в период проведения съездов, конференций, симпозиумов, в т.ч. в ресторане, кафе при гостиницах, бизнес-центрах.

<sup>9)</sup> Полное самообслуживание организуют по форме «шведского стола (буфета)» в ресторанах и кафе при гостиницах

**Таблица 3.3 — Минимальные требования к составу, оборудованию и системам предприятий питания различных типов (Приложение Б-1 ГОСТ 30389–2013)**

Требования	Ресторан	Кафе	Бар	Столовая	ПБО	Кафетерий	Буфет	Магазин кулинарии
Требования к зданиям								
Вывеска	+	+	+	+	+	+	+	+
Вход для гостей, отдельный								
от служебного входа для персонала	+	+	+	+	+	+	+	+
Требования к помещениям для потребителей								
Входная зона: вестибюль, холл, аванзал <sup>2)</sup>	+	+	+	-	-	-	-	-
Гардероб	+	-	-	-	-	-	-	-
Вешалки в зале или вестибюле (холле)	+ <sup>1)</sup>	+	+	+	+	+	-	-
Зал (зал обслуживания)	+	+	+	+	+ <sup>3)</sup>	-	-	+ <sup>4)</sup>
Комната (зона) для детских игр <sup>5)</sup>	+	+	-	-	-	-	-	-
Туалетные комнаты <sup>6)</sup>	+	+	+	+ <sup>7)</sup>	+ <sup>8)</sup>	- <sup>9)</sup>	-)	-

Требования к техническому оборудованию и оснащению								
Аварийное освещение и энерго-снабжение:								
- аварийное освещение (стационарный генератор или аккумуляторы и фонари)	+	+	+	+	+	+	+	+
Естественное и искусственное освещение	+	+	+	+	+	+	+	+
Водоснабжение <sup>10)</sup>								
Горячее	+	+	+	+	+	+	+	+
Холодное	+	+	+	+	+	+	+	+
Канализация <sup>10)</sup>	+	+	+	+	+	+	+	+
Продолжение таблицы Отопление <sup>10)</sup> , обеспечивающее температуру воздуха в обществ. помещениях 19–23°C	+	+	+	+	+ <sup>11)</sup>	+	+	-
Система кондиционирования воздуха с автоматическим поддержанием оптимальных параметров температуры и влажности	+	-	+ <sup>12)</sup>	-	-	-	-	-

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Система вентиляции, обеспечивающая допустимые параметры температуры и влажности	-	+	+ <sup>13)</sup>	+	+	+	+	+
Услуги Интернета	+ <sup>14)</sup>	+ <sup>14)</sup>	+ <sup>14)</sup>	-	-	-	-	-
Предоставление телевидения	-	-	+ <sup>15)</sup>	-	-	-	-	-
Охранная сигнализация	+	+	+	+	+	+	+	+
Звукоизоляция, обеспечивающая уровень шума в предприятиях находящихся в жилых зданиях менее 35 дБ	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Требования к санитарным объектам общего пользования</b>								
Оборудование туалетов: туалетные кабины, умывальник с зеркалом,	+	+	+	+	+	+	+	-
электро-розетка, туалетная бумага, мыло или диспенсер с жидким мылом, бумажные полотенца или электро-полотенце, крючки	+	+	+	+	+	+	+	-

для одежды, корзина для мусора									
<p><sup>1)</sup> Для ресторанов быстрого обслуживания</p> <p><sup>2)</sup> При организации работы объекта как одного из залов комплексного объекта общественного питания помещения могут быть общими»;</p> <p><sup>3)</sup> На ПБО может быть собственный зал или зона в составе фуд-корта (ресторанного двора)</p> <p><sup>4)</sup> В магазине кулинарии предусмотрен торговый зал</p> <p><sup>5)</sup> Для ресторанов и кафе, организующих семейные обеды и воскресные бранчи</p> <p><sup>6)</sup> Для объектов общественного питания, размещенных при образовательных и производственных организациях, в общественных местах (гостиницы, вокзалы, кинотеатры, театры, стадионы и другие спортивные и зрелищные комплексы, центры и комплексы отдыха), наличие не обязательно»;</p> <p><sup>7)</sup> В столовой может быть собственный туалет или общий туалет с организациями (предприятиями), в которых столовая расположена</p> <p><sup>8)</sup> За исключением передвижных ПБО; ПБО на территории торговых центров и т.п. (в составе фуд-корта) — общий туалет для торговых центров</p> <p><sup>9)</sup> Для кафетерия и буфета может быть общий туалет с организациями (предприятиями), в которых расположены предприятия питания</p> <p><sup>10)</sup> Для стационарных предприятий (объектов) общественного питания;</p> <p><sup>11)</sup> За исключением нестационарных (передвижных) предприятий (объектов) питания</p> <p><sup>12)</sup> Для видео-баров, варьете-баров, диско-баров, кино-баров, танцевальных баров, клубных баров, лобби-баров</p> <p><sup>13)</sup> Для спорт-баров, специализированных баров</p> <p><sup>14)</sup> В интернет-кафе обязательно, в ресторанах, барах — по желанию исполнителя услуг;<sup>15)</sup> Для спорт-баров Примечание «+» означает обязательность выполнения требования, «-» означает необязательность выполнения требования</p>									

### 3.2. Характеристика комплекса/предприятия питания проектируемого объекта.

Примеры услуг, технологий приготовления, особенностей применяемого оборудования и инвентаря как конкурентные преимущества объекта.

Предоставление ресторанного продукта осуществляется в качестве комплексной услуги, оцениваемой гостем: здание и помещения, интерьерные решения; меню, технологические новинки и первоклассный персонализированный сервис.

Гостиничный /ресторанный продукт — результат проектно-пред-

принимательской деятельности всех департаментов ресторана, наряду с партнерами по взаимодействию для обеспечения этого конечного продукта: поставщиков, бизнес- партнеров по консалтингу(проектному, информационному, инвестиционному), органов регулирования и контроля, общественных организаций, потребителей.

Поскольку основными потребителями услуг ресторана в отеле являются проживающие гости, его направление, стиль, кухня и т.д. во многом определяются направленностью в бизнесе самого отеля, его категорией, вместимостью, ориентацией на определенные сегменты гостей. Приступая к разработке концепции ресторана в отеле, руководству следует установить влияние характеристик отеля на параметры будущего ресторана:

- цели создания ресторана (кафе, бара) и их связь с потребностями гостей и специфическими особенностями отеля;
- количество посадочных мест (определяется вместимостью отеля, его конференц-возможностями, перспективами предоставления допугслуг, сдачи помещений в аренду);
- национальность клиентов отеля и ресторана, возраст, профессиональная деятельность, уровень доходов;
- вкусовые предпочтения клиентов и направления деятельности предприятий питания (во многом определяются национальным и возрастным составом гостей отеля);
- стиль и дизайн ресторана, бара, кафе, вписывающиеся в общую концепцию отеля;
- уровень обслуживания, наиболее подходящий для статуса отеля, направленный на индивидуализацию и персонификацию клиентов;
- способ подачи блюд (шведский стол, фиксированное меню, меню а ля карт); планируемая доля доходов от продаж завтраков для гостей отеля и формы обслуживания;
- зависимость продаж блюд и напитков в ресторане от загрузки отеля; частоты проведения деловых мероприятий, банкетов и торжественных мероприятий в ресторанах;
- сезонность загрузки отеля и влияние этого фактора на доходы ресторана;
- часы работы ресторана и других предприятий питания (зависящие от категории отеля), планируемый средний чек предприятий питания отеля;

— степень интеграции продуктов номерного фонда и ресторана (возможность осуществления продаж номеров с включенным завтраком (ВВ), завтраком, обедом или ужином (полупансион, НВ), завтраком, обедом и ужином (полный пансион, FB) или по системе «все включено» (ALL); наличия службы обслуживания в номере (room-service).

В свою очередь, ресторан должен отвечать следующим требованиям:

— соответствовать общим стандартам, принятым для систем гостиничного питания во всем мире; миссии и фирменному стилю гостиницы; запросам целевых групп клиентов, национальным традициям гостей; современным тенденциям в дизайне и интерьере мебели, а также правилам обеспечения безопасности гостей и персонала.

**Таблица 3.4. — Требования к проектированию и оснащению основных помещений -Составлено по ГОСТ Р56766–2015 (извлечение)**

Вид помещения	Характеристика и требования к проектированию оснащению оборудованием
<b>Вспомогательные</b>	
Помещения приемки и учета (участки) погрузки(разгрузки), приемки и контроля(учета) и транспортные коридоры	Помещения приемки пищевой продукции должны иметь укрывные устройства для защиты ее от внешних воздействий, например, вызванных неблагоприятными погодными условиями. В помещениях (на участках) приемки и контроля должны осуществлять исключительно краткосрочное промежуточное хранение поступивших сырья, пищевых ингредиентов и упаковки с целью проверки их количества и качества. Помещения (участки) погрузки и разгрузки могут быть совмещены с помещениями приемки и контроля.
	Коридоры, используемые в качестве транспортных путей, рекомендуется проектировать в достаточной мере широкими и по возможности короткими, обеспечивающими в случае необходимости транспортирование пищевой продукции и упаковки с использованием средств малой механизации.
<b>Складские помещения</b>	
Помещения для среднетемпературного холодильного хранения	Должны быть оснащены оборудованием, предназначенным для хранения скоропортящейся пищевой продукции в соответствии с условиями изготовления, а также для промежуточного хранения пф и хранения охлажденных готовых блюд. Используют среднетемпературные холодильные камеры и холодильные шкафы.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Помещения для низкотемпературного холодильного	Должны быть оснащены оборудованием, предназначенным для хранения замороженной пищевой продукции в соответствии с условиями изготовителей, а также для промежуточного хранения замороженных готовых блюд. Используют низкотемпературные камеры или низкотемпературные холодильные шкафы.
Склады сухих продуктов	В зависимости от потребности должны быть предназначены для хранения:— продуктов с почвенными загрязнениями (например, картофеля, лука и других корнеплодов);- упакованных пищевых ингредиентов, не требующих хранения в охлаждаемых условиях (например, бакалейных продуктов, напитков в бутылках и в банках);- суточного запаса продуктов (краткосрочное хранение продуктов, не требующих охлаждения). Оснащают стеллажами, подтоварниками и т.п.
Производственные	
Помещения (участки) для обработки и подготовки пищевой продукции и изготовления п/ф	Эти помещения и участки предназначены для механической кулинарной обработки сырья (очистки, нарезки, просеивания и т.п.), подготовки пищевых ингредиентов и изготовления п/ф.: заготовочные цехи (участки) для обработки (подготовки) мяса, птицы, рыбы, морепродуктов, яиц, картофеля, овощей и фруктов и изготовления из них полуфабрикатов.
Помещения для изготовления блюд	Предназначены для изготовления и непосредственного отпуска блюд в горячем или охлажденном состоянии, их кратковременного хранения в горячем (на мармите) или охлажденном (в витринах на линии раздачи) состоянии с целью последующей раздачи, для разогрева охлажденных (замороженных) готовых блюд после холодильного хранения с целью их отпуска в горячем виде, а также для комплектации готовых блюд при организации кейтеринга. В зависимости от ассортимента блюд могут быть предусмотрены
	производственные цехи: горячий, холодный, кулинарный, кондитерский, мучной, десертный и т.п. Холодный и горячий цехи — могут быть оборудованы участками или линиями для раздачи готовых блюд при реализации по месту изготовления. Необходимо предусмотреть дополнительные производственные участки при изготовлении охлажденных и замороженных блюд, например, — помещения, оснащенные оборудованием для интенсивного охлаждения и шоковой заморозки готовых блюд, а также для промежуточного хранения готовых блюд в охлажденном или замороженном состоянии;- помещение для порционирования и фасовки в гастростойкости, оборудованные производственными столами с охлаждаемыми рабочими поверхностями.

<p>Помещение (участки) для подготовки к раздаче (отпуску) блюд</p>	<p>Для раздачи блюд по месту изготовления должны быть выделены участки в производственных помещениях или организованы линии раздачи. Участки раздачи блюд могут быть совмещены с залом обслуживания с использованием конструктивных элементов или специализированного раздаточного оборудования для их разграничения. При предоставлении услуг кейтеринга (реализации сторонним организациям) предусматривают отдельные помещения (участки) для подготовки к отпуску блюд, оснащенные холодильным или тепловым оборудованием. Эти помещения используют для предварительной комплектации блюд.</p>
<p>Помещения (участки) для мойки кухонной и столовой посуды и инвентаря</p>	<p>Оборудуют таким образом, чтобы исключить контаминацию загрязнителями или микроорганизмами в соответствии с требованиями СанПиН 1079–01. Предпочтительно предусмотреть наличие отдельных помещений для мытья кухонной и столовой посуды, а также участки мойки внутрицеховой тары, гастроемкостей и т. п., отдельное помещение для обработки оборотной тары.</p>

Таким образом, используя материалы данной и следующей главы, представленные нормативно-методические материалы, студенты осуществляют планирование комплекса питания при гостинице, проводят технологические расчеты и переходят к основам разработки проектных решений.

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ РЕСТОРАНА  
ИСПАНСКОЙ КУХНИ НА 180 МЕСТ ПРИ ГОСТИНИЦЕ «5\*»

2.1. Технологические расчеты проектируемого ресторана  
(Пример)

Предприятия питания гостиниц, как правило, являются общедоступной сетью предприятий общественного питания. Для общедоступных предприятий общественного питания количество потребителей, обслуживаемых за 1 час работы предприятия, определяется по формуле

$$N_{\text{ч}} = P \cdot \varphi \cdot x / 100, (1), \text{ где:}$$

$N_{\text{ч}}$  — количество потребителей, обслуживаемых за 1 час, чел.;

$P$  — количество мест в зале, мест;  $\varphi$  — оборачиваемость места в зале в течение данного часа, раз;  $x$  — загрузка зала в данный час, %.

Оборачиваемость мест зависит от продолжительности приема пищи и определяется по формуле  $\varphi = 60/t, (2)$

где  $t$  — время приема пищи одним потребителем, мин.

Тогда общее количество потребителей за день составит  $N_0 = \epsilon (3)$

**Таблица 4.1. Определение количества потребителей**

Часы работы	Оборачиваемость места за час, раз	Средний процент загрузки зала, %	Количество потребителей, чел
ЗАВТРАК по типу "шведского стола"			
7–8	2,4	20	87
8–9	3	60	324
9–10	3	30	162
Итого			572
ОБЕД по меню "a la cart"			
13–14	1,3	45	106
14–15	0,7	90	114
15–16	0,9	80	130
16–17	1	60	108
17–18	Перерыв		
УЖИН по меню "a la cart"			

18–19	1	35	63
19–20	0,7	60	76
20–21	0,5	100	90
21–22	0,6	70	76
22–23	0,86	45	70
23–24	1	30	54
Итого по меню “a la cart”			887
ИТОГО за день			1459

## 2.2 Расчет общего количества блюд

**Таблица 4.2. Определение количества отдельных видов блюд ресторана согласно %-ному соотношению**

Вид блюда	Процентное соотношение блюд		Количество блюд, шт.	
	от общего количества	от данной группы	от общего количества	от данной группы
<b>Холодные закуски:</b>	25		887	
Рыбные		20		177
Мясные		30		266
Салаты		50		444
<b>Горячие закуски:</b>	15		532	
Рыбные		37		197
Мясные		28		149
Овощные, грибы		35		186
<b>Супы:</b>	10		355	
Заправочные		50		178
Пюреобразные		33		117
Холодные		17		60
<b>ОСНОВНЫЕ блюда:</b>	35		1242	
Рыбные		36		447
Мясные		57		708
Из круп		7		87
<b>Сладкие блюда</b>	15		532	
Горячие		40		213
Холодные		60		319

4.3. Составление меню завтрака по типу «шведского стола»

**Таблица 4.3. Расчет необходимых продтоваров для организации завтрака по типу «шведского стола»**

Номер рецептур	Наименование блюда	Выход, г/шт.	Расч. кол-во прод. в кг
1	2	3	4
<b>Гастрономия</b>			
	Форель копченая	20	
	Лосось слабосоленая	20	
	Колбаса варено-копченая	20	
	Буженина	20	
	Шейка	20	
	Сыр Мааздам	20	
	Сыр бри	20	
<b>Салаты и овощи</b>			
	Крабовый салат по-домашнему (мясо крабовое, огурец, помидор, лук репчатый, яйцо, укроп, рис) – порционир.	1/50	
	Свежие овощи (помидор, огурец, сладкий перец)	20/20/10	
<b>Кисломолочные продукты</b>			
	Йогурт натуральный	1 шт	
	Йогурт фруктовый	1 шт	
	Творог с цукатами и фруктами	80	
	Масло сливочное	1 шт	
	Сметана	1 шт	
<b>Злаковые продукты</b>			
	Мюсли шоколадные	20	
	Хлопья пшеничные	20	
	Хлопья без сахара	20	
<b>Джемы, варенье</b>			
	Джемы (абрикосовый, клубничный, малиновый, сливовый)	1 шт	

	Мед (альпийский, цветочный, липовый)	1 шт	
	Варенье домашнее (вишневое, черносмородиновое)	1 шт	
<b>Напитки собственного производства</b>			
	Лимонад	70	
	Морс клюквенный	70	
	Свежевыжатый сок (ананасовый, апельсиновый, грейпфрутовый, манговый, ягодный)	70	
<b>Фрукты в нарезке</b>			
	Арбуз	80	
	Дыня	80	
	Ананас	80	
<b>Мучные изделия собственного приготовления</b>			
	Хлеб "8 злаков"	20	92
	Круассан	1 шт	4576
	Бриошь	1 шт	4576
<b>Горячие напитки</b>			
	Чай в ассортименте	100	
	Кофе в ассортименте	100	
<b>Горячие блюда</b>			
	Сосиски деликатесные	60	
	Омлет со шпинатом	70	
	Яйцо бенедикт	1 шт	
	Оладьи	1 шт	
	Овсяная каша с бананом и корицей	60/15/2	
	Сырники из деревенского творога	70	

#### 4.4. Составление меню расчетного дня

Расчетное меню представляет собой перечень наименований блюд с указанием выхода готового блюда и количества блюд. Производственной программой горячего цеха является ассортимент изготавливаемых блюд и кулинарных изделий и их количество, реализуемое за день.

**Таблица 4.4. Меню ресторана испанской кухни на 180 мест при гостинице 5\* (Пример)**

1	2	Выход, г, шт.	Кол-во, шт.
<b>Фирменные блюда</b>			
ТТК	<b>Анчоусы испанского побережья</b> С поджаркой из чеснока и чилийского мелкого перца	150/30	40
ТТК	<b>Крем-суп из спаржи по-Валенсийски</b>	250	117
ТТК	<b>Каракатица в собственных чернилах</b> С соусом из белого вина	120/50	99
ТТК	<b>Треска, запеченная в печи</b> С картофельным пюре, подается с медом	200/90/20	117
аТТК	<b>Телячьи скулы</b> Тушеные в соусе «Алькорта»	250	105
ТТК	<b>Каталонский крем</b>	150	42
ТТК	<b>Канарский фруктовый салат</b> Мякоть манго и личи в лаймовом сиропе	250/30	39
<b>Холодные закуски</b>			
ТТК	<b>Щупальца осьминога по-Галисийски</b>	150/30	63
ТТК	<b>Карпачо из семги и морепродуктов</b> Кусочки семги, креветки, мидии, помидоры, заправленные соком лайма, кинзой, луком и специями	130/10	74
ТТК	<b>Хамон «Иберико» с дыней</b>	50/150	60
ТТК	<b>Ассорти испанских колбас</b> чорисо, сальчичон, фуэт	150	69
ТТК	<b>Карпаччо из мраморной испанской парной говядины</b> с пармезаном, рукколой и свежим черным трюфелем	180	72
ТТК	<b>«Тартар» из говядины</b> с тостами и оливковым сливочным маслом	180	65
<b>Салаты</b>			
ТТК	<b>Балеарский коктейль из креветок</b> Авокадо, фаршированное коктейлем из креветок. Подается с салатом «Айсберг» и грейпфрутом	190	111
ТТК	<b>Салат из тунца а ла эспаньола</b> Тунец, сладкий перец под чесночным майонезом. Подается с листьями салата, отварным яйцом и спелыми помидорами	180/20	111

ТТК	<b>Энсалада «Типика»</b> Салат «Айсберг», огурец, помидор, отварные свекла и морковь. Подается с уксусом и оливковым маслом	220	111
ТТК	<b>Баклажановый салат</b> Баклажаны жареные, помидор, сладкая кукуруза. Подается с чесночно-медовой заправкой	175/20	111
<b>Горячие закуски</b>			
ТТК	<b>Кальмары а Ла Романа</b> Кальмаровые кольца в кляре, жареные в кипящем масле. Подаются с красным майонезом	150/75	98
ТТК	<b>Свежая утиная печень</b> Приготовленная по-Саламански, на гриле с пюре из манго и соусом «Порто»	130/60/30	149
ТТК	<b>Спаржа с соусом «Сабайон»</b> с ломтиком копченого лосося	100/30/30	100
ТТК	<b>Лисички в сливочном соусе</b> на хрустящих поджаренных тостах	150/2 шт./10	86
<b>Супы</b>			
ТТК	<b>Сопа Каталана</b> Традиционный горячий суп с вермишелью, томатами и фрикадельками	250	80
ТТК	<b>Фабада Астуриана</b> Густой суп из овощей с фасолью	250	98
ТТК	<b>Гаспачо</b> Традиционный холодный томатный суп	250	60
<b>Горячие блюда</b>			
ТТК	<b>«Морской черт» жареный</b> , подается с соусом Пиль-пиль	200/50	115
ТТК	<b>Тунец, запеченный в печи</b> Подается с фруктовой сальсой и острым перцем	200/80 /40	92
ТТК	<b>Лосось, запеченная с овощами</b> Подается с рукколой	200/100 /10	123
ТТК	<b>Классический эскалоп из телятины</b> подается с картофелем по-Севисльски	200/50	157
ТТК	<b>Телячий антрекот на косточке</b> с лисичками по-Мадридски в сливочном соусе	200/80	123
ТТК	<b>Нежная мякоть с бока молочного Галисийского ягненка</b> Тушенная с овощами, молодым чесноком и шафраном	170/80	87

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

ТТК	<b>Вареный говяжий язык по-Мурсийски</b> Подается с зеленой спаржей и соусом Ромеско	150/80/30	135
ТТК	<b>Медальоны из утиной грудки</b> с соусом из черной смородины	175/50	101
ТТК	<b>Паэлья «Маринера» (на 2 персоны)</b> Типичное испанское блюдо: рис с креветками, морским окунем, осьминогами, мидиями, королевскими креветками, овощами и специями	500	87
<b>Сладкие блюда</b>			
ТТК	<b>Испанская мансанилья</b> с шариком ванильного мороженого	130/60	121
ТТК	<b>Меренга с ванильным мороженым и малиновым соусом</b>	20/100/25	92
ТТК	<b>Туррон</b> Традиционная валенсийская сливочная нуга с миндалем. Подается с кислым ягодным соусом	100/50	19
ТТК	<b>Панакота со свежими ягодами в сиропе из лайма</b>	100/70/20	23
ТТК	Мороженое со свежими ягодами	100/50	60
ТТК	Домашние сорбеты	100	54
ТТК	Ассорти испанских сыров	200	37
ТТК	Сезонные фрукты и ягоды	300	45
<b>Горячие напитки</b>			
ТТК	Чай черный с лимоном	200/2	
ТТК	Чай зеленый с жасмином	200	
ТТК	Кофе черный «Эспрессо»	40	
ТТК	Кортадо	50	
<b>Холодные напитки</b>			
ТТК	Соки свежесжатые (яблоко, апельсин, грейпфрут, манго, морковь, арбуз, киви)	200	
	Вода минеральная	200	
<b>Хлебобулочные и мучные кондитерские изделия</b>			
ТТК	Хлеб в ассортименте	1 шт.	
ТТК	Круассан с шоколадным кремом	1 шт.	
ТТК	Енсаймада с «Ангельским волосом» (с кремом из тыквы)	1 шт.	

## ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РАСЧЕТЫ ГОРЯЧЕГО ЦЕХА(пример)

### 5.1. Определение реализации блюд по часам работы предприятия

Первый этап технологических расчетов — составление производственной программы цехов. Производственной программой горячего цеха служат ассортимент приготовленных горячих блюд и часть холодных блюд, для приготовления которых необходима предварительная тепловая обработка (например, салаты и т.д.), а также их количество, реализуемое за день.

Для последующих технологических расчетов составляют таблицу реализации готовых блюд по часам работы зала(с реализацией меню а ля карт), основываясь на графике загрузки зала данного типа предприятия питания и расчетном меню.

Количество блюд, реализуемое потребителям за каждый час работы зала, рассчитывается по формуле:  $n_{\text{ч}} = n_{\text{д}} * K$  (4), где:

$n_{\text{ч}}$  - количество блюд, реализуемых за 1 час работы зала, шт.

$n_{\text{д}}$  — количество блюд, реализуемых за весь день по определенному меню, шт.

$K$  — коэффициент пересчета для данного часа.

Коэффициент пересчета определяется по формуле:

$$K = N_{\text{ч}} / N_{\text{д}} \text{ (5), где:}$$

$N_{\text{ч}}$  — количество потребителей, обслуживаемых за 1 час, чел.;

$N_{\text{д}}$  — количество потребителей, обслуживаемых за день по определенному меню, чел.

**Сумма коэффициентов пересчета за день работы зала по меню а ля карт** должна быть равна 1, а сумма блюд, реализуемых по часам работы зала, должна равняться общему количеству блюд.

**Таблица 5.1. Определение коэффициентов пересчета реализации блюд**

Количество потребителей за час $N_{\text{ч}}$	Количество потребителей за день $N_{\text{д}}$	Коэффициент пересчета $K_{\text{ч}}$
106	887	0,12
114	887	0,13

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

130	887	0,15
108	887	0,12
63	887	0,07
76	887	0,085
90	887	0,1
76	887	0,085
70	887	0,08
54	887	0,06
		1

**Таблица. 5.2. Реализация блюд меню а ля карт по часам работы ресторана с 12 до 24 часов.**

Название Блюда	Часы реализации										
		13–14	14–15	15–16	16–17	18–19	19–20	20–21	21–22	22–23	23–24
		Коэффициент пересчета реализации блюд									
Количество реализованных блюд, шт.		0,12	0,13	0,15	0,12	0,07	0,085	0,1	0,085	0,08	0,06
Соба Каталана	80	10	10	12	10	5	7	8	7	6	5
Фабада Астуриана	98	12	12	15	12	7	8	10	8	8	6
Крем-суп из спаржи по-Валенсийски	117	14	15	18	14	8	10	12	10	9	7
Гаспачо	60	7	8	9	7	4	5	6	5	5	4
Треска, запеченная в печи	117	14	15	18	14	8	10	12	10	9	7

«Морской черт» жареный, подается с соусом Пиль-пиль	115	14	15	17	14	8	10	11	10	9	7
Стейк из тунца, запеченный в печи	92	11	12	14	11	7	8	9	8	7	5
Лосось, запеченный с овощами	123	14	16	19	14	9	11	12	11	10	7
Классический эскалоп из телятины	157	19	21	24	19	11	13	16	13	12	9
Телячий антрекот на косточке	123	14	16	19	14	9	11	12	11	10	7
Нежная мякоть с бока молочного галисийского ягненка	87	10	11	13	10	6	8	9	8	7	5
Вареный говяжий язык по-Мурсийски	135	16	18	20	16	9	12	13	12	11	8
Телячьи скулы	105	13	14	16	13	7	9	10	9	8	6

Меда- льоны из утиной грудки	101	12	13	15	12	7	9	10	9	8	6
Паэлья «Мари- нера» (на 2 персо- ны)	87	10	11	13	10	6	8	9	8	7	5

## 5.2. Расчет и подбор теплового оборудования

Тепловое оборудование предприятий питания представлено различными видами тепловых аппаратов для приготовления пищи, разогрева и поддержания требующейся температуры блюд и кулинарных изделий.

Технологический расчет теплового оборудования может быть произведен:

по количеству кулинарной продукции, реализуемой в течение дня или определенного промежутка времени работы предприятия (расчет объема стационарных варочных котлов);

по количеству кулинарной продукции, реализуемой в течение максимально загруженного часа работы предприятия (расчет плит, фритюрниц, сковород и другой аппаратуры, а также мармитов, кофеварок при их наличии в кафе, других предприятиях по обслуживанию групп туристов).

Технологический расчет оборудования сводится к подбору аппаратуры соответствующей производительности, площади или вместимости для тех или иных тепловых аппаратов, определению времени работы, коэффициента использования принятой к установке аппаратуры и количества их единиц.

**В основу расчета теплового оборудования положены таблицы реализации, которые составляются для всех видов продукции, изготавливаемой данным предприятием.**

Поскольку основные горячие блюда и гарниры являются продукцией с небольшим сроком реализации, то их **приготовление ведется на каждый час**. Соответственно расчет теплового оборудования

производится по количеству блюд и кулинарных изделий, изготавливаемых в час наибольшей загрузки горячего цеха. Соответственно в этот час — наибольшее значение коэффициента пересчета.

Супы могут готовиться на 2 часа реализации. В ресторанах их, как правило, выпускают на бульонах (доготовка, доведение до вкуса) при получении индивидуального заказа.

Ориентировочно расчет объемов стационарных котлов для варки бульонов производится по количеству приготавливаемого бульона по формуле

$$V = n \cdot V_1 / K \text{ (6), где:}$$

$V$  — объем, занимаемый бульоном,  $\text{дм}^3$

$n$  — количество порций супа, приготавливаемого на данном бульоне по меню расчетного дня, шт.

$V_1$  — норма бульона на одну порцию супа,  $\text{дм}^3$ . Обычно на порцию супа 500 г необходимо от 300 до 400 г бульона

$K$  — коэффициент заполнения котла ( $K=0,85$ ). (Справочная информация).

#### **Расчет объемов стационарных котлов для варки супов (при наличии).**

Супы в горячем цехе рекомендуют готовить небольшими партиями (для реализации в течение 2 часов), так как при более длительном хранении теряют свои вкусовые качества.

Объем стационарных котлов (при больших объемах выпуска 1 наименования) для варки супов на каждые 2 часа работы зала рассчитывается по формуле

$$V = n \cdot V_1 / K \text{ (7), где:}$$

$V$  — объем котла, необходимый для варки супа,  $\text{дм}^3$

$n$  — количество порций супа, реализуемого за 2 часа в зале, шт.

$V_1$  — норма готового супа на одну порцию (принимается по сборнику рецептов или технико-технологической карте; обычно от 150 до 250 г, а для прозрачных 300, 400 г.),  $\text{дм}^3$

$K$  — коэффициент заполнения котла или вида наплитной посуды ( $K=0,85$ ).

**В целях ознакомления с методикой приведем расчет объемов стационарных котлов для варки горячих блюд, гарниров, компонентов закусок.**

Расчет объемов котлов для варки набухающих продуктов (круп, бобовых, макаронных изделий), а также продуктов, отвариваемых в большом количестве воды, в час наибольшей загрузки ресторана зала производится по формуле

$$V = G/\rho + V_{\text{в}}, \quad (8), \text{ где}$$

$V$  — объем котла,  $\text{дм}^3$ ;

$G$  — масса (нетто) отвариваемого продукта в сыром виде, кг;

$\rho$  — плотность продукта,  $\text{кг/дм}^3$  (плотность мяса — 0,79–0,85; рыбы — 0,45–0,5; масла сливочного — 0,9; овощей — 0,5–0,65; круп — 0,75–0,8; макаронных изделий — 0,26–0,33  $\text{кг/дм}^3$ );

$V_{\text{в}}$  — объем воды для тепловой обработки,  $\text{дм}^3$ .

Количество воды для варки различных круп, макаронных изделий принимается по справочной таблице сборника рецептов. Для приготовления каш рассыпчатых на 1 кг крупы необходимо 1,8–2,4 л воды, вязких — 2,7–3,7 л, жидких — 4,2–5,7; бобовые варят из расчета 2,5 л воды на 1 кг бобовых; на 1 кг макаронных изделий берут 6 л воды; на 1 кг пельменей необходимо 4 л воды.

Масса отвариваемого продукта определяется по формуле

$$G = g \cdot n / 1000 \quad (9), \text{ где:}$$

$g$  — масса отвариваемого продукта (нетто) на одну порцию, г.

$n$  — количество порций в час наибольшей загрузки зала (или день), шт.

Количество воды, необходимое для варки мяса, рыбы, овощей, превосходит объем самого продукта в 1,15 раза, что обеспечивает лишь покрытие водой с учетом ее выкипания при варке

$$V = 1,15 \cdot G / \rho \quad (10), \text{ где:}$$

При припускании или тушении добавляется незначительное количество воды (или она вообще не добавляется), поэтому ее количество

не учитывается при расчете объема стационарного котла

$$V = G/\rho \text{ (11), где:}$$

Расчет вместимости чаши фритюрницы производится по формуле

$$V = (G_{\text{прод}}/\rho + V_{\text{ж}}) / \varphi, \text{ (12), где:}$$

$G_{\text{прод}}$  — масса обжариваемого продукта для реализации в час наибольшей загрузки торгового зала, кг;

$\rho$  — плотность обжариваемого продукта, кг/ дм<sup>3</sup>;

$V_{\text{ж}}$  — необходимый объем жира для жарки во фритюре, дм<sup>3</sup>;

$\varphi$  — оборачиваемость чаши фритюрницы за расчетный период, раз.  
Расчет специализированной аппаратуры: подбор кофеварок, машины для производства блинной ленты, гриля шампурного вида и пр. осуществляется по каталогам оборудования, исходя из требуемой производительности за час наибольшей загрузки зала.

**Таблица. 5.3. Расчет объема наплитных котлов для варки супов**

Наименование блюда	Объем одной порции, дм <sup>3</sup>	Час реализации		
		15–16		
		Количество	Объем котла, дм <sup>3</sup>	
Расчетный	Принятый			
Соба Каталана	0,25	12		
Фабада Астуриана	0,25	15		
Крем-суп из спаржи	0,25	18		
Гаспачо	0,25	9		

На основании расчетов и принятого коэффициента заполняемости котла, равного 0,85, для приготовления супов на расчетный час принимаем кастрюли объемом 3.5, 4.5 и 5.5 литров. Так как суп «Гаспачо» — холодный, то для его приготовления не требуется наплитная посуда и использование плиты.

### Расчет площади плиты

При расчете площади жарочной поверхности плиты следует рассмотреть два случая: расчет жарочной поверхности плиты с конфорками для наплитной посуды; расчет жарочной поверхности плиты

(гриля) для непосредственной жарки.

Расчет жарочной поверхности плиты для посуды производится по формуле

$$F = n \cdot f / \varphi, \quad (13), \text{ где:}$$

$F$  — площадь жарочной поверхности плиты, используемая для приготовления данного блюда, м<sup>2</sup>;

$n$  — количество посуды, необходимой для приготовления данного блюда за расчетный час, шт.;

$f$  — площадь, занимаемая единицей **наплитной посуды** или функциональной емкостью на жарочной поверхности плиты;

$\varphi$  — оборачиваемость площади жарочной поверхности плиты, занятой посудой за расчетный час.

Оборачиваемость площади жарочной поверхности плиты зависит от продолжительности тепловой обработки и определяется из следующего соотношения:

$$\varphi = 60/t, \quad (14), \text{ где:}$$

где  $t$  — продолжительность тепловой обработки продукта, мин.

Жарочная поверхность плиты, используемая для приготовления всех видов блюд, определяется как сумма поверхностей, используемых для приготовления отдельных видов блюд:

$$F = (n \cdot f / \varphi + (n \cdot f / \varphi) + \dots + (n \cdot f / \varphi) = \Sigma(n \cdot f / \varphi) \quad (15)$$

### Расчет специализированного оборудования

Площадь пода чаши напольных сковород определяется по формуле:

$$F = \frac{n \times f}{\varphi}, \quad (16), \text{ где}$$

$n$  — количество изделий в максимальный час загрузки зала, шт.;

$f$  — площадь, занимаемая единицей изделия, м<sup>2</sup>;

$\varphi$  — оборачиваемость площади пода, раз.

Общая площадь пода сковороды определяется по формуле:

$$F_c = 1,1 \times F \quad (17), \quad \text{где:}$$

$F_c$  — общая площадь пода сковороды, м<sup>2</sup>.

Таблица. 5.4.(стр.36)  
 Расчет объема наплитных котлов для приготовления основных горячих блюд и гарниров

Наименование блюда, гарнира	Часы реализации блюда	Количество блюд, шт.	Масса продукта		Плотность продукта, кг/дм <sup>3</sup>	Объем продукта, дм <sup>3</sup>	Норма воды на 1 кг продукта, дм <sup>3</sup>	Объем воды, дм <sup>3</sup>	Объем, дм <sup>3</sup>	
			На одну порцию, г	На все порции, кг					Расчетный	Принятый
Нежная мякоть с бока молочного тушеная	15-16	13	230	3	0,85	3,5	-	-	3,5	4,5
Тушеные овощи	15-16	13	100	1,3	0,55	2,4	-	-	2,4	3
Вареный говяжий язык по-мурейски	15-16	20	175	3,5	0,85	4,1	1,5	6,15	10,25	10,5
Телячий скелет тушеные	15-16	16	250	4	0,85	4,7	-	-	4,7	6
Зеленая спаржа вареная	15-16	20	100	2	0,5	4	1,15	4,6	8,6	9,5
Картофельное пюре	15-16	18	90	1,7	0,65	2,6	1,15	3	5,6	6

Таблица. 5.5

Расчет площади жарочной поверхности плиты

Наименование блюда	Количество блюд в час максимально й загрузки	Вид наплитной посуды	Вместимость наплитной посуды		Площадь единицы посуды, м <sup>2</sup>	Количество посуды	Продолжительность тепловой обработки, мин	Оборачиваемость, раз	Полезная жарочная поверхность плиты, м <sup>2</sup>
			Дм <sup>3</sup>	Шт.					
Соля Каталана	12	Кастрюля	3,5		0,03	1	30	2	0,015
Фабда Астуриана	15	Кастрюля	4,5		0,04	1	120	0,5	0,08
Крем-суп из спаржи	18	Кастрюля	5,5		0,05	1	20	3	0,015
Лисички в сливочном соусе	19	Сковорода	2,5		0,03	2	15	4	0,012
Нежная мякоть с бока ягненка, тушеная с овощами	13	Сотейник	0,75		0,01	10	45	1,3	0,08
Вареный говяжий язык	20	Кастрюля	10,8		0,06	1	150	0,4	0,15
Подается с зеленой спаржей	16	Сотейник	0,75		0,01	5	15	4	0,02
Телячий скелет, тушеные	16	Сотейник	0,75	3	0,01	8	120	0,5	0,2
Медальоны из утиной грудки	15	Сковорода			0,03	5	5	12	0,01
Паштет «Маринера»	13	Сковорода наплит.	0,8		0,07	10	45	1,3	0,5
Картофельное пюре	18	Кастрюля	6,0		0,05	1	20	3	0,02
									<b>1,102</b>

С учетом коэффициента на неплотности прилегания посуды принимаем жарочную поверхность плиты равной 1,102 \* 1,3 = 1,5 м<sup>2</sup>.Принимем плиту. xxx

## Доп. пример. Таблица 5.6 (с. 37)

## Расчет площади пода напольной сковороды

Наименование изделий	Количество изделий в макс. час	Площадь единицы изделия, м <sup>2</sup>	Время тепло вой обработки, мин.	Оборачиваемость	Расчетная площадь пода, м <sup>2</sup>
1	2	3	4	5	6
Карпаччо из говяжьей вырезки	7	0,10	15	4	0,18
Фуа-Гра	7	0,20	12	5	0,28
Жареная семга	1	0,15	20	3	0,05
Филе трески	1	0,15	20	3	0,05
Утиная грудка	2	0,15	20	3	0,10
Антрекот жареный	2	0,15	30	2	0,15
Филе цесарки	2	0,15	20	3	0,10
Шатобрион из филе говядины	2	0,20	30	2	0,20
Голень ягненка	2	0,15	30з	2	0,15
Итого:					1,26

$F_c = 1,1 \cdot 1,26 = 1,38 \text{ м}^2$  Принимаем к установке сковороду электрическую 70/332 CL, Gico, Италия — 1 шт. с габаритами 850\*760\*900.

## Таблица. 5.7. Расчет площади пода гриля

Наименование изделий	Количество изд/в	Площадь единицы изделия, м <sup>2</sup>	Время тепло — вой обработки, мин.	Оборачиваемость	Расчетная площадь пода, м <sup>2</sup>	Принятая площадь м <sup>2</sup>
1	2	3	4	5	6	7
Фрикасе из креветок	1	0,15	12	5	0,03	
Филе королевской рыбы дорадо	1	0,15	20	3	0,05	
Шашлычок из морского черта	1	0,15	20	3	0,05	
Бараньи ребрышки	2	0,15	30	2	0,15	
Итого:					0,28	

$FC = 1,1 \cdot 0,28 = 0,31 \text{ м}^2$  Принимаем к установке жарочную поверхность EZ — 36R с габаритами 350 \* 600 \* 280.

**Таблица.5.8. (с. 38). Расчет и подбор пароконвектомата**

Наименование блюда	Количество порций в час максим. загрузки	Вместимость функциональной емкости, порций	Количество функциональных емкостей в час максимальной загрузки, шт.	Продолжительность тепловой обработки, мин.	Оборачиваемость в час, раз	Количество одновременно используемых отсеков, ед.
Треска, запеченная	18	1	1	8	7,5	0,13
Тунец, запеченный	14	1	1	8	7,5	0,13
Лосось, запеченный	19	7	1	7	8,5	0,11
Медальоны из утиной шрудки	15	1	1	8	7,5	0,13
Картофель по-Севильски	24	24	1	5	12,0	0,08
						0,58

Принимаем пароконвектомат с 6 отсеками для возможности расширения меню и предоставления доп.услуг; производитель Olis (Италия) — модель CVP6G S с габаритами 950x890 (на подставке).

**Таблица. 5.9. Расчет полезной площади горячего цеха**

Наименование оборудования	Тип, марка оборудования	Количество	Размеры, мм		Полезная площадь, м кв.
			Длина	Ширина	
Пароконвектомат с подставкой	Напольный, тепловой, CVP6GS	1	950	750	0,71
Плита с 6 квадратными конфорками с жар. шкафом	Напольный, тепловой, FUTURA RP6/22	2	1200	800	1,92

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

Холодильный шкаф	Напольный, холодильное, ШН-1.4	1	1474	884	1,30
Стол с подогревом	Напольный, нейтральное, СПК2-12/6Н	2	1200	600	1,44
Шкаф нейтральный для инвентаря	Напольный, нейтральное, ШД-12/6Н	1	1200	600	0,72
Тележка для тарелок	Передвижной, нейтральный, СР1441	1	480	840	0,40
Стол-тумба с дверцами купе	Напольный, СТК-15/6Н	3	1500	600	2,70
Ванна моечная 2-х секционная со столом	Напольное, LG6161SX	1	1600	600	0,96
Рукомойник	Пристенный, 02	1	500	500	0,25
Кипятильник проточный	Тепловое, WKT 25 VA	1	340	340	-
Рабочая поверхность	Нейтральное, напольное, РП-4/8Н	3	400	800	0,96
Вытяжной зонт для пароконвектомата	Настенное, Ultravent	1	1000	800	-
Вентиляционный зонт	Приточно-вытяжной, МВО-4,0МС-02Х1,0	2	4000	1000	-
Жарочная поверхность	Напольный, тепловое РПС-10/7	1	800	800	0,64
Привод универсальный	Электромеханический, УКМ 11	1	810	750	0,60
					12,6

Полезная площадь, занятая всеми видами оборудования равна 12,6 м<sup>2</sup>. Площадь горячего цеха с учетом условного коэффициента использования площади, равного 0,3, принимаем равной **42 м<sup>2</sup>**.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, руководство позволяет обучающимся провести проектную работу от предпринимательской идеи до ее отражения в курсовом проекте по созданию образа (модели) проектируемого гостиничного предприятия.

В рамках проекта осуществляется разработка концепции гостиничного (ресторанного) продукта, дается развернутая характеристика объекта проектирования и его услуг, требования к проектированию и оснащению функциональных зон гостиниц и ресторанных предприятий.

На основе методики разработки проекта [26,32,33] работа завершается технологическими расчетами основного цеха базового ресторана — горячего с планированием к установке необходимого технологического оборудования.

В горячем цехе осуществляют тепловую обработку продуктов и порционных полуфабрикатов, поступивших из заготовочных цехов, готовят различные блюда и изделия. Наиболее общие способы обработки продуктов, которые могут применяться на проектируемом предприятии:

— бланширование — приготовление путем погружения продукта в кипящую воду. Чаще всего используется, как подготовительный этап обработки продуктов или для их обеззараживания при последующем хранении/приготовлении.

— варка — влажная горячая обработка, полное погружение в кипящую воду для приготовления. При этом обязательным условием является кипение.

— тушение — метод тепловой обработки (с предварительным обжариванием) — доведение продуктов до готовности в определенном количестве жидкости.

— обжаривание — подрумянивание поверхности пищи для приятного вкуса.

— папильот — обычно приготовляемая пища заворачивается в фольгу или бумагу. Этот метод используется, когда максимально необходимо сохранить естественную влажность продукта, сок и ароматические свойства. Дополнительно методы приготовления приводятся в приложении.

Знания основ организации работы производственных цехов,

технологии приготовления блюд позволяют провести расчет необходимого оборудования для реализации производственной программы цеха и ресторана в целом.

Создание проектов гостиничного предприятия нацелено на создание комфортных условий для гостей, способствующих максимальному удовлетворению и предвосхищению потребностей гостей, обеспечение лояльности потребителей за счет клиенто-ориентированного сервиса, индивидуализированных предложений и т.д.

Организация системы комфортного пребывания и обслуживания потребителей сферы питания и отдельных её элементов индивидуализации объекта: интерьер, меню, эмблема предприятия, качество блюд, стиль и методы обслуживания, удобство и комфорт, качество дополнительных услуг и др., призваны убедить потребителей в правильности выбора предприятия сервиса и побудить продолжать пользоваться услугами питания проектируемого предприятия.

Проведение работ по созданию модели проектируемого предприятия завершается выполнением эскизных и графических рисунков, планов цехов, оформлением пояснительной записки; публичной защиты курсового проекта.

Подготовленное руководство в форме удобных для восприятия справочных и методических таблиц дополняет учебно-методический комплекс изучения дисциплины, определенный его программой и основами проектирования (учебное пособие автора по изучаемой дисциплине, М.: «Перо», 2018) и призвано способствовать усвоению теоретического материала курса и получению практических навыков основ проектирования гостиничных / ресторанных предприятий.

### **СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Федеральный закон № 16-ФЗ. От 02.2018 г. 06 «О внесении изменений в ФЗ «Об основах туристской деятельности в РФ» и Кодекс РФ об административных правонарушениях в целях совершенствования правового регулирования предоставления гостиничных услуг и классификации объектов туристской индустрии».
2. Постановление Правительства РФ от 2.08.2011 № 644 «О Федеральной целевой программе развития въездного и внутреннего туризма в Российской Федерации (2011–2018 гг.) с изменениями и дополнениями.
3. Приказ Минкультуры РФ от 11 июля 2014 г. N1215"Об утверждении поряд-

ка классификации объектов туристской индустрии, включающих гостиницы и иные средства размещения, горнолыжные трассы и пляжи, осуществляемой аккредитованными организациями»

4. Проекты нормативно-правовых актов по реализации ФЗ от 05 февраля о введении обязательной классификации гостиниц — материалы семинара РГА от 13–14 марта 2018 г.». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rha.ru/vestnik/vestnik-rga-2-89>
5. Технические регламенты Таможенного союза (ТР ТС), в том числе «ТР ТС 021/2011 «О безопасности пищевой продукции», раздел 3
6. СП –257 1325800.2016 «Здания гостиниц. Требования к проектированию»- М.: Минстрой России,2016
7. СП 160. 1325800.2014»Здания и комплексы многофункциональные. Требования к проектированию»-М.: Минстрой России,2014
8. Свод правил СП 59.13330.2012 Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения Актуализированная редакция СНиП 35–01–2001 — М.: Минрегионразвития, 2012–57с.
9. ГОСТ 32612–2014 «Туристские услуги. Информация для потребителей»
10. ГОСТ Р 51185–2014 Туристские услуги. Средства размещения. Общие требования.
11. ГОСТ Р 53423–2009 «Туристские услуги Гостиницы и другие средства размещения туристов. Термины и определения».
12. ГОСТ Р 54606–2011 Услуги малых средств размещения. Общие требования
13. ГОСТ Р 55319–2012 Услуги средств размещения. Общие требования к специализированным средствам размещения», М.: Стандартинформ, 2013.
14. ГОСТ Р 55699–2013 «Доступные средства размещения для туристов с ограниченными физическими возможностями. Общие требования», М.: Стандартинформ, 2013.
15. ГОСТ Р 56184–2014 Услуги средств размещения. Общие требования к хостелам. Services accommodation facilities. General requirements for hostels М.: Стандартинформ, 2013
16. ГОСТ 31985–2013 «Услуги общественного питания. Термины и определения». Public catering service.Terms and definitions.М.: Стандартинформ, 2013
17. ГОСТ 31987–2012 «Услуги общественного питания. Технологические документы на продукцию общественного питания», М.: Стандартинформ, 2013
18. ГОСТ 30789–2013 «Услуги общественного питания. Предприятия общественного питания Классификация и общие требования. М.: Стандартинформ, 2013
19. ГОСТ 30390–2013 «Услуги общественного питания. Продукция общественного питания, реализуемая населению. Общие технические условия». М.: Стандартинформ, 2013
20. ГОСТ Р 56766–2015 «Услуги общественного питания. Продукция общественного питания. Требования к изготовлению и реализации». М.: Стандартинформ, 2015
21. СП 2.3.6.1079–01 «Санитарно-эпидемиологические требования к организа-

- циям общественного питания, изготовлению и оборотоспособности в них пищевых продуктов и продовольственного сырья» с измен. на 10.06. 2016 г.) [Электр. ресурс]. Код доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901802127>.
22. **Афанасьев С.** Реновация как она есть //Современный Отель — М.: № 10, 2016.
  23. **Белова С.К.** «Проектирование гостиничных и ресторанных предприятий» -Учебное пособие- 2-е изд. перераб. и доп., М., Изд «Перо», 2018–138с.
  24. **Богатова Н.** «Хочу такой ресторан! От мечты до открытия»/ Н. Богатова М.: ИД «Ресторанные ведомости»,2016.
  25. **Быстров С.А.** Организация гостиничного дела / С.А Быстров — М.: Форум, ИНФРА- М,2016
  26. **Васильева И. В.** Технология продукции общественного питания [Текст]: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Васильева, Е. Н. Мясникова, А. С. Безряднова. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 414 с.
  27. **Гвоздовская В.** Управление рестораном, который любит гостей / В.Гвоздовская. — М.: ИД «Ресторанные ведомости»,2015–232с.
  28. **Гончарова И. В.** Маркетинг туризма: учебное пособие / И. В. Гончарова, Т. П. Розанова, М. А. Морозов, Н. С. Морозова. — М.: Федеральное агентство по туризму, 2014. — 224 с.
  29. Проектирование гостиничной деятельности –Учебник / Под ред. Ульяновченко [Электронный ресурс] М.: Кнорус, 2016
  30. Ресторанный бизнес: управляем профессионально и эффективно [Текст]: Полное практическое руководство / В. К. Сирый, И. О. Бухаров, С. В. Ярков, Ф. Л. Сокирянский. — М.: ЭКСМО, 2008. — 351с.
  31. **Фоминых И. Л.** Основы проектирования туристских и гостинично-ресторанных комплексов; учеб. пособие / И. Л. Фоминых- учебное.пособие. — Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2007. — 104 с.
  32. **Щетинин, М. П.** Проектирование предприятий общественного питания. Руководство к выполнению учебных проектов: учебное пособие. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 287 с.
  33. **Ястина Г. М.** Проектирование предприятий общественного питания с основами AutoCAD: учебник для студентов вузов, [бакалавриат] / Г. М. Ястина, С. В. Несмелова. — СПб.: Троицкий мост, 2012. — 288 с.
  34. Периодические издания: «Ресторанные ведомости»; «Современный общепит»; «Гостиница и ресторан: бизнес и управление»; «Отель»; «5 звезд»; «Гостиничное дело»; «Ресторатор»
  35. Каталоги торгово-технического оборудования фирм «Звезды общепита», «Русский проект», «Сухаревка», «Технофлот», «Торговый дизайн» и др.
  36. Профессиональная кухня: 100 готовых проектов Технический каталог/ А.Д Ефимов и др.— Вып.3, 4,— М., «Ресторанные ведомости»,2003, 2005.
  37. Руководство к выполнению курсового проекта по дисциплине -Электронный ресурс.
  38. <http://www.horeca.ru/> Сайт “HoReCa: hotel, restaurant, cafe”
  39. <http://www.restorante.com.ru/> Всероссийский портал “Restorantte”.

40. <http://restcon.ru/> Сайт компании “Restcon: ресторанный консалтинг”.
41. [http:// restorus.com](http://restorus.com) Портал “Новости и технологии ресторанного бизнеса”.
42. [www.restoranoff.ru](http://www.restoranoff.ru) Сообщество профессионалов ресторанного бизнеса.
43. [www.hotelline.ru](http://www.hotelline.ru), [www.gh-hotel/ru/proekt](http://www.gh-hotel/ru/proekt), [www.trapeza.ru](http://www.trapeza.ru), [www.suharevka.ru](http://www.suharevka.ru).  
и др.
44. Сайты отелей и ресторанов для знакомства с информацией.

Цыпылова Л. А., Глазов А. В., Курочкин Д. С.

**К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ  
ПРОГРАММ ПО КУРСУ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»  
ДЛЯ ЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В  
КОЛЛЕДЖАХ И ВУЗАХ**

*В условиях реформирования средней и высшей школы, уменьшение аудиторных часов с одновременным увеличением часов на самостоятельную работу студентов требует существенного совершенствования (изменения) обучающих программ. Для студентов колледжей и бакалавров электромеханических специальностей ВУЗов предлагается обновленный курс «Инженерной графики», когда основу базы предметных знаний по тому или иному разделу курса составляют систематизация и классификация преподаваемого материала. Методы и формы обучения ориентированы на самостоятельное, творческое освоение нового и значительно большего по объему содержания.*

**Ключевые слова:** Обучающая программа, самостоятельное изучение, инженерная графика, армированное изделие, арматура, конструкторская документация, эскиз, чертеж, сборочный чертеж, спецификация, компьютерная графика.

Tsypylova L. A., Glazov A. V., Kurochkin D. S.

**ON THE IMPROVEMENT OF TRAINING PROGRAMS  
IN THE COURSE "ENGINEERING GRAPHICS" FOR  
ELECTROMECHANICAL SPECIALTIES IN COLLEGES AND  
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*Under the conditions of reforming the secondary and higher schools, the decrease in the number of hours for students, with the simultaneous increase in hours for independent work of students, requires a significant improvement (change) in training programs. For students of colleges and bachelors of electromechanical specialties of universities, the updated course "engineering graphics" is offered, which is the basis of fundamental knowledge of this or that section of the course and is the*

*systematization and the classification of the teaching material. Methods and forms of learning are supposed to develop the independent and creative understanding of new and significantly larger content than before.*

**Keywords:** tutorial, self-study, engineering graphics, reinforced product, armature, design documentation, sketch, drawing, assembly drawing, specification, computer graphics.

Одним из направлений реформы высшей школы является переход на двухуровневую модель подготовки специалистов с высшим образованием — бакалавр — магистр. При этом, требования к качеству (уровню) знаний выпускаемых специалистов в новых экономических условиях не только не ослабевают, но и значительно повышается, несмотря на то, что количество часов отведенных на изучение инженерных дисциплин по объективным причинам уменьшается. То же можно отнести и к средним специальным учебным заведениям. Но при дефиците учебного времени знания, получаемые студентами колледжей и ВУЗов, оказываются поверхностными и не соответствующими требованиям предприятий к выпускникам.

Уменьшение аудиторных часов в условиях перестройки высшего и среднего специального образования и тенденция на увеличение часов на самостоятельную работу студентов (СРС) требует существенного совершенствования (изменения) обучающих программ.

Основная цель курса инженерной графики: овладение знаниями и умениями по выполнению и чтению технических чертежей деталей и изделий, что и определяет роль, место и содержание этого курса как учебной дисциплины технических колледжей и ВУЗов. В соответствии с образовательным стандартом Российской Федерации для среднего и высшего профессионального образования, курс инженерной графики должен содержать:

- общетеоретические положения, необходимые для изображения предметов на плоскости;
- общие требования стандартов ЕСКД к чертежам предметов и изделий;
- отдельные практические вопросы выполнения и чтения чертежей деталей и изделий (виды, разрезы, сечения и др.)

Заключительной темой по инженерной графике для будущих бакалавров является тема «Сборочный чертеж и спецификация».

В связи с вышесказанным, на филиале «СТРЕЛА» МАИ (г. Жу-

ковский, Московской области) в течение нескольких последних лет для бакалавров электромеханических специальностей успешно апробируется обновленный курс. Курс разработан с учетом концепции системно — деятельного характера обучения, когда основу баз предметных знаний составляют систематизация и классификация, а методы и формы обучения ориентированы на самостоятельное, творческое освоение нового и значительно большего по объему, чем раньше, содержания. Особенностью курса, по нашему мнению, является то, что при изучении той или иной темы каждый студент персонально получает методические пособия, в которых приведены систематизированные сведения по предметным областям. На их основе студентам предлагается выполнить самостоятельно ряд упражнений (в рабочей тетради), способствующих лучшему усвоению тематического материала и только после этого выполняется комплексная работа на ватмане. Такой подход к обучению позволяет значительно сократить объем графических работ по сравнению с предыдущим. Цель каждой работы и курса в целом научить студентов пользоваться справочной литературой, самостоятельно творчески мыслить, привить элементарные навыки конструирования

Одним из основных разделов курса инженерной графики является разработка и изучение правил оформления конструкторской документации (КД) изделий: рабочих чертежей деталей и сборочных единиц. Отведенный объем часов не позволяет выполнять эскизы деталей и сборочный чертеж изделия в целом, как это было раньше. Поэтому, для освоения темы «Рабочие чертежи деталей» студентам предлагается эскизно (бумага в клетку) выполнить детали типа «штуцер» и корпусную литую (штампованную) деталь [2] с последующей обработкой отдельных поверхностей [3]. Детали подобраны таким образом, что в них присутствуют элементы конструирования в соответствии с заданием. Для закрепления темы выполняется еще одна корпусная деталь, но уже как рабочий чертеж на ватмане. Изучение темы «Сборочный чертеж» проходит на примере выполнения чертежей сборочной единицы армированного изделия, типа клеммник, ручка и т.п., куда входят чертеж армирующей детали, собственно сборочный чертеж и спецификация. Для выполнения этой работы предлагается апробированное в течение нескольких лет и подготовленное к печати универсальное методическое пособие, в котором обобщены и си-

стематизированы правила выполнения КД любого изделия в целом (чертежей ВО, СБ, соответствующих таблиц и спецификаций к этим чертежам). В пособии приведены примеры выполнения КД, а так же индивидуальные варианты заданий по выполнению чертежей армированного изделия с элементами конструирования и спецификации. Работа выполняется в аудитории в течение 4-х часов и дорабатывается дома. Выполнению данной работы предшествует изучение правил выполнения и оформления сборочных чертежей и спецификаций на аудиторных занятиях и в домашних условиях в виде упражнений, выполняемых в рабочих тетрадях.

Уменьшение времени, отводимого на изучение темы «Сборочный чертеж и спецификация» позволили включить в программу тему «Схема электрическая принципиальная», которая необходима для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности студентов электромеханических

специальностей и иллюстрирует важность и необходимость знаний в области инженерной графики, повышает интерес к изучаемой дисциплине. Задание выдается в виде блок-схемы фрагмента радиотехнического устройства. Выполняется электрическая принципиальная схема и таблица к ней в соответствии с требованиями ГОСТ.

Усовершенствованная программа обучения студентов позволяет в рамках сокращенного количества часов расширить круг изучаемых разделов, а предлагаемая технология обучения с основным упором на самостоятельность способствует лучшему усвоению студентами большего по объему материала, развитию у них творческих и конструкторских навыков.

Далее, в рамках курса «Компьютерная графика» студенты выполняют одну из лабораторных работ по разработке комплекта чертежей для этого же армированного изделия с использованием САПР КОМПАС. Работа способствует закреплению ранее изученного материала, а так же освоению современной технологии машинного проектирования и конструирования вновь разрабатываемых изделий, когда вначале создается 3D — модель изделия, а затем на ее основе САПР автоматически генерирует сборочный чертеж [1]. В качестве примера рассмотрим разработку комплекта конструкторской документации (КД), выполняемую студентами, для одного из вариантов заданий армированного изделия (на примере изделия «Крышка»). Согласно

заданию, студент прежде всего должен разработать конструкцию втулочной арматуры, используя соответствующие таблицы и рекомендации обучающего пособия. Для того, чтобы втулка не имела осевого перемещения и не выпала из пластмассовой основы крышки должна быть предусмотрена кольцевая канавка, что студент и должен сделать. Арматура также не должна вращаться в изделии, для этого выполняется рифление или лыска. Предлагаемое авторами вышеприведенное задание для студентов электромеханических специальностей позволяет изучить тему «Конструкторская документация» в условиях дефицита времени, не требует больших трудозатрат при исполнении чертежа, как в традиционном варианте (вручную), так и средствами компьютерной графики.

В течение последних пяти лет такой подход к обучению подтвердил право на существование, судя по отзывам, как преподавателей выпускающих кафедр, так и работодателей.

Авторы полагают, предлагаемый и апробированный на студентах ВУЗа новый подход к обучению Инженерной графике, может быть также использован для учащихся радиотехнических, электронных и электромеханических специальностей колледжей и других среднетехнических учебных заведений.

### Литература

1. **Большаков В. П., Тозик В. Т., Чагина А. В.** Инженерная и компьютерная графика. — СПб.: БХВ — Петербург, 2014. — С. 201–225.
2. **Куприков М. Ю., Маркин Л. В.** Инженерная графика. — М.: Дрофа, 2010. — С. 271–278, 346–349.
3. **Левицкий В. С.** Машиностроительное черчение и автоматизация выполнения чертежей: \_М, Высшая школа, 2004. С. 174–184.

Коновалова О. В.

## **ПРИНЦИПЫ ОСВОЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНОМ КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ**

*В статье исследованы ведущие принципы освоения теоретических знаний будущими учителями в учебном курсе педагогики в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** теоретические знания, процесс обучения, высшее педагогическое образование, будущий учитель, учебный курс педагогики.

Konovalova O. V.

## **PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF THEORETICAL KNOWLEDGE FOR FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL COURSE OF PEDAGOGY**

*The article examines the leading principles of mastering theoretical knowledge by future teachers in the educational course of pedagogy in a higher educational institution.*

**Keywords:** didactics, teaching process, pedagogical theory, pedagogy, education.

Необходимо доведение до сознания студентов того факта, что теоретические знания имеют свои особенности, дающие основания для эффективной практической деятельности. Надо признать, что теоретическая научная работа не имеет прямого выхода к учителям. Новые теоретические знания остаются в стороне, а на первом плане — всевозможные методические разработки [20]. Новые теоретические знания могут попасть к учителю только через педагогическое образование или через курсы повышения квалификации. Цель исследования — ответить на вопрос, как «уложить» педагогическую науку в учебный предмет. Необходимо определить, в какой форме это делать, чтобы не сводить всё к технологии с одной стороны, а с другой, — чтобы теоретические знания действительно составляли основу практических действий. Именно для этого и нужна теория как система обобщенных знаний.

В последнее время наблюдается усиление интереса не только студентов, но и учителей, к теоретическим вопросам педагогики.

Это связано, по его мнению, со сложной политической, социальной, философской, идеологической обстановкой. Очень многие осознали важность осмысления своей деятельности в условиях философской, педагогической и политической неопределенности. Нет ничего более практического, чем хорошая теория. Другое дело, что очень сложно это доказать. К примеру, С. И. Гессен рассматривал педагогику как прикладную философию. С этим можно спорить, соглашаться или нет, но он действительно показывал, как философия может расставить по местам самые конкретные, самые практические вопросы. Если говорить о фундаментализации высшего образования, то педагогика должна быть и прикладной философией, и прикладной культурологией, и прикладной социологией. Это несколько не умаляет ее содержания. В одной из своих работ культуролог Назаретян сформулировал закон технико-гуманитарного равновесия, о котором упоминал еще К. Д. Ушинский [6]. Согласно этому закону в мире выживают те цивилизации и нации, где наряду с техническим прогрессом вырабатываются механизмы сублимации и снятия агрессии. В подготовке современных педагогов не хватает этой философской и культурологической составляющей [16]. Когда такой педагог приходит в школу, он теряется даже от вопросов учащихся, которые в ряде случаев оказываются теоретически более подготовленными. Особенно это касается вопросов религиоведения, вопросов взаимоотношений различных конфессий. Учитель на свой страх и риск пытается вникать в эти вопросы, не обладая ни должной эрудицией, ни должной подготовкой, бестактно вторгаясь в те сферы, в которые он не имеет права вторгаться.

Необходимо четко определить сферу педагогического образования в целом и определить место и значение в нем курса педагогики, чтобы не продолжался процесс его постепенного размывания. На протяжении многих десятилетий науки в содержании этого курса не было. Нужно дать ответ, в какой степени в курсе педагогики должно отражаться состояние развития современной педагогической науки, каким образом может быть это преподнесено — будет ли это сделано догматически или будет излагаться в проблемном плане, когда студенту будет предоставлена возможность самому анализировать материал и самостоятельно прийти до понимания тех или иных аспектов теории [5].

Речь не идет о противопоставлении педагогики как науки и педагогики как учебного предмета. Речь идет о том, как уложить в учебный предмет педагогическую науку? Хорошо было бы, если целью обсуждения была сама педагогическая теория, которая должна подчиняться общему определению теории как системы знаний высокой степени обобщенности, ориентированной на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий. Но цель — другая. Необходимо определить, в какой форме это делать, чтобы не сводить все к технологии, с одной стороны, а с другой, — чтобы теоретическое знание составляло основу практических действий. Именно для этого и нужна теория как система обобщенных знаний.

Существует ли какая-то целостная теория педагогики, или в педагогической науке существует совокупность различных педагогических теорий? В настоящий момент существует ряд концепций, которые отличаются от теории тем, что представляют позицию определенной школы или определенной группы людей. Теория есть, но она существует в форме концепций.

Если в содержание высшего педагогического образования будет внесена фундаментальная наука педагогика как некий набор выделенных педагогических знаний, не будет ли это похоже на педагогический сциентизм? В чем отличие педагогики как науки от научных знаний, содержащихся в курсе педагогики? Этот вопрос не такой простой. Чтобы на него ответить, нужно дать определение тому, и другому понятию. Между ними, несомненно, есть связь. Структура педагогической деятельности должна начинаться с проблематизации ключевых вопросов, понятий, в том числе и педагогических целей. И только эта проблематизация может привести к мотивации и мотивированной деятельности студентов. Необходимо вариативное представление решения различных педагогических ситуаций. Нет единой теории педагогики. Есть различные педагогические концепции, которые могут быть внесены в учебный процесс для создания напряженности понимания. Это повлечет за собой деятельность сопоставления, которая приводит к анализу. Необходимо включать такие знания и задания, которые были бы направлены на продуктивную деятельность студентов. В учебный процесс необходимо включить задания и такие виды деятельности, которые носят рефлексивный характер. Студент, получив определенный набор знаний, должен осмыслить

свои способы получения этого знания. Перечисленные элементы отличают науку от учебного процесса.

Другим способом решения обсуждаемой проблемы может быть направление, которое обозначается ключевым термином — профессионально-педагогическая компетенция, включающая в себя различные типы умений: методологические, проектировочные, организационные, коммуникативные, диагностические, исследовательские, комплексная компетенция, куда входит умение подготовки и проведения урока на заданную тему, разработка программы творческой мастерской в школе, деятельность в системе дополнительного образования и т.д. [19]. Такой подход позволит отбирать знания, приводящие к формированию компетентности. Но знания не единственный элемент. Должен быть еще и опыт деятельности. Студент должен этот опыт реализовывать не в школе, а еще на стадии обучения в вузе. Вывод таков, что высшее педагогическое образование должно носить деятельностный характер, а не быть только трансляционным каналом, который передается от одного поколения к другому.

Отношение к теоретическому знанию у студентов нельзя назвать положительным. Чтобы его изменить, необходимо изменить формы и способы его представления студентам. Что представляет собой знание, отраженное в учебном процессе? Если рассматривать образовательный процесс как профессиональное, учебно-познавательное общение, то речь должна идти о презентации этого знания. Как можно представить эти знания студентам, в каких формах и каким способом? Выбор вида знаний зависит от цели обучения.

Важно говорить об увеличении теоретических педагогических курсов, возможно, необходимо выделение в качестве самостоятельного блока не только теоретического, но и художественно-образного знания в курсах по педагогике. Ведущая задача заключается в том, чтобы задуматься над тем, не как надо преподавать теорию, а как теоретические знания довести до студента так, чтобы они выполняли предназначенную им роль. Не теория, но теоретические знания.

Теоретические знания в основном отражены в понятийно-терминологическом аппарате любого учебного курса. И если механистически подходить, то можно свести преподавание курса педагогике в освоение студентами понятийного аппарата. Ни в коем случае нельзя все это сводить к голой формализации и схематизации. Существуют три этапа

развития стиля научного мышления: классический, неклассический и постнеклассический. Сейчас — третий этап, который называется постнеклассическим. Он затрагивает аксиологический, оценочный момент не только общественной науки, но и других наук, которые всегда относили к сфере познания, соответствующего классическому подходу.

Определяя форму представления педагогического знания, предложил подумать о том, как это знание представить, чтобы оно способствовало формированию умений для осуществления практической педагогической деятельности. А будет ли оно теоретическим или концептуальным — это уже не так важно. Важно, чтобы оно выступало в качестве ориентира для учителя при осуществлении педагогической деятельности. Надо обсуждать проблему с этой позиции.

Проблема должна рассматриваться целостно. Кто виновен в том ужасном положении, которое существует в образовании? Учитель. Это недоработки педагогического вуза. Надо задуматься, что нужно улучшить? Без анализа недостатков деятельности учителя, ничего не изменится. Чего он не умеет? Он не умеет учить всех, он не умеет строить отношения с учащимися. 87% конфликтов происходит на основе межличностных отношений между учеником и учителем. Без анализа недостатков деятельности учителя ничего не изменится.

Основным каналом воздействия педагогической науки на практику воспитания и обучения [3] в любой стране мира является система педагогического образования. Очевидно, что без учителя нельзя решить задачи совершенствования и модернизации системы образования [8; 9]. Задача педагогического образования — обеспечить такую подготовку учителя, чтобы он был способен к опережающему развитию детей.

Очень важно научить студента самостоятельно добывать информацию. Если постоянно указывать что и где читать, то студент лишится возможности профессионального роста, саморазвития. В решении данной проблемы необходимо придерживаться принципа — как можно меньше безвариантных условий и как можно больше ситуаций ответственного выбора.

Время, когда учителям нужны были практические рекомендации, прошло. Учителя пытаются осмыслить свой опыт, систематизировать профессиональные находки. А для этого им необходимы теоретические знания, в которых они смогут найти ответы на волнующие вопросы.

Надо разобраться, педагогика — это искусство или строгая про-

фессиональная деятельность? Как устроена эта человеческая деятельность? Если будет знание, как она устроена, то будет знание, чему учить профессионала, который должен владеть этой деятельностью. Сама по себе педагогическая профессия уникальна. Она включает в себя две принципиально разные позиции: позицию субъекта собственной профессиональной деятельности и личностную позицию в существующем мире [2]. Не надо соединять это, но это надо различать. Одно дело, когда учитель разговаривает с ребенком как человек и другое, когда он работает с условиями его становления как человека. И требуется от педагога разное. Философское образование, конечно, необходимо, иначе будет непонятно, зачем все это делается. Учитель является орудием не своей собственной деятельности, а средством становления другого человека. Не надо забывать три фундаментальные категории человеческой реальности в общем смысле: категория практики или деятельности, категория сознания и категория человеческой общности. Если эти категории перевести в профессиональную плоскость, то это будут категории профессиональной деятельности, профессионального сообщества и профессионального сознания. Обсуждаются ли эти вопросы в педагогике? Нет. Ну, например, как можно научить будущего учителя, не выстраивая с ним профессионально-учебную общность? Это не произойдет автоматически, иначе бы уже давно произошло. Поэтому проблема теоретического знания и как его вводить, не является главной. Главное — как устроено само воспроизводство высшего, профессионального образования. Если будет понимание того, как оно должно быть устроено, тогда появятся критерии пригодности того или иного средства. А пока таких критериев нет, нет и ответа на вопрос, чему должен быть научен будущий учитель — знаниям и неким умениям или он должен уметь строить образовательные ситуации развития другого человека [7].

Необходимо обучать деятельности, но делать это надо одновременно с формированием педагогического мышления, что невозможно без теоретических знаний. Нельзя осуществлять педагогическую подготовку без деятельностного подхода, который предполагает, прежде всего, и соответствующую деятельностную теорию, базирующуюся на структуре целостной деятельности, и объясняет процесс активного исследовательского усвоения студентами знаний и опыта применения этих знаний в конкретных педагогических ситуациях. Если это

не осуществляется в единстве, то, безусловно, эффекта не будет. При характеристике процесса обучения с точки зрения деятельностного подхода необходимо использовать идеи таких теоретических подходов, как теория поэтапного формирования умственных действий, учение Л. С. Выготского, теория Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и др. [1]. Вопрос не стоит так, что нужно преподавать теории изолировано. Они вписываются в саму характеристику раскрытия сущности. В этом случае можно говорить о единстве формирования педагогического мышления и педагогической деятельности, что выражается, прежде всего, в умении студента, а затем и учителя четко формулировать цель и затем переводить ее в педагогические, воспитательные и учебно-познавательные задачи.

Проблему теоретического знания в педагогической профессии надо рассматривать в контексте идущих в стране процессов, которые связаны, прежде всего, с социальной стратификацией. Соответственно и педагогическая профессия тоже должна стратифицироваться. Если учесть, что в педагогическом, профессиональном образовании существует несколько слоев, тогда все встанет на свои места. Например, с элитой студенчества, а это не более 10–15%, надо работать по первоисточникам, то есть надо работать с педагогами, с известными научными школами в этой области, изучать их работы. Работать, таким образом, способны не более 10–15% студентов. Есть студенты, которым не очень хорошо дается изучение теоретических знаний, но они любят свою будущую профессию и хотят ею заниматься. Тогда должен быть другой подход. Если свести все учебные пособия к максимальному единообразию, к тому, чтобы можно было контролировать этот процесс, то все, о чем сегодня говорилось, весьма уместно. Если же учесть, что не все студенты одинаковы, что отношение их к будущей профессии тоже не одинаково, что их эмоционально-волевые качества различны и выделить несколько страт, тогда можно вести разговор, в том числе и о теоретическом мышлении в педагогическом образовании.

До сих пор нет четкого понимания взаимосвязи педагогических курсов между собой. Внедрение в преподавание данных курсов результатов современных методологических исследований, таких как новое понимание научной объективности, дистанцированное от политических пристрастий; одновременное использование формационного и цивилизационного подходов; осознание сравнительного

анализа как важного методологического приоритета; применение синхронного анализа, находится в начале пути. В высшем педагогическом образовании особое внимание должно уделяться как современной педагогике, так и истории образования [4; 12], которые нужно рассматривать в общемировом контексте, с учетом связей эпох и одновременно как неповторимое целостное явление.

Объединение знания по педагогическим дисциплинам в единую систему может способствовать более быстрому продвижению учителя на пути профессионального становления. Фактором и средством интеграции является педагогическая теория, поэтому теоретическое знание может служить системообразующим началом. Будущему учителю необходимо владеть методологическим знанием, поскольку именно оно формирует целостное представление о профессиональной деятельности.

Чтобы дать научный анализ форм представления педагогического знания в профессиональном образовании учителей и обосновать различные способы учебно-познавательной деятельности студентов. Одним из них является информационно-коммуникативная дидактическая организация педагогического знания [13; 22]. Знание, предназначенное для учебных целей должно быть строго функционально, четко направлено на реализацию заданных функций, чего не наблюдается в большинстве учебных материалов и пособий по педагогике, о чем уже неоднократно упоминалось. В большинстве своем они рассчитаны на репродуктивную деятельность студентов.

Таким образом, видно, что проблема представления теоретического знания в педагогике носит методологический и полинаучный характер. Необходимо довести смысл теоретического знания до будущего учителя еще на студенческой скамье, чтобы он понимал, каким образом он может осуществлять практическую деятельность, используя теоретические знания.

### Литература

1. **Выготский, Л. С.** Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 500 с.
2. **Дрига, В. И.** Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования / В. И. Дрига // Стандарты и мониторинг

- в образовании.— 2012.— № 4.— С. 48–51.
3. **Милованов, К. Ю.** Гуманистическая парадигма развития личности и современная образовательная практика / К. Ю. Милованов // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27–28 сентября 2010 г.) / Под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой.— Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010.— С. 28–39.
  4. **Милованов, К. Ю.** Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2013.— № 1 (10).— С. 48–57.
  5. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования.— 2013.— № 4.— С. 21–34.
  6. **Милованов, К. Ю.** К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования.— 2014.— № 3.— С. 22–28.
  7. **Милованов, К. Ю.** Проблемные аспекты развития профессиональной карьеры педагога новейшего времени в контексте креативного образования / К. Ю. Милованов // Ценности и смыслы.— 2014.— № 3(31).— С. 71–76.
  8. **Милованов, К. Ю.** Архитектура государственной образовательной политики в историческом опыте модернизации отечественного образования XX столетия / К. Ю. Милованов // Непрерывное образование.— 2014.— № 2 (8).— С. 95–99.
  9. **Милованов, К. Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования.— 2015.— № 2.— С. 19–37.
  10. **Милованов, К. Ю.** Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы / К. Ю. Милованов // Психолого-педагогический поиск.— 2015.— № 3 (35).— С. 130–138.
  11. **Милованов, К. Ю.** Общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2015.— № 4 (25).— С. 45–54.
  12. **Милованов, К. Ю.** Перспективы развития историко-педагогического знания / К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2016.— № 3.— С. 25–32.
  13. **Милованов, К. Ю.** Педагогические инновации в информационно-образовательном пространстве отечественного музея / К. Ю. Милованов // Ученые записки ИУО РАО.— 2016.— № 4-1 (60).— С. 122–125.
  14. **Милованов, К. Ю.** Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования / К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Alma-mater (Вест-

- ник высшей школы).— 2016.— № 9.— С. 91–96.
15. **Милованов, К.Ю.** В. Я. Стоюнин — выдающийся отечественный ученый-педагог, просветитель и методист-словесник (по страницам юбилейной конференции) / К.Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Проблемы современного образования.— 2017.— № 1.— С. 129–140.
  16. **Милованов, К.Ю.** Теоретико-методологические подходы к изучению историко-культурного потенциала отечественного педагогического наследия / К.Ю. Милованов, Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и общество.— 2017.— № 3.— С. 223–235.
  17. **Никитина, Е. Е.** Making up of subject competences for students of a teacher training college in the course of analysis of is natural-scientific and humanitarian disciplines / Е. Е. Никитина, Е. И. Саковнина // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина.— 2009.— № 5.— С. 74–77.
  18. **Никитина, Е. Е.** Взаимодействие школы и музея в образовательном пространстве личности / Е. Е. Никитина // Ценности и смыслы.— 2013.— № 4 (26).— С. 116–121.
  19. **Никитина, Е. Е.** Основные принципы подготовки педагога дополнительного образования / Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда.— 2015.— № 1–2 (14).— С. 48.
  20. **Никитина, Е. Е.** Методическая концепция обучения чтению в трактовке В. И. Водовозова: традиции и новации / Е. Е. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2015.— № 5.— С. 36–44.
  21. **Никитина, Е. Е.** Научно-методическое и педагогическое наследие В. Я. Стоюнина: актуальность, проблематика, новизна / Е. Е. Никитина, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2017.— Т. 1.— № 1 (35).— С. 15–25.
  22. **Milovanov, K. Yu.** Communicative, information and education environment of modern museum / K. Yu. Milovanov // SHS Web of Conferences.— 2016.— Т. 29.— С. 01050.
  23. **Milovanov, K. Yu.** The creative potential of museum pedagogy within the modern society / K. Yu. Milovanov, E. E. Nikitina, N. L. Sokolova, M. G. Sergeeva // Espacios.— 2017.— Т. 38.— № 40.— С. 27.
  24. **Sergeeva, M. G.** Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education / M. G. Sergeeva, E. E. Nikitina // SHS Web of Conferences.— 2016.— Т. 29.— С. 01064.

Мягкова В. Ю.

## **ТРЕБОВАНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА РУКОВОДИТЕЛЯ ПРЕДПРИЯТИЯ ПИТАНИЯ.**

*Внедрение профессиональных стандартов повлияло на содержание образовательных стандартов и рабочих программ, в частности дисциплины «Иностранный язык». Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается в современном обществе как атрибут конкурентоспособного специалиста своей сферы. Изменения, происходящие в сфере пищевой промышленности, несомненно, повлияли на иноязычную подготовку студентов вуза.*

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция.

Myagkova V. Yu.

## **REQUIREMENTS TO FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH THE ACCOUNT OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE HEAD OF THE ENTERPRISE OF CATERING.**

*The introduction of professional standards has influenced the content of educational standards and syllabi, particularly the discipline "Foreign Language". Foreign language communicative competence is considered in modern society as an attribute of the competitive expert of the field. The changes in the food industry undoubtedly influenced the foreign language training of undergraduate students.*

**Keywords:** professional standard, foreign language, foreign language communicative competence.

Современные требования к профессиональной компетенции специалиста указаны во многих законодательных документах. Согласно последним изменениям с 1 июля 2016 года работодатели обязаны применять профстандарты, установленные Трудовым кодексом, федеральными законами и иными нормативно-правовыми актами [1].

Профстандарт — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной

деятельности [2]. Внедрение этого относительно нового понятия, внесенного в Трудовой кодекс в конце 2012 года, обусловлено тем, что характеристики должностей, содержащиеся в Единых квалификационных справочниках, уже не соответствовали современной ситуации на рынке труда. [3]

Применение профстандартов в пищевой промышленности имеет особую актуальность, поскольку, по мнению большинства специалистов, благодаря сложившимся экономическим предпосылкам Россию ожидает расцвет сельского хозяйства и пищевой промышленности. Как известно, пищевая промышленность в России — один из лидеров по скорости промышленного развития, причем рост темпов производства охватывает практически все крупные подотрасли: мясомолочную, рыбную и пищевкусовую [4].

Однако рост деловой активности предприятий пищевой промышленности, выражающийся в увеличении объемов производимой продукции посредством наращивания мощностей и открытия новых производств, неизбежно ставит перед данными компаниями проблему нехватки квалифицированных специалистов. При этом основные трудности кадровые службы предприятий испытывают в подборе рабочих и инженерно-технических работников, способных работать в отечественных компаниях, стремящихся и работающих на внешний рынок.

В этой связи одним из условий трудоустройства в мультинациональных компаниях, работающих в том числе и в России, предъявляемых к кандидатам на рабочее место, является владение английским языком в данной сфере. Как показывают результаты анализа вакансий, иностранные инвесторы часто приглашают специалистов на различные позиции со знанием иностранных языков. С приходом на российский рынок крупных иностранных компаний резко увеличился спрос на инженеров, владеющих как минимум одним иностранным языком. В 30% объявлений о вакансиях работодатели требуют от кандидата знание базового, разговорного или свободного английского языка — в зависимости от позиции.

Однако владение иностранным языком также тесно связано со способностью человека быстро, легко и непринужденно устанавливать контакты с другими людьми; точно выражать свои мысли и чувства; адекватно воспринимать мысли и чувства партнера. Данное утверж-

дение обусловлено тем, что любая профессиональная деятельность напрямую зависит от взаимоотношений с коллегами, партнерами, работодателями, от коммуникативной компетентности (культуры общения) и психологической гибкости работника. Следовательно, коммуникативная компетентность — это обязательное условие успешного специалиста, который может и хочет состояться как профессионал и найти свою «нишу» на рынке рабочей силы.

Поскольку высшая школа России ориентируется в своем развитии на качественную подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим на рынке труда, то в настоящее время одной из её задач школы является подготовки компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста. В этой связи коммуникативная компетенция как конечная цель обучения иностранному языку является необходимым условием формирования личности будущего специалиста. Как утверждают ученые, коммуникативная компетенция означает такой уровень владения иностранным языком, который бы обеспечивал обучающимся возможность достаточно свободно общаться на иностранном языке. Она также включает в себя:

- 1) способность к продуктивному диалогу;
- 2) управление своими эмоциями, чувствами, поведением;
- 3) умение прогнозировать возможные напряженные межличностные отношения и уметь достойно выходить из ситуации конфликта;
- 4) способность выбирать оптимальный стиль общения в деловых ситуациях.

Согласно анализу профессионального стандарта руководителя предприятия питания, чем выше уровень квалификации, тем большую значимость приобретают коммуникация и знания иностранного языка. Что еще раз подтверждает важность иноязычной подготовки. Однако при анализе учебного плана можно отметить, что дисциплины, связанные с иностранным языком, изучаются, как правило, только первые два года у бакалавров и первый год у магистров. Значит, данная подготовка должна происходить таким образом, чтобы выпускник смог воспользоваться полученными знаниями и сформированными компетенциями и по прошествии длительного срока после окончания вуза.

Проведя анализ рабочих программ, научной литературы и осуще-

стив наблюдение за педагогическим процессом студентов — будущих работников пищевой промышленности, мы полагаем, что обучение иностранному языку должно происходить при соблюдении следующих требований:

1. Профессионально-ориентированное обучение. В процессе обучения происходит моделирование целей, принципов и условий будущей профессиональной деятельности, что позволяет подготовить выпускников к адекватному восприятию своей будущей профессиональной роли. Здесь, возникают две трудности: отсутствие профессионально-ориентированного учебного пособия и незнание педагогом характеристик и особенностей будущей профессиональной деятельности студентов.[5]

2. Фасилитация. Задача педагога заключается в стимулировании осмысленного учения, оказании помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития. Фасилитация — это способ осуществления обучения, при котором наставник занимает позицию помощника и помогает ученику самостоятельно находить ответы на вопросы и/или осваивать профессиональные навыки. С одной стороны, самостоятельный поиск информации гораздо сильнее мотивирует ученика и обеспечивает гораздо более эффективное усвоение найденной информации и приобретенных навыков. С другой стороны, поскольку педагогу приходится придерживать часть знаний, в педагогическом процессе ученикам обеспечивается «право на незнание», право на самостоятельный поиск ответа. Что касается педагога, то такой процесс обучения сложнее, поскольку ему приходится сдерживать свое «эго» и быть готовым к анализу альтернативных решений, а также становится труднее удерживать лидерство в группе. Кроме того, педагог — фасилитатор не формирует и не переделывает студента в соответствии с определенным образом, не «вкладывает» в него какое-либо содержание, а просто помогает освободить его личностные резервы. Такой педагог решает проблему создания отношений, в которых обучающийся сможет раскрыть свой потенциал и «принять» знания как элемент собственного опыта, чтобы затем использовать их для продуктивного общекультурного и профессионального роста.[5]

Так как, иностранные языки становятся одним из главных факторов как социально-экономического, так и общекультурного прогресса

общества, а также иностранный язык выполняет огромную роль в формировании личности и повышении образования, именно данные требования будут необходимо соблюдать в процессе иноязычной подготовки будущего работника пищевой промышленности.

Таким образом, иностранный язык выполняет огромную роль в формировании личности и повышении образования. Владение иностранным языком стало настоящей потребностью, без него невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу и построить успешную карьеру. Новая политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня более глубокого владения иностранным языком.

Следовательно, содержание высшего образования должно объединять и предлагать учащимся разные подходы (концепции, модели и объяснительные построения) к пониманию проблем познания мира; разные пути решения научных, социокультурных и профессиональных задач, разные пути профессионального развития.

### Литература

1. Федеральный закон от 2 мая 2015 г. N122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"». // Собрание законодательства Российской Федерации. 2015. N15. С. 8–11.
2. Трудовой кодекс Российской Федерации от 02.04.2014 № 197-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. ч. 2 ст. 195.
3. Самое важное о профстандартах. 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://hrtime.ru/aboutorder.php?oid=14658>
4. Обзор рынка труда инженерно-технических специалистов пищевой промышленности. 2003.[Электронный ресурс] URL: <https://www.kadrovik.ru/modules.php?file=article&name=News&op=modload&sid=928>
5. **Мягкова В. Ю.** О некоторых педагогических условиях формирования конкурентоспособности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка// XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 100–105.

---

---

## ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ

---

---

Павлова О. А.

### АЛЛЮЗИИ В РОМАНЕ КАДЗУО ИСИГУРО «КОГДА МЫ БЫЛИ СИРОТАМИ»

*В статье речь идет о влиянии «английской книги» на постколониальное произведение, в частности о всевозможных аллюзиях в романе К. Исигуро «Когда мы были сиротами».*

**Ключевые слова:** мультикультурная литература, аллюзия, «английская книга», постколониальный текст.

Pavlova O. A.

### ALLUSIONS IN KAZUO ISHIGURO'S NOVEL "WHEN WE WERE ORPHANS"

*This article deals with the influence of the "English book" on a postcolonial novel, particularly different allusions in K. Ishiguro's novel When We Were Orphans.*

**Keywords:** multicultural literature, allusion, «English book», postcolonial text.

Мультикультурный художественный текст представляет собой явление. При анализе такого текста немаловажную роль играет исторический контекст, история литературы страны, откуда родом автор и той литературы, в русле которой автор творит свое произведение. В связи с тем можно упомянуть о так называемой «английской книге». По словам известного теоретика постколониализма Х. Бхабы, «английская книга» представляет собой некий «западный знак ... который поддерживает традицию английского «культурного» господства» [4, с.105]. Как отмечает исследователь, постоянное возникновение «английской книги» символизирует важные аспекты в исторической трансформации и дискурсивном преобразовании

колониального текста и контекста [4, с. 105]. «Английская книга» становится мериллом мимикрии колониальных субъектов, а также формой цивилизованной власти и порядка, привносимыми на территории колонии жителями метрополии.

При освоении канонического текста, «английской книги», неизбежно происходят некоторые изменения. Постколониальные писатели в своем творчестве берут за основу известный сюжет и переписывают его, изменяя детали и насыщая его аллюзиями.

Не стал исключением и роман английского писателя японского происхождения Кадзуо Исигуро «Когда мы были сиротами» (“When We Were Orphans”, 2000). Он просто пропитан аллюзиями на произведения английской классики. Тот факт, что этот роман является отчасти переложением романа Ч. Диккенса «Большие надежды» (“Great Expectations”, 1860–61) на первый взгляд не столь очевиден. Но тому есть некоторые прямые свидетельства в романе. Прежде всего, в тексте напрямую упоминаются Ч. Диккенс и английская литература вообще в эпизоде разговора главного героя Кристофера Бэнкса с японским полковником, которого привлекает и вдохновляет английская литература, и он восклицает: «А ваша литература! Диккенс, Теккерей, «Прозовой перевал» ... Особенно я люблю вашего Диккенса» [1, с. 349]. Кстати говоря, сам автор неоднократно указывает на свою принадлежность западноевропейской и, в частности, английской литературной традиции, называя среди авторитетов для своего творчества среди прочих Ш. Бронте и Ч. Диккенса [8, с. 336].

Кроме того, наблюдается некоторое сюжетное сходство двух романов. В частности, тот факт, что деньги, на которые Бэнкс получил образование и впоследствии жил, были получены от китайского военачальника и влиятельного бандита Ван Гуна, наложницей которого в обмен на благополучие сына стала мать героя, а не достались в наследство от тети, как тот долгое время предполагал. В романе «Большие надежды» главный герой Пип потрясен открытием, что его благодетелем, давшим ему возможность подняться по общественной лестнице и занять достойное положение, была не женщина благородного происхождения, мисс Хэвишем, а бывший каторжник Абель Мэгвич. Кристофер Бэнкс должен поразмыслить над вопросом, благодаря чему стала возможной его благополучная жизнь в Англии, что было поставлено на карту ради его счастливого существования. Эта

проблема в романе К. Исигуро несет в себе также постколониальный аспект, так как деньги были заработаны торговлей опиумом, в котором участвовала Англия, и способствовала деградации китайского народа. В романе Ч. Диккенса также задается вопрос о цене благополучия, в котором присутствует колониальный подтекст, поскольку благодетель Пипа является жителем Австралии, английской колонии. Оба героя переживают психологический срыв при столкновении с жестокой правдой и осознании бессмысленности своих поступков, но вполне находят в себе силы противостоять обстоятельствам, справиться с потерями и преодолеть сложившуюся ситуацию.

Можно проследить некое идейное сходство двух произведений. В своем романе «Большие надежды» Ч. Диккенс развивает мысль о том, что существенной разницы между преступником и джентльменом нет, мир убийц и каторжников, по сути, является скрытой стороной мира джентльменов, людей, принадлежащих к высшему классу общества. Они могут отличаться лишь в том, каковы масштабы преступлений, которые они совершают и насколько хорошо им удается это скрыть. Беглый каторжник Абель Мэгвич оказывается человеком с благородным сердцем, способным к благодарности и самопожертвованию. Противоположным примером тому является герой романа джентльмен по имени Компейсон, ставший преступником. В романе К. Исигуро есть аналогичный персонаж, которого главный герой называет дядя Филипп и считает другом семьи и благородным человеком. Лишь в конце повествования Кристофер узнает, что человек, которому он доверял и на которого равнялся, оказывается на самом деле преступным лидером Желтым Змием, человеком, виновным в несчастьях и сломанной жизни его матери.

При дальнейшем поиске сходства между отдельными персонажами романов, можно заметить, что Сара Хеммингз, впоследствии леди Медхэрст, напоминает Эстеллу с ее неуловимой красотой и притягательностью для главного героя и ее стремлением войти в высшее общество и занять подобающее положение.

Интересный факт подмечает исследователь Г. Канингэм: на протяжении всего романа «Большие надежды» Джо Гарджери, друг Пипа и муж его сестры, называет его «oldchap» (на русский язык это обращение переводится в романах по-разному: «дружок» в «Больших надеждах» и «старик» в романе «Когда мы были сиротами»), и это

переносится на роман «Когда мы были сиротами», где Акира так же называет своего друга Кристофера [5, с. 4–5].

В романе К. Исигуро «Когда мы были сиротами» есть и другие отсылки к английской литературе. Некоторые исследователи [2, с. 229], [3, с. 129], цитируя М. Горру [7, с. 12], указывают на то, что на страницах романа неоднократно возникают отзвуки приключенческих популярных в 20-е годы произведений в духе Джона Бьюкена (1875–1940), например, его «Тридцать девять ступеней» (“TheThirty-NineSteps”, 1915).

Кроме того, роман насыщен аллюзиями на прозу А. Конан Дойля, а именно на его детективные рассказы о сыщике Шерлоке Холмсе. В тексте есть прямые упоминания героя, а также шуточные сравнения с ним Кристофера. Многие составляющие романа заимствованы из английского классического детектива, например, главный герой по роду деятельности детектив, его родители исчезли много лет назад, и он занимается их поисками, история дяди Филиппа также несет в себе характерную для детективного жанра форму. Периодически звучат упоминания расследований Бэнкса («дело Мэннеринга», «убийство Роджера Паркера», «дело Тренора Ричардсона»), который, судя по всему, является чрезвычайно знаменитым и талантливым детективом. Репутацию Бэнкса в качестве выдающегося детектива можно рассматривать как способ компенсировать во взрослой жизни бессилие и бесплодность его детских игр в детектива. Ведь когда у героя пропадает отец, они с другом Акирой придумывают игру, в которой детектив (эту роль они с энтузиазмом исполняют по очереди) ведет успешное расследование, и в итоге в процессе игры отец оказывается найден.

Однако жанр детектива претерпевает в романе некоторые метаморфозы. Хотя в ходе повествования и называются дела, которые расследует Бэнкс, непосредственно самого процесса расследования, столь привычного в детективном повествовании, читатель не видит. Здесь нет ни иллюстрации блистательного индуктивного метода Шерлока Холмса, ни каких-либо других интеллектуальных изысканий. Акцент делается на психологических маневрах и переживаниях главного героя. Исследователь О. Г. Сидорова справедливо замечает, что детективная составляющая романа является не разворачивающимся мотивом, но его поддерживает сам повествователь. В частности, она отмечает:

«Читатель находится в постоянной ситуации обманутого ожидания, ибо детективный аспект произведения оборачивается постоянной провокацией: читатель вынужден поверить, что Кристофер — великий сыщик, за что он получает уважение и популярность» [2, с. 231].

Также в отличие от привычных концовок детектива, в финале данного романа не будет восстановлена справедливость и не прозвучит всеобъемлющего объяснения положения вещей, что является характерной особенностью произведений Исигуро. Его романы оставляют читателя в мучительном недоумении относительно того, была ли жизнь главного героя такой, как он пожелал ее показать. Многие из истории персонажа или его истинных чувств и эмоций остается недоговоренным, невысказанным. Несоответствие романа канонам жанра сводится в основном к несоответствию главного героя своему предназначению, что проявляется в его неспособности вести расследование, что несомненно приводит к рассмотрению его личностных качеств. Несмотря на всю его репутацию и кажущийся успех, при расследовании главного дела своей жизни, поисков родителей, Кристофер оказывается не на высоте. У него нет свойственной детективам обостренной интуиции и проницательности, с ним не случается гениальных прозрений. Герой многое забывает или помнит не так, как это было на самом деле. Порой у него не срабатывает четкая логика.

Вообще вся ситуация с поиском родителей через двадцать лет после их исчезновения представляется довольно абсурдной. Кристофер Бэнкс не может понять, что основная проблема заключается в нем самом, и что главное дело, которое ему необходимо было расследовать, и есть он сам. Кристофер, как и другой герой К. Исигуро, дворецкий Стивенс из романа «Остаток дня», не сумел услышать призыв в своей жизни сойти с сомнительной дороги верности мифическим ценностям и стать свободным и счастливым. Они оба верили, что смогли приобщиться к великому, оказаться в центре действительно важных событий, меняющих историю, чтобы потом понять, что все это было лишь иллюзией, а история вершилась где-то в другом месте, и ни один из них не участвовал в этом по-настоящему.

Как замечает исследователь Б. Финни относительно романа «Когда мы были сиротами», читателю остается лицезреть «старомодный детективный выпад против современного мира, где зло больше не

ограничивается отдельным убийцей, пойманным каким-нибудь Пуаро или Холмсом» [6, с. 16]. Отдельный детектив-герой больше не может прийти на помощь и все исправить. Данный роман разрушает устоявшуюся традицию, четко прописанную в произведениях А. Конан Дойля и А. Кристи. Все эти признаки, а вернее отсутствие необходимых признаков детективного жанра, подчеркивают тот факт, что детективная форма — лишь тонкая внешняя оболочка, а автор романа ставит на рассмотрение в этом романе гораздо более широкие проблемы.

В итоге можно прийти к выводу, что в данном романе К. Исигуро пародирует жанр, играет с правилами, по которым строится классическое детективное повествование. В романе устанавливаются характерные для жанра правила, а затем они намеренно нарушаются. Более того, писатель не впервые в некотором роде видоизменяет канонический жанр. Он берет за основу существующую разновидность жанра, а затем создает ее своеобразную вариацию. Например, в романе «Остаток дня» (“TheRemainsoftheDay”, 1990) обретает совершенно иное звучание классическая комедия положений, происходящая на базе английского поместья и описывающая повседневную жизнь дворянства, популярность которой принес Пэлем Грэнвил Вудхауз (1881–1975) со своими романами и рассказами о Дживсе и Вустере, мистере Маллинере, Псмите и прочих. В одном интервью К. Исигуро говорит о том, что «намеренно создав мир, который, на первый взгляд, напоминает таких писателей, как П. Г. Вудхауз», он затем начинает «разрушать этот миф и использовать его в слегка искривленном и измененном виде» [10, с. 140].

С понятием «английской книги» и роли литературы в формировании образов героев и создания самого произведения тесно связана проблема языка, который вместе с ней становится своеобразной метафорой культурного кругозора персонажа. Исследователь М. Бидэм в своем труде, посвященном романам К. Исигуро [3, 126], ссылаясь на работы разных исследователей, проводит небезынтересный анализ языка главного героя Кристофера Бэнкса. Главным образом, речь идет об отсутствии в его речи фразовых глаголов. По всей видимости, это связано с тем, что он не ощущает себя англичанином в полной мере, а, следовательно, не владеет языком как настоящий его носитель, одним из признаков чего как раз, как известно, и является

правильное употребление фразовых глаголов и идиоматического слоя языка вообще. При разговоре о языке произведения любого мультикультурного автора неизбежно возникает вопрос о связи языка с этнокультурной идентичностью. Исследователь М. Горра замечает, что «ощущение себя англичанином, а по сути, и любое человеческое общение, останется для него (Кристофера Бэнкса — О. П.) формой выученного поведения, в котором он сочетает представление о характере на основе поступков людей, окружающих его, и его прочтения «Ветра в ивах» (популярная сказка шотландского писателя Кеннета Грэма, повествующая о приключениях пяти персонажей-животных) и Шерлока Холмса» [7, с. 12]. Своеобразие языка Бэнкса, его неловкому использованию нормативного английского того времени исследовательница К. МакУилльям находит объяснение в том, что он держит себя под строжайшим контролем [9, с. 4]. Дж. Вуд базирует правильность и уместность языка героя на необходимости адаптироваться в английском обществе. Соответственно, Бэнкс «говорит с нами — и таким образом написан роман — на английском такого стиля, который представляется, даже больше чем в предыдущих работах Исигуро, почти розыгрышем или пародией, чем-то средним между пастишем на Конан Дойля (1859–1930) и пародией на что-то вроде праздной, столичной, высоко «английской» прозы, написанной Энтони Поуэллом (1905–2000)» [11, с. 46]. Для подтверждения своей идеи исследователь сравнивает два отрывка текстов К. Исигуро и Э. Поуэлла, а затем делает вывод, что «большая часть действия романа «Когда мы были сиротами» происходит в 1930-е годы, и Кристофер, по всей видимости, использует искусственность языка высших слоев общества, чтобы заретушировать свою собственную ненатуральность» [11, с. 46]. Таким образом, изображение героя в его стремлении соответствовать традиционному образу англичанина отражает в себе литературные и культурные образцы соответствующего общества. Формирование идентичности и ее изображение в ткани произведения происходит помимо прочего, а может быть, и главным образом, через язык и речевую культуру.

Таким образом, «английская книга» неизбежно присутствует в произведениях постколониальных и мультикультурных писателей в качестве источника сюжета, на уровне изображения системы образов, использования географической линии в качестве сцены для

действий, а также, безусловно, на уровне заимствования тем и идей.

### Литература

1. Исигуро К. Когда мы были сиротами. М., СПб., 2006.— 400 с.
2. Сидорова О. Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании. Екатеринбург, 2005.— 262 с.
3. Beedham M. The Novels of Kazuo Ishiguro. A Reader's Guide to Essential Criticism. L., 2010.— 176 p.
4. Bhabha H. Location of Culture. L., 1994. 285 p.
5. Cuningham H. C. III. The Dickens Connection in Kazuo Ishiguro's "When We Were Orphans". Notes on Contemporary Literature. 2004. Vol. 34. Num. 5. PP. 4–6.
6. Finney B. Figuring the Real: Ishiguro's When We Were Orphans// <http://social.chass.ncsu.edu/jourvert/v7is1/ishigu.htm>
7. Gorra M. A Case of the Missing Childhood// The New-York Times Book Review. 2000. 24 Sept.
8. Mason G. An Interview with Kazuo Ishiguro// Contemporary Literature. Vol. 30. Num. 3. P. 334–47.
9. Mc William C. Painful, Lovely, Limpid in Freezing Fog// Financial Times. Weekend. 2000, 8 April. P. 4.
10. Vorda A. and Herzinger, K. An Interview with Kazuo Ishiguro// Mississippi Review. 1991. Vol. 20. Num. 1–2. P. 131–154.
11. Wood J. "The Unconsoled"// The New Republic. 2000. Vol. 223, num. 16, 16 Oct.

Прохорова Н. Ю.

## О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В статье представлен один из механизмов формирования семантики нового слова. В целом, среди новейших неологизмов наблюдается тенденция к образованию более абстрактных лексико-семантический вариантов слов с преобладанием расширения значения, в то время как специализация значений менее характерна для последних десятилетий.*

**Ключевые слова:** семантический неологизм, лексико-семантический вариант слова, номинативный процесс.

Prokhorova N. Yu.

## ABOUT SOME TENDENCIES OF NEOLOGISM FORMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE

*The article presents one of the mechanisms of a new word formation. In general, the latest neologisms show the tendency to form more abstract lexico-semantic variants of words with the domination of widening of the meaning while the specialization of the meaning is being less observed during last decades.*

**Keywords:** semantic neologism, lexico-semantic option of a word, nominative process.

Изучение новых слов, анализ путей и способов их возникновения в языке всегда отражает наиболее характерные тенденции в изменении его словарного состава на современном этапе развития.

Возникновение у слова нового лексико-семантического варианта в прагматическом аспекте рассматривается как итог его модификации в различных коммуникативных ситуациях в зависимости социального, территориального, государственного, возрастного, профессионального статуса коммуникантов. Таким образом, семантические единицы по-разному находят свое отражение в однотипных ситуациях представителями различных групп. В результате употребления слова в нетипичной для него ситуации носителем иного языка определен-

ной социально-профессиональной группы оно приобретает новый оттенок значения, который позже преобразуется в отдельный лексико-семантический вариант слова.

Отметим, что каждая появившееся семантический вариант влечет за собой изменения в прагматике, расширяя прагматику всей лексемы, так как увеличивается диапазон ситуаций и контекстов ее использования, и, следовательно, ограничений на ее употребление.

В данной работе за основу исследования был взят материал, предоставленный двумя авторитетными источниками — Оксфордским словарем английского языка (OxfordAdvancedLearner'sDictionary) [4] и Словарем английского языка Макмиллан (MacmillanDictionary) [3].

Словарь английского языка Макмиллан ведет буквально ежедневную фиксацию новых по форме и по значению, ранее не зафиксированных слов, но не отмечает развития новых значений. При этом сами редакторы словаря называют эти слова *Buzz Words*, что словаре Коллинз объясняется следующим образом: *buzzword* — (informal) a word, often originating in a particular jargon, that becomes a vogue word in the community as a whole or among a particular group. ((разг.), слово, зачастую появившееся в конкретном жаргоне, но ставшее модным в широких кругах или в какой-то конкретной группе людей [2].

В современных исследованиях семантики новообразований все чаще проявляется тенденция выйти за рамки самого слова как единицы языковой системы, что вызвано стремлением понять, как функционируют производные слова в речи и на этой основе глубже понять механизм формирования семантики нового слова.

В настоящее время наблюдается расширение старых и появление новых областей номинации вызванное бурным развитием науки, техники, средств массовой информации. Однако развитие номинативной функции языка отражается не только в расширении и обновлении понятийной сферы отнесенности наименования, но и в изменении способов номинации. Как известно, в разные эпохи языкового развития и в разных языках преобладают различные типы создания номинаций. Следует подчеркнуть, что номинативная функция языка развивается не только в результате влияния социолингвистических факторов и эволюции общественно исторического опыта носителей языка. Важную роль играет изменение самих способов номинации.

Сложившаяся в языке лексическая система накладывает извест-

ные ограничения на творческую деятельность людей, создающих новые слова.

Критерий новизны довольно условное понятие, поэтому в исследованиях, посвященных словообразованию, нет однозначного понимания, что именно считать неологизмом, поскольку могут появляться слова, имеющие смысл, который не был воплощен ранее в словесной форме, и слова, непосредственно воплощенные в новой форме.

Надо отметить, что Оксфордский словарь ведет синхронную фиксацию не только новых по форме слов, но также новых значений у уже имеющихся в языке слов и новых устойчивых словосочетаний. Например, в словарной статье слова *architectom* *мечается новое значение, появившееся в 2017 г.* — (*computing*) a person who designs or puts together a program or computer system.

*We are looking for an IT data architect to work within our Systems Architecture team.*

Таким образом, под семантическими инновациями мы понимаем новые значения уже существующих слов. При этом возможны следующие варианты:

1) старые слова полностью меняют свое значение, утрачивая ранее существовавшее;

2) в семантической структуре слова появляется еще один лексико-семантический вариант при сохранении всех традиционных [1, с. 87].

Среди семантических инноваций последних десятилетий преобладают единицы второго типа. Среди наиболее употребительных новых значений в современном английском языке можно отметить:

— **blind** that does not distinguish between people on the basis of the quality mentioned, or favour one group over another;

*In a piece of **gender-blind** casting, Hamlet is played by British actress Maxine Peake.*

— **bandwidth** [uncountable] the energy or capacity that you need to do something;

*The team does not have the bandwidth to take on new projects at the moment.*

— **canter home/to victory/to a win** (in sport) to win easily;

*Australia cantered home by 10 wickets.*

— **cascade** to pass information, knowledge, etc. to a person or group

so that they can pass it on to others; to be passed on in this way;

*Managers cascade training to the health workers on how to enrol women into the study.*

— **deprived** suffering from a lack of the thing mentioned;

*This movie is seriously **humour-deprived**.*

— **epiphany** [countable] (*literary*) a sudden and surprising moment of understanding;

*She had an epiphany and realized it was time to leave her job and become a full-time artist.*

— **glitch** [uncountable] a type of electronic music that uses sound recordings and electronic instruments that have been made to work incorrectly so there are deliberate **glitches** in the sound;

*Their style embraces everything from hip hop and funk to techno and glitch.*

— **kicks** a soft shoe that you wear for sports or as informal clothing;

*The actor wore denim, a simple tee and a nice pair of kicks.*

— **own something** (*especially US English, informal*) to be completely successful, especially in a competition; to completely defeat an opponent or rival;

*She owned the stage, performing a medley of hit songs.*

— **protect something (against/from something)** (*computing*) to restrict access to data, a web page, etc., for example by using passwords or encryption (= special codes);

*All these pages are **password-protected**.*

— **share** [countable] the action of sending on a message on a social media website or application for other people to see;

— **view** [countable] an occasion when a video is watched online;

*His performance went viral, attracting over 8 million views on YouTube.*

— **wheelhouse** (*North American English*) a person's area of expert knowledge or experience;

*The movie has superstar DiCaprio in a role that is **right in his wheelhouse**.*

Некоторые единицы ограничены в употреблении американским вариантом, ситуациями неформального общения, когда коммуниканты находятся в равных социальных и возрастных отношениях.

В целом, среди семантических инноваций наблюдается тенденция к образованию более абстрактных лексико-семантический вариантов слова, преобладает расширение значения. Специализация значений менее характерна для последних десятилетий. Семантические не-

ологизмы в большей степени, чем другие виды новообразований, употребляются в сленге.

### Литература

1. **Цыбова И. А.** О проблемах словообразовательной неологии// Горизонты современной лингвистики. Традиции и инноваторство. М., 2009. С. 375–380.
2. Collins English Dictionary / [Электронный ресурс].— Режим доступа: URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/buzz-word> (дата обращения 10.05.2018)
3. Macmillan English Dictionary / [Электронный ресурс].— Режим доступа: URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения 23.06.2018)
4. Oxford Learner's Dictionaries / [Электронный ресурс].— Режим доступа: URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения 20.06.2018)

Разумова М. В.

## КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

*Культурное самосознание является основой коммуникации и включает в себя способность осознавать культурные ценности, верования и представления. Культурная осведомлённость становится важной, когда мы общаемся с представителями других культур. Быть “культурно осведомлённым” означает знать достаточно об обществе, чтобы в нём общаться, не оскорбляя ненамеренно других.*

**Ключевые слова:** компетентность, разнообразие, общение, поведение, традиции.

Razumova M. V.

## CULTURAL AWARENESS

*Cultural awareness is the foundation of communication and it involves the ability of becoming aware of our cultural values, beliefs and perceptions. Cultural awareness becomes central when we have to interact with people from other cultures. Being “culturally aware” means to know enough about a society so that you can act in that society without offending others unintentionally.*

**Keywords:** awareness, diversity, communication, behavior, customs.

The idea that cross cultural awareness can and is a real business benefit has been around since intercultural training began 20 years ago. Recently as more companies, organisations and governments have had to deal internationally the value placed on cultural awareness has increased. Nevertheless there does remain skepticism that intercultural training is a soft skill that offers very little benefit.

Cultural awareness is the ability to look outside of ourselves and be aware of the cultural values, and customs of the culture we are in. When we are traveling or around people from a different culture we need to be aware of their beliefs and customs, and respect them.

Cultural awareness is the foundation of communication and it involves

the ability of standing back from ourselves and becoming aware of our cultural values, beliefs and perceptions. Cultural awareness becomes central when we have to interact with people from other cultures. People see, interpret and evaluate things in different ways. What is considered appropriate behavior in one culture is frequently inappropriate in another one.

Misinterpretations occur primarily when we lack awareness of our own behavioral rules and project them on others. In absence of better knowledge we tend to assume, instead of finding out what behavior means to the person involved, e.g. a straight look into your face is regarded as disrespectful in Japan.

Projected similarities could lead to misinterpretation as well. When we assume that people are similar to us, we might incur the risk that they are not. If we project similarities where there are not, we might act inappropriately. It is safer to assume differences until similarity is proven [3].

Being “culturally aware” means to know enough about a society so that you can act in that society without offending others unintentionally. This means that you need to familiarize yourself with that society’s norms. Going against these norms can go under various names. We list a few of them, from the strongest to the weakest:

1. breaking a taboo
2. being rude
3. being impolite
4. being tactless
5. committing a faux pas
6. being politically incorrect (USA only)
7. not setting the bon ton (cultured society)

Let us examine each one of these cases.

Taboos are things you do not talk about or do without strong social condemnation. Some taboos are the same in Russia and abroad. There are some examples that are so taboo that we cannot even mention them in this article. For example: in America it is taboo to ask someone about their personal income.

Rudeness. The attitude towards queues (British English) or lines (American English) is quite different between the British-based cultures (Britain, America, Canada, Australia, and New Zealand) and the rest of the world. Queues are a synthesis of competition and cooperation. However, in most cultures, it is the competition that is most important. It is often considered

justified to get in front of others because of their hesitation or slowness. In British-based cultures, the attitude of cooperation is stronger, and such behavior is considered rude. Observe, as an example, British bus queues.

Another, more subtle, difference is “personal space”. This is the space that a person wishes to have around him or her without anyone else in that space except for intimate situations, sport, handshakes, and the like. There are great differences between cultures in this regard. For example, waiting in a queue, a Russian will usually get within a few centimeters of the person in front; an American will leave a much larger distance. The same applies to talking to someone: how close do you approach the other person’s face? To violate this “personal space” is considered rude. A Russian in America inadvertently offends simply by standing in a queue in a standard Russian fashion.

Impoliteness. This can simply be by not observing some custom of politeness. For example, in Britain and in America, a gentleman should open the door for a lady when the opportunity permits. Not to do so is impolite.

Tactlessness. There are often words or actions which, in general situations are not considered offensive, but in a special situation might offend. To talk about suicide is usually acceptable — but can be tactless if someone present has just lost a dear one who committed suicide. To know what is tactful and what is not, one must know both the society’s norms and the situation of those around you. Generally, tactlessness includes the concept of “you should have known better”.

Faux pas, from the French for “false step”, is a social mistake committed by carelessness or sometimes by ignorance. If this is by speech, it is also called “to put one’s foot in one’s mouth.” For example, a teacher gave a French lesson about a typical French dinner, with tasty pork and good wine. Then she realized that her students were Moslems, for whom such food is forbidden. This was a faux pas.

Political incorrectness is an American term, although some instances of its usage are adopted in England. Briefly, certain words or actions are considered to promote the oppression of certain groups: words concerning women, racial or ethnic groups, homosexuals, prostitutes (“sex workers”), handicapped (“physically challenged”, “mentally challenged”, “differently abled”), the aged (“in the golden age”) and so forth, must be carefully chosen. Actions that might imply the possibility of sexual harassment must be avoided.

Not observing the *bon ton* of a situation is a concept unique to high society. “*Bon ton*”, from French, literally means “a good tone”. Here it means the appropriate speech and behaviour expected of a cultured person in a given situation. What is talked about at a Texan barbecue is unlikely to be *bon ton* at a ball given by Her Majesty Queen of England. Stories told in an English pub may be inappropriate at a Church gathering in the USA.

Getting a feel for a society is not easy. The language, history, and basic customs are not enough. Anyone who has lived abroad can tell you that. Cultural awareness includes flexibility and openness to others’ ideas and even to their prejudices [2].

There is a general cycle of emotional phases that a person experiences when entering a new culture, especially if the person intends to remain there for a lengthy period of time. While the duration of these phases varies from person to person, culture shock is something that generally happens to everyone who works or studies abroad. Culture shock is the mental shock of having to adjust to a new country and a new culture which may be dramatically different from your own. You may feel disoriented, or even silly, as you try to learn how to do things that you know how to do automatically at home. In addition, you will be dealing with the pressures of using English twenty-four hours a day, as well as academic pressures. To help you cope with the adjustment to a new culture, you should be aware that it has different phases and that you will feel normal again.

Phase 1 — ‘The honeymoon period’. This is a time in which everything will seem new and exciting to you. You will be happy to explore and everything will seem interesting to you.

Phase 2 — Alienation/culture fatigue. During this phase you will realize that you will have to work to adjust to the new culture. You may feel stressed, isolated, irritated, bewildered, depressed, homesick, or unmotivated. You may begin to eat or sleep too much. You may also become angry over minor things or believe that you are ill.

Phase 3 — Rejection of the host culture. At this point you may feel hostile toward the U.S. as the cause of your discomfort. You may begin to make generalizations about the U.S. and wonder how U.S. citizens can live as they do. You may begin to doubt whether you should have come to the U.S. and begin to spend most of your time with other foreign students. You may not want to speak English and may withdraw from others.

Phase 4 — The new culture begins to make sense. During this time, you

will begin to gain new knowledge and understanding. You will become more self-confident and outgoing. You will start to feel proud that you understand the U.S. cultures as well as you do.

Phase 5 — Adaptation to the new culture. At this point, you will feel comfortable and effective as you interact in the new cultural environment. You may accept living in a new culture and feel respect for and enjoyment of cultural differences [1, с. 365].

There are several levels of cultural awareness that reflect how people grow to perceive cultural differences.

**My way is the only way.** At the first level, people are aware of their way of doing things, and their way is the only way. At this stage, they ignore the impact of cultural differences. (Parochial stage)

**I know their way, but my way is better.** At the second level, people are aware of other ways of doing things, but still consider their way as the best one. In this stage, cultural differences are perceived as source of problems and people tend to ignore them or reduce their significance. (Ethno-centric stage)

**My Way and Their Way.** At this level people are aware of their own way of doing things and others' ways of doing things, and they chose the best way according to the situation. At this stage people realize that cultural differences can lead both to problems and benefits and are willing to use cultural diversity to create new solutions and alternatives. (Synergistic stage)

**Our Way.** This fourth and final stage brings people from different cultural background together for the creation of a culture of shared meanings. People dialogue repeatedly with others, create new meanings, new rules to meet the needs of a particular situation. (Participatory Third culture stage)

Increasing cultural awareness means to see both the positive and negative aspects of cultural differences. Cultural diversity could be a source of problems, in particular when the organization needs people to think or act in a similar way. Diversity increases the level of complexity and confusion and makes agreement difficult to reach. On the other hand, cultural diversity becomes an advantage when the organization expands its solutions and its sense of identity, and begins to take different approaches to problem solving. Diversity in this case creates valuable new skills and behaviors.

Since everyone is the product of their own culture, we need to increase both self-awareness and cross-cultural awareness. There is no book of instructions to deal with cultural diversity, no recipe to follow. But certain

attitudes help to bridge cultures.

**Admit that you don't know.** Knowing that we don't know everything, that a situation does not make sense, that our assumptions may be wrong is part of the process of becoming culturally aware. Assume differences, not similarities.

**Suspend judgments.** Collect as much information as possible so you can describe the situation accurately before evaluating it.

**Empathy.** In order to understand another person, we need to try standing in his/her shoes. Through empathy we learn of how other people would like to be treated by us.

**Systematically check your assumptions.** Ask others for feedback and constantly check your assumptions to make sure that you clearly understand the situation.

**Become comfortable with ambiguity.** The more complicated and uncertain life is, the more we tend to seek control. Assume that other people are as resourceful as we are and that their way will add to what we know. "If we always do, what we've always done, we will always get what we always got." [4]

Cultural awareness is the ability to recognize the different beliefs, values and customs that someone has based on that person's origins, and it allows a person to build more successful personal and professional relationships in a diverse environment. A person's state, region or country of origin and local customs heavily influence cultural background.

Awareness that someone from a different culture gives a person a chance to adjust and adapt. Americans tend to operate at a fast pace, so they must often slow down and allow for informal interaction when dealing with people from parts of Europe. Showing consideration for the cultural norms of others makes a person more hospitable in a home country and better-equipped to fit in when traveling abroad [5].

## Литература

1. **Артёмова А. Ф.** Энциклопедия самообразования по английскому языку и страноведению Великобритании и США: Учеб. пособие/ А. Ф. Артёмова, О. А. Леонович. — М.: ООО «Издательство Астрель», 2005. — 398с.
2. Cultural awareness by David Reid [электронный ресурс]: <http://schoolenglish.ru/activities/267/cultural-awareness>
3. **Stevenson Н.** Cross Cultural Awareness [электронный ресурс]: <http://www.>

[clevelandconsultinggroup.com/articles/cross-cultural-awareness.php](http://clevelandconsultinggroup.com/articles/cross-cultural-awareness.php)

4. What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it? [электронный ресурс]: <http://docplayer.net/52001-What-is-cultural-awareness-anyway-how-do-i-build-it.html>
5. What is cultural awareness, and why is it important? [электронный ресурс]: <https://www.reference.com/world-view/cultural-awareness-important-b7734e89343b25f7>

---

---

## ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

---

---

Федотов В. А.

### О СОЗДАНИИ ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССОВ В ШКОЛЕ

Fedotov V. A.

### ON THE CREATION OF ENGINEERING CLASSES AT SCHOOL

#### Предпосылки и проблемы

Дети в современных условиях развиваются очень быстро, как и все сферы нашей деятельности, и задача ранней профориентации школьников заслуживает самого пристального внимания. Неслучайно развитию уроков технологии и дополнительному образованию детей решено уделить самое пристальное внимание — это практически национальный проект на ближайшие 3–5 лет. Особо следует отметить создание инженерных классов в СОШ и российское движение JuniorSkills, претендующее стать мировым после соревнований профессионального мастерства WORLDSKILLS в Казани в 2019 г и вовлекающее в Мир Техники ребят от 10 до 17 лет.

Вместе с тем надо заметить, что в настоящее время в разных регионах страны пытаются выработать модель подхода к профориентации школьников и через инженерные классы, и через центры молодежного инновационного творчества, и через центры детского творчества. Пытались привязаться к ФабЛабам — западному проекту для организации молодежного творчества. Там и лазерный станок (от 500 тыс. руб), и фрезерный (от 300 тыс. руб), и 3D-принтер (от 150 тыс. руб). Но... это не для обучения, а для работы. Хотя, как показала практика, толку от этого набора практически нет ни в чем — ни в работе, ни в обучении, т.к. к учебе станки не адаптированы, а для работы требуются заказы и грамотный персонал.

Так что отлаженной модели инженерного класса нет — все пока в поиске.

Основные проблемы ранней профориентации школьников, на наш взгляд, следующие:

- нет устоявшихся направлений подготовки детей, в том числе по возрастам;
- нет примерных образовательных программ по каждому направлению подготовки;
- нет понимания в оснащении классов для обеспечения учебного процесса.
  - главное — нет преподавателей этих направлений, как и системы их подготовки;

Наша компания Дидактические Системы одна из немногих, кто системно работает в этом направлении. Как результат — мы официальный партнер движения JUNIORSKILLS и ведем три высокотехнологичных компетенции — работа на токарных станках с ЧПУ, фрезерных станках с ЧПУ

электромонтаж в двух возрастных группах — 10+ и 14+. Не менее 3 раз в год мы обеспечиваем региональные и всероссийские соревнования JUNIORSKILLS соответствующим оборудованием и экспертами, разработали методики подготовки ребят и преподавателей, учебные пособия и практические задания для учащихся. Большое внимание уделяем также развитию направлений роботизации и промышленной автоматике, т.е. всем тем областям знаний, которые имеют значение для промышленной профориентации школьников. В наших классах-лабораториях работают школьники в Казани и Альметьевске, Калининграде и Липецке, Чебоксарах и Москве. Подали заявки Улан-Удэ, Новосибирск, Якутск и т.д.

### **Базовые направления подготовки учащихся в инженерных классах**

При выборе направлений для обучения в школе мы исходим из того, что уроки технологии, как и инженерные классы должны обеспечить базовые общепрофессиональные знания учащимся современных промышленных производствах на примерах технических специальностей, но без глубокого в них погружения. Это позволит

учащимся получить представление о единстве мира техники и в дальнейшем определить собственные предпочтения в выборе профессии.

Конкретные виды деятельности, такие как судо- и авиамоделлизм, квадрокоптеры и БПЛ, автодело, фото и т.п. следует изучать в кружках ДОД и центрах детского технического творчества.

Итак, базовыми направлениями для инженерных классов являются:

- Черчение и компьютерная графика;
- 3D-прототипирование;
- CAD/CAM системы и работа на станках с ЧПУ;
- Основы промышленной автоматике и робототехники;
- Основы Электроники и электротехники;
- Электромонтаж;
- Компьютерные технологии;
- Био- и сельхозтехнологии.

Каждое из этих направлений подразумевает изучение комплекса знаний и умений, например:

**Черчение** — умения чтения и выполнения чертежей и знания основ метрологии (размеры, допуски и посадки, чистота поверхности);

**Компьютерная графика** — закрепление знаний раздела «Черчение» и новые знания компьютерных графических программ, послойное проектирование, умения работать с проекциями и изображениями изделий;

**3D-прототипирование** — закрепление знаний раздела «Компьютерная графика» и знакомство с конструкцией и принципом действия 3D принтеров, переход от виртуальных изображений к послойному изготовлению изделий;

**CAD/CAM системы** — закрепление знаний разделов «Компьютерная графика», «Черчение»

3D-прототипирование, знакомство со сквозным проектированием, с материалами заготовок (пластик, дерево, металл) и режущим инструментом, выбором технологии изготовления деталей (инструмент, траектория, режимы резания, чистота поверхности) на современном станочном оборудовании, визуализация обработки;

**Работа на станках с ЧПУ** — закрепление знаний раздела CAD/CAM системы, практическая реализация полученных знаний по обработке материалов, закреплению заготовок и инструмента; Именно

на этих комплексах, успешно работающих в десятках организаций профобразования и учебных центрах, соревнуются ребята.

**Основы промышленной автоматике и робототехники** — это практически новый уровень широко известной детской робототехники, только с использованием промышленного оборудования, адаптированного под обучение. Здесь проходит последовательный переход в изучении систем управления и исполнительных механизмов от детской робототехники к полупромышленным установкам, знакомство с электро- и пневматическими приводами, релейными системами управления и использованием программируемых контроллеров; знакомство с промышленными датчиками различных принципов действия (оптических, индуктивных, герконовых и т.д.);

**Электротехника и электроника** — знакомство с элементной базой, устройством и принципами действия современных микроконтроллеров и электротехнических устройств, наработка навыков проектирования электронных систем управления;

**Электромонтаж** — получение практических навыков безопасной работы и культуры соединений электроаппаратов и машин, зачистку электропроводов и прокладку электропроводки кабельных каналах;

### **Подготовка преподавателей по базовым направлениям**

Отсутствие преподавателей с должной профессиональной подготовкой по всем вышеназванным базовым направлениям давно тормозит развитие не только дополнительного, но и профессионального образования в стране. Однако, Министерство просвещения никаких организационных мероприятий для исправления ситуации не проводит. Эту проблему первыми в стране взялись решать в Московском городском педагогическом университете. Совместно с Ассоциацией участников рынка артиндустрии (АУРА) с января 2017 г. там начинают подготовку магистров по вышеназванным базовым направлениям, а также планируют вести курсы повышения квалификации для преподавателей СОШ и ДОУ. С этой целью в МГПУ создан технопарк нового типа (STEM-парк) на условиях ГЧП (государственно-частного партнерства). Государство выделяет учебные площади, компьютерную инфраструктуру и преподавателей, а бизнес (фирмы-производители и поставщики) оснащают предложенные площади соответствующим

учебно-лабораторным оборудованием, методическими материалами и технической поддержкой. Такое взаимодействие должно дать синергетический эффект и для образования детей, и для фирм-производителей специального учебного оборудования, на котором будут учиться преподаватели. Тем более, что большинство предлагаемого оборудования уже опробовано не только в центрах детского творчества, СОШ и лицеях страны, но и при проведении соревнований JuniorSkills. Так же планируется привлечь к работе технопарка и преподавателей из лицеев г. Москвы, где уже есть опыт работы с некоторым из названного оборудования.

---

---

## **ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО В ОБРАЗОВАНИИ**

---

---

### **ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОТ 28 ИЮНЯ 2014 Г. N172-ФЗ "О СТРАТЕГИЧЕСКОМ ПЛАНИРОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ"**

#### **ГЛАВЫ 1—8**

Принят Государственной Думой 20 июня 2014 года  
Одобен Советом Федерации 25 июня 2014 года

#### **Глава 1. Общие положения**

#### **Статья 1. Предмет регулирования настоящего Федерального закона**

- 1) Настоящий Федеральный закон устанавливает правовые основы стратегического планирования в Российской Федерации, координации государственного и муниципального стратегического управления и бюджетной политики, полномочия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и порядок их взаимодействия с общественными, научными и иными организациями в сфере стратегического планирования.
- 2) Стратегическое планирование в Российской Федерации (далее — стратегическое планирование) осуществляется на федеральном уровне, уровне субъектов Российской Федерации и уровне муниципальных образований.
- 3) Настоящий Федеральный закон регулирует отношения, возникающие между участниками стратегического планирования в процессе целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, отраслей экономики и сфер

государственного и муниципального управления, обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, а также мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования.

- 4) В части стратегического планирования в сферах обеспечения национальной обороны, государственной и общественной безопасности настоящий Федеральный закон применяется с учетом законодательства Российской Федерации, регулирующего отношения в этих сферах.
- 5) Действие настоящего Федерального закона распространяется на отношения в сфере стратегического планирования, осуществляемого на территории Российской Федерации, территориях, находящихся под юрисдикцией Российской Федерации или используемых на основании международных договоров Российской Федерации, включая морские пространства.

## **Статья 2. Правовое регулирование стратегического планирования**

Правовое регулирование стратегического планирования основывается на Конституции Российской Федерации и осуществляется в соответствии с федеральными конституционными законами, настоящим Федеральным законом, другими федеральными законами, а также принятыми в соответствии с ними нормативными правовыми актами Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, федеральных органов исполнительной власти, законами и другими нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, муниципальными нормативными правовыми актами.

## **Статья 3. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе** Для целей настоящего Федерального закона используются следующие основные понятия:

- 1) **стратегическое планирование** — деятельность участников стратегического планирования по целеполаганию, прогнозированию, планированию и программированию социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов

Российской Федерации и муниципальных образований, отраслей экономики и сфер государственного и муниципального управления, обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, направленная на решение задач устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и обеспечение национальной безопасности Российской Федерации;

- 2) **государственное управление** — деятельность органов государственной власти по реализации своих полномочий в сфере социально-экономического развития Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 3) **муниципальное управление** — деятельность органов местного самоуправления по реализации своих полномочий в сфере социально-экономического развития;
- 4) **целеполагание** — определение направлений, целей и приоритетов социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 5) **прогнозирование** — деятельность участников стратегического планирования по разработке научно обоснованных представлений о рисках социально-экономического развития, об угрозах национальной безопасности Российской Федерации, о направлениях, результатах и показателях социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований;
- 6) **планирование** — деятельность участников стратегического планирования по разработке и реализации основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации, планов деятельности федеральных органов исполнительной власти и иных планов в сфере социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, направленная на достижение целей и приоритетов социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, содержащихся в документах стратегического планирования, разрабатываемых в рамках целеполагания;

- 7) **программирование** — деятельность участников стратегического планирования по разработке и реализации государственных и муниципальных программ, направленная на достижение целей и приоритетов социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, содержащихся в документах стратегического планирования, разрабатываемых в рамках целеполагания;
- 8) **мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования** — деятельность участников стратегического планирования по комплексной оценке хода и итогов реализации документов стратегического планирования, а также по оценке взаимодействия участников стратегического планирования в части соблюдения принципов стратегического планирования и реализации ими полномочий в сфере социально-экономического развития Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 9) **система стратегического планирования** — механизм обеспечения согласованного взаимодействия участников стратегического планирования на основе принципов стратегического планирования при осуществлении разработки и реализации документов стратегического планирования, а также мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования в рамках целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования с использованием нормативно-правового, информационного, научно-методического, финансового и иного ресурсного обеспечения;
- 10) **документ стратегического планирования** — документированная информация, разрабатываемая, рассматриваемая и утверждаемая (одобряемая) органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления и иными участниками стратегического планирования;
- 11) **корректировка документа стратегического планирования** — изменение документа стратегического планирования без изменения периода, на который разрабатывался этот документ стратегического планирования;

- 12) **методическое обеспечение стратегического планирования** — разработка и утверждение требований и рекомендаций по разработке и корректировке документов стратегического планирования;
- 13) **цель социально-экономического развития** — состояние экономики, социальной сферы, которое определяется участниками стратегического планирования в качестве ориентира своей деятельности и характеризуется количественными и (или) качественными показателями;
- 14) **задача социально-экономического развития** — комплекс взаимосвязанных мероприятий, которые должны быть проведены в определенный период времени и реализация которых обеспечивает достижение целей социально-экономического развития;
- 15) **результат социально-экономического развития** — фактическое (достигнутое) состояние экономики, социальной сферы, которое характеризуется количественными и (или) качественными показателями;
- 16) **очередной год** — год, следующий за текущим годом;
- 17) **отчетный год** — календарный год с 1 января по 31 декабря включительно, предшествующий текущему году;
- 18) **отчетный период** — отчетный год и два года, предшествующие отчетному году;
- 19) **среднесрочный период** — период, следующий за текущим годом, продолжительностью от трех до шести лет включительно;
- 20) **долгосрочный период** — период, следующий за текущим годом, продолжительностью более шести лет;
- 21) **стратегический прогноз Российской Федерации** — документ стратегического планирования, содержащий систему научно обоснованных представлений о стратегических рисках социально-экономического развития и об угрозах национальной безопасности Российской Федерации;
- 22) **прогноз научно-технологического развития Российской Федерации** — документ стратегического планирования, содержащий систему научно обоснованных представлений о направлениях и об ожидаемых результатах научно-технологического развития Российской Федерации и субъектов

- Российской Федерации на долгосрочный период;
- 23) **прогноз социально-экономического развития Российской Федерации** — документ стратегического планирования, содержащий систему научно обоснованных представлений о внешних и внутренних условиях, направлениях и об ожидаемых результатах социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный или долгосрочный период;
- 24) стратегия социально-экономического развития Российской Федерации — **документ стратегического планирования, содержащий систему долгосрочных приоритетов, целей и задач государственного управления, направленных на обеспечение устойчивого и сбалансированного социально-экономического развития Российской Федерации;**
- 25) **документы в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации** — утверждаемые (одобряемые) Президентом Российской Федерации документы стратегического планирования, определяющие стратегические приоритеты, цели и меры внутренней и внешней политики, характеризующие состояние национальной безопасности Российской Федерации;
- 26) **стратегия пространственного развития Российской Федерации** — документ стратегического планирования, определяющий приоритеты, цели и задачи регионального развития Российской Федерации и направленный на поддержание устойчивости системы расселения на территории Российской Федерации;
- 27) **отраслевой документ стратегического планирования Российской Федерации** — документ, в котором определены приоритеты, цели и задачи государственного и муниципального управления и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, способы их эффективного достижения и решения в соответствующей отрасли экономики и сфере государственного и муниципального управления Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, муниципального образования;
- 28) **план деятельности федерального органа исполнительной власти** — документ стратегического планирования, содержащий цели, направления, индикаторы, планируемые промежуточные и окончательные результаты деятельности федерального

- органа исполнительной власти на среднесрочный период и предусматривающий в рамках установленных полномочий федерального органа исполнительной власти обеспечение реализации документов стратегического планирования;
- 29) **стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации** — документ стратегического планирования, определяющий приоритеты, цели и задачи государственного управления на уровне субъекта Российской Федерации на долгосрочный период;
- 30) **прогноз социально-экономического развития субъекта Российской Федерации** — документ стратегического планирования, содержащий систему научно обоснованных представлений о направлениях и об ожидаемых результатах социально-экономического развития субъекта Российской Федерации на среднесрочный или долгосрочный период;
- 31) **государственная программа Российской Федерации** — документ стратегического планирования, содержащий комплекс планируемых мероприятий, взаимоувязанных по задачам, срокам осуществления, исполнителям и ресурсам, и инструментов государственной политики, обеспечивающих в рамках реализации ключевых государственных функций достижение приоритетов и целей государственной политики в сфере социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 32) **государственная программа субъекта Российской Федерации** — документ стратегического планирования, содержащий комплекс планируемых мероприятий, взаимоувязанных по задачам, срокам осуществления, исполнителям и ресурсам и обеспечивающих наиболее эффективное достижение целей и решение задач социально-экономического развития субъекта Российской Федерации;
- 33) **стратегия социально-экономического развития муниципального образования** — документ стратегического планирования, определяющий цели и задачи муниципального управления и социально-экономического развития муниципального образования на долгосрочный период;
- 34) **прогноз социально-экономического развития муниципаль-**

**ного образования** — документ стратегического планирования, содержащий систему научно обоснованных представлений о направлениях и об ожидаемых результатах социально-экономического развития муниципального образования на среднесрочный или долгосрочный период;

- 35) **муниципальная программа** — документ стратегического планирования, содержащий комплекс планируемых мероприятий, взаимоувязанных по задачам, срокам осуществления, исполнителям и ресурсам и обеспечивающих наиболее эффективное достижение целей и решение задач социально-экономического развития муниципального образования;
- 36) **макрорегион** — часть территории Российской Федерации, которая включает в себя территории двух и более субъектов Российской Федерации, социально-экономические условия в пределах которой требуют выделения отдельных направлений, приоритетов, целей и задач социально-экономического развития при разработке документов стратегического планирования.

## **Глава 2. Полномочия органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления в сфере стратегического планирования**

### **Статья 4. Полномочия органов государственной власти Российской Федерации в сфере стратегического планирования**

К полномочиям органов государственной власти Российской Федерации в сфере стратегического планирования относятся:

- 1) установление принципов организации и функционирования системы стратегического планирования;
- 2) определение порядка осуществления стратегического планирования;
- 3) определение приоритетов социально-экономической политики и целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, а также способов и источников ресурсного обеспечения их достижения;

- 4) формирование комплекса мероприятий, направленных на достижение приоритетов социально-экономической политики и целей социально-экономического развития Российской Федерации, решение задач обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 5) установление общих требований к содержанию документов стратегического планирования, к последовательности и порядку их разработки, корректировки, рассмотрения и утверждения (одобрения);
- 6) установление порядка координации деятельности федеральных органов исполнительной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере стратегического планирования;
- 7) обеспечение согласованности и сбалансированности документов стратегического планирования, разрабатываемых на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации, включая согласованность утверждаемых ими целей и задач деятельности органов государственной власти, показателей достижения этих целей и решения этих задач;
- 8) разработка и утверждение (одобрение) документов стратегического планирования по вопросам, отнесенным к ведению Российской Федерации и полномочиям Российской Федерации по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации;
- 9) методическое обеспечение стратегического планирования;
- 10) мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования, утвержденных (одобренных) федеральными органами государственной власти;
- 11) иные полномочия в сфере стратегического планирования, отнесенные настоящим Федеральным законом, другими федеральными законами, нормативными правовыми актами Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации к полномочиям органов государственной власти Российской Федерации.

## **Статья 5. Полномочия органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере стратегического планирования**

К полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере стратегического планирования относятся:

- 1) определение в пределах полномочий субъектов Российской Федерации приоритетов социально-экономической политики, долгосрочных целей и задач социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, согласованных с приоритетами и целями социально-экономического развития Российской Федерации;
- 2) установление требований к содержанию документов стратегического планирования, разрабатываемых в субъектах Российской Федерации, порядку их разработки, рассмотрению и утверждению (одобрению) с учетом положений настоящего Федерального закона, других федеральных законов, иных нормативных правовых актов Российской Федерации и нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации;
- 3) разработка и утверждение (одобрение) документов стратегического планирования по вопросам, отнесенным к полномочиям субъектов Российской Федерации;
- 4) мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования, утвержденных (одобренных) органами государственной власти субъектов Российской Федерации;
- 5) обеспечение согласованности и сбалансированности документов стратегического планирования, разрабатываемых на уровне субъектов Российской Федерации;
- 6) установление порядка осуществления стратегического планирования в субъектах Российской Федерации в соответствии с нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона;
- 7) участие в формировании документов стратегического планирования, разрабатываемых на федеральном уровне по вопросам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, реализуемых на территориях субъектов Российской Федерации;
- 8) иные полномочия в сфере стратегического планирования, от-

несенные в соответствии с настоящим Федеральным законом, другими федеральными законами, нормативными правовыми актами Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации и субъектов Российской Федерации к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации.

### **Статья 6. Полномочия органов местного самоуправления в сфере стратегического планирования**

К полномочиям органов местного самоуправления в сфере стратегического планирования относятся:

- 1) определение долгосрочных целей и задач муниципального управления и социально-экономического развития муниципальных образований, согласованных с приоритетами и целями социально-экономического развития Российской Федерации и субъектов Российской Федерации;
- 2) разработка, рассмотрение, утверждение (одобрение) и реализация документов стратегического планирования по вопросам, отнесенным к полномочиям органов местного самоуправления;
- 3) мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования, утвержденных (одобренных) органами местного самоуправления;
- 4) иные полномочия в сфере стратегического планирования, определенные федеральными законами и муниципальными нормативными правовыми актами.

### **Глава 3. Система стратегического планирования**

#### **Статья 7. Принципы стратегического планирования**

1. Организация и функционирование системы стратегического планирования основываются на принципах единства и целостности, разграничения полномочий, преемственности и непрерывности, сбалансированности системы стратегического планирования, результативности и эффективности стратегического планирования, ответственности участников

стратегического планирования, прозрачности (открытости) стратегического планирования, реалистичности, ресурсной обеспеченности, измеряемости целей, соответствия показателей целям и программно-целевом принципе.

2. Принцип единства и целостности означает единство принципов и методологии организации и функционирования системы стратегического планирования, единство порядка осуществления стратегического планирования и формирования отчетности о реализации документов стратегического планирования.
3. Принцип разграничения полномочий означает осуществление установленных законодательством Российской Федерации полномочий органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления муниципальных образований, в пределах которых участники стратегического планирования самостоятельно определяют цели и задачи социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, а также пути достижения этих целей и решения этих задач.
4. Принцип преемственности и непрерывности означает, что разработка и реализация документов стратегического планирования осуществляются участниками стратегического планирования последовательно с учетом результатов реализации ранее принятых документов стратегического планирования и с учетом этапов реализации документов стратегического планирования.
5. Принцип сбалансированности системы стратегического планирования означает согласованность и сбалансированность документов стратегического планирования по приоритетам, целям, задачам, мероприятиям, показателям, финансовым и иным ресурсам и срокам реализации.
6. Принцип результативности и эффективности стратегического планирования означает, что выбор способов и методов достижения целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации

должен основываться на необходимости достижения заданных результатов с наименьшими затратами ресурсов в соответствии с документами стратегического планирования, разрабатываемыми в рамках планирования и программирования.

7. Принцип ответственности участников стратегического планирования означает, что участники стратегического планирования несут ответственность за своевременность и качество разработки и корректировки документов стратегического планирования, осуществления мероприятий по достижению целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации и за результативность и эффективность решения задач социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации.
8. Принцип прозрачности (открытости) стратегического планирования означает, что документы стратегического планирования, за исключением документов или их отдельных положений, в которых содержится информация, относящаяся к государственной, коммерческой, служебной и иной охраняемой законом тайне, подлежат официальному опубликованию.
9. Принцип реалистичности означает, что при определении целей и задач социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации участники стратегического планирования должны исходить из возможности достижения целей и решения задач в установленные сроки с учетом ресурсных ограничений и рисков.
10. Принцип ресурсной обеспеченности означает, что при разработке и утверждении (одобрении) документов стратегического планирования, разрабатываемых в рамках планирования и программирования, должны быть определены источники финансового и иного ресурсного обеспечения мероприятий, предусмотренных этими документами, в пределах ограничений, определяемых документами стратегического планирования, разрабатываемыми в рамках прогнозирования.
11. Принцип измеряемости целей означает, что должна быть

обеспечена возможность оценки достижения целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации с использованием количественных и (или) качественных целевых показателей, критериев и методов их оценки, используемых в процессе стратегического планирования.

12. Принцип соответствия показателей целям означает, что показатели, содержащиеся в документах стратегического планирования и дополнительно вводимые при их корректировке, а также при оценке эффективности деятельности федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, должны соответствовать целям социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации.
13. Программно-целевой принцип означает определение приоритетов и целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, разработку взаимоувязанных по целям, срокам реализации государственных программ Российской Федерации, государственных программ субъектов Российской Федерации, муниципальных программ и определение объемов и источников их финансирования.

### **Статья 8. Задачи стратегического планирования**

Основными задачами стратегического планирования являются:

- 1) координация государственного и муниципального стратегического управления и мер бюджетной политики;
- 2) определение внутренних и внешних условий, тенденций, ограничений, диспропорций, дисбалансов, возможностей, включая финансовые, социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, отдельных отраслей и сфер государственного и муниципального управления, обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 3) определение приоритетов социально-экономической политики,

целей и задач социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, отдельных отраслей и сфер государственного и муниципального управления, обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;

- 4) выбор путей и способов достижения целей и решения задач социально-экономической политики Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, обеспечивающих наибольшую эффективность использования необходимых ресурсов;
- 5) формирование и проведение комплекса мероприятий, обеспечивающих достижение целей и решение задач социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 6) определение ресурсов для достижения целей и решения задач социально-экономической политики и социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 7) координация действий участников стратегического планирования и мероприятий, предусмотренных документами стратегического планирования, по срокам их реализации, ожидаемым результатам и параметрам ресурсного обеспечения;
- 8) организация мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования;
- 9) научно-техническое, информационное, ресурсное и кадровое обеспечение стратегического планирования;
- 10) создание условий, обеспечивающих вовлечение граждан и хозяйствующих субъектов в процесс стратегического планирования.

## **Статья 9. Участники стратегического планирования**

1. Участниками стратегического планирования на федеральном уровне являются:

- 1) Президент Российской Федерации;
  - 2) Федеральное Собрание Российской Федерации (Совет Федерации и Государственная Дума);
  - 3) Правительство Российской Федерации;
  - 4) Совет Безопасности Российской Федерации;
  - 5) Счетная палата Российской Федерации;
  - 6) Центральный банк Российской Федерации;
  - 7) федеральные органы исполнительной власти;
  - 8) иные органы и организации в случаях, предусмотренных нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона.
2. Участниками стратегического планирования на уровне субъекта Российской Федерации являются:
- 1) законодательный (представительный) орган государственной власти субъекта Российской Федерации;
  - 2) высшее должностное лицо субъекта Российской Федерации (руководитель высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации);
  - 3) высший исполнительный орган государственной власти субъекта Российской Федерации;
  - 4) исполнительные органы государственной власти субъекта Российской Федерации;
  - 5) контрольно-счетный орган субъекта Российской Федерации;
  - 6) иные органы и организации в случаях, предусмотренных нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона.
3. Участниками стратегического планирования на уровне муниципального образования являются органы местного самоуправления, а также муниципальные организации в случаях, предусмотренных муниципальными нормативными правовыми актами.

### **Статья 10. Полномочия участников стратегического планирования**

1. Президент Российской Федерации:
  - 1) осуществляет руководство государственной политикой в сфере стратегического планирования;

- 2) определяет и уточняет направления, цели и приоритеты социально-экономической политики, цели социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 3) определяет направления достижения стратегических целей и важнейшие задачи, подлежащие решению;
- 4) определяет цели и задачи стратегического управления в Российской Федерации;
- 5) утверждает (одобряет) документы стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации и по другим вопросам, находящимся в ведении Президента Российской Федерации, определяет порядок их разработки и корректировки;
- 6) определяет порядок осуществления мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования по вопросам, находящимся в ведении Президента Российской Федерации;
- 7) принимает иные решения в сфере стратегического планирования.

2. Палаты Федерального Собрания Российской Федерации осуществляют законодательное регулирование в сфере стратегического планирования, полномочия в соответствии с Федеральным законом от 7 мая 2013 года N77-ФЗ «О парламентском контроле» и проводят обсуждение стратегии социально-экономического развития Российской Федерации и основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации.

### 3. Правительство Российской Федерации:

- 1) определяет порядок разработки и корректировки документов стратегического планирования по вопросам, находящимся в ведении Правительства Российской Федерации, и утверждает (одобряет) такие документы;
- 2) обеспечивает в пределах полномочий Российской Федерации по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации во взаимодействии с органами государственной власти субъектов Российской Федерации согласование разрабатываемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации доку-

- ментов стратегического планирования, в частности стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации, с документами стратегического планирования, разрабатываемыми и утверждаемыми (одобряемыми) органами государственной власти Российской Федерации;
- 3) определяет цели, задачи и показатели деятельности федеральных органов исполнительной власти, находящихся в ведении Правительства Российской Федерации;
  - 4) определяет порядок осуществления мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования по вопросам, находящимся в ведении Правительства Российской Федерации, а также порядок подготовки отчетов (докладов) о реализации документов стратегического планирования;
  - 5) обеспечивает согласованность и сбалансированность документов стратегического планирования по вопросам, находящимся в ведении Правительства Российской Федерации;
  - 6) обеспечивает методическое обеспечение стратегического планирования;
  - 7) определяет последовательность разработки и взаимоувязку документов стратегического планирования и содержащихся в них показателей, а также порядок формирования системы целевых показателей исходя из приоритетов социально-экономического развития Российской Федерации для разработки документов стратегического планирования;
  - 8) определяет порядок ведения федерального государственного реестра документов стратегического планирования, в том числе порядок регистрации документов стратегического планирования в федеральном государственном реестре документов стратегического планирования;
  - 9) осуществляет контроль за соблюдением нормативных и методических требований к документам стратегического планирования Российской Федерации, включая требования к последовательности и порядку их разработки и корректировки;
  - 10) осуществляет иные полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с настоящим Федеральным законом, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

4. Совет Безопасности Российской Федерации:

- 1) осуществляет стратегическое планирование в области обеспечения национальной безопасности Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом от 28 декабря 2010 года N390-ФЗ «О безопасности», Положением о Совете Безопасности Российской Федерации;
- 2) осуществляет иные функции в сфере стратегического планирования в соответствии с решениями Президента Российской Федерации.

5. Счетная палата Российской Федерации:

- 1) осуществляет полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с Федеральным законом от 5 апреля 2013 года N41-ФЗ «О Счетной палате Российской Федерации»;
- 2) осуществляет иные полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с законодательством Российской Федерации.

6. Центральный банк Российской Федерации:

- 1) осуществляет полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с Федеральным законом от 10 июля 2002 года N86-ФЗ «О Центральном банке Российской Федерации (Банке России)»;
- 2) осуществляет иные полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с законодательством Российской Федерации.

7. Федеральные органы исполнительной власти:

- 1) разрабатывают документы стратегического планирования на федеральном уровне, осуществляют координацию и методическое обеспечение стратегического планирования в отдельных сферах государственного управления в соответствии с настоящим Федеральным законом и нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона;
- 2) разрабатывают планы деятельности федеральных органов исполнительной власти и утверждают отчеты об их реализации;
- 3) осуществляют мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования на федеральном уровне;
- 4) осуществляют иные полномочия в сфере стратегического

планирования в соответствии с настоящим Федеральным законом и нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона.

8. Высший исполнительный орган государственной власти субъекта Российской Федерации:

- 1) участвует в обеспечении реализации единой государственной политики в сфере стратегического планирования, организует разработку проектов нормативных правовых актов в указанной сфере и осуществляет методическое обеспечение стратегического планирования на уровне субъекта Российской Федерации;
- 2) определяет порядок разработки и корректировки документов стратегического планирования, находящихся в ведении высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации, и утверждает (одобряет) такие документы;
- 3) определяет порядок методического обеспечения стратегического планирования на уровне субъекта Российской Федерации;
- 4) определяет последовательность разработки и взаимоувязку документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации и содержащихся в них показателей, а также порядок формирования системы целевых показателей исходя из приоритетов социально-экономического развития субъекта Российской Федерации для разработки документов стратегического планирования;
- 5) определяет цели, задачи и показатели деятельности органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации;
- 6) обеспечивает согласованность и сбалансированность документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации;
- 7) осуществляет мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования по вопросам, находящимся в ведении высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации;
- 8) определяет порядок подготовки отчетов (докладов) о реализации документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации;
- 9) осуществляет контроль за соблюдением нормативных и мето-

дических требований к документам стратегического планирования субъекта Российской Федерации, включая требования к последовательности и порядку их разработки и корректировки;

- 10) осуществляет иные полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с федеральными законами, законами и иными нормативными правовыми актами субъекта Российской Федерации.

9. Исполнительные органы государственной власти субъекта Российской Федерации:

- 1) разрабатывают документы стратегического планирования субъекта Российской Федерации, обеспечивают координацию разработки и корректировки документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации в соответствии с настоящим Федеральным законом и нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона;
- 2) осуществляют мониторинг и контроль реализации документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации;
- 3) осуществляют иные полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии с настоящим Федеральным законом и нормативными правовыми актами, указанными в статье 2 настоящего Федерального закона.

10. Органы местного самоуправления осуществляют полномочия в сфере стратегического планирования в соответствии со статьей 6 настоящего Федерального закона.

## **Статья 11. Документы стратегического планирования**

1. Документы стратегического планирования разрабатываются в рамках целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования на федеральном уровне, на уровне субъектов Российской Федерации и на уровне муниципальных образований.
2. Координация разработки и реализации документов стратегического планирования осуществляется Президентом Россий-

ской Федерации и Правительством Российской Федерации по вопросам, находящимся в их ведении.

3. К документам стратегического планирования, разрабатываемым на федеральном уровне, относятся:
  - 1) документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках целеполагания, к которым относятся:
    - а) ежегодное послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации;
    - б) стратегия социально-экономического развития Российской Федерации;
    - в) стратегия национальной безопасности Российской Федерации, а также основы государственной политики, доктрины и другие документы в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
  - 2) документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках целеполагания по отраслевому и территориальному принципу, к которым относятся:
    - а) отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации;
    - б) стратегия пространственного развития Российской Федерации;
    - в) стратегии социально-экономического развития макрорегионов;
  - 3) документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках прогнозирования, к которым относятся:
    - а) прогноз научно-технологического развития Российской Федерации;
    - б) стратегический прогноз Российской Федерации;
    - в) прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период;
    - г) бюджетный прогноз Российской Федерации на долгосрочный период;
    - д) прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период;
  - 4) документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках планирования и программирования, к которым относятся:
    - а) основные направления деятельности Правительства Российской Федерации;

- б) государственные программы Российской Федерации;
- в) государственная программа вооружения;
- г) схемы территориального планирования Российской Федерации;
- д) планы деятельности федеральных органов исполнительной власти.

4. К документам стратегического планирования, разрабатываемым на уровне субъекта Российской Федерации, относятся:

- 1) документ стратегического планирования, разрабатываемый в рамках целеполагания, — стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации;
- 2) документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках прогнозирования, к которым относятся:
  - а) прогноз социально-экономического развития субъекта Российской Федерации на долгосрочный период;
  - б) бюджетный прогноз субъекта Российской Федерации на долгосрочный период;
  - в) прогноз социально-экономического развития субъекта Российской Федерации на среднесрочный период;
- 3) документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках планирования и программирования, к которым относятся:
  - а) план мероприятий по реализации стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации;
  - б) государственные программы субъекта Российской Федерации;
  - в) схема территориального планирования субъекта Российской Федерации.

5. К документам стратегического планирования, разрабатываемым на уровне муниципального образования, относятся:

- 1) стратегия социально-экономического развития муниципального образования;
- 2) план мероприятий по реализации стратегии социально-экономического развития муниципального образования;
- 3) прогноз социально-экономического развития муниципального образования на среднесрочный или долгосрочный период;
- 4) бюджетный прогноз муниципального образования на долгосрочный период;
- 5) муниципальная программа.

6. В соответствии с требованиями к порядку разработки, утверждения (одобрения) и содержанию документов стратегического планирования, установленными настоящим Федеральным законом, последовательность и порядок разработки документов стратегического планирования и их содержание определяются:
  - 1) на федеральном уровне Президентом Российской Федерации и Правительством Российской Федерации согласно их компетенции;
  - 2) на уровне субъекта Российской Федерации органами государственной власти субъекта Российской Федерации, определенными в соответствии с настоящим Федеральным законом и законодательством субъекта Российской Федерации;
  - 3) на уровне муниципального образования органами местного самоуправления, определенными в соответствии с муниципальными нормативными правовыми актами.
7. К разработке документов стратегического планирования могут привлекаться объединения профсоюзов и работодателей, общественные, научные и иные организации с учетом требований законодательства Российской Федерации о государственной, коммерческой, служебной и иной охраняемой законом тайне.

## **Статья 12. Государственная регистрация документов стратегического планирования**

1. Документы стратегического планирования подлежат обязательной государственной регистрации в федеральном государственном реестре документов стратегического планирования в порядке и сроки, установленные Правительством Российской Федерации, с учетом требований законодательства Российской Федерации о государственной, коммерческой, служебной и иной охраняемой законом тайне.
2. Федеральный государственный реестр документов стратегического планирования создается федеральным органом исполнительной власти, определяемым Правительством Российской Федерации, в порядке и сроки, установленные Правительством Российской Федерации.

3. Руководители федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления несут ответственность за достоверность и своевременность представления информации для государственной регистрации документов стратегического планирования.

### **Статья 13. Общественное обсуждение проектов документов стратегического планирования**

1. Проекты документов стратегического планирования выносятся на общественное обсуждение с учетом требований законодательства Российской Федерации, в том числе законодательства Российской Федерации о государственной, коммерческой, служебной и иной охраняемой законом тайне.
2. Форма, порядок и сроки общественного обсуждения проекта документа стратегического планирования определяются согласно полномочиям Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации или органа местного самоуправления.
3. Замечания и предложения, поступившие в ходе общественного обсуждения проекта документа стратегического планирования, должны быть рассмотрены федеральным органом исполнительной власти, органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации или органом местного самоуправления, ответственными за разработку документа стратегического планирования.
4. В целях обеспечения открытости и доступности информации об основных положениях документов стратегического планирования их проекты подлежат размещению на официальном сайте органа, ответственного за разработку документа стратегического планирования, а также на общедоступном информационном ресурсе стратегического планирования в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" (далее — сеть "Интернет").

## Статья 14. Информационное обеспечение стратегического планирования

1. В целях информационного обеспечения стратегического планирования создается обеспечивающая формирование и обработку данных федеральная информационная система стратегического планирования на основе распределенной информации, содержащейся в федеральных, региональных и муниципальных информационных ресурсах и системах, данных официальной государственной статистики, сведений, необходимых для обеспечения поддержки принятия управленческих решений в сфере государственного управления.
2. Федеральная информационная система стратегического планирования используется в целях:
  - 1) государственной регистрации документов стратегического планирования;
  - 2) ведения федерального государственного реестра документов стратегического планирования;
  - 3) мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования;
  - 4) мониторинга и контроля показателей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
  - 5) мониторинга эффективности деятельности участников стратегического планирования;
  - 6) доступа участников стратегического планирования, юридических и физических лиц к документам стратегического планирования, осуществляемого с использованием единой системы идентификации и аутентификации;
  - 7) разработки, общественного обсуждения и согласования проектов документов стратегического планирования;
  - 8) информационно-аналитического обеспечения участников стратегического планирования при решении ими задач стратегического планирования.
3. Порядок функционирования федеральной информационной системы стратегического планирования, требования к технологическим и лингвистическим средствам, в том числе требования к обеспечению автоматизации процессов сбора,

обработки информации, и порядок информационного взаимодействия федеральной информационной системы стратегического планирования с иными информационными системами устанавливаются Правительством Российской Федерации.

4. Оператора федеральной информационной системы стратегического планирования определяет Правительство Российской Федерации.
5. Оператор федеральной информационной системы стратегического планирования осуществляет ее создание, эксплуатацию и совершенствование в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.
6. Требования к пользователям федеральной информационной системы стратегического планирования, обладателям информации, содержащейся в ней, эксплуатации и ведению данной системы устанавливаются Правительством Российской Федерации с учетом требований законодательства Российской Федерации о государственной, коммерческой, служебной и иной охраняемой законом тайне. <<...>>

#### **Глава 4. Документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках целеполагания на федеральном уровне**

#### **Статья 15. Ежегодное послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации**

1. Ежегодное послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о положении в стране и об основных направлениях внутренней и внешней политики государства является основой для определения стратегических целей и приоритетов социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, определения направления достижения указанных целей, важнейших задач, подлежащих решению, а также для разработки других документов стратегического планирования.
2. Во исполнение ежегодного послания Президента Россий-

ской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации Президент Российской Федерации издает указы, в которых определяются стратегические цели и приоритеты социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, направления достижения указанных целей и решения важнейших задач в сфере социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, а также документы стратегического планирования, подлежащие разработке.

### **Статья 16. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации**

1. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации разрабатывается каждые шесть лет на период, не превышающий периода, на который разрабатывается прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, совместно с другими участниками стратегического планирования.
2. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации утверждается Правительством Российской Федерации.
3. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации разрабатывается и корректируется на основе ежегодных посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации, актов Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации, содержащих основные направления и цели социально-экономической политики Российской Федерации, социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, приоритеты и цели регионального развития Российской Федерации, с

учетом прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период и бюджетного прогноза Российской Федерации на долгосрочный период.

4. Порядок разработки и корректировки стратегии социально-экономического развития Российской Федерации определяется Правительством Российской Федерации.
5. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки стратегии социально-экономического развития Российской Федерации.
6. Корректировка стратегии социально-экономического развития Российской Федерации осуществляется по решению Правительства Российской Федерации.
7. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации содержит:
  - 1) оценку текущей социально-экономической ситуации и степени достижения целей социально-экономического развития Российской Федерации;
  - 2) определение целей социально-экономического развития Российской Федерации и целевых показателей на долгосрочный период, а также условий, факторов их достижения и ограничений и рисков при их достижении с учетом задач обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
  - 3) определение основных приоритетов и задач социально-экономической политики на долгосрочный период, обеспечивающих достижение целей социально-экономического развития Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
  - 4) приоритеты и направления регионального развития Российской Федерации;
  - 5) оценку позиций Российской Федерации в мировой экономике и их изменения на долгосрочный период;
  - 6) обоснование основных реформ и программ, необходимых

- для достижения целей социально-экономического развития Российской Федерации;
- 7) основные направления, мероприятия и механизмы реализации стратегии социально-экономического развития Российской Федерации;
  - 8) иные положения, определенные Правительством Российской Федерации.
8. Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации является основой для формирования и корректировки перечня государственных программ Российской Федерации.

### **Статья 17. Документы в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации**

1. Документы в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, требования к их содержанию, порядок их разработки, экспертизы и корректировки, критерии и показатели состояния национальной безопасности Российской Федерации, порядок мониторинга и контроля реализации указанных документов и оценки состояния национальной безопасности Российской Федерации определяются Президентом Российской Федерации.
2. Документы в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации по предложению Совета Безопасности Российской Федерации утверждаются (одобряются) Президентом Российской Федерации.
3. Независимая экспертиза документов в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации осуществляется в порядке, установленном Президентом Российской Федерации, с учетом ограничений, предусмотренных законодательством Российской Федерации о государственной, коммерческой, служебной и иной охраняемой законом тайне.
4. Оценка состояния национальной безопасности Российской Федерации и контроль реализации документов в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федера-

ции осуществляются Советом Безопасности Российской Федерации.

### **Статья 18. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации**

1. **Стратегия национальной безопасности Российской Федерации** - документ в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, который разрабатывается Советом Безопасности Российской Федерации совместно с другими участниками стратегического планирования с учетом стратегического прогноза Российской Федерации на долгосрочный период, не превышающий периода, на который разработан стратегический прогноз Российской Федерации, и корректируется каждые шесть лет.
2. Совет Безопасности Российской Федерации осуществляет разработку и корректировку критериев и показателей обеспечения национальной безопасности Российской Федерации.
3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации:
  - 1) содержит приоритеты, цели и меры в области внутренней и внешней политики в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
  - 2) содержит оценку текущего состояния национальной безопасности Российской Федерации и оценку угроз национальной безопасности Российской Федерации на долгосрочный период;
  - 3) определяет национальные интересы Российской Федерации и стратегические национальные приоритеты в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
  - 4) определяет цели и задачи обеспечения национальной безопасности Российской Федерации в различных областях и сферах развития Российской Федерации и соответствующие направления деятельности по противодействию угрозам национальной безопасности Российской Федерации;
  - 5) определяет организационные, нормативные правовые и ин-

- формационные основы обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;
- 6) содержит основные показатели состояния национальной безопасности Российской Федерации;
  - 7) содержит иные положения, определенные Президентом Российской Федерации.
4. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации является базовым документом в области планирования развития системы обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, в котором определяются порядок действий и меры по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации является основой для конструктивного взаимодействия органов государственной власти, организаций и общественных объединений в целях защиты национальных интересов Российской Федерации и обеспечения безопасности личности, общества и государства.
5. Концептуальные положения в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации основываются на фундаментальной взаимосвязи и взаимозависимости стратегии национальной безопасности Российской Федерации и стратегии социально-экономического развития Российской Федерации.
6. Совет Безопасности Российской Федерации обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки стратегии национальной безопасности Российской Федерации.
7. Порядок разработки и корректировки стратегии национальной безопасности Российской Федерации определяется Президентом Российской Федерации.
8. Порядок мониторинга реализации стратегии национальной безопасности Российской Федерации и достижения показателей состояния национальной безопасности Российской Федерации определяется Президентом Российской Федерации.

## **Глава 5. Документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках целеполагания по отраслевому и территориальному принципу на федеральном уровне**

### **Статья 19. Отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации**

1. Отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации разрабатываются на период, не превышающий периода, на который разрабатывается прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, по решению Президента Российской Федерации или Правительства Российской Федерации в соответствии с их компетенцией федеральными органами исполнительной власти в целях обеспечения реализации стратегии социально-экономического развития Российской Федерации, стратегии национальной безопасности Российской Федерации, стратегии пространственного развития Российской Федерации с учетом прогноза научно-технологического развития Российской Федерации, стратегического прогноза Российской Федерации, прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период.
2. Отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации являются документами, определяющими развитие определенной сферы или отрасли экономики, а также могут быть основой для разработки государственных программ Российской Федерации, государственных программ субъектов Российской Федерации, схем территориального планирования Российской Федерации, а также плановых и программно-целевых документов государственных корпораций, государственных компаний и акционерных обществ с государственным участием.
3. Корректировка отраслевых документов стратегического планирования Российской Федерации осуществляется по решению Президента Российской Федерации или Правительства Российской Федерации.

4. К отраслевым документам стратегического планирования Российской Федерации относятся:
  - 1) отраслевые стратегии, в том числе схемы и стратегии развития отраслей экономики и сфер государственного управления;
  - 2) стратегии отдельных сфер социально-экономического развития;
  - 3) иные документы стратегического планирования, которые соответствуют требованиям настоящей статьи и решение о разработке которых принято Президентом Российской Федерации или Правительством Российской Федерации.
5. Для совокупности отраслей социально-экономического развития или сфер государственного управления разрабатываются межотраслевые стратегии.
6. В топливно-энергетических и транспортных отраслях разрабатываются генеральные схемы, детализирующие отраслевые и межотраслевые стратегии.
7. Отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации содержат:
  - 1) оценку состояния соответствующей сферы социально-экономического развития Российской Федерации;
  - 2) показатели развития соответствующей сферы социально-экономического развития по одному или нескольким вариантам прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период;
  - 3) приоритеты, цели, задачи и показатели государственного и муниципального управления и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, способы их эффективного достижения и решения в соответствующей отрасли экономики и сфере государственного и муниципального управления Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, муниципального образования.
8. По решению Президента Российской Федерации или Правительства Российской Федерации в соответствии с их компетенцией отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации могут содержать:
  - 1) сроки и этапы проведения мероприятий, предусмотренных

- отраслевыми документами стратегического планирования Российской Федерации;
- 2) ожидаемые результаты проведения мероприятий, предусмотренных отраслевыми документами стратегического планирования Российской Федерации;
  - 3) план мероприятий на среднесрочный период, в том числе обоснование состава и содержания государственных программ Российской Федерации в соответствующей сфере или отрасли экономики;
  - 4) иные положения.
9. Федеральный орган исполнительной власти, определенный Президентом Российской Федерации или Правительством Российской Федерации ответственным за разработку и корректировку отраслевого документа стратегического планирования Российской Федерации, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки соответствующего отраслевого документа стратегического планирования Российской Федерации.
10. Отраслевые документы стратегического планирования Российской Федерации утверждаются Президентом Российской Федерации или Правительством Российской Федерации в соответствии с их компетенцией в течение года с даты утверждения стратегии национальной безопасности Российской Федерации или стратегии социально-экономического развития Российской Федерации.
11. Порядок разработки и корректировки отраслевых документов стратегического планирования Российской Федерации определяется Президентом Российской Федерации или Правительством Российской Федерации в соответствии с их компетенцией.

## **Статья 20. Стратегия пространственного развития Российской Федерации**

1. Стратегия пространственного развития Российской Федерации разрабатывается в соответствии с основами государственной политики регионального развития Российской Фе-

дерации в целях реализации основных положений стратегии социально-экономического развития Российской Федерации и стратегии национальной безопасности Российской Федерации, определяет приоритеты, цели и задачи регионального развития Российской Федерации и меры по их достижению и решению.

2. Стратегия пространственного развития Российской Федерации разрабатывается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и муниципальных образований.
3. Стратегия пространственного развития Российской Федерации разрабатывается на основании решения Правительства Российской Федерации и учитывается при разработке и корректировке схем территориального планирования Российской Федерации, стратегий социально-экономического развития макрорегионов, государственных программ Российской Федерации, стратегий социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, иных документов стратегического планирования и документов территориального планирования, предусмотренных Градостроительным кодексом Российской Федерации, в целях реализации полномочий органов государственной власти Российской Федерации по предметам ведения Российской Федерации и по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.
4. Стратегия пространственного развития Российской Федерации утверждается Правительством Российской Федерации.
5. Содержание, состав, порядок разработки и утверждения стратегии пространственного развития Российской Федерации и подготавливаемых в ее составе предложений о совершенствовании системы расселения на территории Российской Федерации и приоритетных направлениях размещения производительных сил на территории Российской Федерации определяются Правительством Российской Федерации.

6. По поручению Президента Российской Федерации Правительство Российской Федерации разрабатывает основы государственной политики регионального развития Российской Федерации, являющиеся основой для определения приоритетов регионального развития Российской Федерации. Основы государственной политики регионального развития Российской Федерации утверждаются Президентом Российской Федерации.

### **Статья 21. Стратегии социально-экономического развития макрорегионов**

1. Стратегии социально-экономического развития макрорегионов разрабатываются на долгосрочный период по решению Правительства Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, совместно с другими участниками стратегического планирования.
2. Стратегии социально-экономического развития макрорегионов разрабатываются и корректируются в целях обеспечения согласованности проведения в территориальном и временном отношении мероприятий, предусмотренных стратегией пространственного развития Российской Федерации, отраслевыми документами стратегического планирования Российской Федерации, стратегиями социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, генеральными схемами, плановыми и программно-целевыми документами государственных корпораций, государственных компаний и акционерных обществ с государственным участием, в соответствии с положениями, определенными стратегией национальной безопасности Российской Федерации, стратегией социально-экономического развития Российской Федерации, а также на основе данных прогноза социально-экономического развития Российской Федерации

на долгосрочный период.

3. Стратегии социально-экономического развития макрорегионов могут быть основанием для принятия решения о разработке государственных программ Российской Федерации, сформированных по территориальному принципу для соответствующих макрорегионов, в целях реализации указанных стратегий.
4. Стратегии социально-экономического развития макрорегионов учитываются при разработке и корректировке государственных программ Российской Федерации, стратегий социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, схем территориального планирования субъектов Российской Федерации и иных документов стратегического планирования.
5. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки стратегий социально-экономического развития макрорегионов.
6. Правительство Российской Федерации обеспечивает согласованность и сбалансированность стратегий социально-экономического развития макрорегионов и стратегий социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, находящихся в пределах соответствующего макрорегиона, в целях осуществления полномочий органов государственной власти Российской Федерации по предметам ведения Российской Федерации и по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.
7. Стратегии социально-экономического развития макрорегионов утверждаются Правительством Российской Федерации.
8. Содержание, состав, порядок разработки и корректировки стратегий социально-экономического развития макрорегионов определяются Правительством Российской Федерации.

## Глава 6. Документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках прогнозирования на федеральном уровне

### Статья 22. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации

1. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации разрабатывается на основе решений Президента Российской Федерации каждые шесть лет на двенадцать и более лет федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере научной, научно-технической и инновационной деятельности, с учетом приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации, перечня критических технологий Российской Федерации и на основе данных, представляемых федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и Российской академией наук.
2. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации содержит:
  - 1) оценку достигнутого уровня и возможностей научно-технологического развития Российской Федерации в сопоставлении с мировыми тенденциями;
  - 2) анализ и прогноз внешних условий и тенденций научно-технологического развития Российской Федерации;
  - 3) анализ макроэкономических, структурных и институциональных факторов научно-технологического развития Российской Федерации на долгосрочный период;
  - 4) прогноз технологического развития секторов (отраслей) экономики, в том числе по субъектам Российской Федерации;
  - 5) направления научно-технологического развития Российской Федерации и основные направления совершенствования научно-технической политики;
  - 6) иные положения, определенные Президентом Российской Федерации и Правительством Российской Федерации.

3. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере научной, научно-технической и инновационной деятельности, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки прогноза научно-технологического развития Российской Федерации.
4. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации утверждается Правительством Российской Федерации.
5. Порядок разработки и корректировки прогноза научно-технологического развития Российской Федерации определяется Правительством Российской Федерации.

### **Статья 23. Стратегический прогноз Российской Федерации**

1. Стратегический прогноз Российской Федерации разрабатывается по поручению Президента Российской Федерации на двенадцать и более лет Правительством Российской Федерации с учетом данных, представляемых федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и Российской академией наук. Корректировка стратегического прогноза Российской Федерации осуществляется каждые шесть лет.
2. Стратегический прогноз Российской Федерации содержит:
  - 1) оценку рисков социально-экономического развития и угроз национальной безопасности Российской Федерации;
  - 2) поэтапные прогнозные оценки вероятного состояния социально-экономического потенциала и национальной безопасности Российской Федерации;
  - 3) оптимальный сценарий преодоления рисков и угроз с учетом решения задач национальной безопасности Российской Федерации;
  - 4) оценку конкурентных позиций Российской Федерации в мировом сообществе;
  - 5) иные положения по решению Президента Российской Федерации или Правительства Российской Федерации.

3. Правительство Российской Федерации обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки стратегического прогноза Российской Федерации.
4. Стратегический прогноз Российской Федерации рассматривается Советом Безопасности Российской Федерации.
5. Порядок разработки, корректировки и утверждения (одобрения) стратегического прогноза Российской Федерации определяется Президентом Российской Федерации.

#### **Статья 24. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период**

1. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период разрабатывается каждые шесть лет на двенадцать и более лет федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, с учетом прогноза научно-технологического развития Российской Федерации и стратегического прогноза Российской Федерации на основе данных, представляемых федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и другими участниками стратегического планирования. Корректировка прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период осуществляется в соответствии с решением Правительства Российской Федерации с учетом прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период.
2. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период содержит:
  - 1) оценку достигнутого уровня социально-экономического развития Российской Федерации;
  - 2) определение вариантов внутренних условий и характеристик социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, включая основные пока-

- затели демографического и научно-технического развития, состояния окружающей среды и природных ресурсов;
- 3) определение вариантов внешних условий социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, основные показатели развития мировой экономики, включая прогноз мировых цен на отдельные сырьевые ресурсы;
  - 4) оценку макроэкономического эффекта от реализации государственных программ Российской Федерации, отраслевых документов стратегического планирования Российской Федерации и планируемых институциональных преобразований;
  - 5) показатели вариантов прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период и других вариантов, учитывающих изменение внешних и внутренних условий развития;
  - 6) направления и основные показатели социально-экономического развития, балансы по основным видам экономической деятельности и институциональным секторам экономики, показатели развития транспортной и энергетической инфраструктур на долгосрочный период с учетом проведения мероприятий, содержащихся в государственных программах Российской Федерации;
  - 7) основные показатели регионального развития на долгосрочный период;
  - 8) иные положения, определенные Правительством Российской Федерации.
3. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период разрабатывается на вариативной основе.
  4. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период.

5. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период утверждается Правительством Российской Федерации.
6. Порядок разработки и корректировки прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период определяется Правительством Российской Федерации.

**Статья 25. Бюджетный прогноз Российской Федерации на долгосрочный период** Бюджетный прогноз Российской Федерации на долгосрочный период разрабатывается в соответствии с Бюджетным кодексом Российской Федерации.

**Статья 26. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период**

1. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период разрабатывается ежегодно федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, на основе анализа внешних и внутренних условий социально-экономического развития Российской Федерации с учетом основных направлений бюджетной, налоговой и таможенно-тарифной политики, а также на основе данных, представляемых федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и другими участниками стратегического планирования.
2. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период содержит:
  - 1) оценку достигнутого уровня социально-экономического развития Российской Федерации;
  - 2) характеристику условий социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период,

- включая основные показатели демографического и научно-технического развития, состояния окружающей среды и природных ресурсов;
- 3) основные показатели развития мировой экономики на среднесрочный период, включая прогноз мировых цен на отдельные сырьевые ресурсы;
  - 4) оценку факторов и ограничений социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период;
  - 5) показатели одного или нескольких вариантов социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период;
  - 6) направления и основные показатели социально-экономического развития, балансы по основным видам экономической деятельности и институциональным секторам экономики, показатели развития транспортной и энергетической инфраструктур на среднесрочный период с учетом проведения мероприятий, содержащихся в государственных программах Российской Федерации;
  - 7) основные направления регионального развития на среднесрочный период;
  - 8) иные показатели, определенные Правительством Российской Федерации.
3. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период разрабатывается на вариативной основе.
  4. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период разрабатывается в целом по Российской Федерации, по видам экономической деятельности, а также по субъектам Российской Федерации.
  5. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период.

6. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период одобряется Правительством Российской Федерации и учитывается при корректировке прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период.
7. Порядок разработки и корректировки прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период определяется Правительством Российской Федерации.

**Глава 7. Документы стратегического планирования,  
разрабатываемые в рамках планирования и программирования  
на федеральном уровне**

**Статья 27. Основные направления деятельности Правительства  
Российской Федерации**

1. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации определяются Председателем Правительства Российской Федерации.
2. Содержание, порядок разработки и корректировки основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации определяются Правительством Российской Федерации.
3. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации утверждаются Правительством Российской Федерации.
4. Подготовка и разработка основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации осуществляются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, на шесть лет с учетом положений ежегодного послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации, стратегии социально-экономического

развития Российской Федерации, стратегии национальной безопасности Российской Федерации и прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный и долгосрочный периоды.

5. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации.

## **Статья 28. Государственные программы Российской Федерации**

1. Государственные программы Российской Федерации разрабатываются федеральными органами исполнительной власти для достижения приоритетов и целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, определенных в стратегии социально-экономического развития Российской Федерации, отраслевых документах стратегического планирования Российской Федерации, стратегии пространственного развития Российской Федерации и основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации.
2. Государственные программы Российской Федерации разрабатываются на период, определяемый Правительством Российской Федерации.
3. Государственные программы Российской Федерации включают в себя подпрограммы, содержащие в том числе ведомственные целевые программы и отдельные мероприятия органов государственной власти Российской Федерации.
4. Перечень государственных программ Российской Федерации утверждается Правительством Российской Федерации. Формирование перечня государственных программ Российской Федерации осуществляется исходя из стратегии социально-экономического развития Российской Федерации, отраслевых документов стратегического планирования Рос-

сийской Федерации и с учетом основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации.

5. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере анализа и прогнозирования социально-экономического развития, обеспечивает координацию и методическое обеспечение разработки и корректировки государственных программ Российской Федерации.
6. Государственные программы Российской Федерации утверждаются Правительством Российской Федерации в соответствии с Бюджетным кодексом Российской Федерации.
7. Порядок разработки, реализации и оценки эффективности реализации государственных программ Российской Федерации определяется Правительством Российской Федерации.
8. Положения настоящей статьи не распространяются на государственную программу вооружения.

### **Статья 29. Государственная программа вооружения**

1. Государственная программа вооружения утверждается Президентом Российской Федерации.
2. Порядок разработки, утверждения и реализации государственной программы вооружения определяется Президентом Российской Федерации.

### **Статья 30. Схемы территориального планирования Российской Федерации**

Схемы территориального планирования Российской Федерации разрабатываются в целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации и основываются на основных положениях стратегии социально-экономического развития Российской Федерации, стратегии пространственного развития Российской Федерации, стратегиях социально-экономического развития макрорегионов, отраслевых документах стратегического планирования Российской Федерации с учетом требований, опре-

деленных Градостроительным кодексом Российской Федерации и иными нормативными правовыми актами.

**Статья 31. План деятельности федерального органа исполнительной власти**

1. План деятельности федерального органа исполнительной власти разрабатывается на шесть лет с учетом основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации в целях организации деятельности федерального органа исполнительной власти по реализации документов стратегического планирования, по которым данный федеральный орган исполнительной власти является ответственным исполнителем или соисполнителем, и содержит цели, направления, индикаторы, планируемые промежуточные и окончательные результаты деятельности федерального органа исполнительной власти.
2. Разработку планов деятельности федеральных органов исполнительной власти осуществляют федеральные министерства, а также федеральные агентства и федеральные службы, руководство деятельностью которых осуществляет Президент Российской Федерации или Правительство Российской Федерации. Федеральные министерства разрабатывают планы с учетом планов подведомственных им федеральных агентств и федеральных служб.
3. Порядок разработки, корректировки и структура плана деятельности федерального органа исполнительной власти определяются Правительством Российской Федерации.
4. План деятельности федерального органа исполнительной власти утверждается руководителем федерального органа исполнительной власти.

**Глава 8. Документы стратегического планирования,  
разрабатываемые в рамках целеполагания на уровне субъекта  
Российской Федерации**

**Статья 32. Стратегия социально-экономического развития  
субъекта Российской Федерации**

1. Стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации разрабатывается на период, не превышающий периода, на который разрабатывается прогноз социально-экономического развития субъекта Российской Федерации на долгосрочный период, в целях определения приоритетов, целей и задач социально-экономического развития субъекта Российской Федерации, согласованных с приоритетами и целями социально-экономического развития Российской Федерации.
2. Стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации разрабатывается на основе законов субъекта Российской Федерации, актов высшего должностного лица субъекта Российской Федерации (руководителя высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации) и органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации с учетом других документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации.
3. Стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации содержит:
  - 1) оценку достигнутых целей социально-экономического развития субъекта Российской Федерации;
  - 2) приоритеты, цели, задачи и направления социально-экономической политики субъекта Российской Федерации;
  - 3) показатели достижения целей социально-экономического развития субъекта Российской Федерации, сроки и этапы реализации стратегии;
  - 4) ожидаемые результаты реализации стратегии;
  - 5) оценку финансовых ресурсов, необходимых для реализации стратегии;

- 6) информацию о государственных программах субъекта Российской Федерации, утверждаемых в целях реализации стратегии;
- 7) иные положения, определяемые законами субъекта Российской Федерации.
4. Стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации является основой для разработки государственных программ субъекта Российской Федерации, схемы территориального планирования субъекта Российской Федерации и плана мероприятий по реализации стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации.
5. Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, осуществляет методическое обеспечение разработки и корректировки стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации.
6. Стратегия социально-экономического развития субъекта Российской Федерации утверждается законодательным (представительным) органом государственной власти субъекта Российской Федерации либо высшим исполнительным органом государственной власти субъекта Российской Федерации в соответствии с законодательством субъекта Российской Федерации.
7. Порядок разработки и корректировки стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации определяется законом или иным нормативным правовым актом субъекта Российской Федерации.
8. Порядок согласования стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации в части полномочий Российской Федерации по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации с документами стратегического планирования, разрабатываемыми и утверждаемыми (одобряемыми) органами

государственной власти Российской Федерации, определяется Правительством Российской Федерации.

9. В соответствии с законодательством субъекта Российской Федерации могут разрабатываться стратегии социально-экономического развития части территории субъекта Российской Федерации, социально-экономические условия в пределах которой требуют выделения отдельных направлений, приоритетов, целей и задач социально-экономического развития при разработке документов стратегического планирования субъекта Российской Федерации.
10. Координация и методическое обеспечение разработки и корректировки стратегии социально-экономического развития части территории субъекта Российской Федерации осуществляются в соответствии с законодательством субъекта Российской Федерации. <<...>>

Президент Российской Федерации

В.В.Путин

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Белова Светлана Константиновна** — кандидат экономических наук, доцент кафедры Менеджмент в индустрии гостеприимства РАНХ и ГС при Президенте РФ  
*Belova Svetlana K.* — PhD in Economics, associate professor of the department of hospitality management, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
2. **Биржева Мариет Альджариевна** — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий специалист Научно-образовательного центра «Эврика»  
*Birzheva Mariet A.* — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Specialist of the Scientific and Educational Center "Evrika
3. **Глазов Александр Владимирович** — старший преподаватель кафедры «Инженерная графика» Московского авиационного института  
*Glazov Alexander V.* — Senior Lecturer, Engineering Graphics Department, Moscow Aviation Institute
4. **Глебова Галина Викторовна** — кандидат экономических наук, доцент, ведущий аналитик Научно-информационного центра проблем интеллектуальной собственности  
*Glebova Galina V.* — PhD in Economics, Associate Professor, Leading Analyst, Scientific Information Center for intellectual property issues
5. **Зубкова Анна Андреевна** — выпускница историко-филологического факультета Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета  
*Zubkova Anna A.* — Graduate of the Faculty of History and Philology of the VG Belinsky Pedagogical Institute, Penza State University
6. **Коновалова Ольга Вадимовна** — кандидат экономических наук, доцент, ведущий аналитик Научно-информационного центра проблем интеллектуальной собственности  
*Konovalova Olga V.* — PhD in Economics, Associate Professor, Leading Analyst, Scientific Information Center for intellectual property issues
7. **Кузьмина Светлана Юрьевна** — кандидат философских наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела информационного обеспечения систем управления Центра стратегических разработок Московской области  
*Kuzmina Svetlana Yu.* — PhD, Associate Professor, Leading Researcher, Department of Information Support for Management Systems, Center for Strategic Research, Moscow Region
8. **Курочкин Дмитрий Сергеевич** — инженер научно-исследовательского отдела Центрального аэрогидродинамического института.  
*Kurochkin Dmitry S.* — Engineer of the research department of the Central Aerohydrodynamic Institute.

9. **Локтионова Татьяна Евгеньевна** — старший воспитатель Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Инженерно-техническая школа имени дважды Героя Советского Союза П.Р. Поповича».  
*Loktionova Tatyana E. — Senior Teacher of the State Budgetary Educational Institution of Moscow "Engineering and Technical School named after twice Hero of the Soviet Union, P.R. Popovich."*
10. **Лунькин Александр Николаевич** — доктор экономических наук, профессор, директор ГБПОУ КСТ  
*Lunkin Alexander N. — ScDr of Economics, Professor, Director of SBVEI CMT*
11. **Макарова (Сальникова) Елена Витальевна** — старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского педагогического института имени В.Г. Белинского  
*Makarova (Salnikova) Elena V. — Senior Lecturer of the Department "Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages" of the Penza Pedagogical Institute named after VG Belinsky*
12. **Морозова Елена Николаевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета  
*Morozova Yelena N. — PhD in philology, assistant professor Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Pedagogical Institute Named after V.G. Belinsky, Penza State University*
13. **Морозова Екатерина Павловна** — заведующий сектором иностранных языков Московского центра развития кадрового потенциала образования, учитель-методист Школы 1799 города Москвы, председатель Единой Ассоциации педагогов города Москвы  
*Morozova Ekaterina P. — Head of the Foreign Languages Sector of the Moscow Center for the Development of Personnel Potential of Education, teacher-methodologist of the School of 1799 Moscow, Chairman of the Unified Association of Teachers of Moscow*
14. **Мягкова Валерия Юрьевна** — старший преподаватель доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета  
*Myagkova Valeria Yu. — Senior Lecturer Associate Professor of the Department "Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages" Pedagogical Institute named after VG Belinsky Penza State University*
15. **Панурина Наталья Викторовна** — кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Московского института экономики и права  
*Panurina Natalia V. — PhD in History, Associate Professor of the Department of Humanities Moscow Institute of Economics and Law*
16. **Прохорова Наталья Юрьевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета

- Prokhorova Natalya Yu.* — PhD in philology, Associate Professor of the Department "Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages" of the VG Pedagogical Institute Belinsky Penza State University
17. **Разумова Марина Владимировна** — старший преподаватель доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета  
*Razutova Marina V.* — Senior Lecturer of the Department "Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages" Pedagogical Institute named after VG Belinsky Penza State University
18. **Сергеева Марина Георгиевна** — доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков ИИЯ РУДН  
*Sergeyeva Marina G.* — ScDr of Pedagogy, associate professor, professor of the department of social pedagogics of the Institute of foreign languages, Russian Peoples' Friendship University
19. **Федотов Владимир Алексеевич** — директор регионального развития ЗАО «Дидактические Системы» (Москва), кандидат технических наук.  
*Fedotov Vladimir A.* — Director of Regional Development of CJSC "Didactic Systems" (Moscow), PhD in Technical Sciences
20. **Цыпылова Людмила Александровна** — кандидат технических наук, доцент кафедры «Физика, теоретическая и прикладная механика» филиала «СТРЕЛА» Московского авиационного института (Национальный исследовательский институт).  
*Tsyvelova Ludmila A.* — PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Physics, Theoretical and Applied Mechanics of the STRELA branch of the Moscow Aviation Institute (National Research Institute).

---

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

---

---

Журнал публикует оригинальные теоретические, практические и методические разработки в области профессионального образования, краткие сообщения, обзоры, авторские образовательные программы курсов, рецензии, библиографию, информацию о конференциях и других образовательных мероприятиях, юбилейных датах, рекламные сообщения, связанные с издательской и другой деятельностью, способствующие развитию профессионального образования.

Периодичность издания — до 4 раз в год. Язык издания — русский.

**Объем публикаций.** Теоретические и обзорные статьи — до 20 страниц; научные сообщения — до 15 страниц; краткие сообщения, информация о конференциях, юбилейных датах — до 3 страниц. Объем авторских программ образовательных курсов не ограничивается, но согласуется с редакцией.

**Оформление материалов.** Редактор *Microsoft Word*, шрифт *Times New Roman*, 14 пт. Одинарный межстрочный интервал. Бумага формата А4. Поля: левое — 2,5 см, правое — 1,5 см, верхнее и нижнее — 2,5 см, красная строка 1,27 см.

**Оформление «шапки» статьи.** По центру Фамилия И.О. (если два и более авторов – через запятую в одну строчку), далее – абзац-интервал и по центру же название статьи; далее – абзац-интервал — аннотация (**без слова Аннотация:**, до 10 строк, *Times New Roman*, 12 пт., курсив), далее через 1 интервал — ключевые слова (так: **Ключевые слова:** сами ключевые слова);

**Далее, через 2 интервала в том же порядке та же информации на английском языке!**

Абзац, через 2 интервала — начало текста статьи.

**Оформление списка литературы.** В соответствии с ГОСТом (шрифт *Times New Roman*, 10 пт.); страницы указывать обязательно; литература располагается в алфавитном порядке (по фамилиям первых авторов или первой букве названия книг или монографий, если в выходных данных фамилии авторов отсутствуют) и нумеруется; ссылки по тексту в квадратных скобках — номер по списку.

**Иллюстративный материал.** Рисунки черно-белые (компьютерный набор): желательно не больше 2-х, не должны дублировать табличные данные. Таблицы: минимальных размеров, легко читаемые, не больше 3-х. Шрифт в таблицах, рисунках и их заголовках — *Times New Roman*, 10 пт. Редакция оставляет за собой право редактирования полученных материалов (в случае мелких изменений, не меняющих сути публикации, редактирование производится без согласования с авторами) или отклонения материалов от публикации.

### Внимание авторам!

Журнал публикует материалы в соответствии с актуальными рубриками: «**Качество образования**»; «**Инновации в образовании**» (исследования в системе общего профессионального и дополнительного образования); «**Образование в историческом контексте**»; «**Экономика и управление**» (материалы, раскрывающие вопросы социально-экономических проблем современного общества); «**Теория и методика обучения**» (статьи практико-ориентированного характера); «**Профессиональное самоопределение личности**» (исследования по проблеме подготовки будущих специалистов к овладению профессией); «**Дополнительное образование**».

**Обращаем ваше внимание на то, что рубрики журнала могут менять свое название в зависимости от проблематики авторских материалов.**

Ежеквартальный научно-теоретический и практический журнал

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО**

*2018 №4(28)*

**Верстка**

Кошентаевский А.В.

**Учредитель**

Государственное бюджетное профессиональное  
образовательное учреждение города Москвы  
«Колледж современных технологий  
имени Героя Советского Союза М. Ф. Панова»

129337 г. Москва, Хибинский проезд, д. 10  
**Тел.:** +7(499)182-67-62, **e-mail:** kst@edu.mos.ru

Издается при поддержке Департамента образования города Москвы

Подписано к печати 28 ноября 2018 г. Формат 60×88/16.  
Печать офсетная. Гарнитура Minion Pro. Объем 19,5 п.л.  
Тираж 500 экз.

Отпечатано в ООО «ПКФ „СОЮЗ-ПРЕСС“»  
150062 г. Ярославль, пр-д Доброхотова, 16–158

**Тел.:** +7(4852)58-76-39, +7(4852)58-76-33