

# Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

*Председатель редакционной коллегии*

**Александр Андреевич Кузнецов** – доктор педагогических наук,  
академик Российской академии образования, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Москва

*Редакционная коллегия*

**Константин Игоревич Белоусов** – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

**Сергей Георгиевич Воровщиков** – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, заведующий кафедрой, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

**Светлана Даниловна Ермакова** – начальник отдела поддержки этнокультурных специальных и особых форм образования Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки России

**Гордана Зиндович** – кандидат педагогических наук, консультант Комитета по образованию Национальной комиссии ЮНЕСКО, редактор журнала «Journal of education», Белград

**Лаура Турлибековна Искакова** – доктор педагогических наук, профессор, директор филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Южно-Казахстанской области, Шымкент, Республика Казахстан

**Норслу Казангаповна Кибатаева** – кандидат педагогических наук, заместитель директора филиала

акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Актобинской области, Актобе, Республика Казахстан

**Алла Геннадьевна Кузнецова** – доктор педагогических наук, министр образования

**Станислав Петрович Ломов** – доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Российской академии образования, Москва

**Анатолий Викторович Мудрик** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

**Марина Геннадьевна Синякова** – кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, доцент, директор Института кадрового развития и менеджмента, профессор кафедры акмеологии и психологии управления, Екатеринбург

**Наталья Григорьевна Тагильцева** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования института музыкального и художественного образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

**Светлана Леонидовна Фоменко** – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой высшего педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

№6(54) • 2017

www.in-exp.ru

ISSN 2306-8310

Двухлетний импакт-фактор  
РИНЦ – 0,957 (2015 год)

Журнал индексируется в ERIH PLUS®, 2016  
«The journal is indexed by ERIH PLUS», 2016

журнал включен в Ulrich's Periodicals  
Directory: <http://www.ulrichsweb.com>

Зарегистрирован Комитетом  
Российской Федерации по печати.  
Свидетельство о регистрации  
средств массовой информации  
ПИ №ФС77 – 28489 от 01.07.2007

*Главный редактор*

Алла Сиденко

*Зам. главного редактора*

Елена Сиденко

*Ответственный секретарь*

Андрей Бахтин

\* \* \* \* \*

Компьютерная вёрстка

Е. Конобеева

Издание включено ВАК в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.  
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.  
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.



«Журнал издается при информационной поддержке ФГАУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Адрес редакции:

140135, Московская обл., п. Никоновское,  
до востребования Сиденко А.С.

Электронный адрес редакции: [sidenko@in-exp.ru](mailto:sidenko@in-exp.ru)

Подписано в печать 20.12.2017. Формат бумаги 60x84/8.  
Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.

Отпечатано в ООО «ТИСО»  
127018, г. Москва, ул. Складочная, дом 3, стр. 6

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

# Инновационные проекты и программы в образовании 2017. № 6

## АВТОРЫ НОМЕРА

---

**Бакурадзе Андрей Бондович** — доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Философия, социология и история» ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта (МИИТ)», Москва, E-mail: bondovich@mail.ru

**Зеленин Александр Васильевич** — доктор филологических наук, лектор, Факультет коммуникационных наук, Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия. E-mail: aleksandr.zelenin@staff.uta.fi

**Коваленко М. Г.** — кандидат экономических наук, кафедра экономики и менеджмента, должность доцент ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия

**Козуляев Алексей Владимирович** — ассистент кафедры иностранных языков Российский университет дружбы народов, Школа аудиовизуального перевода «РуФилмс», Москва. E-mail: Zelen292@gmail.com

**Коротун Владилена Леонидовна** — Старший преподаватель кафедры «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей» Московского авиационного института, аспирант кафедры иностранных языков ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва, Россия. E-mail: vladakor@mail.ru

**Кузнецов Василий Андреевич** — кандидат биологических наук, ассистент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова

**Лазукин Анатолий Дмитриевич** — доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры педагогики Военного университета МО РФ, академик РАЕН, академик МАНПО.

**Лурье Леонид Израилевич** — доктор педагогических наук, профессор, директор МБОУ «Лицей № 1» г. Перми, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского Национального Исследовательского Политехнического Университета, Лауреат Премии Президента РФ в области образования, Заслуженный учитель РФ, профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии РФ. E-mail: lourieleonid@gmail.com

**Мирзоева Е. В.** — кандидат педагогических наук, доцент ВАК, декан факультета Спортивного менеджмента, педагогики и психологии. ФГБОУ ВПО «Кубанский государствен-

ный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия

**Овчинников Юрий Дмитриевич** — кандидат технических наук, доцент, кафедра «Биохимии, биомеханики и естественных дисциплин». ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия. E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

**Певцова Елена Александровна** — научный руководитель: д. ю. н., д. п. н., профессор ФГАОУ АПК и ППРО (г. Москва)

**Платунова Елена Юрьевна** — государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа с углубленным изучением информационных технологий № 1368». г. Москва. E-mail: ocean-elena@yandex.ru

**Романова Екатерина Александровна** — кандидат психологических наук, доцент (звание), доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова; доцент кафедры педагогики и психологии МГИМО (У) МИД России

**Седалищева А. В.** — преподаватель, заведующий отделением «Педагогики дополнительного образования» ЯПК им. С. Ф. Гоголева, Отличник образования РС (Я), аспирант ФГАОУ АПК и ППРО, г. Якутск. E-mail: 18-antonina-34@mail.ru

**Сигиденко Сергей Юрьевич** — адъюнкт Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. E-mail: skif16@gmail.com

**Соловов Семен Михайлович** — полковник юстиции, старший преподаватель военной кафедры ФГКОУ ВО «Московская академия Следственного комитета Российской Федерации», Москва, E-mail: solo.sem@mail.ru

**Тореева Татьяна Александровна** — кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

**Тютюнников А. С.** — кандидат экономических наук, кафедра экономики и менеджмента, должность доцент. ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия

**Шпынёв Александр Константинович** — социальный эксперт, педагог, Московская обл., г. п. Тучково. E-mail: ashpinev410@gmail.com.

# Innovative projects and programs in education

## 2017. № 6

### AUTHORS

---

**Bakuradze Andrey B.** — Doctor of Philosophy, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department «Philosophy, Sociology and History» FGBOU VO «Russian University of Transport (MIIT)», Moscow, E-mail: bondovich@mail.ru

**Korotun V. L.** — Senior lecturer of Moscow Aviation Institute, postgraduate student of FGAOU DPO Academy for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers, Moscow, Russia. E-mail: vladakor@mail.ru

**Kovalenko M. G.** — candidate of economic Sciences, Department of Economics and management, the position of associate Professor VGBOUW VPO «Kuban state University of physical culture, sport and tourism» (Krasnodar), Russia

**Kozuliaev Aleksei.** — Assistant Professor of foreign languages Russian People's Friendship University, Moscow. E-mail: zelen292@gmail.com

**Kuznetsov Vasily Andreevich** — Candidate of Biological Sciences, Assistant of the Department of History and Philosophy of Education of the Faculty of Pedagogical Education of the Moscow State University named after MV Lomonosova

**Lazukin Anatoliy** — Doctor of pedagogy, Professor of Department of pedagogy at Ministry of Defense Military University, Academician of RANS and IASP.

**Lurie Leonid I.** — doctor of pedagogical sciences, professor, director of the MBOU «Lyceum № 1», Perm, professor of the Department of Mathematical Modeling of Systems and Processes of the Perm National Research Polytechnic University, Laureate of the Presidential Prize in Education, Honored Teacher of the Russian Federation, Professor of the Military Pedagogy and Psychology Department of the Perm Military Institute of the Russian National Guard. E-mail: lourieleonid@gmail.com

**Mirzoeva, E. V.**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of VAK, the Dean of the faculty of Sport management, pedagogy and psychology. VGBOUW VPO «Kuban state University of physical culture, sport and tourism» (Krasnodar), Russia

**Ovchinnikov Yu. D.** — candidate of technical Sciences, associate Professor, Department «Biochemistry, biomechanics and natural-scientific disciplines» VGBOUW VPO «Kuban state University of physical culture, sport and tourism» (Krasnodar), Russia

**Pevtsova E. A.** — Doctor of Sciences, Professor, The Vice-Rector for Research, Moscow Region State University

**Platonova Elena** — State budgetary educational institution of Moscow city «School with profound study of information technologies № 1368»

**Prokopchuk Yu.** — candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department «Theory, history and methodology of physical culture» VGBOUW VPO «Kuban state University of physical culture, sport and tourism» (Krasnodar), Russia

**Romanova Ekaterina.** — candidate of psychological sciences, associate professor (title), associate professor of history and philosophy of education of the faculty of pedagogical education of Moscow State University named after MV Lomonosov; Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

**Sedalishcheva A. V.** — Lecturer, Head of Department Jarutian pedagogisch collegd., Yakutsk, the Republik of Sakha (Jakutien), Russia. E-mail: 18-antonina-34@mail.ru

**Shpynev, Alexander K.** — social expert, teacher, Moscow region., g.p. Tuchkovo. E-mail: ashpinev410@gmail.com.

**Sigidenko Sergey Y.** — Adjunct of Perm military institute of troops of the national guard of the Russian Federation. E-mail: skif16@gmail.com

**Solovov Semen Mikhailovich** — Colonel of Justice, Senior Lecturer of Military Department, FGKOU VO «Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation», Moscow, E-mail: solo.sem@mail.ru

**Tareeva Tatyana Aleksandrovna** — Candidate of Philosophy, Associate Professor of History and Philosophy of Education at the Faculty of Pedagogical Education of the Moscow State University named after MV Lomonosova. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

**Tyutyunnikov A. S.** — candidate of economic Sciences, Department of Economics and management, the position of associate Professor. VGBOUW VPO «Kuban state University of physical culture, sport and tourism» (Krasnodar), Russia

**Zelenin Aleksandr** — PhD, University Lecturer, Faculty of Communication Sciences University of Tampere, Finland

# Инновационные проекты и программы в образовании 2017. № 6

## СОДЕРЖАНИЕ

### Теория инновационной деятельности

<i>А.Д. Лазукин</i> Совершенствование самостоятельной работы студентов как педагогическая проблема .....	6
<i>Е.А. Романова, В.А. Кузнецов, Т.А. Тореева</i> Педагогические риски современной школы .....	12
<i>Е.Ю. Платунова</i> Развитие общеобразовательного комплекса .....	17

### Теория и методика профессионального образования

<i>В.Л. Коротун</i> Аутентичные лекции технических университетов как средство иноязычной профессионализации специалиста.....	23
<i>Е.В. Мирзоева, А.С. Тютюнников, М.Г. Коваленко</i> Применение математических методов при создании моделей систем массового обслуживания ..	28
<i>Л.И. Лурье, С.Ю. Сигиденко</i> Культурологическая направленность педагогической подготовки курсантов войск национальной гвардии РФ .....	32

### Инновации в образовательных организациях

<i>С.М. Соловов, А.Б. Бакурадзе</i> Направления развития образовательного процесса в современных кадетских школах-интернатах: цели и результаты нововведений .....	38
<i>Ю.Д. Овчинников</i> Эстетическая гимнастика: эстетичность и многозначительность движений .....	44
<i>А.К. Шпынёв</i> Учебно-познавательная программа «Внеклассное многоборье» (Пропедевтические игры для школьников).....	50
<i>А.В. Козуляев</i> Основы инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика.....	55

### Образование за рубежом

<i>А.В. Седалищева, Е.А. Певцова</i> Актуальные вопросы инклюзивного образования современности: опыт Германии .....	63
<i>А. В. Зеленин</i> Падение с PISAнской башни: причины и следствия .....	70
* * *	
Авторы и содержание журнала за 2017 год.....	76

# Innovative projects and programs in education 2017. № 6

## CONTENTS

### The theory of innovation

<i>A. Lazukin</i> Improvement of student autonomous learning as a pedagogical problem .....	6
<i>E. A. Romanova, V. A. Kuznetsov, T. A. Tareeva</i> Pedagogical risks of the modern school.....	12
<i>E. Platonova</i> The development of educational complex .....	17

### Theory and methodology of professional education

<i>V. L. Korotun</i> Authentic Lectures of Technical Universities as a Means of Foreign Language professionalisation.....	23
<i>E. V. Mirzoeva, A. S. Tyutyunnikov, M. G. Kovalenko</i> The application of mathematical methods in creating models of queueing systems .....	28
<i>L. I. Lurie, S. Y. Sigidenko</i> Cultural direction of pedagogical training of courses of troops of national guards of the russian federation .....	32

### Innovations in educational institutions

<i>S. M. Solovov, A. B. Bakuradze</i> Directions of development of educational process in modern cadet boarding schools: goals and results of innovation.....	38
<i>Yu. D. Ovchinnikov</i> Aesthetic gymnastics: aesthetics and meaningfulness of movement .....	44
<i>A. K. Shpynev</i> The educational program «Extracurricular all-around» (Introductory game for children) .....	50
<i>A. V. Kozuliaev</i> Foundations of innovative methods of the formation of professional competences of an audiovisual translator .....	55

### Education abroad

<i>A. V. Sedalishcheva, E. A. Pevtsova</i> Aktual problems of inclusive modern education the experience of germany .....	63
<i>A. Zelenin</i> Falling from tower of «PIZA», its causes and consequences .....	70
* * *	
Authors and content for 2017.....	76

УДК 378.1

А. Д. Лазукин

## Совершенствование самостоятельной работы студентов как педагогическая проблема

### Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы теории и практики самостоятельной работы студентов, анализируются их достоинства и недостатки, уточняются основные тенденции развития. На основе изучения теоретических источников, результатов многочисленных исследований и опытно-экспериментальной работы обосновываются педагогические пути и условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** историко-педагогический анализ, педагогическая теория, педагогическая практика, образовательное учреждение, учебно-воспитательный процесс, самообразование, самостоятельная работа.

Anatoliy Lazukin

## Improvement of student autonomous learning as a pedagogical problem

### Abstract

The article deals with topical issues of the theory and practice of students' autonomous learning, analyzes its advantages and disadvantages, specifies the main trends of further development. On the basis of theoretical treatise, as well as the results of numerous studies and experimental work, the pedagogical ways and conditions to increase efficiency of students' autonomous learning is suggested.

**Keywords:** historical and pedagogical analysis, pedagogical theory, pedagogical practice, educational institution, educational process, self-education, student autonomous learning.

---

Изменение и обновление задач профессиональной деятельности молодых специалистов — выпускников вузов в современных условиях повлекло за собой и изменения в содержании их подготовки в образовательных учреждениях. Как показывает педагогическая практика и специальные исследования, процесс обучения характеризуется увеличением числа учебных дисциплин, уплотнением учебной информации в рамках одной учебной дисциплины, регулярным привлечением обучающихся к выполнению функций общественной деятельности, частыми пропусками студентами плановых учебных занятий (многие из них, особенно на старших курсах уже работают) и другими факторами, снижающими эффективность учебно-воспитательного процесса. И, в этих условиях, даже посещение всех учебных занятий, по материалам нашего исследования, не может обеспечить получение знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств в необходимом для будущей профессиональной деятельности объеме. В связи с этим результативность подготовки студентов во многом определяется их способностью к систематическому самостоятельному освоению материалов программы обучения. Возрастающая роль самостоятельной работы обучающихся в получении профессионального образования — устойчивая тенденция, характерная, по нашему мнению, для образовательных учреждений. И, поэтому, сегодня самостоятельная работа является одним из основных элементов процесса обучения в учебных заведениях. Она проводится для углубления и закрепления знаний, полученных на лекциях и других занятиях, для выработки навыков самостоятельного активного приобретения новых, дополнительных знаний, подготовки к предстоящим учебным занятиям, зачетам и экзаменам и, главное, к предстоящей практической деятельности [5,10].

Педагогическая практика свидетельствует, что умело организованная самостоятельная работа, способствует формированию у обучающихся устойчивых умений и навыков повышения своей профессиональной компетенции, формирует у них потребность в самообразовании. Учитывая это преподавателям и другим членам педагогического коллектива нужно быть не только и не столько передатчиками информации, сколько руководителями и организаторами самостоятельной работы студентов, формировать у них самостоятельность и аналитический подход в овладении знаниями, побуждать их активно учиться, работать над собой, учить студентов самостоятельно добывать знания.

Изучение опыта самостоятельной работы студентов образовательных учреждений позволяет выделить наиболее важные позитивные тенденции в ее организации. К ним относятся: усиление внимания руководителей образовательных учреждений и их подразделений к проблемам научного обеспечения процессов организации самостоятельной работы студентов, а также выявление, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта организации самостоятельной работы обучающихся; возрастание понимания большинством участников целостного педагогического процесса образовательных учреждений возросшей значимости самостоятельной ра-

боты в профессиональной подготовке специалистов; повышение активности профессорско-преподавательского состава в использовании в образовательном процессе прогрессивных педагогических технологий, в том числе с использованием новых информационных технологий, активизирующих самостоятельную работу студентов и другие [1,5,10].

В то же время, на наш взгляд, имеются и определенные резервы в системе организации, содержания и методики самостоятельной работы. К ним, прежде всего, относятся: отсутствие необходимой мотивации у значительной части преподавателей и сотрудников факультетов и курсов к повышению уровня профессионально-педагогической подготовленности в контексте совершенствования самостоятельной работы обучающихся; формальное отношение к проведению консультаций со стороны отдельных преподавателей; игнорирование преподавателями принципов индивидуализации и дифференциации при разработке заданий для самостоятельной подготовки и другие явления, снижающие результативность самостоятельной работы обучающихся, а, следовательно, качество учебно-воспитательного процесса в целом и уровень профессиональной подготовленности выпускника.

Это свидетельствует о том, что самостоятельная работа студентов образовательных учреждений становится в современных условиях более значимым и сложным объектом педагогического воздействия, требует квалифицированного руководства ею со стороны кафедр, факультетов, курсов.

Следовательно, совершенствование самостоятельной работы студентов образовательных учреждений приобретает сегодня характер актуальной педагогической проблемы [11].

Хотелось бы остановиться на наиболее значимых из них.

Современный этап функционирования высшей государственной и негосударственной школ с его проблемами и противоречиями свидетельствует о необходимости изучения истории и опыта учебного процесса и его важнейшей составляющей — самостоятельной работы студентов. Изучение историко-педагогических и других источников, архивных документов свидетельствует, что задолго до появления термина «самостоятельная работа» некоторые нормативные требования к профессиональному поведению и деятельности педагогов и обучающихся по развитию у последних самостоятельности формулировались философами и педагогами, исходя из конкретной социально-исторической ситуации [2,12,13,14,17]. Сложившиеся в данном обществе политический строй, социально-экономические отношения, национальные и религиозные традиции во многом определяли содержание и цели системы образования и соответственно те или иные требования к обучающемуся, к его профессиональной подготовке, самостоятельной деятельности.

Историко-педагогический анализ проблемы самостоятельной работы обучающихся показал, что ее современное осмысление и выработка мер по совершенствованию невозможна без изучения опыта, накопленного в процессе развития человечества, общества, высшей школы. И, как показало проведенное исследование, основными историческими тенденциями становления и развития организации, содержания и методики самостоятельной работы

обучающихся, как составной части целостного учебного процесса, являются:

- возникновение и становление самостоятельной работы в частной и общественной школе России (X – середина XIX века) как объективной потребности в развитии самостоятельности обучающихся и организуемой на уровне преподаватель-студент;

- развитие высшего образования в России, создание первых неправительственных вузов и обращение к самостоятельной работе на уровне организаторов образовательной деятельности, выделение самостоятельной работы в особую часть учения студентов (вторая половина XIX — конец XIX века);

- формирование системы учебной деятельности в вузах, специальное планирование самостоятельной работы обучающихся, предусмотренное учебными планами и программами, обучение студентов навыкам и умениям самостоятельной работы (конец XIX — начало XX века);

- осмысление исторического опыта профессионального обучения в государственной и негосударственной высшей школе, повышение роли и места самостоятельной работы в подготовке студентов образовательных учреждений по новым направлениям и специальностям, дискуссии по вопросам ее сущности, структуры и содержания (начало XX — середина XX века);

- расширение круга научных исследований по вопросам совершенствования самостоятельной работы обучающихся образовательных учреждений различных уровней, внедрение их результатов в педагогическую практику (середина XX — конец XX века);

- развитие и совершенствование обучения студентов в вузах Российской Федерации, повышение роли самостоятельной работы в их профессиональном обучении, возникновение и развитие новых, в том числе информационных, технологий самостоятельного учебного труда студентов, исследование возможностей их эффективного применения в негосударственной высшей школе (конец XX начало XXI века) [1,5].

Многие идеи ученых по вопросам самостоятельной работы студентов нашли отражение в практике работы руководства учебных заведений, преподавателей. Но, как свидетельствует анализ практики, в ряде мест этой работе уделялось и уделяется явно недостаточное внимание. В определенной степени это можно объяснить недостатком научно обоснованных рекомендаций по этому вопросу, незнанием в учебных заведениях уже разработанных предложений с одной стороны и не приданием данной проблеме должной остроты и внимания с другой. Такая позиция руководителей профессионального образования, вузов, кафедр привела к определенным застойным явлениям в деле создания предпосылок для успешного формирования системы самостоятельной работы обучающихся, соответствующего современным требованиям.

И, как справедливо отмечается в исследованиях последних лет, современная социальная ситуация ставит перед педагогическим корпусом такие новые сложные проблемы, как низкая мотивация учения и невысокий уровень знаний обучающихся, разрыв между образованностью и воспитанностью, бедность духовных интересов, средовая дезадаптация обучающихся. Система образования требует полноценных личностей педагогов, умело реализующих программные установки по повышению эффективности самостоятельного труда обучающихся, поскольку основное «орудие» труда педагога — его соб-

ственная личность, профессиональная зрелость которая позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся «производственной» ситуации. Профессиональная зрелость педагога во многом определяется степенью усвоения определенных требований к профессионально-педагогической деятельности на каждом этапе развития его личности. Эти требования воплощаются в профессионально значимых качествах, которые выступают субстратом профессионального развития личности педагога. Источником формирования профессионально значимых знаний, навыков и умений являются выработанные педагогической наукой и общественной практикой нормы профессионального поведения педагога, его личный опыт и знания, приобретаемые в процессе специальной профессиональной подготовки и взаимодействия с социальной средой.

Настоящий период жизни нашего общества, характеризующийся кардинальными социально-экономическими и политическими преобразованиями, делает особенно актуальным вопрос о разработке четких ориентиров и принципов профессиональной подготовки и поведения педагогов, других организаторов самостоятельной работы студентов [6,7]. Со всей определенностью обозначилась проблема продуктивности жизни каждого человека, повышения ее социальной ценности и самооценности. Естественно, и образованию необходимо переориентироваться на продуктивный тип учения, что требует реструктурирования системы ценностей педагогов и студентов, переориентации на развитие творческих качеств личности. Возрастание роли личности как субъекта жизни — показатель социального прогресса, важнейшая характеристика нового качества жизни, ее цивилизованности.

В обществе сформировался устойчивый и долговременный социальный запрос на личность, яркие педагогические индивидуальности, на педагога и студента свободного и критически мыслящего, раскованного и творческого, самобытного и инициативного. Функции педагога в этих условиях не могут ограничиваться лишь передачей определенной суммы знаний и навыков, ему необходимо содействовать формированию генеративных, порождающих структур мышления и поведения растущих людей. Если понимать образование как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности, то педагог при таком понимании процесса образования превращается в организатора развивающего образа жизни. С этих позиций главной профессиональной задачей педагога становится поиск путей и способов, посредством которых мы можем, по определению американского психолога А. Маслоу, помочь человеку стать тем, кем он способен стать [9]. Эффективность работы системы образования, педагога должна оцениваться сегодня главным образом по тому, готовят ли они обучающихся к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что наиболее значимыми тенденциями становления и развития проблемы самостоятельной работы обучающихся, с момента возникновения профессиональной подготовки



в профессиональной школе, на курсах в XVIII в., до активного использования научно обоснованной системы подготовки кадров в высших и средних учебных заведениях России, являются: повышение роли самостоятельной работы в целостной системе профессиональной подготовки специалистов; усиление внимания к самостоятельной работе по мере усложнения системы образования; переход от отдельных элементов самостоятельной работы к целостным технологиям; активное выявление, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта самостоятельной работы.

В то же время, как показывает проведенное нами исследование, на всех исторических этапах организации профессиональной подготовки специалистов не было однозначного понимания сущности и содержания самостоятельной работы среди студентов и организаторов профессиональной подготовки и методики ее проведения [3,12,13,14,17,18].

Несмотря на значительное количество педагогических исследований по проблемам самостоятельной работы, единого подхода к сущности этого дидактического понятия до настоящего времени не выработано. Существуют различные определения самостоятельной работы, что обусловлено различным пониманием сути данного педагогического явления. Ввиду особой значимости для процесса обучения, самостоятельная работа исследуется всесторонне, представляется и трактуется разными педагогическими школами по-разному [8].

Обобщая вышеизложенное представляется, что исходная задача самостоятельной работы должна нести в себе частицу конечной цели обучения. Наличие этого элемента во всех типах самостоятельных заданий создает необходимые условия для органического сочетания воспроизводимых и творческих познавательных действий обучающегося в процессе самостоятельной деятельности, а, следовательно, и условия постепенного изменения мотивационной сферы учения — от внешней стимуляции к глубокой внутренней мотивации, выраженной в удовлетворенности обучающегося самим процессом познания. В результате, знания, умения, навыки, получаемые в ходе выполнения самостоятельной работы, познавательный опыт, приобретают действенный, гибкий характер, что в практическом отношении приводит к оптимизации умственной деятельности учащихся [16].

Самостоятельная работа является средством формирования такой важной черты личности, как самостоятельность, формой организации познавательной деятельности студентов, требующей проявления активности, самостоятельности мышления, творчества, настойчивости и инициативы при выполнении поставленной задачи.

На разных стадиях самостоятельной работы студентов, их самостоятельность проявляется по-разному, проходя путь от простого воспроизведения, подражания, к творчеству. Она зарождается, развивается и усложняется по мере роста сложности выполняемых заданий. Внешними признаками проявления самостоятельности студентов являются планирование ими своей учебной работы; отбор учебной литературы, методических пособий для самостоятельного изучения; выполнение учебных заданий и работа на образцах вооружения и техники без непосредственной помощи

и подробного инструктажа преподавателя; самостоятельное выполнение профессиональных обязанностей в ходе тренингов, игр, физической подготовки [15].

Опираясь на исследования вышеуказанных авторов можно заключить, что самостоятельная работа и формирование самостоятельности тесно взаимосвязаны между собой. С одной стороны, самостоятельная работа является обязательным условием формирования у обучающихся самостоятельности, с другой — ее результаты прямо зависят от его самостоятельности. Существует взаимосвязь между качеством самостоятельной работы, результатами обучения и познавательной активностью студентов по овладению знаниями, умениями и навыками в процессе самостоятельной работы [10].

Эффективность самостоятельной работы обучающегося по различным дисциплинам зависит в первую очередь от его личностных качеств, дисциплинированности, мотивационных установок, психических качеств, таких как память, внимание, волевые качества и других, но одним из главных условий продуктивной самостоятельной работы является сформированность и развитость умений и навыков самостоятельного учебного труда.

Исходя из дидактических целей, характера познавательной деятельности и отношений в системе «преподаватель — обучаемый» в структуре процесса обучения в образовательных учреждениях можно выделить этапы:

- постановка познавательной задачи и осознание ее обучаемым;
- восприятие учебного материала из различных источников информации;
- описание, сравнение, анализ, синтез, конкретизация, обобщение учебной информации, формирование понятий, суждений, умозаключений, т.е. собственно приобретение знаний;
- закрепление знаний;
- формирование навыков и умений в сфере предстоящей профессиональной деятельности;
- практическое применение знаний, навыков и умений в сфере профессиональной деятельности;
- проверка усвоения знаний и сформированности навыков и умений в сфере предстоящей профессиональной деятельности.

Анализ данной структуры указывает на исключительную роль самостоятельной работы студентов в процессе обучения. Она пронизывает все звенья учебно-воспитательного процесса.

Очевидно понятия «роль самостоятельной работы» и «место самостоятельной работы» в учебном процессе необходимо рассматривать в диалектическом единстве. Чем большую роль играет самостоятельная работа обучаемых в подготовке специалиста, тем более значимое место должна она занимать в целостном педагогическом процессе.

Обобщая вышеизложенное можно сделать вывод, что сущность самостоятельной работы учащихся, структура и роль преподавателя в ее организационном и управленческом аспектах трактуется различными авторами по-разному. Исследователи главными считают различные структурные звенья самостоятельной работы учащихся, следовательно, по-разному формулируют ее признаки, считая наиболее важным один и опуская другой [5,6,8,11].

Таким образом, *самостоятельная работа студентов образовательных учреждений* — это сложное дидактическое образование, выступающее в своем двуедином качестве, внешняя форма которого — учебное задание, а внутренняя (содержание) — познавательная или другая учебная задача и самостоятельная деятельность студентов при ее решении. Здесь просматривается диалектическое единство, подобное тому, которое существует для философских категорий содержание и форма, отражающее особенности взаимосвязанной деятельности преподавателей и студентов. По отношению к преподавателю самостоятельная работа — это и метод обучения, и средство обучения, и форма взаимосвязанной деятельности (педагогический аспект самостоятельной работы). По отношению к студентам самостоятельная работа — это и метод учения, то есть способ познавательной деятельности обучаемых, и форма учебно-познавательной деятельности, и сама учебно-познавательная деятельность (гносеологический аспект самостоятельной работы).

*Самостоятельная работа студентов образовательных учреждений* — это вся их мыслительная и практическая деятельность по решению познавательных и практических задач, имеющая целью подготовку к самостоятельному выполнению будущих профессиональных задач, возникающих перед современными специалистами, осуществляемая во всех формах учебного процесса, в ходе которой обучаемые проявляют сознательность, самостоятельность и активность [4].

В ходе исследования были выявлены и экспериментально проверены следующие пути повышения эффективности самостоятельной работы студентов в вузах: совершенствование подготовки преподавателей к руководству самостоятельной работой студентов вузов; оптимизация деятельности сотрудников факультетов по организации самостоятельной работы студентов, активизация самостоятельного учебного труда студентов.

Основными педагогическими условиями совершенствования подготовки преподавателей к руководству самостоятельной работой студентов образовательных учреждений, по нашему мнению, являются: формирование у преподавателей положительной мотивации на целенаправленную подготовку к эффективному руководству самостоятельной работой студентов; вооружение педагогов современными педагогическими технологиями организации самостоятельного учебного труда студентов; активное включение

преподавателей в работу по руководству самостоятельной работой обучаемых; осуществление педагогического контроля за руководством самостоятельной работой студентов.

Педагогическими условиями оптимизации деятельности сотрудников факультетов по организации самостоятельной работы студентов вузов являются: обеспечение целенаправленного взаимодействия всех участников целостного педагогического процесса; комплексность, системность, непрерывность подготовки сотрудников к осуществлению деятельности по организации самостоятельной работы студентов; оптимальный выбор технологий, форм и методов проведения занятий в рамках подготовки сотрудников факультетов к осуществлению деятельности по организации самостоятельной работы студентов; формирование у сотрудников положительных мотивов осуществления деятельности по организации самостоятельной работы студентов в процессе занятий по служебной подготовке и индивидуальной воспитательной работы.

В ходе исследования нами были выявлены и уточнены педагогические условия активизации самостоятельного учебного труда студентов на основе личностно-ориентированной мотивации, к которым можно отнести: организацию самостоятельной работы студентов в строгом соответствии с общедидактическими и частными принципами; построение системы самостоятельной работы студентов в целостном педагогическом процессе в соответствии с цикличностью их работоспособности; применение преподавателями, сотрудниками факультетов, другими субъектами целостного педагогического процесса приемов и способов педагогического стимулирования активной самостоятельной работы студентов; вооружение студентов современными методиками самостоятельного учебного труда; изучение индивидуальных особенностей обучаемых и их учет в процессе планирования, организации, содержания и методики самостоятельной работы и др.

Анализ состояния самостоятельной работы студентов в вузах показывает, что сложившаяся практика самостоятельной работы обучающихся в современных условиях претерпевает значительные изменения и нуждается в совершенствовании. Ее организаторы и участники находятся в процессе поиска путей и способов осуществления такой самостоятельной работы обучающихся, которая была бы адекватна изменившимся условиям в стране, в организациях и учреждениях, в образовательных учреждениях.

## Литература

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. М.: Высшая школа, 2011. — 226 с.
2. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. М.: Высшая школа, 1980. — 368 с.
3. Вахтеров, В. П. Предметный метод обучения / В. П. Вахтеров. — М.: Товарищество И. Д. Сытина, 1907. — 181 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ, 2008. — 670 с.
5. Вербицкий, А. А. и др. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт. // Высшее образование в России, 2013. № 2. С. 137–145.
6. Григорян, В. Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов. // Высшее образование в России, 2009. № 11. С. 198–114.
7. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с.

8. *Дайри, Н.Г.* О сущности самостоятельной работы. // Народное образование, 1963. № 5. С. 121–127.
9. *Маслоу, А.* Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М., 1982.— 228 с.
10. *Миняева, Н.М.* Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук. // Высшее образование сегодня, 2010. № 7. С. 49–54.
11. *Одинцова, В.А.* Формирование познавательной самостоятельности студентов. // Инновации в образовании, 2009. № 11. С. 98–103.
12. *Рубакин, Н.А.* Как заниматься самообразованием. М.: Советская Россия, 1962.— 127 с.
13. *Рубакин, Н.А.* Круг знаний: наставления по выбору книг для товарищей общеобразовательных библиотек. СПб.: Вестник знания, 1909.— 32 с.
14. *Рубакин, Н.А.* Практика самообразования (среди книг и читателей): опыт системы самообразовательного чтения применительно к личным особенностям читателей. М.: Наука, 1914.— 260 с.
15. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957.— 328 с.
16. *Скаткин, М.Н.* Активизация деятельности учащихся // Народное образование, 1966. № 1. С. 1–11.
17. *Ушинский, К.Д.* Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004.— 574 с.
18. *Шацкий, С.Т.* Педагогические сочинения в 4 т. / Под ред. И.А. Каирова. Т. 2.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1964.— 476 с.

---

## References

1. *Eisenberg, A.J.* Self-education: history, theory, and contemporary issues. M.: Higher school, 2011.— 226 p.
2. *Arkhangelskii, S.I.* Educational process in higher school, its natural bases and methods / S.I. Arkhangelskii.— M.: Higher school, 1980.— 368 p.
3. *Vakhterov, V.P.* Subject teaching method — M.: Tovarischestvo I.D. Sytina, 1907.— 181 p.
4. *Vygotsky, L.S.* Pedagogical psychology / Ed. by V.V. Davydov.— Moscow: AST, 2008.— 670 p.
5. *Verbitskii, A.A. et al.* Students' autonomous learning: problems and experience. // Higher education in Russia, 2013. No. 2. P. 137–145.
6. *Grigoryan, V.G.* Role of teacher in organization of students' autonomous learning. // Higher education in Russia, 2009. No. 11. P. 198–114.
7. *Gromtseva, A.K.* Formation of students' readiness for self-education / A.K. Gromtseva.— M.: Education, 1983.— 144 p.
8. *Dairy, N.G.* On essence of independent work. // People's education, 1963. No. 5. P. 121–127.
9. *Maslow, A.* Self-actualization // Personality Psychology / Ed. by Yu. B. Gippenreiter, A. A. Puzyrey. M., 1982.— 228 p.
10. *Minyaeva, N.M.* Self-education of students in the HEI in the light of the key ideas of the Humanities. // Higher education today, 2010. No. 7. P. 49–54.
11. *Odintsov, V.A.*, Formation of cognitive independence of students. // Innovations in education, 2009. No. 11. P. 98–103.
12. *Rubakin, N.A.* How to educate oneself. Moscow: Soviet Russia, 1962.— 127 p.
13. *Rubakin, N.A.* Range of knowledge: guidance on the selection of books for fellows of educational libraries. SPb.: Journal of knowledge, 1909.— 32 p.
14. *Rubakin, N.A.* The practice of self-education (books and readers): the experience of the system of self-educational reading in relation to personal characteristics of readers. M.: Science, 1914.— 260 p.
15. *Rubinstein, S.L.* Being and consciousness: the place of psychical in the universal interconnection of the phenomena of the material world. M.: Izd-vo AN SSSR, 1957.— 328 p.
16. *Skatkin, M.N.* Activation of students' work // People's Education.— 1966.— No. 1. P. 1–11.
17. *Ushinsky, K.D.* Man as a subject of education: Pedagogical anthropology experience. M.: Fair-Press, 2004.— 574 p.
18. *Shatsky, S.T.* Pedagogical works in 4 volumes / ed. by I.A. Kairova. Vol. 2.— M.: Izd-vo APN RSFSR, 1964.— 476 p.

УДК 373.51.

Е. А. Романова, В. А. Кузнецов, Т. А. Тореева

## Педагогические риски современной школы

### Аннотация

В статье проводится анализ понятия педагогических рисков. Рассматриваются основные теоретические положения в области исследования рисков в социологии и психологии. Проведено обобщение групп педагогических рисков. Выделены основные факторы, актуализирующие педагогические риски в современной школе.

■ **Ключевые слова:** педагогические риски, педагог, современная школа, факторы педагогических рисков.

E. A. Romanova, V. A. Kuznetsov, T. A. Toreeva

## Pedagogical risks of the modern school

### Abstract

The article analyzes the concept of pedagogical risks. The main theoretical positions in the field of risk research in sociology and psychology are considered. A group of pedagogical risks was generalized. The main factors that actualize pedagogical risks in the modern school are identified.

■ **Keywords:** pedagogical risks, teacher, modern school, factors of pedagogical risks.

Современная ситуация школьного образования ежегодно претерпевает серьезные изменения, связанные с постоянно меняющимися требованиями к педагогам, внедрением инновационных технологий в образовательную среду школы, сменой образовательных траекторий. Основной задачей школьного педагога наряду с традиционным обучением и воспитанием становится формирование гармонично развитой, самостоятельной личности, а точнее говоря, создание условий для ее формирования, поскольку «самостоятельную личность нельзя сформировать — можно задать условия ее развития» [9]. Все перечисленные

изменения часто ставят педагогов школы в ситуацию выбора, которая неизбежно связана с определенными профессиональными рисками. Понятие риска становится все более актуальным и вызывает интерес исследователей в различных областях науки [1, 3, 8, 12–14].

В глобальном смысле, обращение исследователей к проблеме риска обусловлено ситуацией неопределенности, характерной для современной эпохи, в рамках которой необходимо принять решение, осуществить выбор, а неизвестное будущее сделать вычислимым [5]. В конце 20 века «понятие риска сделало головокружительную карьеру

<...> стало подлинной меткой современности» [5] и прочно входит в сферу гуманитарных исследований.

В рамках социологических исследований понятие риска анализируется в работах Г. Бехманна, У. Бека, Н. Лумана, Э. Гидденса, О. Н. Яницкого и др. В современных исследованиях риска Г. Бехманн выстраивает логику своих рассуждений, отталкиваясь от исторического происхождения слова «риск». Ненадежность и риск (как синонимы), согласно Г. Бехманну, появляются в Средние века в связи с учением о ростовщичестве. «Чем больше неопределенность относительно временных взаимосвязей результатов, действий, решений, тем более становится возможным и необходимым ввести в игру риск. Тогда и попытки избежать рискованных действий с помощью предупредительных стратегий также осознаются как рискованные» [5, с. 98].

Кроме того, Бехманн, в своем исследовании дополняет понятие риска понятием безопасность, определяя безопасность как смягченную форму ненадежности.

Следует отметить еще одну существенную характеристику рисков — «невидимость». Многие из современных технологических рисков не могут быть восприняты органами чувств человека и быть подвергнуты математической калькуляции. Поэтому специфика современного риска заключается в том, что опасная реальность скрыта от восприятия. По мнению У. Бека: «<...> невидимые риски играют существенную роль в социальном смысле» [3].

Н. Луман в отличие от своих современников, дифференцирует понятия «риск» и «опасность», которое основано на природе наблюдаемых явлений и зависит от позиции наблюдателя. Что для одного является риском, для другого — опасность.

Российский ученый О. Н. Яницкий, в своих работах, относит социологов У. Бека, Лумана, Э. Гидденса к сторонникам умеренной линии рискологических исследований, для которых характерно понимание риска как объективно существующей опасности, которая всегда опосредуется социальными и культурными стереотипами и процессами.

Кроме того, современные российские исследователи рассматривают понятие риска как включающее в себя противоположные начала разрушительного и созидательного характера. Т. В. Керимова отмечает: «Не будет преувеличением утверждение о том, что все значительные свершения человека представляют собой результат его сознательных рискованных усилий» [8]. В. И. Зубков: «<...> риск неправомерно отождествлять только с возможными негативными последствиями, потерями, неудачами. Риск предпринимается с надеждой на достижение цели, но его результатом может быть, как успех, так и не успех» [7].

Концепции У. Бека, Н. Лумана, Г. Бехмана, О. Н. Яницкого, Т. В. Керимовой, В. И. Зубкова и др. представляют собой теоретическое основание современной области знания — рискология.

Понятие риска также активно исследуется в рамках психологической науки. Социально-психологический подход к исследованию личностных рисков раскрывается в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Асмолова, В. А. Петровского, Т. В. Корниловой, Е. П. Ильина и др.

В свете социально-психологических теорий интересным представляется рассмотрение личностных рисков в кон-

тексте включенности человека в различные социальные группы, где необходимым является выделение границ возможных «зон риска», в которых действует личность [2]. Подобное выделение становится крайне важным и для педагогов школы. Являясь одновременно представителем разных социальных групп, имеющих зачастую различные цели, педагог в какой-то момент попадает в ситуацию выбора, где ему необходимо определить ту самую границу, перейдя которую он будет рисковать своими принципами, социальными отношениями, личным временем, своей работой.

Рассматривая понятие риска в контексте психологических идей, нельзя не сказать о феномене «бескорыстного риска», описанного В. А. Петровским [11]. «*Бескорыстный риск*» характеризуется готовностью личности ставить себя в ситуации, которые заведомо содержат в себе угрозу, но не содержат потенциальной выгоды. Например, личный выбор человека работать с подростками группы риска или с целыми «трудными» классами, где педагог рискует с большей вероятностью потерпеть неудачу, рискует авторитетом, своим эмоциональным состоянием, рискует спокойствием и пр. Однако данная работа представляется ему социально значимой, важной, позволяющей совершенствовать свои умения, хотя и не несет в себе очевидной выгоды.

Проведенный анализ убеждает нас в том, что педагогические риски в современной системе школьного образования возрастают с каждым годом. Учителя школы все чаще сталкиваются с ситуацией неопределенности как непосредственно в педагогической деятельности, так и в ситуации своего профессионального развития. Задача выбора становится актуальной проблемой, а прогнозирование последствий своих решений неотъемлемой частью профессиональной деятельности.

Непосредственно риски педагогического процесса наиболее детально исследованы в работах И. Г. Абрамовой [1]. Определяя *педагогический риск* как «деятельность учителя по снятию неопределенности в ситуации неизбежного, то есть обязательного выбора и принятия конкретного педагогического решения для реализации поставленной педагогической цели» [1], ученый утверждает, что учитель, постоянно действующий и принимающий решения в ситуации обоснованного риска, должен уметь учитывать и оценивать, с одной стороны, вероятность успеха, или, другими словами, вероятность получения желаемого результата, с другой — вероятность наступления нежелательных результатов, то есть, неудачи. В контексте деятельности педагога автором выделяется *стратегический риск*, связанный с введением инноваций в образовательную среду; риск расхождения, при котором наблюдается расхождение между требованиями к школам со стороны административных структур и возможностями педагогов выполнить эти требования; *диспозиционный риск*, связанный с несовпадением педагогических целей педагога с общими целями педагогического коллектива; *риск несоответствия*, вызванный неготовностью или готовностью педагога выполнять свою деятельность согласно принятым нормам и стандартам; *технологический риск*, который связывается с неуверенностью или ошибками при выборе педагогических технологий. Кроме этого,

И. Г. Абрамова выделяет *физический риск* в работе педагога и *риск бездействия*, который соотносится с личностью самого педагога, имеющего склонность к конформизму [1]. Помимо перечисленных педагогических рисков в современной литературе описываются также *технологические, методологические, политические* и *риски псевдоинноваций* [4, 6, 10, 12–14].

В целом, все педагогические риски по своему происхождению можно разделить на три группы: *индивидуальные, социальные* и *риски «окружающей среды»*. К индивидуальным педагогическим рискам относятся риски, связанные со здоровьем и личностью педагога, например, *риск эмоционального выгорания* или несоответствия [1]. *Социальные педагогические риски* связаны с ситуацией взаимодействия педагога с другими субъектами образовательного процесса, например, риск расхождения или бездействия [1]. Последняя группа объединяет в себе риски педагогических инноваций и риски, связанные с внедрением элементов информатизации в образовательную среду, например, технологический риск или риск псевдоинноваций. К данной группе можно отнести также риски, связанные с модернизацией нормативно-правовой базы, обеспечивающей образовательный процесс школы.

В контексте проводимого исследования представляется целесообразным рассмотреть причины или факторы, создающие рискнесущие ситуации в педагогической деятельности школьного учителя. Проведенный анализ позволяет выделить пять основных факторов, в той или иной степени влияющих на актуализацию конкретной группы педагогических рисков.

*Первый фактор* связан с *напряженностью* психической и физической деятельности и в большей степени регулирует группу индивидуальных рисков. Высокое психоэмоциональное напряжение, отсутствие «права на ошибку», необходимость переключать внимание на самые разнообразные виды деятельности, постоянная нагрузка на речевой аппарат; ортостатические нагрузки, преобладание в процессе трудовой деятельности статической нагрузки при незначительной общей мышечной и двигательной нагрузке, большой объем интенсивной зрительной работы, высокая плотность эпидемических контактов. Негативными последствиями рисков, связанных с напряженностью может стать снижение показателей физического и психического здоровья, появление профессиональных деформаций. В стремлении избежать профессиональных неудач большинство учителей сознательно увеличивают свое рабочее время, то есть берут работу на дом, тем самым лишая себя полноценного отдыха и возможности восстановиться после работы. В подобном случае появляется тенденция к возникновению болезненной зависимости от работы, синдрому эмоционального выгорания и хронической усталости.

*Вторым фактором* выступает *неэффективное коммуникативное взаимодействие* между педагогом и другими субъектами образовательного процесса. Данный фактор актуализирует группу социальных педагогических рисков. Отсутствие эффективной коммуникации с администрацией школы, групповой сплоченности внутри педагогического коллектива часто приводит к низкому уровню благополучия и разобщенности в коллективе; обособленность педагогов внутри «своего» класса, учебного предмета; недооценка

профессиональной значимости, отсутствие должной обратной связи на свои действия со стороны администрации школы и родителей учеников. Последствиями подобных рискованных ситуаций могут стать нарушения педагогического взаимодействия в школе, инертность в отношении реализации перспектив развития школы и собственного профессионального развития, повышение общего уровня тревожности, эмоциональной нестабильности.

Отдельно стоит выделить *мотивационный фактор*. В своем проявлении он влияет как на группу социальных рисков, так и на группу индивидуальных педагогических рисков. Отсутствие мотивации к обучению у учеников, заинтересованности в повышении качественных показателей школьного образования со стороны администрации школы, иногда родителей. Зачастую, сам педагог подвергается действию данного фактора, что выражается в отсутствии интереса к выполняемой деятельности, желания обогащать и обновлять свой учебный предмет. Трудовая деятельность в таком случае ограничивается задачей дойти до работы вовремя, провести занятия и уйти. Негативными результатами подобного состояния могут стать снижение качества обучения, застой в профессиональном развитии учителя, разочарование в профессии, появление исключительно «делового подхода» к выполняемой работе, ограничивающегося *исключительно* соблюдением требований администрации школы. Неуверенность в собственных силах и как результат формирование конформного поведения.

В качестве *четвертого фактора*, регулирующего группу индивидуальных педагогических рисков, можно выделить *неудовлетворенность* педагога, которая часто вызвана отсутствием условий для самовыражения, самореализации и саморазвития, недостаточным оснащением рабочего места. Неудовлетворенность оплатой труда и объемом предъявляемых требований. Как следствие происходит отчуждение педагога от профессиональной деятельности, стагнация, регресс.

Наконец, *пятым фактором* является *информатизация* образовательного процесса, которая актуализирует в большей степени риски «окружающей среды», но при этом в достаточной степени воздействует и на индивидуальные, и на социальные педагогические риски. Воздействие данного фактора приводит к увеличению рискнесущих ситуаций, связанных в первую очередь с внедрением в устойчивый образовательный процесс новых информационно-коммуникационных технологий. Открытый доступ к информации любого уровня и содержания ставит, в том числе и перед педагогами задачу поиска способов контроля над отбором поступающей к ученикам информации. Поскольку процесс информатизации необратим, в дальнейшем по мере повышения эффективности и масштаба использования информационных технологий школа перейдет к совершенно новой информационно-образовательной среде, которая полностью преобразит существующее образование.

Выделенные факторы позволяют определить причину возникновения многообразия столь различных по своему содержанию и в то же время схожих по происхождению педагогических рисков.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время менее прогнозируемыми

являются риски, подверженные фактору информатизации в силу их новизны и недостаточной изученности. В первую очередь, к ним относятся педагогические риски, порождаемые «окружающей средой», однако мы можем также наблюдать определенное влияние данного фактора на индивидуальные и социальные риски. Столкнувшись с новыми информационными технологиями в своей деятельности, далеко не все учителя выражают готовность внедрить инновацию в свой образовательный процесс. Открытый доступ к информации определяет задачу обеспечения контроля, проверки и отбора педагогом необходимой информации. В противном случае риск негативных последствий подобного внедрения сильно возрастает, поскольку уровень культуры, необходимый для использования средств информатизации и технологий, оказывается ниже уровня их развития. Внедрение информационных технологий может привести также и к различным негативным медицинским последствиям, обусловленным нарушением принятых санитарных правил и норм. В процессе применения информационных дистанционных средств возникает специфическая

форма отношения педагога и обучающегося, зачастую вызывающая искаженное восприятие действительности.

Помимо информационного, достаточно мощным фактором, влияющим на актуализацию группы социальных рисков, является фактор нарушения коммуникации между субъектами образовательного процесса. В ходе неэффективной коммуникации, выпадении хотя бы одного из её компонентов, например, обратной связи, педагог оказывается в ситуации неопределенности. Коммуникация, как один из элементов построения адекватного взаимодействия между субъектами образовательного процесса, имеет большое значение для продуктивной работы педагога и коллектива в целом. Обозначенная задача может быть решена и должна решаться в рамках работы психологической службы школы.

Подводя итог, можно сказать, что исследование педагогических рисков современной школы является актуальным направлением, продиктованным непрерывными изменениями и модернизацией системы школьного образования.

## Литература

1. *Абрамова И. Г.* Педагогическая рискология. СПб.: Образование, 1995. 93 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для вузов / 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 526 с.
3. *Бек У.* Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 383 с.
4. *Беляева М. А.* Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. Уральский государственный педагогический университет. 2014. № 11. с. 16–23.
5. *Бехманн Г.* Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / пер. с нем. А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко и др. М.: Логос, 2010. 248 с.
6. *Вьюнова, Н. И.* Риски в профессиональной деятельности педагога: эмоциональный аспект / Н. И. Вьюнова, Е. В. Кривотулова, С. И. Поволяева // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2014. № 1. с. 28–32.
7. *Зубков В. И.* Социологическая теория риска: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2009. 380 с.
8. *Керимова Т. В.* Человек риска: социально-философские проблемы / Центр правовых стратегий. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. 204 с.
9. *Корнилова Т. В.* Риск и принятие решений: психология неопределенности [Электронный ресурс] / Монография по проекту РГНФ № 14–46–93004. 242 с. Режим доступа: <http://www.rfh.ru/downloads/Books/144693004.pdf> (Дата обращения: 28.07.2017).
10. *Михайлова, Е. Н.* Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога / Е. Н. Михайлова // Вестник ТГПУ. 2009, № 10. с. 59–63.
11. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
12. *Bialostok S, Whitman R* (2012) Education and the risk society: An introduction. In: Bialostok S, Whitman R, Bradley W (eds) Education and the Risk Society: Theories, Discourse and Risk Identities in Education Contexts, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 1–34.
13. *Harper, H.* (2012). Teachers' emotional responses to new pedagogical tools in high challenge settings: Illustrations from the Northern Territory. The Australian Educational Researcher, Springer Netherlands, November 2012, Volume 39, Issue 4, pp. 447–461.
14. *Tikkanen L., Pyhältö K., Pietarinen J.* et al. Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. Social Psychology of Education, Springer Netherlands, June 2017, Volume 20, Issue 2, pp. 259–274.

---

## References

1. *Abramova I. G.* Pedagogicheskaya riskologiya. SPb.: Obrazovanie, 1995. 93 s.
2. *Asmolov A. G.* Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka: uchebnik dlya vuzov / 3-e izd., ispr.i dop. M.: Smysl: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. 526 s.
3. *Bek U.* Obshchestvo riska: Na puti k drugomu modernu / Per. s nem. V. Sedel'nika, N. Fedorovoy. M.: Progress-Traditsiya, 2000. 383 s.
4. *Belyaeva M. A.* Risk kak predmet nauchnogo analiza v pedagogike i obrazovanii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet. 2014. № 11. s. 16–23.
5. *Bekhmann G.* Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informatsionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy / per. s nem. A.YU. Antonovskogo, G. V. Gorokhovoy, D. V. Efremenko i dr. M.: Logos, 2010. 248 s.
6. *V'yunova, N. I.* Riski v professional'noy deyatel'nosti pedagoga: emotsional'nyy aspekt / N. I. V'yunova, E. V. Krivotulova, S. I. Povolyaeva // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2014. № 1. s. 28–32.
7. *Zubkov V. I.* Sotsiologicheskaya teoriya riska: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Akademicheskii proekt, 2009. 380 s.
8. *Kerimova T. V.* Chelovek riska: sotsial'no-filosofskie problemy / TSentr pravovykh strategiy. M.: OLMA Media Grupp, 2009. 204 s.
9. *Kornilova T. V.* Risk i prinyatie resheniy: psikhologiya neopredelennosti [Elektronnyy resurs] / Monografiya po projektu RGNF № 14–46–93004. 242 s. Rezhim dostupa: <http://www.rfh.ru/downloads/Books/144693004.pdf> (Data obrashcheniya: 28.07.2017).
10. *Mikhaylova, E. N.* Riskologicheskie faktory i kachestvo issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagoga / E. N. Mikhaylova // Vestnik TGPU. 2009, № 10. s. 59–63.
11. *Petrovskij V. A.* Lichnost' v psihologii: paradigma subektnosti. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. 512 s.
12. *Bialostok S, Whitman R* (2012) Education and the risk society: An introduction. In: Bialostok S, Whitman R, Bradley W (eds) Education and the Risk Society: Theories, Discourse and Risk Identities in Education Contexts, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 1–34.
13. *Harper, H.* (2012). Teachers' emotional responses to new pedagogical tools in high challenge settings: Illustrations from the Northern Territory. The Australian Educational Researcher, Springer Netherlands, November 2012, Volume 39, Issue 4, pp. 447–461.
14. *Tikkanen L., Pyhältö K., Pietarinen J.* et al. Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. Social Psychology of Education, Springer Netherlands, June 2017, Volume 20, Issue 2, pp. 259–274.



УДК 332.133.

Е. Ю. Платунова

## Развитие общеобразовательного комплекса

### Аннотация

В статье обосновывается необходимость создания команд педагогов и делегирования им отдельных управленческих полномочий. Автор описывает этапы развития команд педагогов, дает характеристику феномена лидерства в педагогической команде. Значительное место в материале отводится описанию мотивационной среды, способствующей поддержанию командной работы педагогов, существенным элементом которой выступает тренинг командообразования.

**Ключевые слова:** общеобразовательный комплекс, команда, командообразование, мотивационная среда, мотив, мотивация, лидер, власть, делегирование полномочий

Elena Platonova

## The development of educational complex

### Abstract

The article justifies the need to create teams of teachers and delegate certain managerial powers to team. The author describes the stages of the development of teams of teachers, gives a description of the phenomenon of leadership in the pedagogical team. A significant place in the material is given to the description of the motivational environment conducive to the maintenance of the teamwork of teachers, an essential element of which is the training of team building.

**Keywords:** educational complex, team, team building, motivational environment, motive, motivation, leader, authority, delegation of authority.

Мы живем в мире инноваций и высоких технологий, в мире, который постоянно изменяется и требует таких же изменений от всех систем общества, в том числе и от системы образования. В общеобразовательном учреждении в новом столетии меняются стратегические задачи, содержание, технологии обучения и воспитания [9,10,14].

Идеи непрерывности, диверсификации, взаимодействия, интегративности, вариативности находят свои воплощения в новых объединениях, которые называются

общеобразовательные комплексы. Появление в таких условиях новых субъектов образовательной системы, которые будут ориентированы на удовлетворение новых запросов общества, является крайне актуальным [11,13]. В системе общего образования, такой образовательный комплекс, как правило, состоит из школы (одной или нескольких) и детского сада (одного или нескольких), а также подразделений дополнительного образования детей. В ходе реорганизационных процессов образуется единая

образовательная организация, имеющая статус общеобразовательной. Деятельность такого образовательного комплекса выстраивается в новом формате по организации, содержанию и применяемым технологиям обучения, что формирует условия для роста качества образования.

Развитие образовательной организации — комплекса становится инновационным, поскольку создает условия для получения большому числу детей образование высокого качества, при этом экономя бюджетные средства. Законодательным условием обеспечения такой экономии создал Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», отменивший все «привилегированные» виды образовательных учреждений, такие как лицеи, гимназии, пользовавшиеся повышенным финансированием.

В любом городе существовали детские сады и школьные учреждения, которые считались лучшими (например, гимназии или лицеи) и куда множество родителей стремились отдать своих детей. А рядом с ними находились обычные общеобразовательные школы и детские сады, пользующиеся меньшей популярностью. Благодаря их объединению появилась возможность выровнять условия образования. К примеру, слияние школы с сильной физико-химической подготовкой и языковой гимназии в идеале должно привести к тому, что ученики будут одинаково хороши и в лингвистике, и в химии. К примеру, слияние школы с сильной физико-химической подготовкой и языковой гимназии в идеале должно привести к тому, что ученики будут одинаково хороши и в лингвистике, и в химии. Кроме того, комплексы дают возможность иметь в своем штате специалистов узкой направленности, таких как логопед или инструктор по плаванию. Помимо этого, общими становятся и ресурсы, которые имелись в распоряжении только одного детского сада или школы. В комплексе имеется возможность полнее обеспечить преемственность между подготовительными группами детского сада и начальными классами школы. Ребенок может познакомиться со зданием школы и полностью к нему адаптироваться еще до начала обучения. Дети, посещающие группы детского сада общеобразовательного комплекса, автоматически зачисляются на обучение в школу данного объединения. Они, безусловно, имеют право учиться и в другой школе, но только при наличии там свободных мест. [6]

Глава столичного Департамента образования И. И. Калина полагает, что от таких реформ все участники образовательных отношений только выиграют [5]. Результатом такого признания стало массовое появление в Москве образовательных комплексов. Наша столица представляет собой множество микрорайонов, которые зачастую труднодоступны, и если ребенку необходимо учиться в школе с улюбленным изучением информатики, а она находится далеко от дома, то учеба в такой становится подвигом для ребёнка и его родителей. Поэтому одной из целей формирования многопрофильных учебных комплексов — приблизить широкий выбор образовательных предложений к месту проживания школьника. В каждом учебном комплексе каждого микрорайона должен быть широкий выбор профильных и предпрофильных классов, а также помощь вузов.

В настоящее время в образовательном мире России все профессионалы решают задачу перехода от модели школ

«ученик знающий» к модели «ученик знающий и умеющий». В Московских общеобразовательных комплексах уже работают медицинские, инженерные, научно-технологические и кадетские классы.

Решение многообразных педагогических и управленческих задач в условиях работы в рамках единой концептуальной идеи развития образовательного комплекса делает целесообразным формирование педагогических команд для разработки и внедрения как единичных нововведений, так и комплекса новаций. Однако в образовательных комплексах затруднен процесс командообразования. Это обусловлено разным периодом адаптации его членов к условиям новой организации, различным, зачастую противоречивым или негативным, отношением к процессам реорганизации образовательных учреждений, а также отсутствием эффективных горизонтальных коммуникации.

Результативность деятельности команд во многом определяется профессиональными различиями объединившихся в них работников [1]. По данным Департамента образования города Москвы сегодня средний возраст педагогов Москвы — примерно 44 года, при этом в столице работают около 60 директоров, возраст которых не превышает 35 лет. Отсюда важным становится решение проблемы формирования педагогического объединения как команды, способной реализовать на практике преимущества командной работы.

В теории управления существуют два способа комплектования команды: функциональный и ролевой. Суть функционального способа заключается в том, что в команду подбираются педагоги, которые должны выполнять в ней определенные функции. Суть ролевого способа формирования команды базируется на положении о том, что наиболее эффективная команда состоит из работников, обладающих не только разными способностями, но и разными характерами. Роли, которые педагоги играют в процессе командной работы, определяют тот вклад, который ими вносится в результаты совместной деятельности.

В процессе деятельности педагогических объединений как команды выделяется шесть этапов: формирование, бурление, нормирование, функционирование, расширение и распад.

На этапе формирования члены команды знакомятся друг с другом, узнают о целях командной работы и начинают определять свои личные роли в команде. Они быстро ставят себе индивидуальные задачи, определяют, что они хотят извлечь из опыта других, и корректны по отношению друг к другу. Команда всецело зависит от руководства (администрации школы, руководителя органа управления образованием, куратора), и ее члены готовы безоговорочно принимать его.

На данном этапе они проявляют большой энтузиазм в работе. Он сохраняется до тех пор, пока команда не переходит в своем развитии ко второй стадии. Переход от первой стадии ко второй занимает короткое время, если задачи профессионального объединения педагогов, построенного как команда, относительно просты, или длительный период, если команда имеет сложные задачи. На первой стадии члены команды готовы играть и шутить. Однако на официальных совещаниях они в напряженном молчании ищут приемлемое для команды поведение.

Для этапа бурления характерна, прежде всего, конфликтность, когда оспариваются цели деятельности и методы их достижения, нормы поведения, способы руководства. Энтузиазм первого этапа исчезает по мере того, как члены команды все больше начинают осознавать трудность достижения ее целей. Этот упадок проистекает из противоречия между ожиданиями педагогов — членов команды и реальной действительностью, с которой они сталкиваются в образовательном процессе. Неопытность и недостаточное доверие членов команды, которые имеют место на втором этапе ее развития, мешают команде успешно разрешать конфликты. Чаще всего такие конфликты проявляются как:

- борьба за первенство между членами команды;
- совершение действий одними членами команды без ведома других;
- отступление отдельных членов команды от ценностей или норм поведения, декларируемых командой;
- расхождения во мнениях относительно того, как и в каком порядке выполнять то или иное задание;
- не находящая выхода напряженность и сдерживаемые эмоции;
- недостаточное внимание одних членов команды к потребностям других;
- образование группировок внутри команды.

Для данного этапа развития команды характерны сопротивление членов команды влиянию со стороны руководителей образовательного учреждения и ее лидеров, стремление педагогов проявлять независимость и учиться путем проб и ошибок.

Последнее создает условия для перехода команды к третьему этапу своего развития — этапу нормирования деятельности. На этапе нормирования начинает формироваться чувство доверия и единения команды, раскрываются скрытые личные цели ее участников, при этом еще возможны проявления некоторой враждебности. Педагоги — члены команды узнают достоинства и недостатки друг друга, формируют в своем сознании представления о моделях организационного поведения коллег.

Зачастую перед педагогами — членами команды все еще стоят многие из нерешенных ранее проблем, но теперь у них есть ценный опыт взаимодействия, и они помогают друг другу. Постепенно они все активнее стремятся сохранить единство команды любой ценой, избегая конфликтов ради ее блага. По мере того как члены команды все больше готовы поддерживать друг друга, они становятся все более эффективными, признавая и ценя индивидуальные различия, решая возникающие конфликты и выполняя производственные задачи.

Четвертый этап развития профессионального объединения педагогов, построенного по командному принципу — этап функционирования, на котором команда решает реальные задачи. Члены команды на четвертой стадии демонстрируют исключительно высокий уровень продуктивности, самостоятельности, инициативы и единства. Педагоги, входящие в нее, ставят своей главной целью достижение целей командной деятельности. После того как члены команды научились работать сообща, преодолевать конфликты и смятение, а также эффективно принимать решения на более ранних стадиях, их компетентность достигает наивысшего уровня.

Данный этап может продолжаться достаточно долго. В команду могут приходиться новые педагоги, а некоторые ее члены могут покинуть команду, но если уровень и количество решаемых задач остаются неизменными, то профессиональное объединение педагогов сохранится. Если же количество решаемых задач или их сложность возрастают, то наступает следующий этап жизни команды — расширение.

На пятом этапе, который не является обязательным в процессе эволюции команды, в нее приходит больше педагогов, чем из нее уходит. Происходит образование неформальных подкоманд, некоторые из них начинают выполнять формальные функции, то есть решать свои относительно обособленные задачи. Если таких задач становится достаточно много, то наступает шестой этап — распад команды.

Если команда педагогов имеет конкретную выполнимую за определенный срок задачу или создана на определенный период, то для нее неминуемо наступит этап распада. Это происходит независимо от того, проходила ли команда через все перечисленные выше этапы своего развития или остановилась на каком-либо из них. В результате распада команды на ее основе могут образоваться новые профессиональные объединения педагогов, построенные на основе командного принципа.

Эффективность командной деятельности имеет две составляющие: степень реализации ее целей и удовлетворение, которое испытывают педагоги от принадлежности к данной команде. Поэтому в структуре командной работы целесообразно выделять инструментальный компонент, направлены на достижение целей команды, и соответственно, инструментальное лидерство, ориентированное на руководство командой в процессе решения профессиональных задач; и экспрессивный компонент, направленный на сплочение команды, ее развитие, и соответственно, экспрессивное лидерство, ориентированное на обеспечение позитивного внутреннего морально-психологического климата команды и ее стабильности.

Необходимым условием успешной работы педагогических объединений является наличие в нем эффективного лидерства. Лидерство в профессиональном объединении педагогов может носить формальный и неформальный характер. Формальное лидерство — это приоритетное влияние определенного лица на членов группы, основывающееся на его руководящем положении в общественной иерархии, которое связано с обладанием властью и ресурсами. Неформальное лидерство понимается как субъективная способность, готовность и умение человека играть роль лидера, а также признание за ним права на руководство со стороны членов команды.

Эффективное лидерство зависит от взаимовлияния лидера и его последователей, а также от распределения власти между ними. Власть — это способность и возможность влиять на людей. Власть конкретизирована ее носителем и обстоятельствами, в которых она осуществляется. Поэтому она имеет относительный характер.

Власть на основе должности носит формальный характер и зависит от положения должности по отношению к целям организации, от ее заменимости. На силу этой власти влияет диапазон свободы маневра и принятия решений.

Власть личности основана на ее авторитете и взаимном признании личностей.

Для осуществления эффективного лидерства в педагогических объединениях используется власть, имеющая следующие источники: компетентность (квалификацию) — экспертная власть; силу личности — власть примера, харизмы; информацию — власть информации; способность к убеждению — власть убеждения; умение принимать решения — власть решений. При этом лидер должен стремиться к сочетанию в своей деятельности всех источников власти. [2]

Итак, лидер профессионального объединения педагогов — это проектировщик, от которого требуются: умения сформировать разделяемое командой видение результата своей деятельности; способность выявить и опровергнуть ложные господствующие постулаты, они ответственны за создание таких условий, при которых педагоги непрерывно развивают свои компетенции.

Сложность идентификации личного вклада каждого члена команды компенсируется созданием в общеобразовательной организации мотивационно — развивающей среды командной деятельности, которая позволяет учесть профессионально — личностные потребности и интересы участников командной работы. Под понятием «мотивационная среда» понимается совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий прилагаемых педагогическими работниками для достижения целей образовательной организации. [3]

Процесс формирования и развития мотивационной среды, ориентированной на поддержку команд педагогов, предполагает создание условий, когда у педагога появляются собственные мотивы к участию в командной педагогической деятельности. Он предусматривает создание многочисленных стимулов и использование возможностей среды, которые позволяют учителю актуализировать мотивы совместной педагогической деятельности. При этом мотив понимается нами как то, что активизирует поведение человека, его деятельность, поддерживает и направляет его стремления.

Обобщая сказанное выше, следует сделать вывод о том, что среда комплекса должна способствовать поддержанию и развитию у педагогов мотивов к командной деятельности, выделяются три стратегии мотивирования к такой деятельности:

1. Стратегия преобладания системы стимулирующих воздействий на педагогов. В этом случае образовательная организация делает упор на использование различных стимулов, как правило, материальных, для повышения заинтересованности сотрудников в совместной деятельности. Данная стратегия базируется на подходе Ф. Тейлора и его последователей, которые предполагали, что для создания у работников заинтересованности в высоких результатах своего труда необходимо обеспечить связь между результатами труда и заработной платой. Однако данный подход, позволяющий увязать результаты труда с вознаграждениями за него, имеет лишь кратковременный эффект. Реализация такой стратегии требует постоянного использования стимулов к командной работе, а значит, ориентирована на систему внешней мотивации, что определяет ее ресурсозатратность как по количеству стимулов

(финансовых средств, иных материальных поощрений), так и по усилиям руководителей (необходимость иметь достаточно объемные системы контроля качества образовательной деятельности, отвлекая на их обслуживание определенный персонал).

2. Стратегия преобладания системы мотивационного управления педагогическим персоналом образовательной организации. Она предполагает, что целенаправленная методическая работа руководства внутри образовательной организации будет сочетаться с актуализацией энтузиазма педагогических работников при персональной их ответственности за порученный им участок командной работы. Данная стратегия базируется на признании приоритета моральных стимулов, что соответствует системе внутренней мотивации. Однако сформированные ей внутренние мотивы периодически нуждаются в материальном подкреплении.

3. Стратегия сочетания комплекса стимулирующих воздействий и мотивационного управления персоналом при базовом характере мотивационной политики. Эта стратегия позволяет сочетать достоинства и нивелировать недостатки двух названных выше стратегий и, с нашей точки зрения, является оптимальной при построении мотивационной среды, ориентированной на поддержание эффективной деятельности команд педагогов. Реализация данной стратегии предполагает необходимость учета как качественной стадии развития школы, так и мотивационных установок педагогов [4].

Для построения мотивационной среды, способствующей командной работе педагогов, важно учитывать как качественную стадию развития образовательной организации, так и мотивационные установки педагогов: интересы, склонности, потребности. На такие установки оказывают влияние следующие факторы: внешняя оценка (похвала или порицание); материальное стимулирование; публичность деятельности и наличие определенной соревновательности в ней; возможность достижения успеха и недопущения неудач благодаря поддержке команды; моральный климат в команде; привлекательность целей, задач и содержания командной деятельности; возможность преодоления эмоционального выгорания.

Обновление системы управления, обусловлен тем, что в условиях образовательного комплекса появляется директор, ранее не являвшийся управляющим крупной образовательной структуры, а также тем, что возникает иерархия уровней управления, состоящая из руководителей ранее самостоятельных учреждений. У нового руководителя возникает естественное напряжение, связанное с отсутствием соответствующего опыта, что часто проявляется либо в увеличении дистанции в общении, излишней авторитарности, повышенном контроле. Все это негативно сказывается на взаимоотношениях с членами коллектива, представителями администрации, и в итоге, на результативности профессиональной деятельности образовательной организации. Чтобы этого избежать необходимо поменять стиль управления комплексом. Невозможно контролировать все, если у вас в подчинении несколько школ и садов, нужно уметь делегировать свои полномочия, отказаться от авторитарного управления, а для этого необходимо создание квалифицированных

команд. Ведь в основе процесса делегирования лежит признание руководителем образовательного учреждения того факта, что определенный педагог или определенное профессиональное педагогическое объединение способны заниматься управленческой деятельностью. Так использование делегирования может позволить сократить общую продолжительность рабочего дня управленца, более рационально использовать рабочее время, повысить уровень компетентности педагогов. Оно способно освободить руководителя от рутинной и малоответственной работы, позволяет ему сконцентрироваться на наиболее важных делах, решение которых возможно только на его уровне. Кроме того, делегирование позволяет сократить задержки в принятии управленческих решений, поскольку принимающие их люди находятся ближе к выполнению самой работы, чем руководитель.

Делегирование управленческих полномочий командам дает возможность принимать решения педагогам, которым известны все подробности выполняемой работы. Оно способствует развитию управленческих и педагогических способностей учителей, созданию у них дополнительной мотивации, оно развивает у педагогов чувство ответственности за состояние дел в образовательном учреждении, повышает их удовлетворенность трудом. В процессе выполнения делегированных функций происходит большее вовлечение членов команды в совместную деятельность по развитию образовательного учреждения, что является одним из условий организации эффективной командной работы и позволяет руководителю упрочить свой авторитет в педагогическом коллективе.

Делегируя свои полномочия, руководитель получает возможность лучше узнать своих подчиненных. Тем самым он может побудить их к самосовершенствованию, стимулировать творческий подход к работе. Делегирование имеет особое значение в деятельности руководителя, стремящегося активизировать процессы самоуправления в коллективе, развивать профессиональные объединения педагогов как команды. Чем больше педагогов будут обладать правом самостоятельно принимать решения, тем больший объем работы может выполняться в организации. В результате поставленные перед необходимостью брать на себя ответственность педагоги начинают трудиться с большей отдачей.

Для осуществления эффективного делегирования полномочий профессиональным объединениям педагогов необходимо четко определить его диапазон. В такой диапазон входят:

- набор задач, которые должно решать профессиональное объединение;
- его самостоятельные действия и права, необходимые для совершения этих действий;
- ответственность педагога за последствия своих действий.

Значимым элементом мотивационной среды, поддерживающей командную деятельность педагогов является тренинг командообразования, который целесообразно вести в процессе всех этапов жизнедеятельности команды, а не только в период ее формирования [7,12].

На первом этапе тренинга, который проходит на этапе формирования команды, главным является актуализация у ее участников потребности в командной работе. На втором этапе тренинга, который важно провести в период бурления команды, проходит адаптация ее участников к условиям командной работы. Целями такой адаптации является понимание совместимости личностных и профессионально значимых целей участников команды, выработка единой концепции поведения. В ходе третьего этапа тренинга происходит нормирование командной деятельности и уточнение ролей между ее участниками. Целью четвертого этапа тренинга является стимулирование межличностного и профессионального общения в команде. На пятом этапе тренинга командообразования его участники овладевают способами разрешения конфликтов, которые могут периодически возникать в процессе командной деятельности. Завершающий этап тренинга командообразования посвящен организации контроля деятельности команды и самоконтроля работы ее участников. Послетренинговое сопровождение развития команды включает в себя помощь ее членам в ситуационном анализе, индивидуальное консультирование, проведение семинаров с мастер-классами.

Оценивать деятельность и процессы развития такого нового по составу и содержанию работы общеобразовательного комплекса необходимо рассматривать в соответствии с принципами преемственности и соответствовать с новыми критериями в оценке эффективности развития:

— для развития общеобразовательного комплекса необходимо создавать команды педагогов и делегировать им отдельные управленческие полномочия.

— необходимо помогать развивать лидерские качества педагогам которые смогут возглавить педагогические команды и войти в состав административной команды.

— для создания и поддержания педагогических команд нужно создать мотивационную среду, существенным элементом которой выступает тренинг командообразования.

И тогда, повышая профессиональные компетенции педагогов, мы ориентируем их на успешное лидерство, направляем деятельность педагогического коллектива на достижение результативности во всех видах его деятельности в интересах образовательной организации. Таким образом, в образовательных комплексах создаются условия для результативной командной работы, что, в свою очередь, способствует росту результативности обучающихся комплекса.

## Литература

1. *Белбин, М.* Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Меридит Белбин; пер. с англ. — М.: НИППО, 2003. — 315 с. 3
2. *Беляцкий, Н. П.* Менеджмент. Основы лидерства / Николай Петрович Беляцкий. — Минск: Новое знание, 2002. — 250 с. 4
3. *Горбунов, В. С.* Основы теории личности / Владимир Семенович Горбунов. — М., 1998. — 208 с. 5
4. *Замфир, К.* Удовлетворенность трудом / Кэтэлин Замфир. — М.: Политиздат, 1983. — 141 с. 6
5. *Калина, И. И.* Любые изменения — это новые возможности / Исаак Иосифович Калина // Столичное образование — 2014. — № 7 2
6. *Комарова, О. А.* Теоретические аспекты создания и функционирования образовательных комплексов в современных условиях / Олеся Александровна Комарова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения — 2014. — № 3. — с. 9–10 1
7. *Конобеева Т. А., Шевелёва Н. Н.* Развитие учителя в условиях деятельности педагогических команд. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 20–24.
8. *Кузьмин А. М., Сазонов И. Ю., Тарасевич И. В.* Аксиологический подход в формировании интереса к будущей профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 124–127.
9. *Либерман Я. Л., Лукашук О. А., Кошелева Д. С.* Исследование креативности студентов-первокурсников технического вуза // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 128–135.
10. *Никитина О. П.* Особенности формирования уверенности в себе у студентов // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 136–138.
11. *Ротобильский К. А., Ротобильская Л. А.* Обучение «команд» с использованием дистанционных технологий как механизм реализации персонифицированной модели повышения квалификации. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 35–39
12. *Сиденко Е. А.* К вопросу о реализации федерального государственного образовательного стандарта на основе подготовки школьных команд администраторов и педагогов. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 2. С. 17–29.
13. *Сиденко Е. А.* Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 25–35.
14. *Осипенко Л. Е.* Научно-практическое обучение: от модели до технологии организации. Монография / Л. Е. Осипенко. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 258 с.

## References

1. *Belbin, M.* management Teams. The secrets of success and reasons of failures / Meredith Belbin; lane. from English. — М.: HIPPO, 2003. — 315 p. 3
2. *Belyatsky, N. P.* Management. Fundamentals of leadership / Nikolay Petrovich Bialiatki. — Minsk: New knowledge, 2002. — 250 4
3. *Gorbunov, V. S.* fundamentals of the theory of personality / Vladimir Semyonovich Gorbunov. — М., 1998. — 208 p. 5
4. *Zamfir K.* job Satisfaction / cătălin Zamfir. — М.: Politizdat, 1983. — 141 p. 6
5. *Kalina, I. I.* Any change — a new opportunity / Kalina Kalina // Capital education in 2014. — No. 7 2
6. *Komarova, O. A.* Theoretical aspects of creation and functioning of the educational complexes in modern conditions / Olesya Aleksandrovna Komarova // Handbook of the senior educator of preschool — 2014. — No. 3. — p. 9–10 1
7. *Konobeeva, T. A., Sheveleva N. N.* Development for teachers in the teaching teams. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 3. P. 20–24.
8. *Kuzmin A. M., Sazonov I. Yu., Tarasevich I. V.* Axiological approach to the formation of interest to future professional activity // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 1. S. 124–127.
9. *Lieberman Y. L., Lukashuk, O. A., Kosheleva, D. S.* a Study of creativity of students of technical University // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 1. P. 128–135.
10. *Nikitina O. P.* peculiarities of forming of self-confidence in students // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 1. S. 136–138.
11. *Ratobylskaya K. A., L. A. Ratobylskaya* Training teams with the use of remote technologies as a mechanism for the implementation of the personified models of professional development. // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 4. With. 35–39
12. *Sidenko E. A.* To the question of realization of Federal state educational standard through training of school teams of administrators and teachers. // Innovative projects and programs in education. 2015. No. 2. S. 17–29.
13. *Sidenko E. A.* peculiarities of training of school teams for the introduction of the FSES in educational organizations. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 1. S. 25–35.
14. *Osipenko L. E.* Scientific-practical learning: from models to technology organizations. Monograph / L. E. Osipenko. М.: MGOU IPU, 2015. 258 p.

УДК 378

В. Л. Коротун

## Аутентичные лекции технических университетов как средство иноязычной профессионализации специалиста

### Аннотация

*Введение.* Статья посвящена исследованию использования видео материалов на уроках иностранного языка в вузах с целью получения студентами более глубоких знаний в области инженерных предметов. Выделяется ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты в процессе аудирования и конспектирования аутентичных лекций по техническим специальностям

*Цель.* Обосновать важность использования видео лекций для профессиональной подготовки студентов технических специальностей.

*Методология и методики исследования.* Исследование базируется на анализе теоретических работ ученых в области обучения аудированию иноязычных текстов.

*Результаты.* Аналитическая работа по представленной проблеме показала, что аудирование является важным средством профессиональной подготовки студентов технических вузов. Доказана важность дальнейшего теоретического исследования методов обучения аудированию англоязычных видео лекций по техническим специальностям.

*Научная новизна.* Научная новизна заключается в обосновании целесообразности теоретического исследования методов аудирования иноязычных текстов по инженерным специальностям на фоне общих процессов глобализации образования.

*Практическая значимость.* Представлен обзор видео лекций ведущих университетов мира, позволяющий подготовить специалистов в различных областях науки и техники для успешной профессиональной коммуникации с зарубежными коллегами.

■ **Ключевые слова:** видео материалы, лекция, аудирование, конспектирование, note-taking

V. L. Korotun

## Authentic Lectures of Technical Universities as a Means of Foreign Language professionalisation

### Abstract

The article investigates the usage of video materials at foreign languages classes to get professional knowledge of engineering subjects. A series of problems students face with in the process of listening and note-taking are indicated.

*Purpose.* To prove the importance of using video lectures for the professional training of students of technical specialties.

*Methods and Techniques.* The research is based on the analysis of theoretical works of scholars in the field of teaching listening comprehension of foreign language texts.

*Results.* Analytical work on the problem presented has shown that listening is an important means of professional training of students at technical universities. The importance of further theoretical studying the methods of training listening skills of English video lectures on technical specialties has been proved.

*Scientific novelty.* Scientific novelty lies in proving expediency of theoretical research methods of foreign language listening texts on engineering subjects within the context of globalization of education.

*Practical significance.* World's leading universities video lectures overview of which allows to prepare specialists in various fields of science and technology for successful professional communication with foreign colleagues is presented.

■ **Keywords:** video materials, lecture, listening comprehension, note-taking

Процесс глобализации охватывает все виды деятельности человека, в том числе образование. В современном обществе, кроме таких форм образования как очное и заочное, ставших традиционными, активно развивается форма дистанционного образования, предполагающая изучение различных дисциплин посредством компьютера и средств телекоммуникации.

Разным фактом современного дистанционного образования является то, что в интернет — сети размещаются учебные курсы ведущих университетов мира и различных образовательных платформ. Нельзя не согласиться с мнением Е. С. Полат, что замкнуться в отдельно взятом государстве невозможно и, что все в этом мире теснейшим образом взаимозависимо [5]. В 2002 году Массачусетский технологический институт (MIT) опубликовал на своем сайте материалы разнообразных учебных курсов для свободного доступа. В учебный курс входят видео лекции, задания для самостоятельной работы, список литературы, рекомендованной к прочтению по данной теме. В сфере технических наук курсы MIT являются одними их лучших. Большой популярностью среди удаленных пользователей пользуется курс линейной алгебры Гилберта Стренга и серия курсов физики Уолтера Льюина. Студентам технических вузов с авиационной направленностью могли бы быть интересными следующие темы (курсы):

- § Aeronautics and Astronautics
- § Biological Engineering
- § Chemical Engineering;
- § Electrical Engineering and Computer Science
- § Engineering Systems Division
- § Materials Science and Engineering;
- § Mathematics;
- § Mechanical Engineering;
- § Physics.

В 2012 году результатом работы Массачусетского технологического института и Гарвардского университета явилась некоммерческая образовательная платформа

Ed X. За два года на ней было представлено более 300 учебных курсов по различным областям знания. Улучшить знания в области магнетизма и познакомиться с новейшими приборами может помочь курс профессора MIT Каролины Росс «Магнитные материалы и устройства», который длится 4 недели и потребует 8–12 часов работы в неделю. Курс Роберта Мада и Питера Хамерсма из Делфтского технического университета «Основы явления передачи» поможет освоить базовые основы широкого спектра технических проблем, касающихся передачи тепла, массы и импульса. Курс длится 7 недель [11]. Курс «Аэродинамика летательных аппаратов», разработанный Марком Дрела, Александрой Уранга и Майклом Бёртоном раскроет содержание понятий, теорий, моделей и методов, используемых в анализе аэродинамики и проектировании современного летательного аппарата. Продолжительность курса 16 недель [7]. Астронавт, профессор Джеффри Хофман в курсе «Введение в аэрокосмическую технику» в течение 8 недель рассказывает о том, как работают ракеты, как двигаются по орбите космические корабли, как создается искусственная среда внутри космических кораблей, чтобы сохранить космонавтам жизнь и здоровье, и как жить в мире без силы тяжести, как человеческое тело приспособляется к пространству и как происходят выходы в открытый космос [8].

Особый интерес представляет образовательная платформа Coursea, на которой представлено более 1800 курсов, с данным ресурсом работает более 150 учебных заведений. Одним из курсов, который мог бы быть интересным при изучении физики, называется «Введение в термодинамику — науку о передаче и преобразовании энергии», разработанным сотрудниками Мичиганского университета Артуром Турно и Маргарет Вулдридж. Данный курс рассчитан на 8 недель. Одна видеолекция длится 8–14 мин [9].

Изучение общетехнических предметов с использованием данных курсов может быть очень полезным, т.к.



преподаватели различных университетов используют свои подходы и методы в обучении одному и тому же предмету, применяют различные средства визуализации, расставляют акценты на наиболее интересные для них моменты. Таким образом, у студентов складывается более полная картина изучаемого явления. Кроме того, при изучении предметов на перечисленных образовательных платформах погружение в специальность происходит посредством английского языка. Это помогает студентам освоить иноязычную профессиональную лексику и подготавливает будущих специалистов к коммуникации на международном уровне, что способствует развитию международных контактов в сфере инженерного дела.

С другой стороны, существует противоречие в том, что незнание профессиональной иноязычной терминологии в естественнонаучных областях и математики вызовет затруднения в понимании излагаемого во время лекции материала.

И, несмотря на очевидные достоинства данных электронных ресурсов, студенты технических вузов могут испытывать определенные трудности при изучении предложенного курса, связанные с недостаточными базовыми знаниями английского языка. Большинство курсов рассчитано на студентов с уровнем знания английского выше порогового по международной классификации. Но, во время обучения в школе большинство современных студентов технических вузов было сконцентрировано на изучении математики, информатики, физики. Изучению английского языка уделялось недостаточное внимание. В связи с этим не все студенты могут успешно пройти учебные англоязычные видео курсы.

В сложившейся ситуации помочь процессу профессионализации студентов могут преподаватели английского языка, готовые к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности.

Как видно из представленных примеров, большинство электронных курсов длится не более 17 недель. Это дает возможность преподавателям использовать материал курсов во время аудиторных занятий. Учитывая то, что, в соответствии с программой, занятия со студентами инженерных специальностей иностранным языком проводятся один раз в неделю, полный видео курс может быть изучен за семестр. Таким образом, студенты могут получить более глубокие знания по специальным предметам и освоить специализированную лексику на английском языке к концу семестра.

Основой каждого занятия в видео курсе является видео лекция, которой присущи все категории научного текста. Большой энциклопедический словарь дает определение лекции как систематическое устное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, научной, политической темы. Так как этот текст предоставляется студентам в устной форме, он предназначен для аудирования и дальнейшего конспектирования с тем, чтобы студенты могли восстановить в памяти содержание лекции.

Изучая основные виды речевой деятельности, Л. П. Клобукова и И. В. Михалкина подчеркивают, что в современном обществе люди слушают 45% времени, говорят — 30%, читают — 16%, пишут — 9%. Т.е., аудирование остается

безусловным «лидером» среди других видов речевой деятельности [4]. Трудности в аудировании иноязычных текстов могут возникать по ряду причин. Л. П. Ткаченко предлагает разделить их на три группы: по отношению к содержанию речевого сообщения; по условиям предъявления информации и степень участия слушающего в акте коммуникации и по степени сформированности у слушающих навыков и умений аудирования [6].

Перечислим некоторые из причин, вызывающие трудности аудирования:

- длительное аудирование;
- наличие большого количества незнакомой лексики;
- наличие в тексте различных функционально-смысловых типов речи;
- отсутствие четкой структуры текста;
- отсутствие зрительных опор;
- непонимание темы ввиду отсутствия фоновых знаний;
- низкий уровень владения иностранным языком.

Н. В. Елухина отмечает, что аудирование — единственный вид речевой деятельности, при котором от лица, ее выполняющего, ничего не зависит. Она подчеркивает, что слушающий в отличие от читающего, пишущего или говорящего, не в силах что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, приспособить своим возможностям и тем самым создать благоприятные условия для приема информации [3]. Поэтому, во время аудиторных занятий, преподаватель может ликвидировать лишь ряд причин, вызывающих трудности при аудировании:

- регулировать длительность звучания лекции;
- специально отобранными заданиями подготовить студентов к восприятию специализированной лексики;
- активировать фоновые знания;
- совершенствовать грамматические навыки студентов.

Над проблемами преодоления вышеназванных трудностей в аудировании работали многие ученые. Вопросом длительности звучания текста занимались Н. И. Гез, Н. В. Елухина, И. П. Крицкая, Б. П. Следников, Н. Д. Гальскова. Мнения ученых в этом вопросе разделяются. Н. И. Гез подчеркивает, что длительность не должна превышать 6 минут, тогда так Н. Д. Гальскова считает, что оптимальным для аудирования является объем текста до 3 минут звучания. Кроме того, она подчеркивает, что в процессе речевого общения наиболее употребительным является средний темп речи (240–250 слов/мин) с небольшим отклонением в ту или иную сторону [1].

В отношении количества незнакомой лексики интересно мнение Н. В. Елухиной. Она считает, что количество незнакомой лексики не должно превышать 3% от всех слов текста. Н. В. Елухина подчеркивает, что преодоление трудностей понимания текста, который содержит новый языковой материал, обеспечивается формированием умения догадываться о значении новых слов, а также умения понимать смысл фразы и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов [3]. Однако, надо отметить, что этот способ не подходит для понимания узкоспециализированных терминов, которые образовались метафорическим способом. Например, для математиков термин «point» — «точка», используемая для записи числа; для инженеров-железнодорожников — «стрелочный перевод».

Кроме того, трудности в понимании материала аутентичных лекций часто возникают из-за неумения слушать активно. Важность активного слушания подчеркивает Деби Гис Лонгман [12]. Пассивное слушание может явиться причиной рассеянности, когда посторонние мысли слушающего отвлекают его от изучаемого предмета. Во время активного слушания активизируется работа памяти, обращаясь к фоновым знаниям, систематизируется и обрабатывается новая информация. Одним из способов активного слушания является ведение конспекта. О пользе конспектирования говорит и тот факт, что во время лекции может прозвучать информация, которую трудно или невозможно найти в других источниках. Более того, конспект — это один из источников хранения информации. Качественно выполненный конспект поможет быстро восстановить в памяти содержание лекции. Во время конспектирования студент записывает новую информацию по — своему структурируя ее, более четко выделяя информацию, которую подчеркивает лектор и делая наброски в отношении деталей. Студент должен сам выбрать ту информацию для записи, которая представляет наибольший интерес. Это вызывает более активную работу мозга, чем при обычном прослушивании. Таким образом, процесс обучения проходит более эффективно. Для успешного конспектирования необходимо научить студентов основным приемам ведения конспекта. Одним из таких приемов является стенографирование. Причем, удобную систему стенографии для отдельно взятой области изучения студент может разработать сам. Например, при изучении физики можно пользоваться следующими сокращениями: «round- lb»,

«foot — ft», «weight — wt», «mile — mi», «mixture — mxtr». Заменяя слова понятными сокращениями, студент получает дополнительное время на осмысление услышанной во время лекции информации. Помощь преподавателя иностранного языка в подготовке студентов к грамотному составлению конспекта видео лекций может внести большой вклад в изучение общетехнических предметов и предметов узкой технической направленности.

В научных исследованиях последних лет уделялось большое внимание обучению студентов высшей школы иностранному языку. Вопросами теории и методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе занимались И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. К. Крупченко, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, С. Ф. Шатилов, С. К. Фоломкина, И. А. Цатурова и др. Проблемами обучения аудированию в неязыковых вузах занимались А. В. Гаврилова, Е. В. Александрова, Я. В. Зудова, З. Р. Девтерова. Анализ методических работ, посвященных обучению аудированию при изучении иностранного языка, показал, что аудирование — один из самых сложных видов учебной деятельности, который может стать важнейшим средством профессионализации будущих инженеров. Однако надо отметить, что методы обучения аудированию аутентичных лекций по общетехническим и инженерным специальностям еще недостаточно изучены. Наблюдение показало, что многие студенты испытывают трудности в понимании англоязычных лекций по специальности, поэтому проблемы обучения студентов вузов аудированию лекций по техническим специальностям требуют поиска новых решений.

## Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
2. Гез Н. И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. — М.: Иностранные языки в школе, 2013. — № 4. — С. 21–31.
3. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться. — М.: Иностранные языки в школе, 1996, № 4. — С. 25–29.
4. Клобукова Л. П., Михалкина И. В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. — М., 2001, № 3. — С. 104–108.
5. Полат Е. С. Интернет в гуманитарном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. С. Полат. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 272 с.
6. Ткаченко Л. П. Обучение аудированию // Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Рус. яз., 1988. — С. 102–114.
7. Дрела М., Уранга А. Бертон М. Аэродинамика летательных аппаратов [Электрон.ресурс] URL: <https://www.edx.org/course/flight-vehicle-aerodynamics-mitx-16-110x-0> (Дата обращения: 23.10.2017).
8. Хофман Д. Введение в аэрокосмическую технику. [Электрон.ресурс] URL: <https://www.edx.org/course/introduction-aerospace-engineering-mitx-16-00x-1> (Дата обращения: 23.10.2017).
9. Вулдридж М. Введение в термодинамику. [Электрон.ресурс] URL: <https://www.coursera.org/learn/thermodynamics-intro> (Дата обращения: 23.10.2017).
10. Росс К. Магнитные материалы и устройства. [Электрон.ресурс] URL: <https://www.edx.org/course/magnetic-materials-devices-mitx-3-15-3x-0#>. (Дата обращения: 23.10.2017).
11. Мад Р., Хамерсма Р. Основы явления передачи. [Электрон.ресурс] <https://www.edx.org/course/basics-transport-phenomena-delftx-tp101x-2> (Дата обращения: 23.10.2017)
12. Debbie Guice Longman, Rhonda Holt Atkinson. College Learning and Study Skills. Thomson/Wadsworth, 2005. — 318.

---

## References

1. Gal'skova N.D., *Gez N. I.* Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika (The theory of learning foreign languages. Didactics and methodology), M.: Akademiya, 2006. 336 p. (In Russian)
2. *Gez N. I.* To the question of the training speech recognition in visual and auditory perception. *Inostannie jaziki v shkole.* 2013. № 4. P. 21–31. (In Russian)
3. *Eluhina N. V.* Overcoming the major difficulties of understanding of foreign speech at the hearing as a condition of formation of the ability to verbally communicate. *Inostannie jaziki v shkole.* 1996. № 4. P. 25–29. (In Russian)
4. *Klobukova L. P., Mihalkina I. V.* Problems of teaching listening in the mirror real communication. *Mir russkogo clova.* 2001. № 3. P. 104–108. (In Russian)
5. *Polat E. S.* Internet v gumanitarnom obrazovanii. [Internet is in the Humanities Интернет в гуманитарном образовании]. Moscow. 2001. 272 p. (In Russian)
6. *Tkachenko L. P.* Obuchenie audirovaniju. [Teaching listening]. Moscow. 1988. P. 102–114. (In Russian)
7. *Drela M., Uranga A., Burtan M.* Flight Vehicle Aerodynamics. 2017. Available at: <https://www.edx.org/course/flight-vehicle-aerodynamics-mitx-16-110x-0> (Accessed 23 October 2017).
8. *Mudde R., Hamersma P.* The Basics of Transport Phenomena. 2017. Available at: <https://www.edx.org/course/basics-transport-phenomena-delftx-tp101x-2> (Accessed 23 October 2017)
9. *Hoffman J.* Introduction to aerospace engineering: Astronautics and human spaceflight. 2017. Available at: <https://www.edx.org/course/introduction-aerospace-engineering-mitx-16-00x-1> (Accessed 23 October 2017)
10. *Ross C.* Magnetic Materials and Devices. 2017. Available at: <https://www.edx.org/course/magnetic-materials-devices-mitx-3-15-3x-0> (Accessed 23 October 2017)
11. *Wooldridge M.* Introduction to Thermodynamics: Transferring energy. 2017. Available at: <https://www.coursera.org/learn/thermodynamics-intro> (Accessed 23 October 2017)
12. *Debbie Guice Longman, Rhonda Holt Atkinson.* College Learning and Study Skills. Thomson/Wadsworth, 2005. — 318.

УДК 519.872(07)

Е. В. Мирзоева, А. С. Тютюнников, М. Г. Коваленко

## Применение математических методов при создании моделей систем массового обслуживания

### Аннотация

В статье рассмотрены применение математических методов для построения моделей систем массового обслуживания. Системы массового обслуживания имеют повсеместное распространение. Это телефонные сети, железнодорожные и авиационные кассы, автозаправочные станции и т.п. На основе анализа значений приведенной системы показателей, характеризующих систему массового обслуживания, можно сделать вывод о целесообразности выбора варианта строительства автозаправочной станции. Приведен пример результатов расчетов по исследованию различных вариантов строительства автозаправочной станции.

■ **Ключевые слова:** система массового обслуживания, строительство автозаправочной станции, математические методы, проектирование автозаправочной станции.

E. V. Mirzoeva, A. S. Tyutyunnikov, M. G. Kovalenko

## The application of mathematical methods in creating models of queueing systems

### Abstract

The article considers the application of mathematical methods for modeling Queueing systems. Queueing systems are ubiquitous. This telephone network, railway and air ticket offices, petrol stations, etc. On the basis of the analysis values, given system parameters characterizing the queueing system, it is possible to draw a conclusion on whether choice options for the construction of a gas station. An example of the results of the calculations to study various options for the construction of a petrol station.

■ **Keywords:** queueing system, petrol station construction, mathematical methods, design of gas stations.

---

## Введение

Математические модели, используемые в экономике, можно подразделять на классы по ряду признаков, относящихся к особенностям моделируемого объекта, цели моделирования и используемого инструментария: модели макро- и микроэкономические, теоретические и прикладные, оптимизационные и равновесные, статические, стохастические и динамические [3, 5, 9, 10, 11].

Стохастические модели допускают наличие случайных воздействий на исследуемые показатели и используют инструментари теории вероятностей и математической статистики для их описания. Характерным примером стохастических задач являются модели систем массового обслуживания (Фетисов В. А., Майоров Н. Н.) [13].

## Постановка задач и выявление проблем

Системы массового обслуживания имеют повсеместное распространение. Это телефонные сети, железнодорожные и авиационные кассы, автозаправочные станции и т. п. (Бабин А. И.; Белов О. А., Марченко А. А., Труднев С. Ю.) [1, 2]. Основным признаком систем массового обслуживания является наличие некоторой обслуживающей системы, которая предназначена для осуществления действий согласно требованиям поступающих в систему заявок. Заявки поступают в систему случайным образом. Поскольку обслуживающая система, как правило, имеет ограниченную пропускную способность, а заявки поступают нерегулярно, то периодически создается очередь заявок в ожидании обслуживания, а иногда обслуживающая система простаивает в ожидании заявок. И то и другое в экономических системах влечет непроизводительные издержки (потери), поэтому при проектировании систем массового обслуживания возникает задача нахождения рациональной пропускной способности системы, при которой достигается приемлемый компромисс между издержками от простоя в очередях в ожидании выполнения заявки и простоя системы от недогрузки (Мартышкин А. И.) [8].

## МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Впервые задачи такого типа были решены в работах А. К. Эрланга в начале прошлого века и легли в основу «Теории массового обслуживания», которая успешно развивается в настоящее время [7].

Таким образом, система массового обслуживания состоит из блока обслуживания, потока заявок и очереди в ожидании обслуживания (Кац В. М., Лившиц К. И., Назаров А. А.) [6].

Блоки обслуживания в различных системах различаются между собой по многим показателям. Во-первых, блок обслуживания может состоять из одного или нескольких «приборов». Под прибором понимается устройство или человек, обслуживающий заявки. Например, в магазине может быть одна или несколько касс. В первом случае система называется одноканальной, во втором — многоканальной. Во-вторых, системы массового обслуживания могут быть однофазными и многофазными. В первом случае заявка обслуживается только одним прибором, во втором — последовательностью приборов. Например, касса

в магазине — однофазная система, сберкасса — двухфазная, поскольку сначала клиент обслуживается контролером, а только затем получает деньги у кассира.

Вторая составляющая систем массового обслуживания — входной поток заявок (Федоренко В. В., Федоренко И. В., Сукманов А. В.) [12]. Обычно предполагают, что входной поток подчиняется некоторому вероятностному закону для длительности интервалов между двумя последовательно поступающими заявками, причем закон распределения считается не изменяющимся в течение некоторого достаточно продолжительного времени. Источник заявок — неограничен.

Третья составляющая — дисциплина очереди. Эта характеристика описывает порядок обслуживания заявок, поступающих на вход системы. Чаще всего применяется дисциплина: «первым пришел — первым обслужен». Но возможны и другие порядки обслуживания: «первым пришел — последним обслужен», случайный порядок обслуживания, обслуживание с приоритетами.

В качестве примера применения системы массового обслуживания рассмотрим задачу проектирования автозаправочной станции (АЗС).

Пусть необходимо выбрать один из нескольких вариантов строительства АЗС. Автомобили прибывают на станцию случайным образом и, если не могут быть обслужены сразу, становятся в очередь. Дисциплина очереди — «первым пришел — первым обслужен». Предположим для простоты, что во всех вариантах рассматривается только одна бензоколонка, а вариант от варианта отличается лишь ее мощностью.

Предположим, статистические наблюдения позволили получить величину среднего количества клиентов  $\mu$ , обслуживаемых в единицу времени. Обратная величина  $1/\mu$  определяет среднее время обслуживания одного клиента.

Далее допускается стандартное предположение, что вероятность того, что обслуживание одного клиента, находящегося в процессе обслуживания в момент  $t$ , будет завершено в малом промежутке времени  $[t, t + \tau]$ , приблизительно равна  $\mu\tau$ , где  $\mu > 0$ . Вероятность того, что обслуживание не закончится, считается приблизительно равной  $1 - \mu\tau$ , а вероятность того, что будет закончено обслуживание двух или более клиентов, — пренебрежимо малой величиной. Тогда плотность распределения времени обслуживания имеет экспоненциальное распределение:

$$f(t) = \mu \exp(-\mu t), t \geq 0. \quad (1)$$

Далее, исходя из того что клиенты прибывают на АЗС случайно, предполагается, что вероятность прибытия одного клиента за любой малый промежуток времени  $[t, t + \tau]$ , начинающийся в произвольный момент времени  $t$  и имеющий длину  $\tau$ , с точностью до пренебрежимо малых величин пропорциональна  $\tau$  с некоторым коэффициентом пропорциональности  $\lambda > 0$ . Величина  $\lambda$  интерпретируется как среднее число клиентов, появляющихся в АЗС за единицу времени, а обратная ей величина  $1/\lambda$  — как среднее время появления одного клиента. Вероятность того, что за этот промежуток времени не прибывает ни одного клиента, считается приблизительно равной  $1 - \mu\tau$ , а вероятность прибытия двух или более клиентов — пренебрежимо малой величиной по сравнению со значением  $\lambda\tau$ . Из выдвинутых предположений в теории вероятностей делаются следу-

ющие выводы. Во-первых, промежутки времени  $t$  между двумя последовательными появлениями клиентов удовлетворяют экспоненциальному распределению:

$$\varphi(t) = \lambda \exp(-\lambda t), t \geq 0. \quad (2)$$

Во-вторых, вероятность того, что за любой, уже не малый период времени  $T$  придет  $n$  клиентов, подсчитывается по формуле:

$$P(n) = \frac{(\lambda T)^n \exp(-\lambda T)}{n!}, n=0,1,2,\dots \quad (3)$$

т.е. входной поток заявок является пуассоновским.

Отметим, что в отличие от среднего количества автомобилей, прибывающих в единицу времени на АЗС, т.е. величины  $\lambda$ , величина  $\mu$  зависит от выбранного нами варианта строительства АЗС. Поэтому имеет смысл рассматривать те проекты АЗС, для которых среднее время обслуживания  $1/\mu$  меньше среднего промежутка времени  $1/\lambda$  между прибытием клиентов, ибо в противном случае очередь будет постоянно расти. В том же случае, когда  $1/\mu < 1/\lambda$ , через некоторое время после начала работы система перейдет в стационарный режим, т.е. ее показатели не будут зависеть от времени.

Обозначив отношение  $1/\mu$  через  $\rho$ , можно показать, что стационарный режим устанавливается при  $\rho < 1$ . Величину  $\rho$  называют нагрузкой системы. Тогда основные характеристики системы массового обслуживания определяются по формулам:

— коэффициент простоя системы

$$E_1 = 1 - \rho, \quad (4)$$

— среднее число клиентов в системе

$$E_2 = \frac{\rho}{1 - \rho}, \quad (5)$$

— средняя длина очереди

$$E_3 = \frac{\rho^2}{1 - \rho}, \quad (6)$$

— среднее время пребывания клиента в системе

$$E_4 = \frac{1}{\mu - \lambda}, \quad (7)$$

— время пребывания клиента в очереди

$$E_5 = \frac{\rho}{\mu - \lambda}. \quad (8)$$

На основе анализа значений приведенной системы показателей, характеризующих систему массового обслуживания, делается вывод о целесообразности выбора варианта строительства АЗС.

Приведем пример расчета показателей по выбору варианта строительства АЗС. Пусть для общих условий постановки задачи по проектированию АЗС известны следующие

данные: средний интервал между прибытиями автомобилей составляет 4 минуты. Варианты строительства АЗС имеют следующие средние времена обслуживания автомобилей: 5 мин, 3,5 мин, 2 мин, 1 мин, 0,5 мин. Результаты расчетов по исследованию различных вариантов строительства АЗС сведены в таблице 1.

Из анализа результатов расчетов следует.

Первый вариант строительства АЗС не годен из-за того, что очередь в этом случае будет расти до бесконечности.

Второй вариант хорош по показателю загруженности оборудования  $\rho = 0,875$  и, следовательно, малой средней доли простоя оборудования  $E_1 = 0,125$ , но при этом варианте возникают большие очереди и, следовательно, большие средние времена простоя автомобилей  $E_4 = 27,48$  мин.

Таблица 1. Результаты расчетов по исследованию различных вариантов строительства АЗС

Характеристики СМО	1	2	3	4	5
$1/\lambda$	4 мин	4 мин	4 мин	4 мин	4 мин
$\lambda$	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
$1/\mu$	5 мин	3,5 мин	2 мин	1 мин	0,5 мин
$\mu$	0,2	0,286	0,5	1	2
$\rho$	1,25	0,875	0,5	0,25	0,125
$E_1$	-0,25	0,125	0,5	0,75	0,875
$E_2$	-5	7	1	0,333	0,143
$E_3$	-6,25	6,125	0,5	0,083	0,018
$E_4$	-20	27,477	4	1,333	0,571
$E_5$	-25	24,305	2	0,333	0,071

Третий вариант приводит к тому, что оборудование в среднем половину времени простаивает, но среднее число автомобилей в системе равно только 1, а средние потери времени равны 4 мин при среднем времени обслуживания 2 мин.

В остальных вариантах очереди практически нет, но большую часть времени оборудование простаивает, поэтому эти варианты целесообразно отбросить как неэффективные.

### Заключение.

Окончательный выбор варианта проекта АЗС, очевидно, принадлежит лицу, принимающему решение (ЛПР), но предварительная рекомендация по результатам анализа может состоять в предложении третьего варианта, если исходить из того, что наблюдается постоянная тенденция роста автомобильного парка в стране.

## Литература

1. *Бабин А. И.* Математическая модель системы подвижной радиосвязи как системы массового обслуживания // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 2. С. 61.
2. *Белов О. А., Марченко А. А., Труднев С. Ю.* Анализ расчетно-аналитических методов прикладных задач технической безопасности // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: морская техника и технология. — 2015. - № 4. - С. 7–15.
3. *Бережная Е. В., Бережной В. И.* Математические методы моделирования экономических систем. — М.: Финансы и статистика, 2002. — 368 с.
4. *Головки Н. И., Каретник В. О., Танин В. Е., Сафонюк И. И.* Исследование моделей систем массового обслуживания в информационных сетях // Сибирский журнал индустриальной математики. 2008. Т. XI. № 2. С. 50–64.
5. *Замков О. О., Толстопятенко А. В., Черемных Ю. Н.* Математические методы в экономике: Учебник / Под общ. ред. д. э. н., проф. А. В. Сидоровича; МГУ им. М. В. Ломоносова. — 3-е изд., перераб. — М.: Издательство «Дело и Сервис», 2001.
6. *Кац В. М., Лившиц К. И., Назаров А. А.* Исследование нестационарных бесконечнолинейных систем массового обслуживания и их применение к анализу экономико-математических моделей // Вестник Томского государственного университета. 2002. № 275. С. 189–192.
7. *Кениг Д., Штойян Д.* Методы теории массового обслуживания: Пер. с нем. / Под. ред. Г. П. Климова. М., 1981.
8. *Мартышкин А. И.* Исследование диспетчеров задач многопроцессорных систем на моделях массового обслуживания // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 5 (09). С. 139–145.
9. *Mirzoeva E. V.* Mathematical modeling of production processes using ms excel. В сборнике: Young Scientist USA Raleigh, USA, 2015. С. 33–35.
10. Научные исследования в сфере социально-экономических и гуманитарных наук: междисциплинарный подход и конвергенция знаний / *Абакумова И. В., Антонова Е. К., Байгулов Р. М., Беляева С. В., Биглова Г. Ф., Богданова Е. А., Бураева Е. В., Вялых В. В., Габоян А. Г., Галлямов Р. Р., Гулакова М. В., Делендик Р. И., Доргушаова А. К., Казермазова Л. Ц., Карамова О. В., Корнеева Т. А., Косолапова Н. А., Кушнаренко Т. В., Лапочкина С. В., Лизунова Н. М.* и др. Под редакцией Р. М. Байгулова, О. А. Подкопаева. Самара, 2016.
11. Современные образовательные технологии / *Асекретов О. К., Боримский А. И., Бутева В. Е., Горелов С. А., Джевага А. В., Егорова Ю. А., Карпанина Е. Н., Лызарь О. Г., Матиенко Л. М., Михайлов Н. Г., Михайлов О. Г., Никифоров М. Ю., Овчинников Ю. Д., Рассказова В. Н., Рассказова М. Е., Садова Н. Г., Сидорова А. Е., Симоненко А. В., Ярных В. И.* Новосибирск, 2016. Том Книга 3.
12. *Федоренко В. В., Федоренко И. В., Сукманов А. В.* Модели массового обслуживания для систем параллельной обработкой измерительной информации // Нейрокомпьютеры: разработка, применение. 2014. № 9. С. 61–64.
13. *Фетисов В. А., Майоров Н. Н.* Исследование и реализация оптимального варианта работы портовой логистической системы с использованием имитационных моделей систем массового обслуживания // Эксплуатация морского транспорта. 2012. № 3. С. 3–7.

## References

1. *Babin A. I.* Matematicheskaya model sistemy podvizhnoy radiosvyazi kak sistemy massovogo obsluzhivaniya // Sovremennyye naukoemkiye tekhnologii. 2008. № 2. S. 61.
2. *Belov O. A., Marchenko A. A., Trudnev S. Yu.* Analiz raschetno-analiticheskikh metodov prikladnykh zadach tekhnicheskoy bezopasnosti // Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: morskaya tekhnika i tekhnologiya. — 2015. — № 4. — S. 7–15.
3. *Berezhnaya E. V., Berezhnoy V. I.* Matematicheskiye metody modelirovaniya ekonomicheskikh sistem. — M.: Finansy i statistika. 2002. — 368 s.
4. *Golovko N. I., Karetnik V. O., Tanin V. E., Safonyuk I. I.* Issledovaniye modeley sistem massovogo obsluzhivaniya v informatsionnykh setyakh // Sibirskiy zhurnal industrialnoy matematiki. 2008. T. XI. № 2. S. 50–64.
5. *Zamkov O. O., Tolstopyatenko A. V., Cheremnykh Yu. N.* Matematicheskiye metody v ekonomike: Uchebnik / Pod obshch. red. d. e. n., prof. A. V. Sidorovicha; MGU im. M. V. Lomonosova. — 3-e izd., pereab. — M.: Izdatelstvo «Delo i Servis». 2001.
6. *Kats V. M., Livshits K. I., Nazarov A. A.* Issledovaniye nestatsionarnykh beskonечноlineynykh sistem massovogo obsluzhivaniya i ikh primeneniye k analizu ekonomiko-matematicheskikh modeley // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2002. № 275. S. 189–192.
7. *Kenig D., Shtoyyan D.* Metody teorii massovogo obsluzhivaniya: Per. s nem. / Pod. red. G. P. Klimova. M., 1981.
8. *Martyshkin A. I.* Issledovaniye dispetcherov zadach mnogoprotsessornykh sistem na modelyakh massovogo obsluzhivaniya // XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus. 2012. № 5 (09). S. 139–145.
9. *Mirzoeva E. V.* Mathematical modeling of production processes using ms excel. V sbornike: Young Scientist USA Raleigh. USA. 2015. S. 33–35.
10. Nauchnyye issledovaniya v sfere sotsialno-ekonomicheskikh i gumanitarnykh nauk: mezhdistiplinarnyy podkhod i konvergentsiya znaniy / *Abakumova I. V., Antonova E. K., Baygulov R. M., Belyayeva S. V., Biglova G. F., Bogdanova E. A., Burayeva E. V., Vyalykh V. V., Gaboyan A. G., Gallyamov R. R., Gulakova M. V., Delendik R. I., Dorgushaova A. K., Kagermazova L. Ts., Karamova O. V., Korneyeva T. A., Kosolapova N. A., Kushnarenko T. V., Lapochkina S. V., Lizunova N. M.* i dr. Pod redaktsiyey R. M. Baygulova, O. A. Podkopayeva. Samara. 2016.
11. Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii / *Asekretov O. K., Borimskiy A. I., Buteva V. E., Gorelov S. A., Dzhhevaga A. V., Egorova Yu. A., Karpanina E. N., Lyzar O. G., Mاتيенко L. M., Mikhailov N. G., Mikhailov O. G., Nikiforov M. Yu., Ovchinnikov Yu. D., Rasskazova V. N., Rasskazova M. E., Sadova N. G., Sidorova A. E., Simonenko A. V., Yarnykh V. I.* Novosibirsk. 2016. Tom Kniga 3.
12. *Fedorenko V. V., Fedorenko I. V., Sukmanov A. V.* Modeli massovogo obsluzhivaniya dlya sistem parallelnoy obrabotkoy izmeritelnoy informatsii // Neyrokompyutery: razrabotka, primeneniye. 2014. № 9. S. 61–64.
13. *Fetisov V. A., Mayorov N. N.* Issledovaniye i realizatsiya optimalnogo varianta raboty portovoy logicheskoy sistemy s ispolzovaniyem imitatsionnykh modeley sistem massovogo obsluzhivaniya // Eksploatatsiya morskogo transporta. 2012. № 3. S. 3–7.

Л. И. Лурье, С. Ю. Сигиденко

## Культурологическая направленность педагогической подготовки курсантов войск национальной гвардии РФ

### Аннотация

Рассматриваются культурологические проблемы подготовки курсантов нового рода войск — национальной гвардии РФ, в военных вузах к педагогической деятельности. Исследуются условия ее организации, требующие глубокого обновления содержания образования. Анализируются вопросы создания культурологически направленной образовательной среды, актуализации проблем истории философии, социологии, культурологии, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов. Определены направления культурологической деятельности по созданию образовательного пространства института войск национальной гвардии, которое объединяет его курсантов, адъюнктов, преподавателей и офицеров с целью возвращения элитных кадров национальной гвардии. Изучены необходимые условия для развертывания системы непрерывного образования «школа — военный вуз», связывающей общеобразовательные учреждения Орджоникидзевского района города Перми и военного института войск национальной гвардии с целью подготовки абитуриентов, способных в последующем к обучению в адъюнктуре и преподавательской деятельности.

**Ключевые слова:** войска национальной гвардии РФ, педагогическую культуру, педагогически ориентированная деятельность военного специалиста, инновационные обеспечения, культура педагогического общения, обновление содержания образования.

Leonid I. Lurie, Sergey Y. Sigidenko

## Cultural direction of pedagogical training of coursant sofnational guards troops

### Abstract

Cultural problems of training cadets in military high schools for pedagogical activities related to the daily activities of troops and army troops are considered. The conditions for the organization of such activities under the conditions of a profound renovation of the content of the training of the troops of the National Guard are being investigated. The problems of creating a culturologically oriented educational environment, actualizing the problems of the history of the philosophy of sociology associated with the professional activities of future specialists are considered. The directions of cultural activity on the creation of the educational space of the Institute



are determined, which involves cadets, adjuncts, university and army officers with the goal of training elite personnel of the national guard. Conditions have been created for the deployment of the continuing education system of the Ordzhonikidzevsky district school in the city of Perm — the Perm Military Institute of the National Guard troops, with the goal of preparing applicants for the institute, who are then able to train in the military academy of the national guard troops.

**Keywords:** troops of the national guard of the Russian Federation, pedagogical culture, pedagogically oriented activity of the military specialist, innovative supplies, culture of pedagogical communication, renewal of the content of education.

Культура стала знаменем многих реформ образовательной деятельности в последние годы. По мнению министра образования Российской Федерации О. Ю. Васильевой, высказанное в Военной академии Генерального штаба вооруженных сил РФ [10], необходимо в кратчайшее время сформулировать новые духовно-ценностные ориентиры, способствующие созданию культурно-образовательной среды военного вуза, способной консолидировать усилия многих специалистов по духовно-нравственному воспитанию на основе стремительно меняющейся социально-экономической и военной обстановке в стране и мире. Обновлённые учебные курсы по культурологии, социологии, философии, ориентируются дискурсивно на подготовку курсантов войск национальной гвардии (ВНГ) с тем, чтобы стать навигаторами, отражающими меняющиеся представления о духовных ценностях глобального мира, и способствовать достижению готовности к выполнению сложнейших профессиональных задач, обеспечивая беззаветную преданность Родине, подкрепленную высоким уровнем образованности и культуры. Следует уделить особое внимание формированию бойца за национальные интересы России, основанному не на декларативных требованиях, указываемых в традиционных воспитательных мероприятиях, а зрелом восприятии культуры военного специалиста, артефакты которой присутствуют уже в существующей образовательной деятельности.

Бойцы ВНГ находятся на передних рубежах защиты интересов России, что требует особого внимания к воспитанию гражданского долга и личной ответственности за судьбу государства, осознанности рисков, смелости и отваги, незамедлительной готовности к выполнению боевых задач. Л. И. Лурье утверждает, что: «образовательная политика в системе военного образования должна сопровождаться особой гибкостью, создавая собственную систему военной педагогики, максимально бережно следуя духу традиций российских вооруженных сил» [3].

Президент страны В. В. Путин при организации войск национальной гвардии указывал: «Решения приняты: мы создаем новый Федеральный орган исполнительной власти на базе внутренних войск (ВВ) МВД — создаем Национальную гвардию. Она будет заниматься борьбой с терроризмом, борьбой с организованной преступностью, в тесном контакте с Министерством внутренних дел продолжит исполнять те функции, которые исполняли подразделения ОМОНа, СОБРа и так далее.» [9]. Эта генеральная задача, поставленная руководителем страны,

означает, что методология подготовки курсантов военного вуза национальной гвардии должна быть принципиально обновлена на основе личностного осознания ее миссии всеми участниками образовательного процесса. Требуется глубокая дифференциация психолого-педагогических факторов подготовки курсантов, учитывающие их ментальность, довузовскую подготовку, которую они получили в разных социокультурных средах, отличающихся традициями и обычаями народов РФ.

Педагогическая подготовка курсантов, как и их социализация в среде военного вуза, являются особым феноменом образовательной деятельности требующего исключительного внимания офицерско-преподавательского состава института ВНГ сочетать в себе различные дидактические приемы, придающие учебному процессу гуманистическую направленность. Она должна обогатить современную военную науку актуальными идеями, обеспечить формирование специалистов нового образца для выполнения той трудной и ответственной миссии которая возлагается на ВНГ, защиту национальных интересов государства. Педагогическая подготовка курсантов и адъюнктов военного вуза в отличии от прошлых лет должна стать полноценной составляющей учебного процесса, значимой в жизнедеятельности военнослужащих ВНГ, поскольку они сами призваны стать в своей профессиональной деятельности образцами педагогического мастерства для воспитания молодого поколения военнослужащих.

Особое внимание должно быть уделено педагогике профессионального образования. Следует включить в обучение курсантов такие принципиально важным разделам профессиональной педагогики как формы и методы профессионального обучения инновационным технологиям, философско-методологическим основам педагогики, изучение самого процесса профессиональной подготовки военнослужащих на основе ее культурологической направленности.

Необходимо обновить систему основного и дополнительного образования, углубить в ней факторы культурно-воспитательного воздействия как основа социального научения, призванной в сложной мозаике процесса социализации военного специалиста, выделить те духовные ценности и ориентиры, которые служат формированию социально активной личности. Не только учебная работа, но и сам досуг военнослужащих, следует сделать в значительной степени образовательным, нацеленным на познание культурологических ценностей профессиональной

деятельности. А. Бандура подчеркивал: «Успешное распространение нововведений следует некоторому общему образцу: новое поведение внедряется на выдающихся примерах, затем адаптируется со все более возрастающей скоростью, а затем либо стабилизируется, либо приходит в упадок, в зависимости от своей функциональной ценности» [1]. История внутренних войск, национальной гвардии, как и история военного вуза должны стать факторами духовного воздействия формирующего этические и эстетические идеалы военнослужащих. В.И. Загвязинский отмечает: «Предстоит провести коренную модернизацию системы повышения квалификации действующих педагогов и руководителей образовательных учреждений, сосредоточив ее в университетах, ведущих институтах повышения квалификации и базовых образовательных учреждениях, широко используя магистратуру, аспирантуру, стажировки, сочетая курсовую подготовку (не менее чем каждые два-три года) с отрывом от производства с непрерывным повышением квалификации, используя наряду с другими и дистанционные формы обучения» [7]. Это имеет прямое отношение к формированию навыков эффективного планирования служебной деятельности курсантов и адъюнктов ВНГ. Организация повышения квалификации и переподготовки офицерско-преподавательского состава, повышение его квалификации предполагает преодоление имеющихся мест инертности педагогов, их попыток скрытого противодействия к внедрению новых образовательных технологий, средств и методов обучения.

В деятельности преподавателя вуза должны фокусироваться важнейшие составляющие педагогической науки, способствующие добыванию новых знаний, что ставит перед преподавателем «сложную задачу, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя» — отмечает В. А. Сухомлинский [2]. В Пермском институте войск национальной гвардии России открыта адъюнктура, которая взяла на себя многие функции обновления содержания подготовки и повышения квалификации офицерского и профессорско-преподавательского состава из различных подразделений ВНГ, что является новой формой организации целостной системы непрерывного педагогического военного образования.

Современный мир богат различными подходами к духовному развитию общества. Иногда они противоречивы и подразумевают в себе слабо совместимые духовные ценности. Так, в Пермском военном институте ВНГ удивительным образом «смотрят» друг на друга памятник Дзержинского Ф. Э. и часовенка, которые несут представления о непримиримых взглядах на мир: революционная тирания и божественное его восприятие. В светском образовании подготовка курсантов и адъюнктов несомненно должны быть дистанцированы от той или другой линии миропонимания. Следует найти в пространстве культуры те опорные точки, которые примеряют позиции людей, как с позиций социальных установок, так и идеологических оснований. Механизмы этого воздействия лежат в необходимости достижения сплоченности, обеспечивающей не только общие ценности, но и отношения в обществе. Это особенно необходимо в тех социальных средах, которые потенциаль-

но опасны с точки зрения имеющихся угроз терроризма, конфликтов по политическим, религиозным и другим причинам. Гармонизация общественных отношений и сплоченность воинского коллектива позволяют создать основу для формирования патриотических чувств, исключить экстремистские призывы, нацеленные на конфронтацию различных слоев общества, остановить антиглобалистов и другие антиобщественные силы, провоцирующих терроризм и экстремизм в обществе.

Базисом воспитательной работы в ВНГ призвана стать культура, в недрах которой формируются идеи национальной безопасности, имеющие большое значение для ВНГ. Факторами единства общества и всей армии становятся, казалось бы, такие привычные составляющие как письменность и язык, архитектуру и живопись, музыку и так далее. Они должны стать для военнослужащих важными основаниями для мировосприятия. «Культура может быть представлена как поле явлений, имеющих языковые значения» [6] — утверждает С. А. Запесотский. Для военного специалиста важна актуализация ресурсов духовного становления личности, всестороннее гармоничное развитие сил и активных возможностей человека, его прогрессивное развитие как субъекта социокультурной среды. Представляется интересным мнение А. В. Барабанщикова, который определяет «педагогическую культуру как синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и профессионально-педагогических качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения преподавателя к своему делу и самому себе» [4]. Задачей всего воспитательного процесса военного вуза ВНГ является приобщение курсантов в явном виде и контекстных формах к педагогическому труду как самостоятельной ценности. Курсанты и адъюнкты должны ощутить, что овладение навыками теории обучения воспитания дает им возможность ярко, убедительно и доказательно реализовывать сложнейшие механизмы подготовки ВНГ, где многие идеи обучения воспитания требуют в настоящее время инновационной проработки.

В военном вузе, культура рассматривается как сложное явление, которое представлено на понимании ценностей убеждений восприятия в контексте общественных норм, обычаев, ожиданий, традиционных стандартов военной службы. Тогда личный опыт жизнедеятельности становится основополагающим в поведении военнослужащих и их взаимоотношениях в коллективе. Военный институт ВНГ, обладает богатым опытом военно-педагогической подготовки и основывается на традициях российской армии. В нем присутствует аура общественных отношений и профессиональных контактов, которые складываются во всем коллективе курсантов, адъюнктов, офицерско-преподавательского состава и управления вузом. В настоящее время развёртывается система довузовской подготовки в школах Орджоникидзевского района города Перми совместно структурами, участвующими в призыве на военную службу. Специфика военного вуза должна совмещать жесткие требования уставов и нормативных актов с инициативой военнослужащих. Понимание этого осуществляется в живом диалоге, организуемом при осуществлении образовательного процесса. Культура педагогического общения несет в себе высокую миссию

гуманитаризации образования, создания атмосферы осознанного сотрудничества его субъектов.

Педагогическое взаимодействие нужно рассматривать как самоактуализирующуюся систему, развивающуюся в пространстве во времени. Она становится катализатором, усиливающим всю совокупность дидактических приемов и воспитательного воздействия на обучающихся, перерастает в понимание патриотического долга. Следует рассмотреть педагогическое взаимодействие как способ формирования креативного решения в процессе диалога субъектов учебно-познавательной деятельности. В организации самостоятельной работы необходимо введение бинарных методов обучения осуществляемых несколькими офицерами и преподавателями по интеграции знаний узкопрофессиональных и гуманитарных наук. Синергетика связывающая совместную согласованно действующую систему средств и методов обучения курсантов и адъюнктов осуществляемая офицерско-преподавательским составом, способна выявить тех из них кто может креативно, импульсивно достигать пиковых рубежей в профессиональной подготовке ВНГ. Карьера военного специалиста неразрывно связана со следованием нормам профессиональной этики, которая формируется в соответствии с нормами профессионального общения, интересов военной службы.

В образовании специалистов ВНГ с особой важностью следует выделить необходимость достижения не только успешного тактического боевого взаимодействия, но и духовного, поликультурного взаимопонимания всех членов военного коллектива, состоящего из представителей различных национальных групп, этносов, обладающих различными религиозными установками. В национальной гвардии, как нигде, необходимы механизмы сотрудничества, сплачивающие военнослужащих, в процессе несения военной службы в острых ситуациях, возникающих при выполнении боевых операций. Эта воинская солидарность достигается за счет взаимопонимания и сплоченности, которая требуется в организации учебного процесса.

Информационное насыщение учебных курсов должно сопровождаться деятельностными формами, выражающимися не только прикладными направленности учебного процесса, но и способами социального взаимодействия его участников. Л.И. Лурье утверждает «Российское образование отличает инновационная активность, исходящая как от органов управления образованием, так и от участников образовательного процесса» [8]. Коммуникационные технологии обеспечивают важное основание для формирования информационной культуры военного специалиста, обсуждением острых социально-политических проблем современности и военного строительства. Они не должны заменять живого общения участников образовательного процесса, а дополнять его креативными идеями. Педагогическая система подготовки ВНГ основанная на культурологической деятельности предполагает процесс преподавания как явления культуры, в котором педагогическое мастерство является синтезом разнообразных качеств офицера, преподавателя, командира.

Особенностью культурно-образовательной среды военного вуза ВНГ является осознание предоставляемых свобод, относящихся к выбору веры идеалов, развитие личности, ее мировосприятия, совмещенных с высоким

пониманием гражданской ответственности и патриотического долга. Это не терпит назидательности, а является глубоким проникновением во внутренние механизмы мироощущения и мировосприятия военнослужащего, откровенного обсуждения нем специфики целей и задач ВНГ. Т.В. Иванова, обращает внимание на то, что только при гармоничном соединении с интеллигентностью эти качества учителя приобретают силу: «Интеллигентность при этом определяется не уровнем образованности, не родом занятий, не характером профессиональной подготовки, а ценностными ориентациями личности» [5]. Следует во всей полноте поставить вопрос о национальной гвардии как прослойке интеллигенции в системе внутренних войск и понимании ее в качестве военной элиты, генерирующей не только идеи поиска воспитания и обучения, но и особый стиль отношений и поведения военнослужащих, призванных решать задачи особой сложности.

Создание культурологически ориентированной образовательной среды, ее моделирование требует выполнения ряда педагогических условий:

- теоретическая и практическая подготовка курсантов и адъюнктов к будущей профессиональной педагогической деятельности в войсковых подразделениях ВНГ имеющая в своей основе педагогические и социо-культурные знания;

- культурно-образовательная среда получит полноценное развитие, когда будут созданы основания к самоорганизации, саморазвитию, саморегуляции курсантов;

- необходимо создание культурной образовательной среды показывающей все многообразие социо-культурной жизни военного специалиста, отражающей индивидуальные особенности становления кадров НГ;

- профессиональная педагогическая подготовка должна быть организована на основаниях передачи опыта не только технического выполнения рекомендаций и указаний по профессиональной деятельности, но и с точки зрения преемственности отношений военнослужащих разных поколений, обеспечивающих целостность системы воинского обучения и воспитания следованию традиций российской армии;

- утверждению таких ценностей, как патриотизм, гражданский долг, любовь к Отечеству, основанная на высокой преданности ее интересам, пониманию подлинных мотивов, любви к родине основанных на доброте, вере в справедливость, мудрости стратегов и тактиков, определяющих деятельность ВНГ, истинности фундаментальных основ военной службы, гармонии и красоте самого акта выполнения воинского долга.

- достижения филигранной отточенности индивидуальных личных качеств военного специалиста, базирующейся на общественном признании его высокой миссии в российском обществе.

Педагогическая деятельность как культурный процесс не всегда поддается количественным оценкам. В результате анкетирования курсантов по оценке результатов и готовности к профессиональной деятельности при окончании изучения основ педагогики за первый курс установлено, что почти 30% из них хотели бы преподавать в военном вузе, это почти в 2 раза превосходит их желание по сравнению с началом изучения курса педагогики. Свыше 90% опрошенных утверждают, что педагогические знания являются важнейшей профессиональной компетенцией подготовки специалистов ВНГ РФ. В процессе самостоятельной работы курсанты проводили пробные занятия с последующей

саморефлексией а также рефлексией в кругу курсантов и офицерско-преподавательского состава по анализу их способностей к организации педагогического процесса с подробным обсуждением достижения дидактических и воспитательных целей. 80% курсантов считают, что педагогические знания существенно повысят их профессиональное мастерство.

На последних этапах обучения в военном вузе, курсанты привлекались к подготовки отдельных фрагментов занятий на конкретных специальностях с использованием военной литературы, библиотечных фондов и интернет-ресурсов. Порядка 10% курсантов привлекались к подготовке локальной сети для организации самостоятельной работы. 5% из них участвовали в подготовке программного обеспечения по ряду военно-технических дисциплин. В результате обновления содержания глав базового курса педагогики, были внесены изменения в главы, касающиеся военной педагогики и ее направленности на подготовку кадрового офицерского состава ВНГ РФ.

Образовательная среда в Пермском военном институте войск национальной гвардии организована не только из артефактов культуры, таких как военный музей, клуб любителей военно-патриотической песни, спортивный клуб, клуб любителей иностранных языков, клуб интернациональной дружбы, но и всей совокупности системы взаимоотношений военных специалистов, где проводятся беседы, дискуссии на творческих встречах с известными писателями, музыкантами, знаковыми людьми российской культуры; совместно организуемые формы спортивно

образовательного досуга, такие как первенства института по плаванию, марш-броски к объектам исторической памяти, лыжных гонках, шахматные кружки, игра в национальные виды спорта, лапту, городки, нарды и многое другое. В результате этих данных, педагогически направленных действий, сложилась творчески активная образовательная среда, раскрывающая потенциал отдельной личности: многие курсанты и адъюнкты стали больше читать художественную литературу, усилили эффективность занятий спортом, проявляют инициативу в самостоятельной работе, участвуют в общественной жизни института.

Если в 2013 году интерес курсантов к таким мероприятиям был весьма ограничен в силу отсутствия познавательного интереса, то в настоящее время, когда город Пермь становится центром многих культурных событий страны, он возрос, является предметом устойчивых познавательных интересов. Многие курсанты стремятся посещать театры, организованные культурно-массовые выходы в краеведческий музей города Перми, которые организует институт. Большой интерес проявляют к спортивно-зрелищным мероприятиям, фестивалям, конкурсам, спортивным состязаниям. В результате этого сократилось число конфликтов в коллективе возникавших на национально-религиозной почве, противостояние односельчан с представителями других групп военнослужащих. Во многом этого удалось добиться в процессе культурологической направленности педагогической подготовки, курсантов войск национальной гвардии.

## Литература

1. Бандура Альберт. «Теория социального научения».
2. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982. С. 10.
3. Научно-педагогическая деятельность как феномен культуры: монография / Л. И. Лурье, — 2-е изд., перераб. И доп. — Пермь, 2017. — С — 434.
4. Барабаничиков А. В., Муцынов С. С. Проблемы педагогической культуры: о педагогической культуре преподавателя высшего военного учебного заведения. — Вып.1.-М.: Военное дело, 1980.
5. Иванова Т. В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. — Волгоград, 2002.
6. Журнал «ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ» № 5 за 2017 г., статья Запесоцкого А. С. «Культурологическое наследие Д. С. Лихачева» стр. 8
7. Вестник Тюменского государственного университета № 9/2014 г. Стр. 15, статья В. И. Загвязинского «Актуальные проблемы развития отечественного образования».
8. Журнал «ALMAMATER» № 4 ЗА 2017 г., статья Лурье Л. И. «Антропологические проблемы педагогического сотрудничества, часть 1 истоки и грани педагогического сотрудничества» стр. 47
9. Источник: Михаил Клементьев/РИА «Новости». Президент России Владимир Путин и главнокомандующий внутренними войсками МВД Виктор Золотов во время совещания в Кремле 5 апреля 2016.
10. Лекция Министра образования и науки России О. Ю. Васильевой проведенной в Военной академии Генерального штаба вооруженных сил РФ. <http://минобрнауки.рф/новости/10055>

---

## References

1. Source: Mikhail Klementyev / RIA Novosti. Russian President Vladimir Putin and *Albert Bandura* «Theory of Social Learning».
2. *Suhomlinsky V.A.* Talk with the young principal. M., 1982. P. 10.
3. Scientific and pedagogical activity as a phenomenon of culture: a monograph / L. I. Lurie, — 2 nd ed., Pererab. And add. — Perm, 2017. — With — 434.
4. *Barabanshikov A.V., Mutsynov S.S.* Problems of pedagogical culture: the pedagogical culture of a teacher of a higher military educational institution. — Issue 1. — M.: Military science, 1980.
5. *Ivanova T.V.* Pedagogical bases of cultural training of the future teacher: Dis ... kand. ... Dr. ped. Sciences. — Volgograd, 2002.
6. The journal «QUESTIONS OF PHILOSOPHY» № 5 for 2017, article Zapesotsky AS «Culturological heritage of DS. Likhachev» page 8
7. *Bulletin of the Tyumen State University No. 9/2014.* Стр. 15, article VI. Zagvyazinsky «Actual problems of development of domestic education».
8. Magazine «ALMAMATER» № 4 FOR2017, article *Lurie L. I.* «Anthropological problems of pedagogical cooperation, part 1 of the origins and facets of pedagogical cooperation» p. 47
9. Source: *Mikhail Klementyev* / RIA Novosti. Russian President Vladimir Putin and Interior Ministry Chief of Internal Troops Viktor Zolotov during a meeting in the Kremlin on April 5, 2016.
10. Lecture by the Minister of Education and Science of Russia O. Yu. Vasilieva held at the Military Academy of the General Staff of the Russian Armed Forces. <http://минобрнауки.рф/news/10055>

УДК 371.2

С.М. Соловов, А.Б. Бакурадзе

## Направления развития образовательного процесса в современных кадетских школах-интернатах: цели и результаты нововведений

### Аннотация

**Введение.** В материале описываются цели и результаты нововведений, актуальные для современных кадетских школ-интернатов, ориентированные на совершенствование различных аспектов урочной и внеурочной деятельности.

**Цель.** Целью представленного исследования является определение содержания основных направлений совершенствования образовательного процесса в кадетской школе-интернате.

**Методология и методика исследования.** В качестве методологической основы развития кадетских школ-интернатов рассматриваются методология, положенная в основу ФГОС общего образования, а также системный и ситуационный подходы к управлению образовательными организациями.

**Результаты.** Результатом проведенного исследования является разработка общих для всех кадетских школ-интернатов составляющих содержания развития образовательного процесса на современном этапе их деятельности.

**Научная новизна.** Авторами разработано содержание целей и результатов наиболее актуальных в настоящее время направлений развития кадетских школ-интернатов.

**Практическая значимость.** Представленные материалы могут быть использованы при разработке планов развития образовательного процесса в кадетских школах-интернатах и системы мониторинга их деятельности, а также проведении курсов повышения квалификации руководителей данных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** кадетская школа-интернат, программа развития, образовательный процесс, нововведение, кадетское образование, кадетский корпус.

Semen M. Solovov, Andrey B. Bakuradze

## Directions of development of educational process in modern cadet boarding schools: goals and results of innovation

### Abstract

**Introduction.** The material describes the goals and results of innovations that are relevant for modern cadet boarding schools, aimed at improving various aspects of curricular and after-hours activities.

**Goal.** The purpose of the presented research is to determine the content of the main directions for improving the educational process in the cadet boarding school.

**Methodology and methods of research.** As a methodological basis for the development of cadet boarding schools, the methodology underlying the GEF of general education is considered, as well as the systemic and situational approaches to the management of educational organizations.

**Results.** The result of the study is the development of common for all cadet boarding schools of the contents of the development of the educational process at the present stage of their activities.

**Scientific novelty.** The authors developed the content of the goals and results of the most relevant areas of the development of cadet boarding schools.

**Practical significance.** The presented materials can be used in the development of plans for the development of the educational process in cadet boarding schools and the monitoring system for their activities, as well as conducting courses for improving the skills of managers of these educational organizations.

**Keywords:** Cadet boarding school, development program, educational process, innovation, cadet education, cadet corps.

В статье, опубликованной в прошлом номере журнала, мы рассмотрели общие для всех кадетских школ-интернатов (далее — КШИ) концептуальные основания программ развития, задающие направления изменений в этих образовательных организациях. Как показал проведенный нами анализ теории и практики кадетского образования, к таким направлениям следует, прежде всего, отнести нововведения<sup>1</sup> в образовательном процессе, ориентированные на совершенствование:

- урочной и внеурочной составляющих учебного процесса;
- деятельности по подготовке кадет к государственной, в том числе военной, службе [15];
- системы гражданско-патриотического воспитания обучающихся;
- инженерно-технической подготовки кадет;
- досуга кадет, позволяющего осуществлять развивающую общественно-полезную деятельность;
- партнерских связей между участниками образовательных отношений, а также развитие контактов КШИ с различными заинтересованными в ее деятельности субъектами [4].

При этом следует отметить, что в рамках представленного материала мы не затрагиваем проблематику совершенствования профессионального мастерства педагогов КШИ и системы управления образовательной организацией, включая ее ресурсное обеспечение.

### Направление «Совершенствование урочной и внеурочной деятельности»

#### Цели нововведений:

- обеспечение соответствия образовательной деятельности на всех уровнях общего образования в КШИ требованиям ФГОС общего образования [10, 13, 14];
- переход к обучению по индивидуальным учебным планам на уровне среднего общего образования;

- разработка и апробация содержания предпрофильной подготовки и профильного обучения (по профилю КШИ, технические и социально-гуманитарные классы);
- разработка системы деятельности по формированию и поддержанию высокой учебной мотивации обучающихся на уровне основного общего образования;
- внедрение механизмов повышения эффективности самостоятельной подготовки кадет, включающий в себя отработку взаимодействия учителей и воспитателей;
- создание системы индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения кадет [3];
- формирование системы подготовки кадет к участию во Всероссийской олимпиаде школьников;
- построение эффективной системы формирования универсальных учебных действий путем развития учебного проектирования, учебных исследований, комплексного развития основных мыслительных операций обучающихся средствами урочной и внеурочной деятельности;
- обеспечение здоровьесберегающего характера образовательного процесса в системе основного образования [5].

#### Ожидаемые результаты нововведений

- Осуществлен переход образовательного процесса КШИ на ФГОС общего образования.
- Все обучающиеся 10-х — 11-х классов учатся по индивидуальным учебным планам. В КШИ эффективно функционирует механизм обучения по индивидуальным учебным планам.
- Разработано, апробировано и устойчиво функционирует система предпрофильной подготовки и профильного обучения.
- Уровень учебной мотивации подавляющего большинства обучающихся в 5-х — 9-х классах оценивается как высокий.
- Отсутствуют факты неготовности обучающихся к урокам по причине невыполненных заданий. Отработан механизм планирования, организации и контроля самостоятельной подготовки кадет. Преимущественное использование командного способа взаимодействия между учителями и воспитателями.

<sup>1</sup> Нововведение — это процесс управляемого развития, связанный с введением в рассматриваемую систему новых элементов или с установлением новых связей между уже имеющимися элементами. Его суть состоит в переводе системы из одного состояния в другое [11:100].

- Наличие эффективно работающей службы психолого-педагогического сопровождения кадет.
- Результативное участие сборной команды КШИ в региональном (республиканском, краевом, областном и т.п.) этапе Всероссийской олимпиады школьников.
- Каждый обучающийся 9-го класса представляет учебный проект междисциплинарного характера, каждый кадет 10-х — 11-х классов участвует в работе научного общества кадет. В КШИ разработана система поддержки исследований и проектов обучающихся на базе комплексного развития основных мыслительных операций.
- Не менее 90% кадет выражают удовлетворенность своей урочной деятельностью и оценивают свое физическое и психическое здоровье как хорошее.

### **Направление «Подготовка к государственной, в том числе военной, службе»**

#### *Цели нововведений:*

- введение в образовательный процесс широкого спектра курсов внеурочной деятельности, дополнительных общеразвивающих программ, факультативов и элективных курсов, направленных на подготовку обучающихся к государственной, в т.ч. военной, службе;
- создание системы предпрофильной подготовки и профессиональной ориентации, позволяющей кадетам сделать выбор профиля обучения с дальнейшей ориентацией на освоение профессий, связанных с государственной службой;
- развитие партнерских связей с вузами, ориентированными на подготовку специалистов для государственной, в т.ч. военной, службы;
- разработка и апробация дополнительных предпрофессиональных программ.

#### *Ожидаемые результаты нововведений*

- В образовательный процесс введены комплексный курс «Основы государственной службы», курсы внеурочной деятельности по основным направлениям военной подготовки; дополнительные общеразвивающие программы физкультурно-спортивной, естественнонаучной, социально-педагогической, технической, художественной и туристско-краеведческой направленностей, ориентированные на подготовку обучающихся к государственной, в т.ч. военной, службе. При этом каждый кадет посещает хотя бы одно детское творческое объединение, реализующее указанные выше дополнительные общеразвивающие программы.
- Наличие развивающейся системы факультативов и элективных курсов, ориентированных на подготовку обучающихся к государственной, в т.ч. военной, службе.
- Наличие системы предпрофильной подготовки и профессиональной ориентации, позволяющей обучающимся сделать выбор профиля обучения с дальнейшей ориентацией на освоение профессий, связанных с государственной службой. Высокий уровень удовлетворенности не менее 90% обучающихся и их родителей (законных представителей) выбранным профилем обучения, не менее 90% выпускников 11-х классов и их родителей (законных представителей) — профориентационной работой.

- Наличие партнерских связей с не менее 10 вузами, ориентированными на подготовку специалистов для государственной, в т.ч. военной, службы.
- Наличие не менее 5 апробированных дополнительных предпрофессиональных программ.

### **Направление «Гражданско-патриотическое воспитание кадет»**

#### *Цели нововведений:*

- формирование и развитие системы патриотического и гражданского воспитания в условиях КШИ, базирующейся на ценностях российского общества и государства как высших ценностях; ценностях доверия и активности как ведущих процессуальных ценностях [2: 66–67];
- осуществление различных социальных проектов в интересах как местного сообщества, так и макросоциума;
- отработка механизмов системы профилактики и предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних [9: 8];
- воспитание у обучающихся устойчивого неприятия вредных привычек, формирование у них потребности в ведении здорового образа жизни;
- построение образовательной среды, ориентированной на воспитание у кадет культуры толерантности и правовой культуры [9: 11];
- формирование системы изучения родного края через различные формы основного и дополнительного образования, культурно-досуговой деятельности;
- реализация проекта «Путешествие по России» (реальные и виртуальные путешествия по Российской Федерации);
- развитие кадетского самоуправления на уровне классных коллективов, КШИ в целом; участие в массовых акциях школьников регионального и всероссийского уровней;
- формирование системы психолого-педагогической поддержки социализации кадет.

#### *Ожидаемые результаты нововведений*

- Наличие системы патриотического и гражданского воспитания кадет.
- Положительная динамика участия обучающихся и педагогов КШ в различных социальных проектах, ориентированных на интересы как местного сообщества, так и макросоциума. В социальных проектах участвуют не менее 90% обучающихся и педагогов образовательной организации.
- Результативно работающая система профилактики и предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних. Среди обучающихся в КШИ нет правонарушителей.
- Факты проявления в поведении кадет вредных привычек единичны, они вызывают осуждение товарищей. Все обучающиеся демонстрируют ориентацию на ведение здорового образа жизни.
- Демонстрация участниками образовательных отношений поведения, соответствующего высокому уровню толерантности и правовой культуры.
- Наличие сформированной системы изучения кадетами родного края через различные формы основного



и дополнительного образования, культурно-досуговой деятельности.

- Проект реальных и виртуальных путешествий «Путешествие по России» переведен в стадию регулярного функционирования.
- Наличие развитой системы кадетского самоуправления на уровне классных коллективов, КШИ в целом. Положительная динамика участия кадет в массовых акциях школьников регионального и всероссийского уровней.
- Эффективно функционирующая и развивающаяся система психолого-педагогической поддержки социализации кадет.

### **Направление «Инженерно-техническая подготовка кадет»**

#### *Цели нововведений:*

- разработка и апробация системы формирования и развития инженерной культуры обучающихся средствами урочной и внеурочной деятельности, организованной самостоятельной подготовки [1];
- создание системы современного дистанционного обучения в условиях закрытой образовательной организации — КШИ;
- разработка сетевых образовательных проектов с различными партнерами КШИ [12];
- формирование механизмов учебно-методического и психолого-педагогического обеспечения мотивирующей интерактивной среды развития технологической компетентности участников образовательных отношений в КШИ;
- организация деятельности мини-Кванториума (школьного технопарка), включая системы цифрового производства, медиа-производства, создания управляемых механизмов и автоматизированных устройств, а также различных видов технического моделирования. Использование в образовательном процессе и досуговой деятельности Робоквантума, IT-Квантума, медиалектория, Био-Квантума, Энерджиквантума, КосмоКвантума.

#### *Ожидаемые результаты нововведений*

- Активно реализуемая система формирования и развития инженерной культуры обучающихся средствами урочной и внеурочной деятельности, организованной самостоятельной подготовки, позволяющая кадетам успешно решать соответствующие уровню их образования теоретические и прикладные инженерно-технические задачи. Высокий уровень удовлетворенности не менее 90% кадет и их родителей (законных представителей) компетенциями обучающихся в технической и информационной сферах.
- Наличие системы современного дистанционного обучения, позволяющей кадетам получать знания и формировать компетенции, которые невозможно приобрести в условиях закрытой образовательной организации — КШИ.
- Положительная динамика количества и качества сетевых образовательных проектов с различными партнерами КШИ.
- Наличие современного и эффективно организованного учебно-методического и психолого-педагогического обеспечения мотивирующей интерактивной среды

развития технологической компетентности участников образовательных отношений в КШИ.

- Результативно функционирующий и развивающийся школьный мини-Кванториум (школьный технопарк), включающий в себя системы цифрового производства, медиа-производства, создания управляемых механизмов и автоматизированных устройств, а также различных видов технического моделирования. Робоквантум, IT-Квантум, медиалекторий, Био-Квантум, Энерджиквантум, КосмоКвантум активно используются в образовательном процессе и досуговой деятельности.

### **Направление «Полезный досуг кадет»**

#### *Цели нововведений:*

- развитие сферы досуговой деятельности кадет в будние и выходные дни;
- формирование системы организации каникулярного отдыха кадет, способствующей их личностному развитию и оздоровлению;
- привлечение к организации досуга кадет учреждения культуры, искусства, спорта и др. партнеров КШИ;
- формирование и развитие системы физкультурно-спортивной работы в кадетском корпусе, системы оздоровления кадет и персонала КШИ.
- Ожидаемые результаты нововведений
- Успешно функционирующая и непрерывно развивающаяся система досуговой деятельности кадет в будние и выходные дни. Не менее 90% обучающихся посещают массовые досуговые мероприятия и творческие объединения по интересам в рамках культурно-досуговой деятельности.
- Организация каникулярного отдыха кадет, удовлетворяющая образовательные и досуговые потребности обучающихся. Не менее 75% участников образовательных отношений положительно оценивают содержание и формы каникулярного отдыха, организуемого в КШИ.
- Эффективная реализация договоров о совместной деятельности КШИ с учреждениями культуры, искусства, спорта и др. партнерами по организации досуга кадет. Результативное участие кадет в конкурсах и других творческих соревнованиях регионального и всероссийского уровней.
- Наличие развитой системы физкультурно-спортивной работы в КШИ, системы оздоровления кадет и персонала образовательной организации. 100% кадет и не менее 90% педагогов занимаются в спортивных секциях и участвуют в массовых спортивных мероприятиях.

### **Направление «Развитие партнерских связей»**

#### *Цели нововведений:*

- формирование и поддержка культуры ответственного родительства у родителей (законных представителей) обучающихся в КШИ;
- создание системы оперативного виртуального взаимодействия педагогов и обучающихся со своими родителями (законными представителями), позволяющей реализовывать совместные детско-взрослые проекты и акции;
- привлечение к партнерству с КШИ различных социальных партнеров;

- поиск путей подготовки педагогов и обучающихся к финансовой грамотности в современных условиях [6,7,8];
- расширение информационного поля, способствующего распространению позитивной информации о КШИ как среди населения субъекта Российской Федерации, на территории которого расположена КШИ, так и в профессиональном педагогическом сообществе;
- установление партнерских связей с кадетскими школами-интернатами и другими кадетскими образовательными организациями из других субъектов Российской Федерации;
- расширение контактов с воинскими частями, частями МЧС, подразделениями МВД и других силовых структур с целью использования их потенциала в организации образовательного процесса и культурно-досуговой деятельности.

#### *Ожидаемые результаты нововведений*

- Удовлетворенность не менее 80% кадет и не менее 90% родителей (законных представителей) обучающихся в КШИ взаимоотношениями в системе «родитель — ребенок».
- Наличие системы оперативного виртуального взаимодействия педагогов и обучающихся со своими родителями (законными представителями). Позитивная динамика количества и качества совместных детско-взрослых проектов и акций на уровнях образовательной организации, муниципального образования и субъекта Российской Федерации.

- Постоянно развивающееся партнерство КШИ с различными социальными партнерами (органами государственного управления и государственными предприятиями, учреждениями здравоохранения, культуры, спорта, образовательными организациями различных уровней образования, бизнес-структурами, ветеранскими, религиозными и другими общественными организациями). Заключенные договоры о партнерстве с не менее чем 15 субъектами (учреждениями, организациями, фондами и пр.).
- Наличие системы работы с печатными и электронными СМИ, ориентированной на распространение позитивной информации о КШИ как среди населения, так и в профессиональном педагогическом сообществе;
- Расширяющееся взаимодействие с воинскими частями, частями МЧС, подразделениями МВД и других силовых структур, результатом которого является использование их ресурсов в организации образовательного процесса и культурно-досуговой деятельности кадет.
- Итогом реализации перечисленных выше направлений программы развития КШИ должен стать рост результативности образовательного процесса, что, в свою очередь позволит КШИ стать конкурентоспособной образовательной организацией, а ее выпускникам — успешно продолжить свое образование в вузах и средних профессиональных организациях, ориентированных на подготовку специалистов для несения государственной, в том числе военной, службы.

## Литература

1. Бакурадзе, А. Б. Кадровые условия функционирования и развития детских технопарков / А. Б. Бакурадзе // Методист. — 2016. — № 10. — с. 31–36.
2. Бакурадзе, А. Б. Философско-аксиологический подход к управлению социальной организацией / Андрей Бондович Бакурадзе. — М.: ИИУ МГОУ, 2015. — 224 с.
3. Моисеев, А. М. Как выявлять, осмысливать и описывать опыт стратегического управления школой: научно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных организаций / Александр Матвеевич Моисеев. — М.: АСОУ, 2016. — 364 с.
4. Моисеев, А. М. Программа развития: как разработать главный стратегический документ школы: Практико-ориентированное научно-методическое пособие в вопросах и ответах для руководителей общеобразовательных организаций / Александр Матвеевич Моисеев. — М.: УЦ «Перспектива», 2016. — 342 с.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271). [Электронный ресурс] — URL: <http://mon.gov.ru/edu-politic/priority>.
6. Новожилова Н. В., Шалашова М. М. Инструменты повышения финансовой грамотности обучающихся общеобразовательных организаций. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 4. С. 4–7.
7. Новожилова Н. В., Шалашова М. М. Ресурсы и инструменты формирования финансовой грамотности обучающихся общеобразовательных организаций. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 4. С. 35–41.
8. Новожилова Н. В., Шалашова М. М. Внедрение программ по финансовой грамотности в образовательный процесс современной школы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 4. С. 24–33.
9. Певцова, Е. А. Гражданско-правовая ответственность несовершеннолетних / Е. А. Певцова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2015. — № 1. — с. 7–13.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2017 № 613 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс] — URL: <http://www.edustandart.ru/fgos-srednego-obshhego-obrazovaniya-s-izmeneniyami-2017/>
11. Управление школой. Ключевые слова: Словарь-справочник руководителя школы. Избранные статьи / Авт. кол. А. М. Моисеев и др.; под ред. А. М. Моисеева, А. А. Хвана. — М., Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2002. — 218 с.
12. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс] — URL: [http://xn-80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://xn-80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf)
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс] — URL: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%>

- D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) [Электронный ресурс] — URL: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>
  15. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — URL: <http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/>

## References

1. *Bakuradze, A. B.* Personnel conditions of functioning and development of children's technoparks / A. B. Bakuradze // Methodist. — 2016. — № 10. — from. 31–36.
2. *Bakuradze, A. B.* Philosophical-axiological approach to the management of social organization / Andrei Bondovich Bakuradze. — Moscow: AIU MGOU, 2015. — 224 p.
3. *Moiseev, A. M.* How to identify, comprehend and describe the experience of strategic management of the school: a scientific and methodological manual for heads of general education organizations / Alexander Matveyevich Moiseev. — M.: ASOU, 2016. — 364 p.
4. *Moiseev, A. M.* Development program: how to develop the main strategic document of the school: Practical-oriented scientific and methodological manual in questions and answers for heads of general education organizations / Alexander Matveyevich Moiseev. — Moscow: UC «Perspective», 2016. — 342 p.
5. National educational initiative «Our new school» (approved by the President of the Russian Federation D. Medvedev on February 4, 2010, Pr-271). [Electronic resource] — URL: <http://mon.gov.ru/edu-politic/priority>.
6. *Novozhilov N. In., Shalashova M. M.* Tools zur Verbesserung der finanziellen Allgemeinbildung der Auszubildenden Bildungsorganisationen. // Das Experiment und Innovation in der Schule. 2017. Nummer 4. p. 4–7.
7. *Novozhilov N. In., Shalashova M. M.* Ressourcen und Instrumente der finanziellen Allgemeinbildung der Auszubildenden Bildungsorganisationen. // Innovative Projekte und Programme in der Bildung. 2017. Nummer 4. p. 35–41.
8. *Novozhilova N., Shalashova M. M.* die Einführung von Programmen zur finanziellen Allgemeinbildung in den Bildungsprozess der modernen Schule. // Kommunale Bildung: Innovation und Experiment. 2017. Nummer 4. p. 24–33.
9. *Pevtsova, E. A.* Civil liability of minors / E. A. Pevtsova // Modern additional professional pedagogical education. — 2015. — № 1. — p.7–13.
10. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 29.06.2017 No. 613 «About modification of the Federal state educational standard of General secondary education, approved by the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 17 may 2012 № 413» [Electronic resource] — URL: <http://www.edustandart.ru/fgos-srednego-obshhego-obrazovaniya-s-izmeneniyami-2017/>
11. Management of school. Key words: Dictionary of the head of the school. Selected articles / Author. count AM Moiseev and others; Ed. A. Moiseev, A. A. Khvan. — M., Kemerovo: Publishing house KRIPKipRO, 2002. — 218 p.
12. Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016–2020. [Electronic resource] — URL: [http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf)
13. Federal state educational standard of Basic general education (5–9 cells) [Electronic resource] — URL: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
14. Federal state educational standard of General secondary education (10–11 cells) [Electronic resource] — URL: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>
15. Federal law of 29.12.2012 N273-FZ (as amended on 29.07.2017) «On education in Russian Federation» [Electronic resource] — URL: <http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/>

УДК

Ю.Д. Овчинников

## Эстетическая гимнастика: эстетичность и многозначительность движений

### Аннотация

Эстетическая гимнастика сравнительно молодой и демократичный вид спорта, которым могут заниматься многие без жёстких критериев отбора и физической подготовки, требующейся в художественной гимнастике. Эстетическая гимнастика предполагает плавность и ритмичность движений.

**Цель статьи:** показать научную и социальную значимость биомеханики двигательной деятельности важной не только для спорта высших достижений, но и для обычного потребителя оздоровительных услуг и адаптивных программ через логико-компетентный подход в предмете. Логико-компетентный подход в предмете реализуется через проектные технологии в уровневой системе.

**Научная новизна** состоит в том, что представлена модель развития эстетической гимнастики как направления выполняющего несколько функций в образовательных учреждениях. А именно: оздоровительную, эстетическую, развивающую.

#### Методология и методики исследования.

Анализ научной литературы, педагогические исследования, методический анализ программного обеспечения, занятия в учреждениях дополнительного образования детей.

#### Результаты исследований.

В статье показана перспективность развития эстетической гимнастики как зрелищного и доступного вида спорта, которым может заниматься практически любой ребенок.

**Практическая значимость** данного направления заключается в том, что определяется теоретическая и практическая взаимосвязь теории и практики научных исследований по направлению биомеханика двигательной деятельности человека, изучение биомеханики движений в музыкальных ритмах. Возможности развития эстетической гимнастики в общеобразовательных школах, центрах дополнительного образования, высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** общеобразовательный комплекс, команда, командообразование, мотивационная среда, мотив, мотивация, лидер, власть, делегирование полномочий

Yu. D. Ovchinnikov

## Aesthetic gymnastics: aesthetics and meaningfulness of movement

Abstract

Aesthetic gymnastics is a relatively young and affordable sport that can be enjoyed by many without strict selection criteria, and physical training required in rhythmic gymnastics. Aesthetic gymnastics involves the smoothness and rhythm of movements.

**Article purpose:** to show the scientific and social importance of biomechanics of motive activities important not only for elite sport, but also for the regular consumer of improving services and adaptive programs through logiko-competence-based approach in a subject. Logiko-kompetentnostny approach in a subject is implemented through project technologies in-level system.

**Scientific novelty** consists that the model of development of esthetic gymnastics as the direction performing several functions in educational institutions is provided. Namely: improving, esthetic, developing.

#### **Methodology and techniques of a research.**

The analysis of scientific literature, pedagogical researches, the methodical analysis of the software, occupation in organizations of additional education of children.

#### **Results of researches.**

Prospects of development of esthetic gymnastics as spectacular and available sport in which practically any child can be engaged are shown in article.

**The practical importance** of this direction is that the theoretical and practical interrelation of the theory and practice of scientific research is determined by the direction of the biomechanic of motive activities of the person, studying of biomechanics of movements in musical rhythms. Possibilities of development of esthetic gymnastics at comprehensive schools, the centers of additional education, higher educational institutions.

■ **Keywords:** biomechanics of sport, pedagogical biomechanics improving technologies, children, rhythmic and esthetic gymnastics, musical rhythms, high-speed qualities

### ***Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями***

Приобщение детей разного возраста к спорту становится главной задачей, как для родителей, так и для школы. Многие родители не знают, в какой вид спорта определить ребенка, так как не владеют достаточной информацией о развитии различных видов спорта в России и в регионе, где они проживают. Часть родителей понимают проблему травмоопасности и затратности видов спорта, таких как хоккей, фигурное катание и не желают ребенка отдавать в специализированные секции. Другая часть родителей ищет, что-то новенькое необычное для эстетического и физического развития ребенка на современном рынке образовательных и оздоровительных услуг [1,2]. Следует учитывать и ментальное развитие человека. Современные дети хотят развлечений, но предложенные виды развлечений быстро надоедают из-за отсутствия смысла и одухотворенности. Обозначим еще и такую проблему: у многих детей еще в дошкольном возрасте наблюдается слабая двигательная активность и раскоординированность в движениях. Занятия спортом повышают тонус мышц, мышцы могут быть в естественно-расслабленном состоянии благодаря использованию биомеханики физических упражнений [13].

Возникают новые виды спорта, необычные как шахбукс, воркаут, слэмбол, хэдис и другие [10,11]. Эти виды спорта имеют силовой характер, укрепляют организм ребенка, но не имеют творческо-эстетической направленности. Многих родителей такой факт настораживает. Для девочек эстетичность является основополагающим в физическом

и морально-нравственном воспитании. Эстетичность имеет многозначительность: красота, грациозность в движениях, координация и управляемость своим телом на основе физических ощущений, чувство ритма, музыкальность, одухотворенность, творческий порыв. Есть девочки, профессионально занимающиеся силовыми видами спорта — женский бокс, гиревой спорт, пауэрлифтинг, но такой вид спорта не для женского организма.

Существует еще такой вид спорта как эстетическая гимнастика, очень близкий по духу художественной гимнастике. Эстетическая гимнастика ведет свое происхождение от «свободных танцев», основоположницей которых является Айседора Дункан. Она выходила танцевать босиком, на полу пальцах, и в своих движениях использовала древнегреческую пластику.

Эстетическая гимнастика наиболее развита в скандинавских странах: в Финляндии, Норвегии, Швеции и Эстонии. Она развивает биомеханические качества в естественных движениях тела, заложенные природой.

*Эстетическая гимнастика* выступает как естественный вид спорта, основанный на стилизованных, естественных движениях всего тела.

*Анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор.*

Часто эстетическую гимнастику сравнивают с художественной [1,2]. Действительно, эти два вида гимнастики имеют одинаковые истоки, но художественная гимнастика отошла от изначального своего предназначения.

Эстетическая гимнастика показывает, как можно с помощью музыкальных ритмов управлять своим телом. В ху-

дожественной гимнастике идет жесткий отбор по биомеханическим характеристикам, тем более, что существуют возрастные ограничения для занятий до 14 лет [3,5,9]. В эстетической гимнастике от спортсменки не требуется исключительных врожденных данных, а требуется иметь хореографическую подготовленность, артистичность, музыкальный слух и чувство партнера.

В эстетической гимнастике преобладают грациозные движения телом, взмахи и волны руками, спиральные повороты. В команде выступают от 6 до 10 девушек в возрасте от 16 лет [5]. Кучина У., Беженцева Л. М. отмечают главные обязательные элементы разнообразных движения телом: волны, взмахи, наклоны, изгибы, скручивания, сжатия, расслабления, притом, что в арсенале средств художественной гимнастики этих элементов практически не стало. Однако именно эти движения служат прекрасным средством профилактики болезней позвоночника, суставов, сосудов и прекрасное средство избавление своего тела от переутомления.

Карпенко Л. А., Жигарева С. А. поддержки делят на группы и подгруппы, выделяя среди них статические, динамические и комбинированные (используя тем самым при классификации законы и принципы биомеханики) [6, с.5]. Поддержка представляет собой биомеханическое движение перемещения гимнасток в пространстве, охватывая передвижения «нижних» и «верхних» партнерш (Карпенко Л. А., Жигарева С. А., 2015). [6, с5]. Вишнякова С. В., Шмадченко В. А. справедливо замечают в своем научном исследовании, что речь идет не о разделении гимнастики на спортивную и оздоровительную, а о решении задач оздоровления с привлечением спортивных установок — ориентации на участие в соревнованиях и устремленность к высоким результатам [4, с.6].

Холопова С. А. подтверждает своими исследованиями, выделением классификации поддержек, что данный вид спорта вывели на уровень достижения высокого результата [16].

Научное исследование Исаевой А. И. посвящено не только проблемам развития эстетической гимнастики, но показана методика занятий эстетической гимнастикой с девочками 6–9 лет [5]. Именно данный аспект важен не только в научном плане, но и является практико-ориентируемым для образовательных учреждений занимавшихся спортивным направлением с детьми младшего и среднего школьного возраста. Именно в этом возрасте происходит процесс социализации в обществе и структурно складывается творческий союз ребенка и взрослого. Взрослые не хотят, чтобы девочка занималась силовым видом спорта: пауэрлифтинг, гиревой спорт, женский бокс, каратэ и другие [11,12]. Психологический аспект для занятий: женственность есть, но не хватает пластичности в движениях у ребенка поэтому родители видят выход в эстетической гимнастике. Ребенок скован и зажат в движениях — ритмичные движения позволяют держать мышцы тела расслабленными. Проблема состоит в том, что многие спортсмены не умеют управлять своим телом. Выходя на соревнования, спортсмен не смог справиться со своим психоэмоциональным состоянием. Исследования психоэмоционального состояния спортсмена в выступлениях эстетической гимнастики отмечено в работах Плешкань А. В. [15].

### **Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья.**

В связи с развитием эстетической гимнастики в разных странах как вида спорта имеющего свои особенности и специфику развития страны. Следует отметить, что в России эстетическая гимнастика получила развитие как спортивное направление пришедшее «на смену» художественной гимнастике, так как спортсменки закончившие выступать в художественной гимнастике имеющие запах физического и нравственного развития пришли в эстетическую гимнастику, где не требуется жестких правил и сложных элементов. Между тем эстетическая гимнастика развивается в спортивных школах под руководством опытных тренеров, но ориентирующих своих воспитанников на достижение высоких результатов. Такая же организационная линия наблюдается в различных спортивных клубах и центрах. Тем самым теряется главное направление в этом виде гимнастике — развитие эстетических качеств. Есть примеры развития данного вида гимнастики в центрах дополнительного образования, студенческих клубах и даже общеобразовательных школах. Наблюдается тем самым ориентация не на спорт высших достижений, а развитие эстетических качеств и оздоровления молодежи в новой современной форме. Такой концептуальный подход позволяет развивать эстетическую гимнастику в образовательных учреждениях различного типа — школах, колледжах, центрах дополнительного образования, Вузах. Этот вид спорта воспитание эстетичности в самом емком понимании человеческого бытия, взаимосвязи спорта и культуры. Проблемой является то, как помочь приобщиться всем желающим освоить этот вид спорта не только ради высших достижений, а для духовного и физического совершенствования.

*Первый уровень — общеобразовательная школа.*

Уровень творческой одухотворенности ребенка. Маленькие девочки знают просто гимнастику как красивый вид спорта, но не все имеют природный, физический потенциал для занятия художественной гимнастикой. Им хочется заниматься спортом, но столкнувшись с трудностями, болью они теряют потенциальный интерес к занятиям спортом. Эстетическая гимнастика включает в себя музыкальные ритмы, а детям нравится танцевать. Эстетическая гимнастика показывает ребенку его возможный творческий путь в различных движениях. Наиболее способные переходят в специализированные центры и секции по более к усложненной программе.

*Второй уровень — центры дополнительного образования.*

Уровень коллективизма и сплочения. В центрах занимаются дети различного возраста, имеющие определенные творческие и физические возможности. Дети хотят общаться и дружить, показать свое творческое «Я», самоутверждение происходит в микро группах. В этой ситуации поможет занятия эстетической гимнастикой, являющейся коллективным и синхронным видом спорта. К серьезным физическим нагрузкам они не готовы морально-психологически.

*Третий уровень — студенческие клубы.* Этот уровень можно назвать оздоровительным. Именно такие клубы целесообразно открывать в не спортивных колледжах и Вузах.

*Четвертый уровень — спортивные клубы.*

Занятия в спортивном клубе предполагают именно ориентацию на высшие достижения в спорте, получение наград и медалей. Сложный уровень движений. В эстетическую гимнастику приходят спортсменки, закончившие спортивную карьеру в художественной гимнастике, но имеющие определенный спортивный запас (потенциал).

Учитывая обозначенное научное мнение, сформулируем несколько *целей*:

- ✓ Популяризация новых видов спорта через педагогическую биомеханику.
- ✓ Развитие новых видов спорта в общеобразовательных школах и центрах дополнительного образования.
- ✓ Привлечение для популяризации и развития в школьном спорте студентов спортивных вузов, занимающихся данным видом спорта и изучающим биомеханику движений человека.

Таким образом, будет происходить не только взаимосвязь теории и практики в предмете, но и пошаговая реализация механизма профессиональных компетенций.

Более того оздоровительные технологии приобретут такие необходимые критерии: конкретности, специфичности, учета индивидуальных особенностей, обозначения целевой группы (сегмента) школьников для оздоровления.

В данной статье мы стремимся показать научную и социальную значимость биомеханики двигательной деятельности важной не только для спорта высших достижений, но и для обычного потребителя оздоровительных услуг и адаптивных программ через логико-компетентностный подход в предмете. Логико-компетентностный подход включает в себя систему, направленную на реализацию профессиональных компетенций и выявление профессиональных возможностей студентов через проектную деятельность.

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.**

Исследования показали, что движения в эстетической гимнастике более упрощенные, нежели в художественной гимнастике, относящейся к высшим достижениям в спорте. Эстетическая гимнастика также относится к виду спорта, но с производными смешанными движениями.

Этот вид спорта включает гармонические, ритмические и динамические элементы, выполняемые с естественной грацией и силой. Существует непрерывный поток от одного движения к другому, как если бы каждое новое движение происходило от предыдущего. Все движения должны выполняться плавно, значительно изменяясь и в динамике и в скорости. Композиция должна содержать универсальные и разнообразные движения тела, как, например, тело волнами и качели, прыжки и подскоки, спиральные повороты и танцевальные шаги. Для этого необходимы биомеханические качества: гибкость, скорость, сила, координация и способность двигаться без усилий. Допускаются и приветствуются различные варианты поддержек и взаимодействий гимнасток [6].

В этом виде спорта наблюдаются следующие биомеханические характеристики:

1. Физическое развитие (антропометрические данные — вес, рост и их соотношение).

2. Физическая подготовка (скорость, сила, гибкость, выносливость, ловкость — морфофункциональная система организма)

3. Плавность и грациозность движений. Эти биомеханические характеристики сравнимы с танцами [14], сравнительный анализ движений показал технику движений по В. Э. Мейерхольду и таким образом соприкосновение с еще одним из видов биомеханики, развивающейся в сфере искусства — театральной биомеханики [14].

### **Выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.**

Новые виды спорта необходимо популяризировать и продвигать в образовательные учреждения различного типа: школы, центры дополнительного образования, колледжи. Более того во многих центрах дополнительного образования занимающихся с детьми есть возможности для развития новых видов спорта, но не выстроена система работы в учреждении по развитию физкультурно-оздоровительного направления. Развиваются традиционные виды спорта: волейбол, баскетбол, стритбол и другие игровые виды спорта. Не все дети готовы играть на высоком спортивном уровне и посвятить свою жизнь большому спорту.

В последнее время в Краснодарском крае увеличивается число детей, занимающихся не только таким прекрасным видом спорта как художественная гимнастика, но и детей, занимающихся эстетической гимнастикой. На территории края проводятся Чемпионаты и первенства Краснодарского края по эстетической гимнастике, первенства спортивных школ, первенства клуба, присваиваются спортивные разряды. Сильнейшие команды края выезжают на региональные, всероссийские и международные соревнования по эстетической гимнастике. Команда мастеров спорта «Небеса» продолжает в составе национальной сборной России принимать участия в Чемпионатах мира, Кубках мира, Кубках Европы и международных соревнованиях по эстетической гимнастике.

В Краснодарском крае эстетическая гимнастика начала свое существование с образования команды «Небеса». В настоящее время команда «Небеса» является членом национальной сборной России по эстетической гимнастике, одной из сильнейших команд в мире и одной из самых титулованных команд России. Ее участницам были присвоены первые в России звания мастеров спорта по эстетической гимнастике.

Директор ГБУ КК «ЦСП Т. Н. Полионова — тренер по художественной гимнастике, имеет высшую квалификационную категорию, отличник физической культуры России, почетный работник общего образования России, Заслуженный работник физической культуры и спорта Кубани. С 2000 г. возглавляла краевую Федерацию художественной гимнастики. С 2008 г. является вице-президентом Федерации художественной гимнастики Краснодарского края [8]. В данном учреждении дети возрастной категории занимаются бесплатно. На отделении эстетической гимнастики — 11 гимнасток имеют звание КМС и 8 гимнасток МС.

### Заключение.

Эстетическая гимнастика — это относительно новый и очень зрелищный вид спорта, основанный на стилизованных, естественных движениях всего тела. Эстетическую гимнастику часто называют синхронным плаванием на ковре. Это связано с невероятной синхронностью выполнения движений, с потрясающей музыкальностью композиции и артистизмом исполнения.

Эстетическая гимнастика является командным видом спорта, в нем не используют ленты, мячи и обручи, как в художественной гимнастике. Количество гимнасток в каждой команде зависит от возрастной категории (группы от шести до десяти гимнасток). Каждая соревновательная программа — маленький спектакль, соединяющий в себе спорт, пластику, грацию, современную хореографию, командный дух и экспрессию.

### Литература

1. Бакулина Е. Д. Эстетическая гимнастика как средство сохранения здоровья студентов. // В сборнике: Социальная работа, социальное образование в контексте инновационного развития России Сборник материалов XI Всероссийского социально-педагогического конгресса. 2011. С. 415–416.
2. Ветренникова Е. А., Епифанова Л. А., Гордеева Е. Н. Эстетическая гимнастика в Вузах // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. 2015. № 1–2. С. 29–34.
3. Вишнякова С. В., Исаева А. И. Эстетическая гимнастика как новое спортивное направление в дополнительном образовании школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4. С. 80–84.
4. Вишнякова С. В., Шмадченко В. А. Актуальные проблемы развития эстетической гимнастики в России // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2015. № 4 (14). С. 5–7.
5. Исаева А. И. Методика занятий эстетической гимнастикой с девочками 6–9 лет // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волгоградская государственная академия физической культуры. Волгоград, 2007. 177 с.
6. Карпенко Л. А., Жигарева С. А. Модельные характеристики акробатических поддержек в эстетической гимнастике // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2015. Т. 6. № 3. С. 3–6.
7. Карпенко Л. А., Румба О. Г. Актуальные аспекты развития эстетической гимнастики // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2010. № 3 (61). С. 55–59.
8. Команда «Небеса» [Электронный ресурс] <http://77722.jimdo.com/> (Дата обращения 20.05.2016 г.).
9. Кучина У., Беженцева Л. М. Актуальные аспекты в становлении и развитии эстетической гимнастики // В сборнике: Физическая культура, здравоохранение и образование материалы IX Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В. С. Пирусского. Под редакцией проф. В. Г. Шилько. Томск, 2015. С. 129–133.
10. Овчинников Ю. Д., Сиденко А. С. Педагогическая биомеханика глазами студента. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 47–52.
11. Овчинников Ю. Д., Хорькова Л. В. Самоконтроль как резервное средство восстановления организма. // Инновации в образовании. 2017. № 7. С. 76–82.
12. Кузнецова З. М., Овчинников Ю. Д., Назаренко Н. А. Биомеханика движений в основных фазах двигательного действия (на примере игры в Дартс). Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. № 2. С. 58–67.
13. Овчинников Ю. Д. Биомеханика двигательной деятельности. Лабораторный практикум. Учебное пособие // Palmarium Academic Publishing (Saarbrücken) Германия, 2014. 77 с.
14. Овчинников Ю. Д., Дзюба Н. Ю. Взаимосвязь спортивного этикета в тренировочном процессе юных каратистов с элементами биомеханики движений // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11. № 2. С. 46–53.
15. Пleshкань А. В., Орлакис Л. Ф., Завьялова З. Р. Особенности динамики психоэмоционального статуса спортсменов эстетической гимнастики // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2011. Т. 13. С. 144–149.
16. Холопова С. А. Классификация поддержек, выполняемых спортсменками высокого класса в эстетической гимнастике // В сборнике: Избранное из научно-методических работ по эстетической гимнастике сборник трудов: к 10-летию эстетической гимнастики в России. Санкт-Петербургская Спортивная Федерация; под общей редакцией Л. А. Карпенко. Санкт-Петербург, 2012. С. 76–78.

### References

1. Bakulina E. D. Esteticheskaya gimnastika kak sredstvo sokhraneniya zdorovia studentov // V sbornike: Sotsialnaya rabota. sotsialnoye obrazovaniye v kontekste innovatsionnogo razvitiya Rossii Sbornik materialov XI Vserossiyskogo sotsialno-pedagogicheskogo kongressa. 2011. S. 415–416.
2. Vetretnnikova E. A., Epifanova L. A., Gordeyeva E. N. Esteticheskaya gimnastika v Vuzakh // Problemy sovershenstvovaniya fizicheskoy kultury. sporta i olimpizma. 2015. № 1–2. S. 29–34.
3. Vishnyakova S. V., Isayeva A. I. Esteticheskaya gimnastika kak novoye sportivnoye napravleniye v dopolnitelnom obrazovanii shkolnikov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. № 4. S. 80–84.
4. Vishnyakova S. V., Shmadchenko V. A. Aktualnyye problemy razvitiya esteticheskoy gimnastiki v Rossii // Fizicheskoye vospitaniye i sportivnaya trenirovka. 2015. № 4 (14). S. 5–7.
5. Isayeva A. I. Metodika zanyatiy esteticheskoy gimnastikoy s devochkami 6–9 let // dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk / Volgogradskaya



- gosudarstvennaya akademiya fizicheskoy kultury. Volgograd. 2007.177с.
6. *Karpenko L.A., Zhigareva S. A.* Modelnyye kharakteristiki akrobaticeskikh podderzhek v esteticheskoy gimnastike// Nauchno-sportivnyy vestnik Urala i Sibiri. 2015. T. 6. № 3. S. 3–6.
  7. *Karpenko L.A., Rumba O. G.* Aktualnyye aspekty razvitiya esteticheskoy gimnastiki//Uchenyye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2010.№ 3 (61). S. 55–59.
  8. Komanda «Nebesa» [Elektronnyy resurs]<http://77722.jimdo.com/>(Data obrashcheniya 20.05.2016g.).
  9. *Kuchina U., Bezhentseva L. M.* Aktualnyye aspekty v stanovlenii i razvitiie esteticheskoy gimnastiki//V sbornike: Fizicheskaya kultura. zdavookhraneniye i obrazovaniye materialy IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. posvyashchennoy pamyati V. S. Pirusskogo. Pod redaktsiyey prof. V. G. Shilko. Tomsk. 2015. S. 129–133
  10. *Ovchinnikov Yu.D., Sidenko A. S.* Pedagogicheskaya biomekhanika glazami studenta//Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. 2016. № 4. S. 47–52.
  11. *Ovchinnikov Yu.D., Khorkova L. V.* Samokontrol kak rezervnoye sredstvo vosstanovleniya organizma//Innovatsii v obrazovanii. 2017. № 7. S. 76–82.
  12. *Kuznetsova Z.M., Ovchinnikov Yu.D., Nazarenko N.A.* Biomekhanika dvizheniy v osnovnykh fazakh dvigatel'nogo deystviya (na primere igry v Darts). Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kultury i sporta. 2017. T. 12. № 2. S. 58–67.
  13. *Ovchinnikov Yu. D.* Biomekhanika dvigatel'noy deyatel'nosti. Laboratornyy praktikum. Uchebnoye posobiye// Palmarium Academic Publishing (Saarbrücken)Germaniya.2014.77s.
  14. *Ovchinnikov Yu.D., Dzyuba N. Yu.* Vzaimosvyaz sportivnogo etiketa v trenirovochnom protsesse yunykh karatistov s elementami biomekhaniki dvizheniy//Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kultury i sporta. 2016. T. 11. № 2. S. 46–53.
  15. *Pleshkan A.V., Orlakis L. F., Zavalova Z. R.* Osobennosti dinamiki psikhoeemotsional'nogo statusa sportsmenok esteticheskoy gimnastiki//Aktualnyye voprosy fizicheskoy kultury i sporta. 2011. T. 13. S. 144–149.
  16. *Kholopova S. A.* Klassifikatsiya podderzhek. vpolnyayemykh sportsmenkami vysokogo klassa v esteticheskoy gimnastike//V sbornike: Izbrannoye iz nauchno-metodicheskikh rabot po esteticheskoy gimnastike sbornik trudov: k 10-letiyu esteticheskoy gimnastiki v Rossii. Sankt-Peterburgskaya Sportivnaya Federatsiya; pod obshchey redaktsiyey L. A. Karpenko. Sankt-Peterburg. 2012. S. 76–78.

УДК

А.К. Шпынёв

## Учебно-познавательная программа «Внеклассное многоборье» (Пропедевтические игры для школьников)

### Аннотация

В статье модельно представлена авторская версия альтернативного подхода к решению проблемы заурочивания «внеурочки» через интеграцию учебно-пропедевтической работы на основе принципа вертикальной социализации школьников.

*Цель.* Создание комплексной игровой платформы для преодоления разрывов учебно-познавательной и коммуникативной целостности образовательного пространства школы.

*Методика и методы.* Системно-педагогический подход к сопряжению познания и общения во внеурочной деятельности школьников. Ученическое творчество. Реконструкция и моделирование мировых онтологий.

*Научная новизна.* Предложено описание игровой стратегии организации учебно-познавательной активности в рамках авторской концепции внеурочного волонтерства. Обосновывается необходимость формирования учебно-предметных коллабораций учащихся как вспомогательной инфраструктуры для регулярной пропедевтической работы.

*Практическая значимость.* Технократизм — абсолютная доминанта современной жизни — в массовом образовании обладает потенциалом разрушительной силы, если ему не противопоставлена системная альтернатива, действующая на тех же технократических принципах. Построение всеобъемлющей матрицы с позитивным педагогическим эффектом определяет интригу успешности в развитии школьного учреждения, с одной стороны, и является залогом гармоничного развития способностей учащихся — познавательных, нравственных и эстетических, — с другой.

*Результаты.* Для демонстрации инновационной эффективности изложенной идеи автор не располагает опытом ее практического внедрения, разработка ищет свою экспериментальную площадку.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, межпредметные связи, пропедевтика, принцип повторения пройденного, внутреннее волонтерство, внеклассные коллаборации учащихся, вертикальная социализация.

Alexander K. Shpynev

## The educational program «Extracurricular all-around» (Introductory game for children)

### Abstract

The article presents the author's model version of the alternative approach to the problem of zauroczenie «neurosci» through the integration of teaching and propaedeutic work based on the principle of vertical socialization of students.

*Goal.* The creation of an integrated gaming platform for bridging gaps of educational-cognitive and communicative integrity of the educational environment of the school.

Methodology and methods. Systematic and pedagogical approach to the pairing of cognition and communication in extracurricular activities of students. The student's creativity. Reconstruction and modeling of global ontologies.

Scientific novelty. The proposed description of the game the strategy of organization of educational-cognitive activity within the framework of the author's concept of extracurricular volunteering. Necessity of formation of academic and subject-specific collaborations of students as the supporting infrastructure for regular propaedeutic work.

Practical significance. Technocratism is an absolute dominance of modern life in mass education has the potential destructive power, if he is not opposed to an alternative system operating on the same technocratic principles. The construction of a comprehensive matrix with positive educational effect determines the intrigue of the success in the development of school institutions, on the one hand, and is the key to harmonious development of student's abilities — cognitive, moral and aesthetic, on the other.

Results. To demonstrate the effectiveness of innovative ideas, the author has no experience of its practical implementation, the development of looking for their pilot site.

**Keywords:** extracurricular activities, interdisciplinary connections, the propaedeutics, the principle of repetition, internal volunteering, extra-curricular collaborations of students, vertical socialization.

## Введение

Каждая школа — как большой мир — живет бесконечным множеством неустанных трудов и светлых идей, но частенько получению наилучших результатов тотально что-то мешает, и кажется — виной всему дурная среда да злой рок. Однако если присмотреться, стихийно произрастающие популяции здоровых педагогических явлений можно обнаружить везде — любая система имеет свою периферию, где на феноменальном уровне жизнь берет свое. И тогда шаг за шагом, плечом к плечу мы готовы покорять космос и строить коммунизм...

Сфера внеурочной деятельности традиционно облачается в эклектичные формы разного рода самодеятельности — ученической и педагогической, общественной и родительской, но все чаще — администраторской и чиновничьей. Споры об обязательности/добровольности посещения внеурочки глубиной аргументации с обеих сторон подобны невидимому противостоянию понятий «внеурочной» и «внеклассной» работы, в школьном обиходе они почти тождественны. А с точки зрения идеологии классно-урочной системы здесь принципиально лишь различие горизонтали и вертикали. Анализ причин разбалансировки этих несущих подструктур легко выводит на простой и конструктивный способ преодоления системной ошибки, порождающей массовое недоразумение. Внеклассная работа вертикальна по природе, и именно этим качеством она может быть интересна в своей внеурочной ипостаси.

Специально настраивая системные органы на восприятие, анализ, развитие успешных инициатив, можно усовершенствовать и саму систему, придавая ей не только дополнительную эффективность, но и принципиально новое содержательное качество.

## Концептуальное обоснование

Качество общеобразовательной подготовки учащихся в среднем звене школьного обучения обусловлено множеством сложно переплетенных факторов организации

познавательной, развивающей и воспитывающей активности. При этом классический урок — даже профессионально поставленный — не обладает свойством самодостаточности для достижения конечных целей обучения, и требует для себя специальной «инфраструктуры» в виде самоподготовки учащихся с выполнением домашних заданий, штудирования дополнительной литературы, посещения факультативов, кружков или секций, участия в экскурсиях, конкурсах и олимпиадах. Такая палитра вторичных организационных форм обучения нужна школьнику, чтобы не терять на длительном академическом маршруте учебно-познавательный «аппетит», поддерживать на должном уровне свой ученический тонус.

Инновационно ориентированные учителя и целые педагогические коллективы привносят в рутинную повседневность своих воспитанников немало смелых и увлекательных решений — от блиц-турниров и викторин (*о счастье, — случаются даже на уроке!*) до межпредметных тематических недель во внеурочной деятельности. И склонные к беспредельной любознательности дети с благодарностью поглощают всевозможные «вкусняшки для ума» — не задумываясь о цене оказываемых «влегкую» им услуг. Однако педагогическое творчество — естественный источник учебно-познавательного разнообразия — чревато для его авторов не только ощущением неподдельного профессионального удовлетворения, но и определенными издержками в виде дополнительных затрат на организационно-методическое обеспечение, а также заметными психофизическими перегрузками.

Экономика педагогического труда медленно прогрессирует, и в основном за счет внедрения достижений глобальной цифровизации информационных процессов, в то время как встречные гуманистические тренды требуют «диверсификации», расщепления усилий рядового учителя, конечного исполнителя «мировой воли». Классно-урочная система с ее механизмом кооперации (разделения труда) функционирует без существенного обновления веками, и поэтому педагог, даже работая вне урока, магически запредмечен настолько, что «уникаль-

ное целое» ребенка видит только в ауре своей учебной дисциплины.

*Гипотетическое утверждение:* если принцип конвейера так довлеет, значит равнозначным по мощности должен быть и его внеурочный противовес.

*Проектное утверждение:* расслаивая познание на уроке, важно позаботиться об органичном соединении предметных картинок — хотя бы за его пределами.

Договорившись, что основное усиление межпредметных связей разумнее осуществлять именно после уроков, педагоги могут под эту цель создать особое проучебное пространство, своеобразный «сборочный цех», где собственно и должно формироваться целено-прикладное, инструментальное отношение к предметному знанию. Попытка многомерного, политехнического взгляда на единичные объекты окружающей ученика действительности — и есть школа объективного взгляда на природу вещей. Без такой сборки учебно-предметных фокусов воедино труд «локальных» учителей, мягко говоря, малоэффективен, а по большому счету — просто бессмысленен. Этот принцип можно условно назвать «горизонтальной» интеграцией.

Поиск практического решения для реализации данной стратегии рационально сразу начать с оценки избыточных ресурсов, поскольку плановая занятость учителя-предметника принципиальному пересмотру не подлежит. Безусловно, самым свободным и вполне доступным ресурсом является виртуальный актив. В целом он равнодушен (и в этом смысле небезопасен), однако, подобно инертному газу, может быть не только «благородным», но и чрезвычайно полезным (благодарным). Педагогически позитивные, инструментальные свойства интернета еще мало изучены и вероятно даже недооценены, о чем коварно умалчивают все дети — его самые «системные» пользователи. Уровень медийной квалификации последних, следует признать как закономерность, обратно пропорционален их биологическому возрасту — таковы реалии нового информационного мира.

Далее любые ресурсные изыскания так или иначе упрутся строго в контингент учащихся: для целей системного построения внеурочной деятельности это клондайк, это каста свободных жителей школьной планеты. Без энтузиазма отборных помощников в повсеместно распространенной практике «сверхурочной» занятости школьников и не обходится, что, в общем-то, и хорошо, но хорошо главным образом только для них, так как их помощь зачастую «всемощная» — каждый, как универсальный солдат, спасает любого из учителей, кто ни попросит (а любой оборот активности в образовательном эквиваленте есть не что иное как прибыль знаний и умений). Внутренние волонтеры в школе — это золотой фонд горизонтально интегрированных, всесторонне развитых воспитанников, неосознанно работающих только на себя, что с точки зрения системного обеспечения конституционных прав на ОБЩЕЕ образование совсем не есть хорошо.

Социальный аспект волонтерской готовности передовиков учебного труда будет выглядеть принципиально иначе, если внеурочную учебно-познавательную работу строить «от вертикали»: старший обязан систематически помогать младшему, а сильный — слабому, и никак иначе. В учебно-методической парадигме такой подход подразумевает

многоуровневую пропедевтику: повторение (выделение) главного — в учебном материале с различной плотностью (удельным весом) существа предмета — на разных ступенях образовательной лестницы. Рефлексивный пример: обширные педагогические знания не прибавляют учителю мастерства, если с ростом объема этих знаний исчезает глубина и понимание начал профессии, если главное двоится, троится (множится), а сущее педагогики без регулярной навигации в предмете планомерно нивелируется потоками квазиструктурированной информации. «Повторение — мать учения» есть принцип именно «вертикальной» интеграции, хотя вопреки природе усиленно эксплуатируется в основном в «горизонтальных» целях — для закрепления нового (когда логичнее было бы обращаться к максиме «Куй железо, пока горячо»).

В каких обстоятельствах принцип повторения пройденного работает предельно эффективно? Как ни парадоксально, — в пропедевтике, а точнее — в пропедевтической работе, если ее реализует не учитель, а учащийся более старшего класса. Как уже отмечено выше, только он и снимает «сливки» познавательной активности, концентрируясь на операциях редукции — чтобы с высоты уже продвинутого носителя истины транслировать «мелкому» (или «отсталому») сородичу самое-самое главное, без чего вся последующая учеба превращается в тупую и беспросветную зубрежку. Снисходя до начинающего познание, он сам систематически «восходит» к началам предмета, постепенно прозревает и уже истинно просветленный (и радостный) возвращается на передний край собственного постижения этой же науки — для структурного переосмысления (ревизии) более сложной, детализированной картины предметного мира.

Необходимость легализации и организационного оформления таких резервов повышения качества обучения приводит к идее создания общешкольной программы внеурочного сопровождения классно-урочной познавательной деятельности — принципиально на индивидуальном (внеклассном) уровне в рамках особых разновозрастных объединений учащихся (коллабораций). Важные условия формирования таких групп поддержки — полное самоуправление и регулярная ротация, с запретом на участие для «отличников».

Коллаборации по предметам в качестве «взрослой» учебно-вспомогательной структуры не смогут длительно и успешно функционировать без источника подзарядки в естественной для детской психики среде. Поэтому долг педагогов — позаботиться об организации адекватной игровой инфраструктуры. Здесь и востребуется золотой резерв преуспевающих старшеклассников, из числа которых могут составляться штабные органы общешкольных игропроектов. Внутрешкольная социализация по вертикали — ключевой мотив их участия (все остальное у них же есть). Достижение такой высокой цели должно быть обеспечено разработкой соответствующей нормативной базы, программного кодекса, рабочих принципов самоорганизации (условно, например: конкуренция, компетенция, координация).

Единая рамка всей системы внеурочной деятельности может быть представлена под названием «Учебно-познавательная программа «ВНЕКЛАССНОЕ МНОГОБОРЬЕ»».

Миссия педагогической команды — максимально стратегическая: научно-предметный контроль, игротехническое обеспечение, кибербезопасность. Пропедевтика и социализация — базовые критерии в разработке показателей эффективности работы, системное применение которых необходимо прежде всего для внутреннего регулирования игровых процессов. Тогда общее управление подготовкой и проведением игропроектов будет осуществляться программным комитетом — постоянно действующим органом педсовета школы.

### Пояснительная записка

Учебно-познавательная программа «Внеклассное многоборье» представляет собой комплексную систему дидактической игры, разворачиваемой в рамках внеурочной образовательной деятельности.

**Цель:** модернизация инфраструктуры учебно-образовательного процесса за счет развития системы социально-пропедевтической работы с широким вовлечением старших школьников в организацию и проведение дидактических игр с более младшими.

**Задачи.** Достижение программной цели обусловлено комплексным решением познавательных, развивающих и воспитательных задач.

- **Познавательный** аспект образует базовый мотив участия школьников в программе и обеспечивает индивидуальную проработку трудностей в освоении основного учебного материала — как для ведомых, так и для ведущих.

- **Развивающий** аспект заключается в пробуждении «спящих» каналов индивидуального роста участников посредством резонансного воздействия игровой активности на все психические процессы. Парциальный эффект в средней школе.

- **Воспитывающий** аспект проявляется в расширении социального пространства для учебно-значимого взаимодействия учащихся разных возрастных групп и подготовки к самоорганизованному поведению вне школы и в семье.

**Принципы.** Система нормативных установлений программы строится на комплексной реализации дидактических и игровых принципов, с учётом возрастных и индивидуальных различий ее участников.

- **Дидактические:** познавательный интерес; предметное разнообразие; актуальная тематика; доступное содержание; исследовательский подход; культ самостоятельности.

- **Игровые:** разновозрастные команды; соревновательность; понятные правила; зрелищная форма; тактичное поведение; рефлексивный опыт.

**Организация.** Программа разрабатывается и реализуется как игровая система внеурочных занятий в разновозрастных объединениях учащихся. Основной вид организационной подготовки — клубно-проектная деятельность. Типовая форма результата — игра в командах. Каждый очередной игропроект сюжетно подвизывается к предыдущему, а идеи и содержание сюжетных линий отражают условную *внешкольную* реальность, или максимально приближены к ней — без прямого использования имен и наименований.

Тема игры и постановочное задание к ней (установка, экспозиция) формулируются головным игропроектным

штабом старшеклассников с последующим согласованием в программном комитете с учителями. В установке даются указания к уровню и классу учебно-игровых задач (заданий) с учетом разновозрастного состава команд-коллабораций.

Команды готовятся самостоятельно: старшие, согласно установочным инструкциям, предлагают свои тренировочные задания младшим, помогают им в выполнении, но не подсказывают, не подменяют собой. Все тренировочные процессы строятся «снизу вверх» — от простого к сложному, младшие также помогают старшим, и тоже не подсказывают (развивают волю).

**Содержание.** Пропедевтические цели программы достигаются не только средствами разновозрастной социализации участников, но и через метапредметный подход в работе с учебно-предметными содержаниями. Сценарное качество в данном контексте определяется количеством сюжетных конфликтов, специально заложенных для выразительной демонстрации межпредметных связей в тематически заданном объекте внимания (персонаже, «субъекте» игродействия).

Разработка сценария осуществляется лидерской командой игропроектного штаба самостоятельно, с привлечением идей, инициатив и подсказок от коллабораций. Примерная структура сценария содержит маршрутный лист путешествия (квеста) героев вымышленной истории, наполненной множеством приключений и поединков (баттлов). Подготовка сценария может выполняться как творчески, так и опытным путем посредством сюжетно-ролевого моделирования и постановки учебных экспериментов, которые для связности игродействия затем демонстрируются в большой игре.

Любые материалы сценарирования в текстовом виде (бумажном или электронном) при передаче в работу — от старших к младшим — подлежат визированию в редакционной комиссии игропроектного штаба с оценкой языковой и литературной грамотности.

### Учебно-методическое обеспечение

Программные установки на развитие учебной самостоятельности, на приобретение исследовательских и проектных способностей школьников, а также концептуальные и игротехнические рамки программы упреждают попытку традиционного описания некоторого (ограниченного) спектра информационных материалов, предоставляемых педагогами в готовом виде. Вся необходимая поддержка со стороны учителей может поступать в формате живого общения с «независимым экспертным сообществом».

Особая зона профессионального педагогического внимания — соблюдение волонтерами учебной дисциплины по своим дисциплинам () через локацию пропедевтической поддержки в коллаборациях по предметам. Это волонтерское «не навреди»: строго дифференцированная, индивидуальная работа в страте ближайшего развития подопечного (грамотная и точечная помощь младшим «братьям» всегда требует квалифицированной супервизии).

Непрограммируемая интерактивность — принципиальное преимущество «Внеклассного многоборья». Общеизвестность информации закрывает современному школьному педагогу перспективу репродуктивного

миссионерства: *центр тяжести учебных потребностей переместился в саму коммуникацию*. Интуиция детям подсказывает, что это верный помощник жизненного успеха. Задача учителя показать, что коммуникация — это еще и тренер эффективного мышления.

Единственный пункт из перечня классических учебно-методических требований, непреложно сохраняющий статус-кво, — это максимальное использование открытых площадок на свежем воздухе. Более того, драматургия всех игропроцессов, особенно в рамках подготовительных тренировочных этапов, должна строиться с учетом специфики продленного учебного дня и насквозь «прошиваться» всевозможной физической нагрузкой, подвижностью. Текущий мониторинг психофизического состояния участников программы может быть выделен даже в специализированный штабной сервис с привлечением старшеклассников, профессионально самоопределившихся для работы в социальной сфере — здравоохранении, спорте, образовании.

### Планируемые результаты

Реализация учебно-познавательной программы «Внеклассное многоборье» предполагает достижение в ближнесрочной перспективе следующих результатов:

- Школа получает уникальный инновационный контекст с транспонированием учебно-воспитательного

процесса — поворотом повседневной образовательной реальности к индивидуальности учащегося в ландшафте смоделированного школьниками игрового пространства.

- Родитель получает оригинальное качество образовательного учреждения и свободное время для поиска поощрительных бонусов своему ребенку за повышенный интерес к учебе и невиданную самостоятельность в суждениях.

- Учащийся основной школы получает расширенные возможности для учебно-познавательной и творческой активности, развития культуры исследовательской и проектной деятельности.

- Учащийся старших классов получает навыки уверенной навигации по всем структурам и предметным содержаниям школьных общеобразовательных программ для подготовки к испытаниям на итоговых аттестациях.

- Педагог получает дополнительные стимулы для сосредоточенной работы над методикой и техникой преподавания своей учебной дисциплины на уроке, очищая его контент от внеучебных примесей и познавательной занимательности.

- Администратор получает сбалансированную систему учебной и воспитательной работы с новым горизонтом ее содержательного планирования.

- Руководитель получает нестандартные опции организационного контроля качеством образовательной деятельности и эффективного управления ее развитием.

---

## Литература

1. Пропедевтика формирования инженерной культуры учащихся в условиях модернизации российского образования [Электронный ресурс]: сборник статей. — Эл. изд. — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 350 с.). — Челябинский государственный педагогический университет; М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
2. Утёмнов В. В., Зиновкина М. М., Горев П. М. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества: учебное пособие. Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. — 212 с.

---

## References

1. Propedeutics of the formation of the engineering culture of pupils in conditions of modernization of Russian education [Electronic resource]: collection of articles. — El. ed. — Electron. text Dan. (1 pdf file: 350 p.). — The Chelyabinsk state pedagogical University; Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2015.
2. Utemov V. V., Zinovkina M. M., Gorev M. P. Pedagogy of creativity: practical course of scientific creativity: textbook. Kirov: ANOO «interregional CITO», 2013. — 212 p.

УДК 378.046.

А.В. Козуляев

## Основы инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика

### Аннотация

Цель статьи заключается в изложении основ инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика. Методология исследования базируется на идее об обусловленном как сутью аудиовизуальных дискурсов, так и процессом их создания единстве дискурсивного, деятельностного и когнитивного подходов к обучению.

Методика исследования — анализ и обобщение опыта практической работы Школы аудиовизуального перевода «РуФилмс», где и была разработана данная методика. Результаты исследования — выявлено, что в системе подготовки аудиовизуальных переводчиков присутствует весьма значительный развивающий компонент как профессионального, так и личностного характера.

Научная новизна исследования: Установлено, что методика формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика должна носить междисциплинарный характер, и не может быть сведена к чисто лингвистическому обучению. Определены компоненты методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика.

Практическая значимость — Вывод об необходимости интеграции дискурсивного, деятельностного и когнитивного подходов к формированию переводческой профессиональной компетентности и личности аудиовизуального переводчика позволил разработать модульные масштабируемые учебно-методические комплексы обучения аудиовизуальному переводу, успешно прошедшие апробацию в 11 российских высших учебных заведениях, а также в Рохэмптонском университете (Великобритания), Стокгольмском университете (Швеция), Университете Турку (Финляндия), в компаниях «Неотек-Мегатекст» (Россия), SDI Media Russia (Россия-США), Blizzard Inc (Франция). Проблема статьи заключается в раскрытии потенциала комплексного междисциплинарного подхода к созданию учебных планов и методик обучения аудиовизуальному переводу, основывающихся на единстве дискурсивного и деятельностного подходов.

**Ключевые слова:** аудиовизуальный перевод, дискурсивный подход, деятельностный подход, полимодальные аудиовизуальные произведения

Aleksei V. Kozuliaev

## Foundations of innovative methods of the formation of professional competences of an audiovisual translator

Abstract

The purpose of article consists in setting the foundations for the innovative teaching methods of the formation of professional competences of an audiovisual translator. The methodology of the research is based on the idea of a combination of discourse-based, workflow-based and cognition-oriented approaches to teaching. Research technique — the analysis of the practical experience of the RuFilms School of Audiovisual translation where the teaching methodology was developed. Results of research — it is revealed the system of training of audiovisual translators contains a significant developmental component not only in terms of professional skills but personal qualities as well.

Scientific novelty of research: It is established that the system of the development of the competencies necessary for a professional work of an audiovisual translator should be interdisciplinary and can't be reduced to language training only. Components of the system of the formation of professional competencies of an audiovisual translator are determined.

The practical significance — the conclusion about the necessity of integration of discourse-based, workflow-oriented and cognitive approaches in the system of formation of professional competencies of an audiovisual translator allowed to create modular scalable complexes of theoretical and practical training of audiovisual translators that were successfully tested in 11 Russian universities as well as Roehampton University (Great Britain), Stockholm University (Sweden), University of Turku (Finland), Baltic International Academy (Latvia) and such companies as Neotech-Megatext (Russia), SDI MEDIA RUSSIA (Russia-USA), Blizzard Inc (France)

The problem of article consists in the disclosure of the true potential of the comprehensive interdisciplinary approach to the creation of the teaching system and practical exercises for the training of audiovisual translators on the basis of the combination of discourse oriented and workflow-related approaches.

■ **Keywords:** audiovisual translation, discourse –oriented approach, workflow-oriented approach, multimodal audiovisual productions

Иностранные кинофильмы составляют основу российского кинопроката и программ вещания кабельных каналов и интернет-платформ. Как правило, они демонстрируются с переводом на русский язык в виде субтитров, дубляжа или закадрового озвучивания. Как отмечают представители российских вещателей «сегодня отвергается до 99 процентов тестовых материалов, присылаемых нам дипломированными переводчиками. Это свидетельствует о довольно тревожной ситуации в области обучения этому виду перевода в российских ВУЗах» [1].

Цель исследования определяется необходимостью теоретического осмысления понятия аудиовизуального дискурса во всех его формах (телекинофильмы, аудиовизуальные игры, обучающие фильмы, аудиодескрипция/тифлокомментирование, VR/AR/MR технологии) и практики его перевода и создания практических методик обучения ему в ситуации, когда объем аудиовизуальных материалов на разных языках, предлагаемых российскому зрителю вещательными, кабельными и интернет-каналами и платформами, а также в вариантах стационарных, мобильных и многопользовательских игр с 2001 по 2013 год по данным исследования проведенного KVG Research для Европейской аудиовизуальной лаборатории увеличился в 65 раз [2]. Спрос на компетентные кадры в области аудиовизуального перевода не может быть удовлетворен без формирования дидактической системы формирования компетенций и переводческой картины мира аудиовизуальных переводчиков. В первую очередь, проблема заключается в том, что накопленный в РФ корпус диссертаций и монографий по теории аудиовизуального перевода не обработан на предмет создания на его основе практически ориентированных курсов

преподавания АВП и формирования навыков и компетенций профессионально ориентированного дискурса в этой области.

Также следует отметить, что одной из причин отсутствия методики преподавания, в частности, аудиовизуального перевода связано с системной проблемой российского переводоведения, которая определена И. С. Алексеевой [3] следующим образом: «Большая часть современных отечественных пособий опирается на теорию перевода образца 70-х годов: 1) коммуникативное задание видят в предложении, а не тексте (не учитывая современных взглядов коммуникативной лингвистики; 2) считают, что переводятся языки, а не тексты; 3) путают эквивалентность и адекватность, которые мировое переводоведение уже давно развело; 4) все случаи сопоставления грамматических систем считают грамматическими проблемами перевода... Все названные аспекты отставания теоретических взглядов и приводят к тому, что недостаточно учитывается роль переводчика в процессе перевода — а значит, она не будет учтена в обучении»

Адекватный учет роли переводчика в процессе перевода и построение соответствующих учебно-методических процессов возможны в рамках сочетания дискурсивного и деятельностного подходов к обучению. Как отмечает Н. Н. Гавриленко [4], «Дискурсивный подход позволил выделить в качестве самостоятельного специальный дискурс, базовым элементом которого служит текст по специальности. Обучение осуществляется на материале высказываний, типичных для реальной профессиональной деятельности, что обуславливает использование при обучении подвидов и жанров специального дискурса, которые наиболее часто встречаются в деятельности переводчика»



Для адекватного обучения аудиовизуальному переводу необходимо сочетание дискурсивного подхода к обучению с формированием переводческой профессиональной компетентности в рамках деятельностной парадигмы. Как отмечает И. С. Алексеева: «Переводчик...научается самостоятельно и креативно, сообразуясь с конкретной ситуацией перевода, отвечать на главные вопросы любой профессиональной деятельности: ЧТО делать (владение стратегией перевода); КАК делать (владение техникой, приемами перевода); ПОЧЕМУ так надо делать (владение теорией и этикой данного вида перевода) [3]».

Дискурсивный подход к обучению аудиовизуальному переводу позволит учесть когнитивную специфику данного вида перевода, которая во-многом обусловлена тем, что в случае аудиовизуального перевода переводчик работает с 4 параллельными значимыми потоками данных, организованными в самостоятельные перекрывающиеся в зрительском канале восприятия семиотические системы, а именно: 1) визуальным невербальным образным рядом; 2) невербальным шумомузыкальным аудиорядом; 3) вербальным аудиорядом (диалоги героев); 4) вербальным видеорядом (надписи на экране, субтитры) [5]. При этом следует отметить, что семиотические системы образов, шумов и вербальные системы настолько разнородны с точки зрения психофизиологии их обработки, что обрабатываются мозговыми структурами разных полушарий головного мозга. Деятельностная сторона этого процесса была описана в рамках исследований, проведенных в Университете Лидса группой Пилар Ореро [6]. Проведенные исследования выявили безусловный приоритет видеоряда и иных невербальных составляющих аудиовизуального произведения как носителей информации для зрителя и подтвердили ранее существовавшее эмпирическое предположение о том, что видеоряд и связанные с ним компетенции его дешифровки являются доминирующими в ряду компетенций аудиовизуального переводчика. Группа Пилар Оррейро объединила в рамках исследования отслеживание движений глаз зрителя и картирование с помощью электроэнцефалографических методов и МРТ/инфракрасного сканирования зон активности мозга. Было неопровержимо доказано, что в ходе просмотра аудиовизуального произведения документального содержания примерно 60% внимания и общего объема перцептивной деятельности посвящено дешифровке и пониманию визуального потока, и лишь 40% — вербально-текстовому. Для художественного произведения эта пропорция составила: 68% — визуальный и невербальный ряд и лишь 32% — текстовый. Исследователи группы Пилар Оррейро сделали следующий вывод: «...Деятельность по восприятию зрителем аудиовизуального произведения чаще всего осуществляется в полуавтоматическом холистическом режиме непрерывного семантического синтеза. При этом соотношение этих видов перцептивной и когнитивной деятельности внутри единого канала восприятия постоянно изменяется в соответствии с логикой построения единиц видеоряда, а не текста»

В рамках данного исследования было высказано теоретическое предположение и в рамках свыше 20 практических курсов проведено практическое исследование гипотезы о том, что создание практически ориентирован-

ного и признанного профессиональным сообществом как в Российской Федерации, там и за рубежом курса аудиовизуального перевода возможно только за счет сочетания дискурсивного, деятельностного и когнитивного подходов к формированию переводческой профессиональной компетентности и личности аудиовизуального переводчика.

Следует отметить, что применительно к профессиональной деятельности понятие «компетентность» введено сравнительно недавно. Долгое время при изучении профессиональной деятельности использовался термин «квалификация», который жестко определял конечные требования к подготовке профессионала. Однако сегодня, как отмечают практики и исследователи рынка труда, появление новых технологий, выделение сегментов перевода, требующих высококвалифицированного труда вынуждают руководителей предприятий как при найме переводчиков, так и при заключении договоров на выполнение работ с переводчиками-фрилансерами делать основную ставку именно на компетентных служащих, обладающих способностью: адаптироваться; проявлять инициативу; обучаться на протяжении всего периода активной трудовой деятельности, в том числе — новым и смежным специальностям.

Поэтому сегодня перед учебными заведениями стоит задача сформировать у молодежи предпосылки и мотивацию к постоянному образованию в течение всей жизни, дать не только механическую сумму необходимых профессиональных знаний, но и приемы ее практического применения, самостоятельного поиска информации, необходимой для решения коммуникативных задач, навыки основанного на совокупности полученных в ВУЗе теоретических и практических знаний самостоятельного решения новых задач. Особенно важными данные умения представляются при анализе и переводе аудиовизуальных дискурсов, каждый из которых обладает собственным неповторимым набором семантических систем.

Профессиональная компетентность отражает «профессиональную личность», востребованную сегодня рынком труда [7]. Профессиональная компетентность переводчика и её составляющие/компетенции рассматривается многими исследователями. В данном случае мы опираемся на предложенное Н. Н. Гавриленко определение профессиональной компетентности переводчика. Автор при определении профессионализма переводчика использует термин «компетенция» и соотносит его с внутренними ресурсами, необходимыми переводчику. Данные компетенции представляют своего рода алгоритм, сценарий, правило, чтобы действовать, тогда как «профессиональная компетентность» определяет способность отбирать, комбинировать и мобилизовать «компетенции», которые имеются в распоряжении переводчика. «Таким образом, компетентность переводчика будет значительно шире компетенции и включать как когнитивные знания и соответствующие умения, так и мотивацию, профессионально важные качества личности, ценностное отношение к труду и т.д. Только способность осознанно отбирать и использовать при выполнении профессиональных задач внутренние (компетентности/компетенции) и внешние (компьютер, словари и т.д.) ресурсы будет свидетельствовать о профессиональной компетентности переводчика» [8].

В системе подготовки аудиовизуальных переводчиков присутствует весьма значительный развивающий компонент как профессионального, так и личностного характера. Развивающий аспект при подготовке аудиовизуальных переводчиков как когнитивный аспект цели обучения связан с необходимостью осуществления серьезных трансформаций в таких сферах, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иноязычным аудиовизуальным дискурсам в различных формах, их переводу, жанровому разнообразию, культуре страны изучаемого языка, пониманию особенностей целевых аудиторий страны изучаемого языка и их соотношения с соответствующими целевыми аудиториями языка перевода. У будущих аудиовизуальных переводчиков необходимо развивать логическое мышление, навыки герменевтического анализа целостных дискурсов, умение самостоятельно вести работу по изучению языковых явлений актуального языка перевода, способность самостоятельно совершенствовать необходимые для данной профессиональной деятельности аналитические, синтезирующие способности, умение постоянно пополнять свой когнитивный багаж на основе новейших исследований в соответствующих областях науки (психология, социология), а также постоянного изучения исторически сложившегося массива аудиовизуальных и игровых дискурсов.

Педагогический аспект цели обучения аудиовизуальному переводу как разновидности профессионально ориентированного перевода определяет качества, которые необходимо воспитывать в личности учащегося, чтобы он мог адекватно осуществлять аудиовизуальный перевод как транскреационную деятельность по пересозданию исходного аудиовизуального продукта в соответствии с особенностями языка и культуры языка перевода на основе принципов динамической (эмоционально-поведенческой) эквивалентности, сохраняя при переводе красоту и самобытность русского языка и с уважением относясь к духовным ценностям России и других стран и народов. Учитывая, что сегодня аудитории аудиовизуальных произведений могут достигать десятков миллионов человек, данная работа требует от переводчика высокой ответственности за проделанную работу.

В процессе подготовки аудиовизуальных переводчиков нами используется концепция интегративной модели обучения переводу [4]. Это связано с тем, что данная модель обучения интегрирует два подхода к деятельности переводчика: восточноевропейской и западноевропейской школ перевода. В России на всех уровнях обучения долгое время доминирующим был и во много остается лингвистический подход к переводу, подразумевающий тщательную разработку соответствий исходного текста и текста перевода и изучение переводческих трансформаций» на уровне вербального предложения и вербального высказывания. Данный подход является абсолютно целесообразным при переводе письменных текстов, однако требует весьма значительных допущений, выходящих за пределы лингвистики, уже при анализе устной речи, а тем более таких видов переводческой деятельности, как синхронный перевод и аудиовизуальный перевод. Несмотря на основополагающие исследования таких ученых, как А. А. Леонтьев [9], И. А. Зимняя [10], Т. А. Дридзе [11], преодолеть инерцию

лингвистического подхода к обучению переводу до сих пор не удалось. Во многих западноевропейских странах основное внимание при обучении переводу как процессу было направлено на понимание иноязычного текста и когнитивные умения переводчика. На самом деле, как показывает опыт обучения аудиовизуальному переводу, оба эти этапа в деятельности переводчика важны и дополняют друг друга. Радует, что на рубеже 20–21 века в российском переводе появились фундаментальные исследования, в которых перевод рассматривается как порождение речевого произведения, в процессе которого интенциональный смысл не переносится из исходного текста в текст перевода, а создается переводчиком как новое единство формы и содержания, в новых коммуникативных, культурологических и языковых условиях [12], [13], [14]. Данный подход позволил нам разработать интегративную модель обучения аудиовизуальному переводу, в которой особое внимание уделено этапу понимания, предпереводческого анализа и интерпретации всей совокупности смыслов базовых единиц аудиовизуальных дискурсов, а затем — этапу создания заново динамически эквивалентных дискурсивных единиц на родном языке и в рамках родной культуры в новой коммуникативной ситуации.

Применительно к обучению понятие «интеграция» введено исследователями как принцип развития образования, который обеспечивает междисциплинарную связь и большую целостность педагогической системы. Аудиовизуальный переводчик, являющийся специалистом в профессиональной области создания телекинопроизведений, игр, новостных аудиовизуальных произведений, перевода аудиовизуальных произведений, созданных с использованием технологий виртуальной реальности (VR), дополненной реальности (AR), смешанной реальности (MR), интеграции текстовых метаданных, вызываемых по запросу, в визуальные ряды игровых и обучающих проектов имеет больше возможностей для правильного понимания и интерпретации соответствующих аудиовизуальных дискурсов и их последующего перевода на родной язык.

Субъектом данной комплексной профессиональной деятельности является аудиовизуальный переводчик. В соответствии с личностным подходом его обучение должно быть направлено на формирование его личности как члена определенной профессиональной группы. Для решения стоящих перед ним задач переводчик должен иметь соответствующие знания, умения и личностные качества, которые рассматриваются в рамках его профессиональной компетентности. Данный подход, разработанный еще московской психологической школой в 70–80-х годах XX века несколько шире компетентностного подхода, принятого за основу при выработке общих программ обучения многими европейскими странами, так как он интегрирует компетентностный и когнитивный подходы. Кроме того, формирование компетентностной и личностной базы развития аудиовизуального переводчика позволяет учащемуся опережающими темпами самостоятельно осуществлять развитие новых навыков, поскольку данное требование сегодня предъясняется быстрым ростом и изменением технологической составляющей профессии. Также это позволяет быстро ликвидировать отставание российской школы практической методики обучения аудиовизуаль-

ному переводу, создавшееся из-за длительного периода ненадлежащей разработки данного вопроса в российской лингвистике. Данная компетентность предполагает профессиональные знания (теоретические, процедурные, интегративные, когнитивные), соответствующие профессиональные умения и навыки и профессионально важные качества переводчика.

Однако процесс формирования целостной профессиональной компетентности аудиовизуального переводчика опирается на адекватное моделирование его когнитивных особенностей. Вопрос понимания переводчиком предложенного ему к переводу текста или дискурса крайне важен. Дело в том, что, как отмечал М. П. Брандес [15] «в переводческой литературе молчаливо исходят из принципов, что понимание как предпосылочная деятельность переводчика есть нечто само собой разумеющееся, что оно не нуждается в каком-то исследовании и разъяснении». В случае аудиовизуального дискурса, обладающего сложнейшей, многоуровневой структурой, подобное допущение способно дезориентировать переводчика с самого начала. Особенно важно то, что разбор процесса понимания аудиовизуального дискурса ложится в основу построения курса аудиовизуального перевода как такового. Дело в том, что деятельностный подход к переводу аудиовизуальных дискурсов как разновидности специальных и рассмотрение этого перевода как профессиональной деятельности делает необходимым включение этапа понимания в качестве основной составляющей данной деятельности. Понимание текста рассматривается многими психологами как неоднородный процесс, во время которого у реципиента создается образ содержания текста. То же самое можно сказать и про аудиовизуальный дискурс. С. Л. Рубинштейн [16], И. А. Зимняя [17] трактуют процесс понимания весьма широко, включая в него собственно процессы восприятия и понимания, все перцептивные процессы и всю дальнейшую мыслительную обработку информации. Представители Московской психолингвистической школы определяют понимание текста как «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления», это может быть пересказ мысли высказывания другими словами, перевод на другой язык, смысловая компрессия и т.д. Конечным результатом понимания становится динамичный образ содержания текста или дискурса, за которым стоит «изменяющийся мир событий, ситуаций, идея, чувств, побуждений, ценностей человека — реальный мир, существующий вне и до текста. [9, с. 141]. Иными словами, понимание текста всегда связано с выходом за пределы его непосредственно данного содержания, т.е. текст, а тем более — многоуровневый аудиовизуальный дискурс будет понят только тем, кто имеет предварительный запас сведений и специальных знаний. Более того, понимание аудиовизуального дискурса как этап переводческой деятельности может быть определено как когнитивная деятельность, «результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса)» [18]. Специфика понимания как элемента профессиональной деятельности переводчика в том, что оно направлено не на удовлетворение своей личной потребности или любопытства, а на выполнение профессиональной деятельности. Правильно обученный аудиовизуальный переводчик целенаправленно и самостоятельно приводит

себя в состояние готовности максимально точно и полно понять аудиовизуальный дискурс во всей совокупности его семантических систем с тем, чтобы затем передать его на языке перевода. Поэтому важнейшим элементом методики обучения аудиовизуальному переводу является именно изменение самого подхода к процессу понимания исходного дискурса. Он изначально не является сводимым только к речевому сообщению, являясь мультимодальным, и поэтому его анализ требует целого ряда сопутствующих навыков.

Далее на основе понимания происходит «интерпретация» высказывания, которая рассматривается исследователями как когнитивные действия, объектом которой становятся продукты речевой деятельности [19]. Интерпретация является глубинным уровнем понимания, на котором происходит соотнесение языковых знаний со знаниями о мире, со структурами представления и хранения знаний, с предшествующим опытом человека. Адресат в состоянии сделать выводы, получить концептуальную картину мира в целом и отдельных его составляющих, принять решение о степени аутентичности аудиовизуального дискурса, интерпретировать дискурс на основании усвоенной информации только при наличии необходимой базы общих и разделенных знаний. Для аудиовизуального переводчика этап интерпретации является важнейшим еще и потому, что ему предстоит принять необходимые языковые решения в отношении целевой аудитории произведения, провести оценку базы общих знаний с данной аудиторией, включающую и способы речевой репрезентации. В результате интерпретации у переводчика, и далее — у зрительской аудитории, которой он репрезентирует свою трактовку понимания аудиовизуального дискурса формируется концепт многоуровневого дискурса, его мыслительный ступок, максимально свернутая глубинная смысловая структура. Как отмечает Н. Н. Гавриленко «этот этап выступает предпосылкой исполнения профессиональной деятельности переводчика, то есть средством для выполнения этой деятельности, а не ее целью, как при обычном внутриязыковом понимании [4]».

Следующий уровень понимания в деятельности переводчика — аналитико-синтетический или формирующий. Этот уровень охватывает в основном процессы непосредственного взаимодействия реципиента с аудиовизуальным дискурсом. На этой фазу переводчик средствами внутреннего кода осмысливает высказывание, воспринятое на иностранном языке. Как отмечает В. Н. Комиссаров, на этом этапе переводчик должен стремиться как можно скорее уйти от способов выражения мысли в оригинале и руководствоваться исключительно внутренней программой [20]. Именно на этом этапе переводчик принимает решение о стратегии реализации транскреации, пересоздания аудиовизуального дискурса для дублирования, субтитрирования и т.д. С точки зрения методики преподавания аудиовизуального перевода этот этап также нуждается в отдельном модуле развития, поскольку с точки зрения деятельностного подхода это неотъемлемая часть процесса.

Третий уровень структуры понимания — исполнительный. Этот уровень реализует понимание как результат осмысления предмета аудиовизуального дискурса и связан с глубинными процессами его понимания, которые могут

привести к изменению (развитию) как тезауруса, так и концептуальной системы личности реципиента [21]. Можно предположить, что только после того, как переводчик понял смысл высказывания и замысел «коллективного автора» аудиовизуального произведения, он приступит к анализу его лингвистической, социокультурной, предметной специфики, чтобы выработать стратегию перевода. При этом следует помнить, что переводчик сначала понимает смысл аудиовизуального произведения, а потом передает его на языке перевода, а не переводит текст, присутствующий в фильме, чтобы в определенный момент понять его смысл. К сожалению, весьма значительное число переводчиков, включая даже очень опытных, переводят фильмы, не отсмотрев его сначала полностью для понимания и интерпретации произведения как целого, как «речевого знака» [22]. Более того, подход, при котором сначала переводится текст фильма, а потом делается попытка привязать получившийся конструкт к видеоряду и другим семантическим системам, практически всегда имел место в существующих курсах «обучения кинопереводу», «переводу фильмов» и пр. Это приводит к тому, что сложнейший процесс динамического анализа совокупности семантических систем в рамках аудиовизуального дискурса сводится к изучению различных видов грамматических и лексических трансформаций, что само по себе неплохо, но явно недостаточно для перевода аудиовизуальных произведений. Как отмечает Селескович, «в ходе смыслового анализа исходного текста переводчик его девербализирует, то есть отвлекается от языковых средств выражения, а затем производит операцию над идеями, прошедшими стадию понимания как когнитивного процесса и ревербализирует идеи языковыми знаками языка перевода» [23].

Анализ понимания исходного аудиовизуального дискурса переводчиком с позиций психологии, психолингвистики, герменевтики и семиосоциопсихологии показывает, что для создания системы обучения аудиовизуальному переводу целесообразно использовать междисциплинарный/интегративный подход. Он позволит учесть:

- психологические особенности понимания аудиовизуального дискурса, его структуры и взаимоотношения семантических систем внутри него, поскольку это основной этап профессиональной деятельности аудиовизуального переводчика;

- специфику понимания аудиовизуального дискурса как специального, создаваемого в определенном историческом, социальном, культурном контекстах;

- социально-психологические характеристики как «коллективного автора» и отправителя исходного аудиовизуального дискурса, так и «распределенного», коллективного получателя (целевой аудитории).

При этом в ходе анализа информационных потоков и семантических систем аудиовизуальный переводчик должен уяснить, что *не будет* понятно целевой аудитории, а также — каким образом будет строиться когнитивный процесс воссоздания целостного хронотопа ситуации, предьявляемой в аудиовизуальном произведении, с учетом того, что видеоряд имеет монтажные склейки, провоцирующие зрителя на это. Это значит, что аудиовизуальный переводчик:

- должен осуществлять «двойное понимание» исходного дискурса; в системе социально-психологических

координат лингвокультурной общности целевой аудитории, состоящей из носителей иностранного языка и в системе аналогичных координат целевой аудитории переведенного произведения, которая состоит из носителей русского языка [24];

- должен осуществлять «двойную реконструкцию» исходного дискурса: в отношении того, что явлено целевой аудитории эксплицитно через визуальный, звуковой, музыкальный и другие семантические системы и того, что не явлено целевой аудитории визуально, но имплицитно подразумевается, того, что «скрыто за монтажными склейками».

Вывод о необходимости интеграции дискурсивного, деятельностного и когнитивного подходов к формированию переводческой профессиональной компетентности и личности аудиовизуального переводчика позволил разработать модульные масштабируемые учебно-методические комплексы обучения аудиовизуальному переводу, успешно прошедшие апробацию в 11 российских высших учебных заведениях, а также в Рохэмптонском университете (Великобритания), Стокгольмском университете (Швеция), Университете Турку (Финляндия), в компаниях «Неотек-Мегатекст» (Россия), SDI Media Russia (Россия-США), Blizzard Inc (Франция). В целом ряде случаев научно-практическая значимость курсов отмечена специальными рекомендациями

Учебный план курса аудиовизуального перевода в высшей школе, предлагаемый Школой аудиовизуального перевода по результатам исследования, включает в себя: общую теорию перевода (переводоведение), основы анализа полимодальных дискурсов, теоретическую лингвистику; когнитивную психологию; нарратологию; основы герменевтики; основы программирования; лингвосоциологию; лингвостилистику; киноведение и основы визуального синтаксиса; основы сценарного искусства; основы теории игр; основы театроведения, основы творческого создания текстов; — углубленное изучение языка и культуры языка перевода с учетом так называемого «культурного кода», т.е. общих для всех представителей целевых аудиторий исходной культуры знаний; углубленное изучение родного языка и культуры; использование компьютерных технологий для создания современных дискурсов (работа с основными программами и основные процессы); основы субтитрования и перевода субтитров; основы дубляжа и закадрового озвучивания и перевода для них; основы производственных процессов при выполнении аудиодескрипции для незрячих и слабовидящих аудиторий и субтитрования для глухих и слабослышащих; основы построения процесса создания и перевода игр; основы перевода аудиовизуальной рекламы, новостных программ и других «манипулятивных» дискурсов; основы управления процессами аудиовизуального перевода и аудиовизуальной локализации; практический курс профессионально ориентированного аудиовизуального перевода, знакомство с отраслевыми, национальными и корпоративными стандартами в этой области. [25], [26], [27].

Исследование особенностей процессов «двойного понимания» и «двойной реконструкции» аудиовизуальных дискурсов, которое позволит провести дальнейшую оптимизацию учебно-методических комплексов Школы

аудиовизуального перевода, реализуемых в сотрудничестве с 11 российскими и тремя зарубежными учебными заведениями, заложено в исследовательскую программу Школы на 2018 год.

### Заключение

Обучение аудиовизуальному переводу как профессионально ориентированному предусматривает специальную организацию учебной деятельности, что предполагает взаимосвязь личностного и деятельностного компонентов. В интегративной модели обучения в соответствии с деятельностным подходом переводческая компетентность формируется в ходе последовательного выполнения профессиональных задач по анализу и переводу единиц аудиовизуального дискурса на основании комплекса теоретических и практических знаний в целом ряде областей.

Разработанная Н. Н. Гавриленко интегративная модель обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации дает возможность решить эту задачу. «При обучении этой сложной деятельности следует помнить, что переводчик понимает смысл высказывания, чтобы затем передать его на языке перевода, а не наоборот (переводит текст, чтобы понять смысл). К сожалению, такой подход

часто имеет место при обучении переводу, сводя его к изучению различных видов грамматических и лексических трансформаций, оставляя за рамками обучения главную задачу переводчика — научиться понимать смысл высказывания на иностранном языке, логику и последовательность изложения аргументации автора, чтобы затем выбрать стратегию перевода». Особую актуальность интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу приобретает в связи со сложной комплексной структурой аудиовизуальных дискурсов, требующей полного понимания для адекватной передачи смысла высказывания.

Формирование профессиональной личности аудиовизуального переводчика и его профессиональной компетентности, выступая в качестве планируемого результата, определяет содержание всей педагогической системы обучения аудиовизуальному переводу, под которым понимается «...часть социального опыта, передача которого необходима для достижения запланированного результата» [28] (Миньяр-Белоручев, 1990. С. 50). Следует отметить, что в силу того влияния, которое оказывают аудиовизуальные произведения на национальные культуры и языки, одним из важнейших компонентов запланированного результата является сохранение языковой и культурной идентичности.

### Литература

1. Габуня С.А, директор SDI Media Russia. «Выступление на пленарном заседании секции адаптации и локализации аудиовизуальных материалов конференции CSTB2017» [Электрон. ресурс] URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Efbh35x\\_Ik8](https://www.youtube.com/watch?v=Efbh35x_Ik8)
2. Телевизионный рынок и video on demand в России. Отчет компании KVG Reasearchб подготовленный по заказу Европейской аудиовизуальной обсерватории. // Европейская аудиовизуальная обсерватория, Париж, Страсбург, 2013б с. 28–29
3. Алексеева И. С. «Обучение переводу как профессии» // опубликовано в сб. работ И. С. Алексеевой «Текст — перевод-культура», Спб, изд-во РГПУ им. Герцена, с. 247–248.
4. Гавриленко Н. Н. «Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации», Москва, 2009, с. 16.
5. Patrick Zabalbeascoa, The nature of the audiovisual text and its parameters // Article published in: The Didactics of Audiovisual Translation Edited by Jorge Díaz-Cintas [Benjamins Translation Library 77] 2008 pp. 21–37.
6. A. Vilaró, A.T. Duchowski, P. Orero, T. Grindinger, S. Tetreault, E. Di Giovanni «How sound is the Pear Tree Story? Testing the effect of varying audio stimuli on visual attention distribution» // Perspectives 20 (1), 55–65
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
8. Гавриленко Н. Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу // ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета. Серия Образование и педагогические науки. — Выпуск 14 (725). — М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. — С. 113–127.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — 3-е изд. — М.: Смысл; Спб.: Лань, 2003–287 с.
10. Зимняя И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода. — М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1978. — вып. 127. — с. 37–49
11. Дридзе Т. М. Перевод как текстовая деятельность: основания и предметная область семисоциопсихологической теории коммуникации // Язык. Поэтика. Перевод. Сб. науч. Тр.— М.: МГЛУ, 1996 — вып. 426. — с. 54–65
12. Крюков А. Н. Теория перевода. — М.: Изд-во Военного института, 1989. — 175 с.
13. Иовенко В. А. Теоретический курс перевода. Испанский язык. Учебник. — М.: ЧеРо, 2005, 132 с.
14. Татаринов В. А. Язык СМИ как объект филологического исследования и как предмет медиалингвистики. — в сб. научн. статей В. А. Татарина Язык средств массовой информации, М.: С. 14–30
15. Брандес М. П. Стиль и перевод (на материале немецкого языка). — М.: Высш. шк. 1988 — с. 19
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. Педагогика. 1989–487 с.
17. Зимняя И. А., Малинина Ю. Ф., Толкачева С. Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности // Иностранные языки в высшей школе. — 1976 — вып 12. — стр 106–115
18. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г., Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е. С. Кубряковой. — М.: МГУ, 1996. — с. 124.
19. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. — М.: Институт языкознания; Тамбов: Тамбовский гос. университет им. Г.Р. Державина, 2007. № 4. С. 8–16. Перепечатано в книге: Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. С. 95–112.

20. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. — М.: «РЕМА», 1997 — с. 11
21. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. — М.: Высшая школа, 1990 — с. 126–127
22. Алексеева И. С. Текст как доминанта перевода // опубликовано в сб. работ И. С. Алексеевой «Текст — перевод- культура», СПб, изд-во РГПУ им. Герцена, стр. 190.
23. Seleskovitch Danica. L'interprete dans les conferences internationales. Problemes de language et de la communication. Lettres modernes. Paris.Minard, 1968.
24. Крюков А. Н. // Этнопсихоллингвистика / под ред. Ю. А. Сорокина. М.: Наука, 1988. С. 150
25. Козуляев А. В. Сборник статей. М.: Старая Басманная. 2013 — с 31–50.
26. Козуляев А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода [Электронный ресурс] // URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyeperevod/>
27. Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода. // Вестник ПНИПУ, Проблемы языкознания и педагогики, № 3 (13), издательство пермского национального исследовательского политехнического университета, 2015. С. 3–24
28. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. — М.: Просвещение, 1990 с. 50

## References

1. Gabunia. C., Director SDI Media Russia. «Speech at the plenary session of the adaptation and localization of audiovisual materials conference CSTB2017» [Electron. resource] URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Efbh35x\\_Ik8](https://www.youtube.com/watch?v=Efbh35x_Ik8)
2. TV market and video on demand in Russia. Report of the company KVG Reasearch commissioned by the European audiovisual Observatory. // European audiovisual Observatory, Paris, Strasbourg, pp. 28–2920136
3. Alekseeva I. S. «Teaching translation as a profession» // published in collections of works of I. S. Alexeeva «Text — translation — culture», St. Petersburg, publishing house of the Herzen state pedagogical University. Herzen, p.247–248.
4. Gavrilenko N. N. «Theory and methods of translation teaching in the field of professional communication». 2009, p. 16.
5. Patrick Zabalbeascoa, The nature of The audiovisual text and its parameters // Article published in: The Didactics of Audiovisual Translation Edited by Jorge Díaz-Cintas [Benjamins Translation Library 77] 2008 pp. 21–37.
6. A. Vilaró, A.T. Duchowski, Orero P., T. Grindinger, S. Tetreault, E. Di Giovanni, «How sound is the Pear Tree Story? Testing the effect of varying audio stimuli on visual attention distribution» // Perspectives 20 (1), 55–65
7. Markova A. K. Psychology of professionalism. — Moscow: «Znanie», 1996. — 308 p
8. Gavrilenko N. N. The technique of realization of competence approach in teaching translation // VESTNIK of Moscow state linguistic University. A series of Education and pedagogical science. — Issue 14 (725). — M.: FSEI HPE MSLU, 2015. — p. 113–127.
9. Leont'ev A. A. Fundamentals of psycholinguistics. — 3rd ed. — M: Meaning; SPb.: DOE, 2003 — p. 287
10. Zimnyaya I. A. Psychological analysis of translation as a form of speech activity // Questions of translation theory. — M.: publishing house of mgee them. M. Toreza, 1978. — vol. 127. — p. 37–49
11. Dridze T. M. Translation as text activity: reasons and subject area semicolonialism of communication theory // Language. Poetics. Translation. SB. scientific. Tr. — M.: Moscow state linguistic University, 1996 — vol. 426. — p. 54–65
12. Kryukov A. N. The theory of translation. — M.: Publishing house of the Military Institute, 1989. — 175 p
13. Iovenko, V. A. Theoretical transfer rate. Spanish. Tutorial. — Moscow: Chero, 2005, 132 p
14. Tatarinov V. A. the mass media Language as an object of philological studies and as a subject of media-linguistics. — in: collection of scientific. articles V. A. Tatarinov language of the media, Moscow: Pp. 14–30
15. Brandes M. P. Style and translation (the German language). — M.: Higher. SHK. 1988 — p. 19
16. Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology. M. Pedagogy. 1989–487 p.
17. Zimnyaya I. A., Malinina, Y. F., Tolkachev, S. D. To the question of the psychological mechanisms of receptive types of speech activity // Foreign languages in high school. — 1976 — vol 12. — p. 106–115
18. Kubryakova E. S., Demyankov V. Z., pankrác J. G., Luzina L. G., Concise dictionary of cognitive terms / Under the General editorship of E. S. Kubryakova. — M.: Moscow state University, 1996. — p. 124.
19. Kubryakova E. S., Demyankov V. Z. To the problem of mental representations // Issues of cognitive linguistics. — M.: Institute of linguistics; Tambov: Tambov state University. G. R. Derzhavin, 2007. No. 4. P. 8–16. Reprinted in: E. S. kubryakova To search for the essence of language: Cognitive studies. Moscow: Znak, 2012. P. 95–112.
20. Komissarov V. N. The theoretical basis of translation teaching methods. — M.: «REM», 1997 — p. 11
21. Kamenskaya O. L. Text and communication. — M.: Higher school, 1990 — p. 126–127
22. Alekseev I. S. The Text as the dominant feature of translation published in collected works of I. S. Alexeeva «Text — translation — culture», St. Petersburg, publishing house of the Herzen state pedagogical University. Herzen, p. 190.
23. Danica Seleskovitch. L interprete dans les conferences internationales. Problemes de language et de la communication. Lettres modernes. Paris.Minard, 1968.
24. Kryukov A. N. // Ethnopsycholinguistics / ed. by Y. A. Sorokin. M.: Nauka, 1988. P. 150
25. Kozhlaev A. V. a Collection of articles. Moscow: Staraya Basmannaya., 2013 — p. 31–50.
26. Kozhlaev A. V. politematicheskaya Audiovisual translation as a special form of translation. Learning this type of translation [Electronic resource] // URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyeperevod/>
27. Kozhlaev A. V. Training a dynamically equivalent translation of audiovisual works: experience of development and osnovaniya innovative methodologies within the School of audiovisual translation. // Vestnik pnipu, problems of linguistics and pedagogy, № 3 (13), the publishing house of Perm national research Polytechnic University, 2015. p. 3–24
28. Minyar-beloruchev R. K. Technique of training the French language. — M: Education, 1990, p 50

А. В. Седалищева, Е.А. Певцова

## Актуальные вопросы инклюзивного образования современности: опыт Германии

### Аннотация

В статье рассматриваются проблемы реализации инклюзивного образования в Германии, сравнение проблем внедрения инклюзии в России и Германии. Изученные проблемы демонстрируют наличие в мировом, европейском научном сообществе вопросов, аналогичных отечественному инклюзивному образованию.

■ **Ключевые слова:** инклюзивное образование, сотрудничество педагогов, индивидуальный учебный план.

A. V. Sedalishcheva, E. A. Pevtsova

## Aktual problems of inclusive modern education the experience of Germany

### Abstract

The article is devoted to the problem of inclusive education implementation in Germany. The inclusion implementation process in Russia and Germany is considered in the article. The problems covered demonstrate the present similarities of European and Russian inclusive education.

■ **Keywords:** inclusive education, inclusion implementation process comparison, cooperation of teachers, individual curriculum.

На пути внедрения РФ инклюзивного образования отечественным специалистам полезна практика развитых стран, в которых инклюзия подкреплена государственной законодательной и нормативно-правовой базой, а также обширными методологическими и методическими разработками. К таким странам относятся США, скандинавские государства. В данной статье рассмотрим пример Германии, одной из ведущих стран Европы, которая тоже сравнительно недавно начала реализацию инклюзивного образования, как и РФ. И в Германии как и у нас сохранена система специального образования.

Про систему образования Германии есть работы Андреевой Г. А., Даурова Х. М., Шаяхимовой Р. К., Тороповой Д. А., Игнатьевой А. Ю., Фадеевой Г. Д., Паршиной К. С., Писаревой Л. И. и др. Также есть исследования о высшем образовании Германии и повышении квалификации — Сергеевой С. В., Дука Т. О., Лисенковой Е. В., Питерсковой Т. А., Гладковой О. С., Лобановой М. А., Штевера М. и др. В сети Интернет можно найти много сайтов, рассказывающие об обучении в университетах Германии.

Несмотря на имеющиеся исследования об образовании Германии, в научной литературе недостаточно исследова-

ний, раскрывающих инклюзивное образование в Германии. Данному вопросу посвящены работы Корепаной (Котляр) И.А., Г. Вахтель (2009–2010 гг. активно статьи данного исследователя из г. Берлин (Германия) [1,2,3,6]. 2002 г. Алтайский филиал Академия труда и социальных отношений (г. Барнул) по заказу Министерства труда и социального развития РФ провели исследование и 2003 г. издали коллективную монографию «Формирование трудовых и профессиональных навыков у детей-инвалидов: сравнительный анализ опыта России и европейских стран», где изучен и германский опыт воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в семье, уделено большое внимание специальным образовательным учреждениям, деятельности социального педагога, опекуна, раскрыта деятельность профессиональной школы и высших учебных заведений [4]. Малофеев Н.Н. в истории развития специального образования Европы, рассматривает немецкий опыт обучения детей с нарушениями слуха, слепых, слабоумных [5].

В Германии официально зарегистрировано приблизительно 6,6 миллиона инвалидов. 90-е годы ФРГ начали активно внедрять проекты совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в начальных школах, а потом и в средних школах. 1996–1997 гг. таких начальных школ стало 167, а средних школ 23 [1]. 26 Марта 2009 году Германия ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в рамках которого началось законодательное оформление перехода к инклюзивному образованию. На данный момент, почти каждый третий ребенок с особыми образовательными потребностями посещает общеобразовательные школы (31,4 процента). Это представляет собой увеличение на 71% по сравнению с 2008/09 уч.годом (18,4 процента) [12].

Среди исследователей есть мнение, что Германия значительно отстает во введении инклюзии в сравнении с европейскими странами [11]. Но это объясняется скорее тем, что ФРГ начала заниматься активной данной проблемой с сер.90-х годов, когда как страны Скандинавии, Франции, США, Великобритании, Канады начали реализовывать это уже давно. Также образовательная система Германии считается достаточно консервативным: после 4-го класса по рекомендации учителя дети распределяются по трем видам школ — гимназия (с возможностью поступления в дальнейшем в университет), реальная школа (с возможностью поступления в профессиональное училище) и основная школа (после которой ребенок может продолжить обучение в профессиональной школе и получить несложную профессию). Также ребенку могло быть выдано направление в школу для детей с трудностями в обучении (после соответствующего обучения можно овладеть несложной профессией). Таким образом, уже в начальной школе решается его дальнейшая траектория образования, т.к. обучение в том или ином виде школы определяло, его перспективы профессионального становления. Сейчас в ряде федеральных земель отрабатывается проект, в рамках которого объединяются гимназии, реальные и основные школы. т.е. в одной школе существуют разные классы (гимназические, основные, реальные), и дети имеют больше возможностей для получения именно того образования (того аттестата), который соответствует их способностям, желаниям.

В Германии основные направления педагогического сопровождения осуществляется над детьми с нарушениями слуха, зрения, речи, умственного развития, физического развития, моторики, аутистического спектра, эмоционального и социального развития, кроме них помогают и детям, которые отстали в учебе (направление «Учеба»), детям-мигрантам, беженцев, над учениками, которые имеют много пропусков из за болезней.

Большую роль в инклюзивном образовании Германии занимает управление школьного надзора (как муниципальный орган управления образованием). На основании заявления родителей, ответственного за воспитание ребенка или самой школы управление школьного надзора проводят экспертизу нуждаемости и необходимости в педагогическом сопровождении ребенку с ограниченными возможностями здоровья, в индивидуальном сопровождении, решают вопрос об образовательном маршруте, месте осуществления сопровождения, определяют вид, объем длительность сопровождения, возможные формы сопровождения в школе.

Управление школьного надзора при принятии решения об обучении ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе учитывает:

- вид, объем сопровождения
- итоги консультирования со специальными органами.
- сотрудничество учителей и экспертов, смотрит налажено ли содержательное методическое, организованное их единство.
- мнение ответственных за воспитательную работу.
- если есть индивидуализированные формы планирования, проведения, контроля образовательного процесса,
- наличие специального педагогического персонала в школе для обеспечения специально-педагогической поддержки;
- наличие технических, вспомогательных средств, специального учебного материала, специальных помещений для материально-технической поддержка.
- диагностические тесты на качество и количество мероприятий сопровождения (индекс инклюзии)[10].

В процедуре установления необходимости специальной педагогической помощи принимают участие родители, учителя школы, эксперт и врач, обследовавший ребенка. Решение принимается после тестирования ребенка и беседы с родителями. Для подтверждения необходимости продолжения специальной педагогической помощи тестирование повторяется ежегодно.

Управление школьного надзора выбирает место обучения, которое обеспечить наилучшее условия сопровождения, развития, подготовит включение в общество. При принятии решения о необходимости индивидуального сопровождения проводится дополнительные проверки. Управление школьного надзора принимают решение:

- А) принимать ли ребенка в общеобразовательную школу
- Б) обучать в специальной школе
- В) обучать в кооперативных группах
- Г) организовать патронаж
- Д) полную занятость дня

В Германии существует много разных форм инклюзии в школе:

- обучение ребенка с особенностями в общем классе (единичная интеграция). Он выполняет те же задания, что



и все другие ученики, но в доступной форме, соответствующей его уровню развития сложности. Включение обеспечивает тьютор, специальное — педагогическое сопровождение осуществляется во время образовательного процесса.

- интеграция нескольких детей с ОВЗ в регулярном классе (совместные занятия)

- включение целого класса детей с особенностями в пространство общей школы. Класс детей с особенностями является структурной единицей общей школы или специальной школой. Дети учатся со сверстниками в едином пространстве, участвуют во всех общих проектах, досуговых мероприятиях и т.п.)

- кооперативная форма обучения существуют как в общеобразовательных, так и в специальных школах. В них по специальным программам занимаются до 8 детей с различными проблемами в обучении.

- временные учебные группы детей со специальным-педагогическим сопровождением, их потом включают в обычные классы.

- малокомплектные специальные классы, по заболеваниям.

- как группы продленного дня.

- обучение ребенка с особенностями без поддержки тьютора. Ребенок получает задания в доступной форме, соответствующей его уровню развития сложности [14,15].

Все эти формы могут быть осуществлены как форме полной или частичной включенности. Данные формы открываются по разрешению Управления школьного надзора, и функционируют под их контролем.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья посещает специальные уроки, которые проводят специальные педагоги. Таких уроков может быть до 50% от общего количества. Основное внимание на этих уроках уделяется развитию навыков чтения, письма и счета. Традиционен урок «ведение домашнего хозяйства» — аналог урока социально-бытовой ориентировки (СБО) [3]. В классе, зависимости от форм и содержания сопровождения могут быть предусмотрены дополнительные учебно-воспитательные часы: если 1 ученик с ОВЗ — 5–10 уроков в нед., если 2 ученика — 8–16 ч., 3–4 ученика — 12–4 ч. в нед. Могут быть строго ограниченное количество дополнительных индивидуальных, групповых занятий, где происходит совместное обучение детей с ОВЗ по направлениям учебных целей для содействия развития общительности, психомоторного развития, устранения речевых нарушений, тренинги зрения, двигательных навыков, обучении пользоваться вспомогательными средствами [15].

Директор школы может отказать принять на обучение ребенка с особыми образовательными потребностями, если для специального педагогического сопровождения нет кадров, материально — технических средств, организационных возможностей. Заявление школы заново рассматривает управление школьного надзора [1]. Если родители отказываются переводить своего ребенка, то школьные власти могут обжаловать решение родителей в суде.

Школах, где внедрено инклюзия/включение есть службы по организации специального — педагогического сопровождения в школе, они работают в тесной взаимосвязи со службой по работе с трудными подростками, социальной

службой, службой по работе с несовершеннолетними (помощи несовершеннолетним), со службой по работе с молодежью. На бы ступени образования школьники с ОВЗ получают подробную консультацию в центре специального — педагогического сопровождения о перспективах школьного обучения [14].

В Комиссию по специальному-педагогическому сопровождению входят, на основании решения государственного управления по делам школ:

- эксперты по специальному педагогическому сопровождению (ответственный сотрудник ведомства по делам школы на правах председателя комиссии)

- учитель общеобразовательной школы

- учитель со школы специального уклона

- родители ребенка

- учитель родного языка для ребенка иностранца

- представитель детского сада для раннего сопровождения

- отдел обеспечения школы, т.к. требуются специальные материально-технические средства, ресурсы [15].

В начальной школе в классе, где 18–20 детей, могут быть 3 ребенка с особыми образовательными потребностями (разными или одноцелевыми). В 3 классе их количество может быть 4 ученика с ОВЗ в одном классе. По землям может быть разное количество, но не более 5. В средней школе, где в классе 21–25 детей, также учатся 3–4 ученика с ОВЗ [14].

Основа инклюзии, специального-педагогического сопровождения — программа развития и обучения (Förderplan) — индивидуальный план сопровождения, индивидуальный образовательный маршрут ученика, составляемая командой, в которую помимо специалистов — учителей, специальных педагогов, экспертов, дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов, входят родители, могут привлечь и самих детей с ОВЗ в составлении программы. План является важным инструментом организации обучения ребенка с особенностями в образовательных учреждениях. Во время встреч, проходящих два раза в год, через каждые 6 месяцев, происходит согласование плана. Förderplan включает цели обучения и воспитания, методы и форм работы, исходное состояние и возможности ребенка, определяются ресурсы ребенка и его окружения, кадровые, аудиторные, материальные расходы, основные мероприятия, направления сопровождения, индивидуальный учебный план, план занятий, воспитательную работу, часовую нагрузку. Ученик с ОВЗ может быть освобожден от уроков иностранного языка и посещать другие предметы, на основании заявления родителя, разрешение дает педагогический совет школы [14].

Обязательной формы у Förderplan нет. Она разная по землям. Котляр (Корепанова) И.А. в своей статье привела пример г. Берлин [3,9].

В 2011 г. постоянная конференция земельных министров по вопросам образования, религии и культуры разработала Постановление по организации и проведению уроков в инклюзивных классах [10]. Инклюзивное образование основывается на индивидуальном подходе к ученикам. В инклюзивном классе все дети имеют различные особенности, связанные как с темпом освоения учебного материала, с использованием тех или иных специальных средств обучения, так и с различными возможностями

овладения учебной программой. у каждого ребенка свой план, программа обучения даже на день. Считается, что обучение разнородных группах эффективнее, чем в однородных, т.к. учащиеся могут друг другу помочь, повышают свой образовательный уровень.

Котляр (Корепанова) И.А. дает ссылку на работы L. Paradies, A. Kaiser и St. Albers. L. Paradies называет три базовые формы внутренней дифференциации в обучении: индивидуализированное занятие (как учет различий в интересах и выборах учеников), кооперативное занятие в небольшой группе (при возможности организации разных учебных групп) и общее занятие (и удержание в нем дидактической идеи дифференциации). Наиболее эффективны не общие занятия, а занятия в небольших группах или в парах. Данные авторы выделили несколько базовых дидактических идей уроков (в преподавании наук естественно-научного и общественного циклов) построенных на принципе инклюзии:

- темы, обсуждаемые на уроке, должны иметь смысл для всех детей класса;

- урок должен содержать в себе возможности для сотрудничества детей;

- урок является свободным пространством, где дети могут выражать различные точки зрения, давать свои объяснения наблюдаемым явлениям, обмениваться мнениями;

- обучение строится на основе того, что у каждого ребенка свой темп освоения учебного материала и свой темп психического развития;

- на уроке учебные помещения используются максимально подвижно.

Возможности для вариативности, многообразия, сотрудничества присутствуют прежде всего в архитектуре учебного класса:

- столы стоят по кругу или группами для 4–8 детей, значительно реже — традиционными рядами;

- классная комната разделена на «зоны»: учебная (с партами и стульями, одной или несколькими досками), зона «на ковре» или «на диване», библиотечная и т.п. Дети могут либо самостоятельно либо по предложению учителя перейти из одной зоны в другую в процессе выполнения того или иного задания;

- в некоторых школах существует так называемая «классная комната», второе помещение класса. Комната может быть использована во время работы класса по двум и более группам, для индивидуального занятия педагога с ребенком, для самостоятельной работы одного или нескольких детей [3].

Как показал обзор изучения работ об инклюзивном образовании Германии, в специальных школах и общеобразовательных школах с инклюзией, в начальных классах, в одном классе одновременно работают два педагога. Один педагог является ведущим, объясняет новый материал, раздает задания и т.п. Второй педагог — помогает детям, имеющим трудности, понять материал, дает дополнительные объяснения, контролирует правильность выполнения заданий. Педагоги могут меняться ролями в течение одного урока, недели, месяца и т.д. Роль второго педагога может выполнять студент, готовящийся к сдаче государственного экзамена, или учитель со специальной школы, ресурсного центра поддержки. Данная модель работы может быть

интересна в и нашей школе при реализации ФГОС НОО для детей с ОВЗ.

Помимо двух педагогов детям, имеющим значительные трудности, помогают школьные сопровождающие-тьюторы. Они «прикреплены» к конкретному ребенку и их работу регулирует Отдел по работе с молодежью (Jugendamt, если ребенок имеет нарушения поведения, слуха, зрения) или Социальный отдел (Sozialamt, если ребенок имеет двигательные нарушения). Они помогают ребенку справиться не только с учебными заданиями, но и с бытовыми проблемами (в туалете, при приеме пищи), в сложных эмоционально-насыщенных ситуациях (что особенно актуально для ребенка с ранним детским аутизмом). Они помогают включиться ребенку в учебный процесс, наладить и поддержать отношения с одноклассниками. Их деятельность оплачивает та или иная помогающая организация (чаще всего церковная, Красный крест) и государство (социальные службы и по работе с молодежью). Для России такой вариант финансирования также был бы приемлем, чтобы вся финансовая нагрузка не ложилась на бюджет образования. Сопровождающий может иметь специальное образование, полученное в профессиональной школе или быть студентом гуманитарных специальностей, дипломированным педагогом, социальным работником, специальным педагогом, социальным педагогом. В ФГОС НОО для детей с ОВЗ в РФ такой специалист тоже прописан.

На 9–10 уровни/ классы общеобразовательной школы ученика с ОВЗ переводят по решению педагогического совета школы. Особенно важен 9 класс/уровень (1 полугодие), педагогического совета школы смотрят таблицу с оценками, динамику/успехи предыдущих лет, учет мнения родителей, возможностей ребенка, созданных условий. И в итоге педсовет вырабатывает рекомендации по образовательному маршруту ребенка с ОВЗ и/или направляет рекомендации в комиссию по профориентации школы. Как и в России, в Германии, могут продлить срок обучения ребенка с ОВЗ на 1 год в общеобразовательной школе 9–10 классе, если педсовет увидит предпосылки к тому, что ученик выдержит выпускные экзамены средней школы. В аттестате пишут по какому учебному плану учился школьник, предметы, объем часов, и в примечании пишут — направление специального педагогического сопровождения. Если ребенок с ОВЗ осваивает учебу 10 ступеней общеобразовательной школы, то может пройти испытание на получение профессионально-ориентированного школьного аттестата, сдает профессионально — ориентированный выпускной экзамен (контрольная работа по немецкому языку, математике; по трудовому обучению сдают групповую практическую работу или пишут оценку производственной практики). Если все успешно сдаст, ученик получает аттестат об окончании средней школы. Сумма оценок аттестата должна быть 3–4 и выше. Оценку по «Спорт/физкультуру» не пишут. Если получают неудовлетворительную оценку на экзамене, то получают свидетельство об окончании учебного заведения [14].

При переходе из школы в профессиональную рабочую жизнь, с учениками проводят подробную специализированную консультацию по выбору профессии и ее освоения. Командой педагогического сопровождения должно быть получено предварительное согласование с теми, кто

далее будет осуществлять образовательное содействие и обеспечение [14].

Инклюзия с общего образования продолжается и в профессиональном образовании — средних профессиональных учебных заведениях и в университете. После окончания общеобразовательной школы, специальной школы, ребята с ОВЗ могут учиться специально-профессиональных школах. Если в данной федеральной земле нет такой профессиональной школы со специально — педагогическим сопровождением, ребята с ОВЗ вынуждены получить данное образование в других землях. Специалистов тревожит, то что приобщение к инклюзивному образованию в Германии снижается с каждым переходом из одного уровня образования в другой [11].

В системе образования Германии функционируют и специальные школы. Нельзя сказать, что дети, посещающие специальные школы, лишены общения с нормативно развивающимися сверстниками. Один из важных ресурсов таких встреч и общения — приходящие в специализированные школы на практику старшеклассники из гимназий. Практически в каждом классе на протяжении всего учебного года присутствует гимназист. Также часто проводятся общие, совместные мероприятия школ. Значительную роль в необразовательной инклюзии играют многочисленные общественные организации, волонтерские проекты. Специальные школы могут быть самостоятельными учебными заведениями, так и филиалами или классами общеобразовательной школы. Как филиалы или классы общеобразовательной школы специальные школы могут обеспечить переход ученика с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу.

В землях функционируют центры специального педагогического сопровождения (региональные, межрегиональные), которые организуют свою работу в превентивной, интегративных, стационарных, кооперативных формах со школами. Здесь также могут учиться дети. Центры специального педагогического сопровождения и специальные школы тесно сотрудничают с общеобразовательной школой: обмениваются опытом, преподавателями, может быть их совмещение, взаимопроникновение образовательных маршрутов обычных школ и специальных, перевод учащихся, оказывают помощь ученикам с ограниченными возможностями, могут создать учебно-методические объединения, проведение совместных занятий с учителями, пространственные условия кооперации (совместное использование помещений, проведение мероприятий), консультирование учителей общей школы по специальной педагогике, особенностях детей с ОВЗ, принятие аттестации по правилам специальной или обычной школы [14].

В Германии, как и в РФ действует много благотворительных общественных организаций. Одним из крупнейших частной организацией является «AktionMensch», которое занимается финансированием в социальной сфере в Германии с 1964 г. Целями данной организации являются улучшение условий жизни людей с ограниченными возможностями, содействия их интеграции, продвижение социальных проектов, пропаганды и просвещения инвалидов и населения. Курирует до 1000 социальных проектов помощи инвалидам, проводят детские и молодежные акции, например, семейные консультации для родителей, спорт

для людей с ОВЗ, сопровождение инвалидов волонтерами в магазины, театры, библиотеки, центры ранней помощи детям, работа для людей с ОВЗ, проект «наведение мостов» помощи инвалидам-мигрантам, переводы текстов для людей с ОВЗ, ученические стажировки в компаниях, поддержка домов, где живут молодые родители с ограниченными возможностями со своими детьми, и их бабушки и т.д [13]. На сайте данной организации можно найти обширный материал для проведения уроков, рабочие шаблоны для школьников, рассчитанные на разный уровень. Проводят семинары для педагогов школы с участием ученых и специалистов по инклюзии.

Prof. Dr.phil.Klaus Klemm, Dr. Jörg Dräger, Ulrich Kober в исследовании об инклюзивном образовании в Германии выявляют следующие проблемы:

1) несмотря на повышения доли включенности/инклюзии, увеличивается доля учащихся, которые посещают вспомогательные (дополнительные, специальные) школы. Все у большего количества детей и подростков диагностированы специальные педагогические образовательные потребности. Так, например, в земле Гессен между 2008/09, 2013/14 доля этих учеников возросла с 4,3 на 4,5 процентов.

2) чем выше уровень образования в Германии, тем меньше шансов на включение. Реализация инклюзии концентрируется на общеобразовательных школах. Доли включения/инклюзии в немецких детских садах составляет 67% (2008/09: 61,5%) и в начальных школах 46,9% (2008/09: 33,6 процентов), в средней школе на 29,9% (2008/09: 14,9 процента). Снижения продолжается также после окончания обязательного обучения в общеобразовательной школе. Лишь каждый десятый ученик с ОВЗ учится в реальной школе или гимназии. Из всех учеников инклюзивного обучения, которые получили образование на уровне средней школы, только 10,5 процента обучаются в реальных училищах и гимназиях. Остальные 89,5 процента посещают другие уровни системы среднего образования. Инклюзия Германии проходит в некотором смысле как исключение.

3) Пока профессиональные школы не включены полностью в процесс инклюзивного образования. 2012 г. только 28,0 процентов всех выпускников спецшкол продолжили обучение. Подавляющее большинство таких молодых людей перешли после окончания спецшколы в иные системы обучения, которое не дает законченное образование. Если не вовлечь профессиональные учебные заведения, есть опасность, того, что все, что было достигнуто на пути внедрения инклюзии в начальных и общеобразовательных школах, при переключении на высшее/профессиональное образование снова потеряется.

4) проблема связана с тем, что Германия — федеративное государство. И каждые 16 федеральных земель сами законодательно управляют сферой образования и культуры, и в т.ч. специальной школой. Различная политика на специальное образование в федеральных землях осложняют путь к совместному обучению. Также диагностические стандарты на уровне земель сильно отличаются друг от друга. В то время как в федеральных землях, таких как Бремен (доля включенности/инклюзии: 68,5 процентов), Гамбург (59,1%) и Берлин (54,5%) в земле Шлезвиг-Гольштейн (60,5 процента) учится большинство учеников с ограниченными возможностями здоровья в обычных школы, в земле Гес-

сен (21,5%) и Нижняя Саксония (23,3 процента) меньше, чем четверть.

5) Инклюзия в Германии будет утверждена не скоро, делается упор лишь в некоторых новых школьных формах обучения [12].

Как мы видим, многие обозначенные ими проблемы сходны с РФ. Prof. Dr.phil.Klaus Klemm, Dr. Jörg Dräger, Ulrich Kober предлагают четыре действия для того, чтобы инклюзия стало устойчивым в системе образования своей страны:

1. Активно провести политику по внедрению инклюзии в средних школах, особенно в гимназии и реальных школах, профессиональных учебных заведениях.

2. Единая концепция инклюзивного образования по всей Германии и общие стандарты диагностики.

3. В инклюзивной школе использовать опыт спецшкол

4. Необходимы специальные педагогические компетенции у педагогов. Развитие инфраструктуры, обучение и повышение квалификации персоналом. Преподаватели должны быть лучше обучены, чтобы работать в таких классах с детьми ОВЗ [12].

В Германии до сих пор проходят многочисленные дебаты на тему инклюзии: изучение и анализ опыта, поддержка, оценки процесса инклюзии, предубеждения и т.д. Klaus Klemm, Dr. Jörg Dräger, Ulrich Kober считают, что проект внедрения инклюзии в ФРГ будет успешен, т.к. их исследование (2008–2009 гг. начатый и продолжающийся) подтверждает положительный эффект от инклюзии, также опрос родителей показывает, что большее их количество оценивают более позитивно инклюзивные школы, положительно оценивают социальную сплоченность, появившуюся у детей возможности учиться со сверстниками, учебу в собственном темпе, родительское участия, размеры класса, уроки инклюзивной школы [12].

Завершая обзор внедрения инклюзии в ФРГ отметим, что нельзя сказать, будто образовательная система Германии полностью инклюзивна. Однако анализ опыта внедрения инклюзии в Германии может быть полезен для РФ:

- 1) Процесс инклюзии предполагает, что системы образования должна переориентироваться на ценности каждого человека, активного содействия к включению ребенка с ОВЗ в социум.
- 2) Сотрудничество учителей и социальных педагогов, учителей специальной школ, дефектолог, логопедов, тифлопедагогов, психологов в единой команде — как службы специального — педагогического содействия.
- 3) Организационно — методическая работа: создание разновневных адаптированных образовательных программ обучения, типовых индивидуализированных планов обучения и воспитания по типам нарушениям.
- 4) Создание ресурсных центров по типам нарушений, базой могут стать специальные коррекционные школы определенного вида.
- 5) Сохранение специального (коррекционного) образования для обучения там детей, которым лучше получать образование в таком учреждении.
- 6) Решение кадровых потребностей в тьюторах, ассистентах учителя (которым могут стать в городах студенты-практиканты, могут им быть психологи, социальные педагоги, также родители, близкие родственники).

- 7) Обучение всех учителей на курсах по повышению квалификации для обучения детей с ОВЗ. Организация системы переподготовки работников образования по программам работы с указанной категорией детей в режиме инновационного интерактивного взаимодействия. Нехватку узких специалистов коррекционного образования (логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, дефектологов) можно частично решить on-line и off-line консультациями с удаленными школами и детсадами.
- 8) Безбарьерная среда, новая архитектура класса. Доступность цифровых новых технологий для обучения детей с ОВЗ.
- 9) Гибкая организация учебного процесса (например, блок уроков, индивидуальные перерывы, длительные индивидуальные занятия, групповые занятия). Внедрение подходящих специальных, коррекционных методов, приемов, способов. Предложение ученику с ОВЗ разнообразных вариативных формы обучения, которое будет способствовать его включение в социум, общение со сверстниками.
- 10) Усиливается роль преподавателя в качестве модератора, организатора разнообразных видов обучения при котором дети работают в команде, в группе, в парах. В групповую работу, команду надо соединить учеников с разными возможностями, которые поняли содержание могут поддерживать и помогать другим.
- 11) Финансовое обеспечение (крупное вливание в школу микрорайона для создания материально — технической базы внедрения инклюзии, или другой вариант — совместного финансирования из бюджета образования, социальных служб, управления молодежи (социально-ориентированной части деятельности).
- 12) Проведение работы с детьми без инвалидности, которые будут направлены на изменение их барьеров, к открытости и принятия (как психологические тренинги, уроки толерантности).
- 13) Тесная работа с родителями (консультации, совместные занятия со своими детьми, объяснения им домашних заданий и пр).
- 14) Внедрение инклюзии повсеместно в профессиональных образовательных организациях.
- 15) Нормативно-правое обеспечение, контроль за соблюдением прав каждого ребенка с ОВЗ на полноценное образование. Как считает. Певцова Е. В. необходимы отдельные специальные нормативные акты, направленные на социальную поддержку указанной категории детей, программы их социальной адаптации, специального обучения[11].

Инклюзия остается одной из самых сложных задач для системы образования России на ближайшие десятилетия, позволит учащимся стать более толерантными, научиться взаимопомощи, способствовать предотвращению конфликтной атмосферы, благодаря развитию уважения и принятия учащимися сверстников с особыми нуждами, развитию социальных навыков, этических ценностей и способности к эмпатии, а дети с ОВЗ реализуя свое право на образование и включаться в социум. Инклюзия — это процесс. Одно универсального рецепта для этого не существует. Все стороны и участники образовательного правоотношения должны сотрудничать и каждый вносить вклад для реализации инклюзии и создания «школы для всех».

## Литература

1. Вахтель, Г. Инклюзивное обучение детей с проблемами в развитии в Германии / Г. Вахтель // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы, перспективы: материалы международной конференции 24 сентября г. Астрахань. Под ред. Л. Н. Давыдовой. — Астрахань, изд.дом Астраханского уни-та. 2009 г. С. 40–44.
2. Корепанова, И. А. Заметки об инклюзивном «ландшафте» Германии / И. А. Корепанова // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», № 4, 2012. — С. 13–20.
3. Котляр, И. А. Некоторые аспекты инклюзивного образования Германии / И. А. Котляр // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин) Главный редактор Н. М. Иовчук 2014 (14), № 2 Москва 2014 — С. 62–71.
4. Мельников, А. Н. Формирование трудовых и профессиональных навыков у детей-инвалидов: сравнительный анализ опыта России и европейских стран: монография / А. Н. Мельников, Л. И. Мельникова и др. — Барнаул: изд-во Алт. ун-та, 2003. — 136с.
5. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб.пособие для студентов пед.вузов / Н. Н. Малофеев. — М.: Просвещение, 2009. — 319 с.
6. Нормативное -правовое обеспечение инклюзивного образования лиц с нарушениями в развитии: опыт Европы и России: извлечения из нормативно-правовых актов. Сост-ли Э. Бенау, Ж Саго, Г. Вахтель, П. Л. Евдокимова– СПб, изд. РГПУ им. Герцена, 2010 г. — 143с.
7. Певцова, Е. А. Теоретико-правовые аспекты правового статуса детей с ограниченными возможностями / Е. А. Певцова // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. — 2013 —№ 6 — С.94–101.
8. Певцова, Е. А. Права детей и молодежи в российском и зарубежном законодательстве: сравнительно-правовой подход / Е. А. Певцова. — М.: Международный юридический институт, 2015. — 284 с.
9. Berliner Förderplan. [Официальная страница Городского управления по делам об-разования, молодежи и науки Берлина] / URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/senfamilie/kindertagesbetreuung/vorschulische\\_bildung/foerderplan\\_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan\\_2011.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senfamilie/kindertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf) (дата посещения 05.04.2016)
10. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Vom 20.10.2011. [Официальная страница Постоянной конференции земельных министров по вопросам образования, религии и культуры] / URL: [http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2012/07/2011\\_10\\_20-inklusive-ildung.pdf](http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2012/07/2011_10_20-inklusive-ildung.pdf) (дата посещения 10.04.2016)
11. Klemm K. Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. 2010. // [Официальная страница фонда Бертелсманна] /URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32811\\_32812\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf) (дата посещения 16.01.2016)
12. Klaus Klemm. Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. // [Официальная страница фонда Бертелсманна] /URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/2015> (дата посещения 18.01.2016)
13. www.aktion-mensch.de (дата посещения 25.01.2016)
14. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften (дата посещения 25.01.2016)
15. www.hessen.de (дата посещения 1.02.2016)

## References

1. Vakhtel, G. Inclusive education of children with developmental problems in Germany / G. Vakhtel // Inclusive education in Europe and Russia: experience, problems, prospects: materials of the international conference September 24, Astrakhan. Ed. L. N. Davydova. — Astrakhan, from the house of Astrakhan University. 2009 г. P.40–44
2. Korepanova, I. A. Notes on the inclusive «landscape» of Germany / I. A. Korepanova // Psychological journal of the International University of Nature, Society and Man «Dubna»№ 4, 2012.— P. 13–20.
3. Kotlyar, I. A. Some aspects of inclusive education in Germany / I. A. Kotlyar // Questions of Mental Health of Children and Adolescents (Scientific and Practical Journal of Psychiatry, Psychology, Psychotherapy and Related Subjects) — 2014 (14), No. 2 Moscow 2014 — P. 62–71
4. Melnikov, A. N. Formation of labor and professional skills in handicapped children: a comparative analysis of the experience of Russia and European countries: monograph / A. N. Melnikov, L. I. Melnikova and others — Barnaul: publishing house Altun-ta, 2003.— 136 p.
5. Malofeev, N. N. Special education in a changing world. Europe: a textbook for students of pedagogical universities / N. N. Malofeev.— Moscow: Education, 2009.— 319 p.
6. Normative and legal provision of inclusive education for persons with developmental disabilities: the experience of Europe and Russia: extractions from regulatory legal acts. Sost-li E. Benois, J. Sago, G. Wachtel, P. L. Evdokimova-St. Petersburg, ed. RGPU them. Herzen, 2010 г.— 143p.
7. Pevtsova, E. A. Theoretical and legal aspects of the legal of children with disabilities status / E. A. Pevtsova // Fundamental and applied researches of cooperative sector of economy– 2013-№ 6-P.94–101.
8. Pevtsova, E. A. The rights of children and youth in Russian and foreign legislation: a comparative legal approach / E. A. Pevtsova. — М: International Law Institute, 2015.— 284 p
9. Berliner Förderplan / URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/senfamilie/kindertagesbetreuung/vorschulische\\_bildung/foerderplan\\_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan\\_2011.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senfamilie/kindertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf) (Accessed 05.04.2016)
10. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Vom 20.10.2011./ URL: [http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2012/07/2011\\_10\\_20-inklusive-ildung.pdf](http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2012/07/2011_10_20-inklusive-ildung.pdf) (Accessed 10.04.2016)
11. Klemm K. Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. 2010. / URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32811\\_32812\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf) (Accessed 16.01.2016)
12. Klaus Klemm. Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. // /URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/2015> (дата посещения 18.01.2016)
13. www.aktion-mensch.de (Accessed 25.01.2016)
14. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften (Accessed 25.01.2016)
15. www.hessen.de (Accessed 1.02.2016)

УДК 373

А.В. Зеленин

## Падение с *PISA*нской башни: причины и следствия

### Аннотация

В статье анализируются причины взлета и падения финского образования на основе данных в рапортах PISA. Взлет был вызван благополучием в финском обществе в 1990-е годы; падение началось с 2010-х годов в результате как экономических трудностей (сокращение финансирования образования), так и как следствие изменений (социальной дифференциации) в финском социуме. 2020-е годы – новые вызовы, стоящие перед Финляндией и системой образования.

**Ключевые слова:** PISA, финское образование, успех, успеваемость, естественнонаучные дисциплины, математика, грамотность, вызовы, 2020-е годы.

Aleksandr V. Zelenin

## Falling from tower of "PISA", its causes and consequences

### Abstract

The article analyzes the causes of the rise and fall of Finnish education on the basis of data in the reports of PISA. The rise was caused by well-being in Finnish society in the 1990s; the decline began with the 2010-ies as a result of economic hardship (reduction of funding for education) and as a consequence of changes (social differentiation) in the Finnish society. New challenges for Finnish education system are in 2020th.

**Keywords:** PISA, Finnish education, success, educational achievement, science, mathematics, literacy, challenges, the 2020s.

В 2017 году во всей Финляндии проводились мероприятия, посвященные 100-летию обретения страной независимости в 1917 году. Во время празднования справедливо и гордо перечислялись достижения государства за прошедшее столетие; среди них почетное и заслуженное место занимает система финского образования, считающаяся одной из лучших в мире. Поэтому неудивительны успехи Финляндии в проекте PISA.

### Проект PISA

Проект PISA является на сегодняшний день одним из самых многосторонних и обширных исследований в сфере обучения, позволяющий отслеживать развитие или тенденции изменения, рейтинг образовательного уровня как в национальном, так и в международном масштабе в группе 35 стран, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (OECD, Organization for Economic

Cooperation and Development). В 2018 году в проект вступит еще 11 стран. Проект был разработан в 1997 г. и апробирован в 2000 г. Его появление вполне закономерно: конец 20 в. — время глобализации, время союзов и объединений, время унификации стандартов, интенсивный период реализации Болонского образовательного процесса. Проект PISA был призван предложить один из инструментов, сравнивающих актуальную учебную ситуацию в разных странах по нескольким параметрам, что должно было позволить стране более гибко реагировать на необходимость трансформации тех или иных элементов образовательного процесса как стратегически (в долгосрочной перспективе), так и тактически (в более сжатые сроки). Хронологический интервал в разрабатываемых международной комиссией и производимых в разных странах замерах учебной успеваемости — 3 года, периодическое чередование замеров таково: математическая грамотность, естественнонаучные знания, грамотность чтения, решение проблемных ситуаций. Всего было осуществлено 6 международных замеров в проекте PISA: в 2000 и 2009 гг. — проверка грамотности чтения, в 2003 и 2012 гг. — проверка математических навыков, в 2006 и 2015 гг. — проверка естественнонаучных знаний. Следующий этап будет посвящен замерам умений учащихся в области грамотности чтения.

### **PISA в Финляндии**

Финляндия начала участвовать в проекте PISA с самого начала, с 2000 г., и сразу же поразила своими высокими показателями во всех сферах. 2003 г. — самый успешный для Финляндии: страна заняла первое место в оценке математических умений среди 15-летних учащихся.

2006 и 2009 гг. также были годами славы и преуспевания финских школьников, что позволило во всем мире заговорить о Финляндии как стране с высокоэффективной системой образования. Интерес к финской модели после 2006 г. рос даже не арифметической, а в геометрической прогрессии. Следствием такого пристального международного внимания стало изучение финского опыта образования буквально «под микроскопом»: как, за счет чего страна уверенно и продолжительно достигает высот в международных рейтингах? Несколько фрагментов финского образования вызвали особенный интерес международных экспертов: 1. начальная школа, базирующаяся на принципе равноправия, 2. высококвалифицированные преподаватели, 3. привлекательность и социальная значимость профессии учителя, 4. большая автономия учителя.

Действительно, как «театр начинается с вешалки», так и успех ученика в старших классах школы и последующем образовании закладывается в младших классах школы. Именно поэтому одним из объектов изучения финской системы экспертным сообществом стала начальная школа, но даже не сама по себе (перечень предметов, структура учебного процесса), а ее фундаментальный критерий — равноправие учащихся. В финской начальной школе дети действительно «равны» перед учителем и процессом обучения независимо от того, посещали ли они детский сад (где им уже могли давать начатки чтения и счета) или только обязательный подготовительный класс (с 6 лет) с игровыми учебными элементами; «равны» для школы и родители

детей вне зависимости от социального достатка семьи. Как известно, образование — выгодный и долговременный экспортный товар, что позволило Финляндии начать «экспорт» своей системы образования в некоторые (в первую очередь азиатские) страны.

Однако насколько достижима и реальна эта финская особенность жизнебытия и для других стран с иными социальными системами и можно ли целиком или частично перенести эту модель (начиная с начальной школы) в иные образовательные условия — часто в эти вопросы упирается возможность «экспорта» финского образования.

### **PISA-2015**

Главными сферами изучения грамотности учащихся в 2015 г. были естественнонаучные знания, дополнительными — грамотность чтения, математика и такой социальный навык, как «совместное решение проблем» (*yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu*). В обследовании участвовало 72 страны, из них 34 страны-члены ОЭСР (OECD). Со стороны Финляндии для анализа было выбрано 168 школ с учащимися, родившимися в 1999–2000 гг.; всего — 59000 человек.

С начала 2010-х годов, по результатам представленных рапортов PISA, в финской модели появились «трещины». Хотя различие как городских, так и сельских начальных школ остается до сих пор минимальным, тем не менее начинается процесс дифференциации именно по социоэкономическому параметру. Если в рапортах до 2009 г. всё было вполне благополучно и Финляндия располагалась в самом конце таблицы по такому критерию, как «различия в полученных знаниях учащихся в сельских и городских начальных школах», то с 2012 и особенно в 2015 гг. Финляндия расположилась уже в середине таблицы. Это подтверждают и результаты исследования: в столичном регионе Хельсинки показатели грамотности учащихся существенно выше, чем у младшекласников в Восточной и Западной Финляндии. На фоне других стран это выглядит, может, не так разительно, однако столь быстрая и резкая дифференциация начальных школ в разных частях страны насторожила педагогическую общественность Финляндии.

Уже в рапортах PISA-2012 г. для Финляндии прозвенел первый тревожный «звоночек», но рапорты PISA-2015 еще больше заставили задуматься о тенденциях и трендах в финском образовании и путях исправления начавшегося ослабления учебных навыков учащихся. Естественнонаучная грамотность финских учащихся по сравнению с 2006 г. упала, причем количество учащихся со слабым знанием естественных наук по сравнению с 2006 г. утроилось (!), число учащихся с хорошими и прочными знаниями также сократилось (на 30%). Финские специалисты объясняют такую ситуацию недостатками в методах преподавания предметов по естественным наукам: учащиеся слабо представляют себе возможности применения «знаний о природе» в реальной жизни, в свою очередь это снижает их мотивацию в необходимости и желании изучать то, что «никогда не пригодится», или «зачем учить? это и в Интернете можно найти», или «компьютерные технологии — вот что главное в нашей жизни».

Всё острее и весомее, по результатам PISA-2015, стал проявляться социоэкономический фактор, дифференцирующий страну по качеству образования и географически, и экономически, хотя ранее это было не очень типично для Финляндии. Раньше мотивированность учащихся определяло их стремление овладеть умениями, нежели социальные и экономические различия в местожительстве и уровне доходов семьи (родителей, родителя), что более характерно для подавляющего большинства стран ОЭСР. Финны всегда гордились и стремились в школах к тому, что именно мотивация увеличивает рост умений, а умения, в свою очередь, подпитывают мотивацию. Кажется, эта педагогическая модель, основанная на прежних социально-моральных нормах финского общества, сейчас подвергается эрозии.

Итак, рапорты PISA-2015 показали финскому обществу, что за прошедшее десятилетие (2006–2015 гг.) Финляндия стала терять и в грамотности чтения, и особенно заметно в области естественнонаучных знаний и в математической грамотности. На фоне других стран это выглядит не так удручающе, однако такое падение (согласно данным фронтальных замеров) умений и навыков учащихся вызывает серьезную озабоченность и тревогу экспертов в самой Финляндии.

### «Кто виноват?»

Зададимся традиционным русским вопросом: «кто виноват?», на который пытаются дать ответ и финские специалисты по образованию, и политики. Кто виноват (или что виновато) в том, что финская система обучения все-таки постепенно скользит вниз, несмотря на ободряющие и умиротворяющие слова? Причин называется несколько:

#### 1. Экономические.

После кризиса 2008–2009 гг. началось увеличение долга государственного бюджета и старение населения; с одной стороны, уменьшилось финансирование как школьной системы, так и системы высшего образования, также сказалась нехватка учителей и вызванное этим совмещение профессий (в школу на постоянное или временное место работы чаще всего брали таких учителей, которые могли бы вести 3–4 предмета). В 2011 г. школьное образование недополучило от государства 1,5 млрд. евро! Особенно болезненно это коснулось дошкольного и начального образования, средней школы (до 9 класса) и профессиональных институтов. В 2015 г. новое правительство также продолжило урезание образовательного бюджета почти на ту же сумму (около 1,5 млрд. евро), на этот раз «под нож» попало профессиональное обучение и высшие учебные заведения. В результате профессиональное образование потеряло за несколько лет 20% своего финансирования. На уровне лицейского образования (9–11 классы) государством обеспечивается только 80% расходов.

#### 2. Социальные.

Ослабление показателей грамотности учащихся, как правило, не ограничивается только одним предметом или учебной сферой: если ученик плохо (слабо) успевает в естественных науках, то обычно он отстает и в матема-

тике, и в навыках чтения. В частности, именно такую закономерность показывают исследования PISA в Финляндии: 65% слабых учащихся плохо справляются в естественных науках, математике, грамотности, из них 2/3 — мальчики. Недостаток мотивации приводит к снижению интереса учащихся, окончивших программу средней школы, к поступлению в высшие учебные заведения: если в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) наблюдается рост специалистов с высшим образованием, то Финляндия этот уровень находится ниже средней (медианной) линии. Во многих странах ОЭСР число специалистов с высшим образованием среди молодежи (25–34 года) составляют более 50%, то в Финляндии в 2016 г. — 41% (для сравнения: в 2005 г. — 38%).

Где искать истоки такого ослабления мотивации к учебе? Финские эксперты одной из причин называют недостатки в дошкольном воспитании и обучении. Если среди стран ОЭСР почти 87% малышей в возрасте 4 года в 2015 г. посещали дошкольные учреждения, то в Финляндии только 74%; это самый низкий показатель среди скандинавских стран. Разумеется, шестилетки в Финляндии обязаны пройти подготовительный класс (в первую очередь обучающий дисциплине и умению играть и работать в группе), однако недоверчивое и порой отрицательное отношение финских родителей к «слишком раннему» (с 3–4 лет) воспитанию сказывается, по мнению специалистов, на медленном росте мотивации учащихся сначала в младших классах, а затем и на уровне средней школы (5–9 классы). Мотивация ученика и показатели успеваемости — взаимосвязанные вещи.

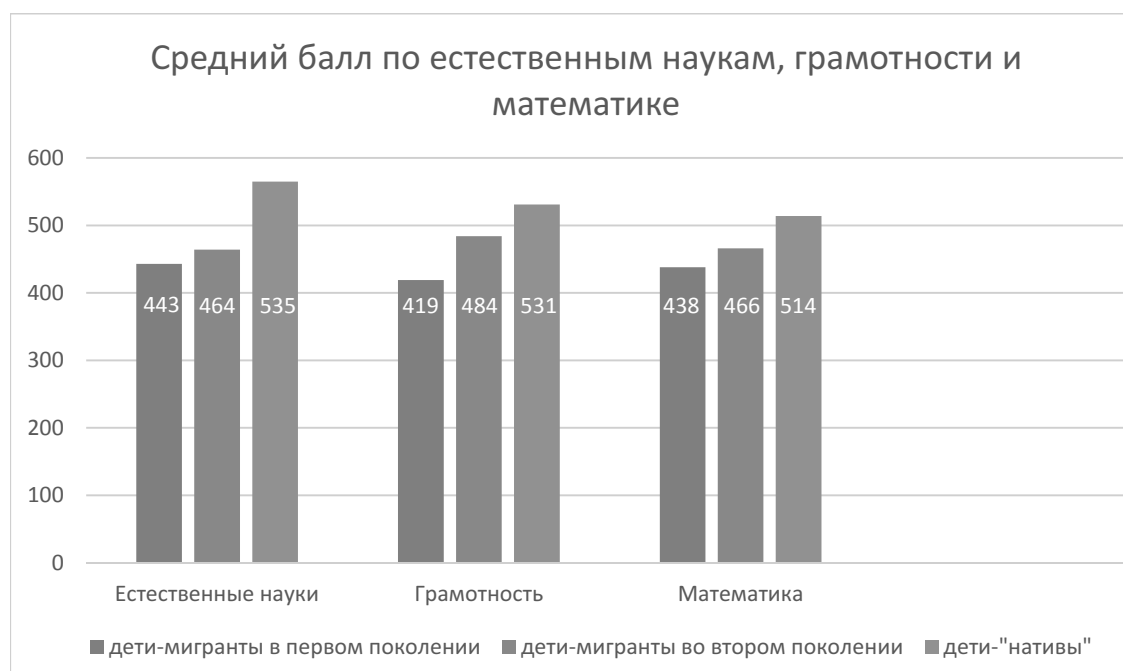
Конечно, отчасти это объясняется разными школьными системами и традициями в странах ОЭСР: во многих странах дошкольное воспитание и обучение начинается очень рано, зачастую в частных детских садах и аналогичных учреждениях. Так как в Финляндии бесплатная государственная модель обучения и мысль о ее качестве прочно укоренена в сознании финнов, то родители и не помышляют отдавать детей в частные (платные) детские сады, а полностью доверяют государственной системе дошкольной подготовки своих детей. В этом Финляндия преуспела замечательно: в 2014 г. 5,7% бюджета страны шло на образование, частные вложения в образование незначительны; среди скандинавских стран еще меньше, чем в Финляндии, частное финансирование в Норвегии. Такой значительный финансовый ресурс позволяет формировать группы в детских садах и классы с небольшим числом детей (в 7–9 классе — около 20 учащихся).

#### 3. Миграционные.

Снижение показателей Финляндии в замерах PISA объясняют также увеличением числа беженцев; дети мигрантов учатся в обычных классах и, естественно, также участвуют в тестах PISA по разным предметам.

Проведенные исследования по освоению и усвоению финского языка детьми-мигрантами (7–9 классы), показывают, что в диктантах и грамматическом построении фразы дети мигрантов преуспевают лучше, чем в понимании устного и письменного текстов: если в письменных тестах учащиеся достигают уровня B2, то на уровне письма с трудом дотягивают до уровня B1. Впрочем, в этом нет ничего





удивительного: письменные стили и жанры речи даются учащимся-мигрантам или би(поли)лингвам, как правило, намного сложнее устных навыков. Среди обследованных групп детей мигрантов наименьшие показатели владения финским языком у сомалийцев; вьетнамцы и русские обнаружили лучшие показатели в финском языке среди всех детей-мигрантов.

Если учащиеся-мигранты посещают финскую школу с младших классов, то в первые годы у них наблюдается значительный рост лексикона, усложнение грамматики речи, появление редких (не только обиходно-бытовых) слов в устном и письменном языке, совершенствование письменных навыков и умений. Однако в 5–6 классах этот рост замедляется: мальчики начинают отставать от девочек в письме, словарном запасе; также замеры показывают, что дети-мигранты в 6–8 классах отстают от своих финских сверстников уже на несколько лет в лексическом запасе, умении пользоваться стилистическими ресурсами. И самое главное — образуются и не затягиваются лакуны в построении абстрактных понятий в ментальной матрице многих детей мигрантов; абстрактный уровень мышления — важный и необходимый этап вхождения ребенка в полноценный мир науки, культуры.

Поскольку исследования PISA не включают параметр «родной язык учащегося — неродной язык», то увеличение количества детей-мигрантов в тестах не может не сказываться и на конечных результатах проведенных замеров. Хотя в PISA-2015 число детей-мигрантов в Финляндии составляло примерно 4% от общего количества испытуемых, тем не менее это оказало влияние на общие баллы страны. Например, в исследованиях PISA-2012 в математике дети-мигранты отстали от детей-«нативов» (англ. native «коренной, исконный») сразу на 22 балла, в естественных науках — на 34 балла. Для сравнения: дети-мигранты во втором поколении всё равно уступали «нативным» детям в естественных науках на 10 баллов.

### **Гендерные и культурно-исторические диспозиции**

Различия между умениями и навыками мальчиков и девочек традиционно попадают в поле зрения исследователей и педагогов в стремлении и намерении найти такие образовательные методики, чтобы скорректировать психофизиологические гендерные особенности в процессе обучения. Как показывают исследования PISA, мальчики отстают от девочек в грамотности примерно на 1,5 года, причем если финские девочки в замерах PISA преуспевают, занимая вторую строчку сверху после Сингапура, то мальчики — только 10 строчку. Разница в баллах составляет 19 пунктов, и она растет от одного замера PISA к другому. Также примечательно, что в шведоязычных школах Финляндии различие в баллах между мальчиками и девочками в математике, естественных науках и грамотности заметно меньше, чем в финских школах; это может быть следствием культурно-воспитательных традиций, уходящих в глубь истории.

### **Что делать?**

Конечно, падение в замерах PISA характерно не только для Финляндии; снизили свой рейтинг Венгрия, Словакия. Значительно ослабили позиции Новой Зеландии, Австралии, Китая, Гонконга, Голландии, Чехии, Австрии. Среди скандинавских стран несколько улучшили свои показатели Норвегия и Дания, однако в Исландии и Швеции произошло значительное падение полученных баллов, что вызвало бурную реакцию и обсуждение в обществе.

Мотивация учащихся к изучению естественнонаучных дисциплин, оценка их практической ценности в жизни, уверенность учащихся в тестах PISA в Финляндии ниже среднемигрантного. Это касается и математики: негативное отношение к изучению математики сохраняется. И это вызывает обеспокоенность у экспертов, так как связь между

этими дисциплинами и качеством и востребованностью умственного труда как в жизни отдельного индивида, так и в рамках всего общества очевидна. Вместе с тем, бурное развитие социальных медиа стремительно убивает желание взять руки книгу и почитать; как следствие, падение культуры чтения и понимания смысла текста. Конечно, совершенствование технических устройств, гаджетов, программ, игровых приложений меняет качество текста и его параметры; вместо текстуально-буквенных навыков чтения приходят умения мультимодального восприятия и интерпретации текста как гибридного феномена. К чести финской школы, курсы мультимодального (поликодового) прочтения текста (в разных его ипостасях) начинают всё активнее внедряться в школьные программы. Тревога и успех финских педагогов за размывание навыков классического, традиционного чтения как способа развития долгосрочной памяти индивида проявились в том, что им удалось отстоять классический текст в новой программе обучения и даже увеличение часов на его изучение; вновь будет акцентировано внимание на знание школьниками жанров, умение отыскивать в тексте литературно-образные средства, способы интертекстуальности и др. Как будет реализовываться это на практике, узнаем в ближайшие годы: насколько удастся новой учебной программе вернуть старое умение читать текст и совместить с новым, мультимодальным, подходом к тексту.

### **Новые вызовы**

В современном мире качество образования в значительной мере зависит от качества и мастерства преподавателей. Это — давняя традиция Финляндии: инвестировать в качественное и многостороннее обучение педагогов. Требования к современному педагогу в Финляндии формулируются так: 1. прочные педагогические навыки и умения, 2. владение предметом, 3. способность к критическому мышлению. Здесь в ближайшие годы Финляндию ждут испытания: с одной стороны, ожидается демографическая «яма» (сокращение числа учащихся, а значит — сокращение рабочих мест), с другой — структурно-финансовая (уже несколько лет в Финляндии болезненно обсуждается тема перераспределения финансирования связке «государство — коммуны»: государство не может содержать школы в полном объеме, многие коммуны, в свою очередь, находятся в хронических должниках). Для спасения и обеспечения учителями, учебными материалами начальных школ, особенно сельских или коммунальных, требуется найти 1 млрд. евро. Где их взять?..

Вызовы в школьном обучении в ближайшем будущем финские эксперты видят в увеличении детей-мигрантов и способах нахождения педагогических моделей и приемов их обучения. Особенное внимание следует уделить социализации личности и максимально быстрой языковой адаптации таких детей в начальных классах, так как здесь закладываются и мотивационные основы дальнейшего обучения, и навыки позитивного отношения к изучаемым дисциплинам. Так как Финляндия только в последние годы, в отличие от других скандинавских стран, столкнулась с проблемой массовых беженцев, навыков педагогической работы с детьми-мигрантами, методов преподавания инокультурным учащимся недостаточно, экспертов в этой сфере также не хватает.

Такие внешние факторы (резкое расширение контингента иноязычных учеников) наложились на внутренние (реформа начальной школы, намеченная для реализации в 2017–2019 гг.), что создает дополнительные трудности и для педагогов, и для родителей. Педагогу предлагается быть не учителем-ментором, а скорее проводником-гидом учащихся в мир знаний, организатором-мотиватором самостоятельной работы ученика: ученику ставится проблема, учителем предлагаются некоторые варианты решения, даются пути самостоятельного поиска информации, ученику же нужно найти способы решения той или иной проблемной ситуации (своеобразная вариация метода проектов). Цель такого нововведения — увеличить мотивацию учащихся, перенацелить предметы от абстрактных знаний к «знаниям-ключам», помогающих решить проблемную ситуацию и развить способы критического мышления, умения применять на практике анализ и синтез.

Правда, и родители пока не знают, как новая образовательная программа отразится на них и их детях: если домашние задания практически устраняются, то как контролировать знания и систематичность выполнения заданий (а это важно для воспитания ответственности и дисциплины труда)? Сможет ли ребенок вовремя попросить помощи у учителя в случае затруднений (ведь роль учителя — проводник, помощник)? какие задания будет выбирать ученик, исходя из «практической полезности», не будут ли они слишком простыми для ученика, чтобы лишний раз не «ломать голову»?

Всё это — новшества в финской системе среднего образования, их цель — дать ответ на встающие вызовы времени и, сохранив качество образования, вернуть Финляндию вновь на вершину PISAнской башни.

---

## Литература

1. Зеленин А. Финское образование на переломе: к чему пришли и куда двигаться дальше? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 71–78.
2. Основные результаты международного исследования Pisa-2015 // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 1. С. 45–64.
3. Постникова М. И., Чичерина Н. В. Образование в системе ценностей молодежи // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 24–29.
4. Honko Mari. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokkit. Tampere, 2013.
5. Kirjavainen T. & Pulkkinen J. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. Kasvatus, 2017, № 47, ss. 189–202.
6. Muuri Annukka. ”Kielestä kiinni”. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turku 2014.
7. Vettenranta J. & Välijärvi J. & Ahonen A. & Hautamäki J. & Hiltunen J. & Leino K. & Lähteinen S. & Nissinen K. & Nissinen V. & Puhakka E. & Rautopuro J. & Vainikainen M.-P. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Helsinki, 2016, № 41.

---

## References

1. Zelenin A. Finnish education in transition: what came and where to go next? // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 5. P. 71–78.
2. The main results of an international study Pisa 2015. // Experiment and innovation in the school. 2017. No. 1. P. 45–64.
3. Postnikova M. I., Chicherina N. Education in the system of values of young people // Pedagogical education in Russia. 2016. No. 2. S. 24–29.
4. Honko Mari. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokkit. Tampere, 2013.
5. Kirjavainen T. & Pulkkinen J. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. Kasvatus, 2017, № 47, 189–202.
6. Muuri Annukka. «Kielestä kiinni». Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turku 2014.
7. Vettenranta J. & Välijärvi J. & Ahonen A. & Hautamäki J. & Hiltunen J. & Leino K. & Lähteinen S. & Nissinen K. & Nissinen V. & Puhakka E. & Rautopuro J. & Vainikainen M.-P. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Helsinki, 2016, № 41.

## Авторы

**Абдрахимов Владимир Закирович** — доктор технических наук, профессор, Самарский государственный экономический университет, Самара. E-mail: 3375892@mail.ru  
**Абдуллина Л. Э.** — аспирант, руководитель отдела дошкольного образования НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики», г. Москва, Россия. E-mail: abdullina@sch2000.ru

**Акимова Екатерина Юрьевна** — старший преподаватель, филиал ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в г. Находка, Приморский край, Россия. E-mail: stasyaa@mail.ru

**Акимова Ольга Борисовна** — Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: akimova\_olga@isnet.ru

**Антонова Светлана Николаевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ). E-mail: svetarusia@mail.ru

**Баграмян Эммануил Робертович** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия. E-mail: bagramyan@arkpro.ru

**Бакурадзе Андрей Бондович** — доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Философия, социология и история» ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта (МИИТ)», Москва. E-mail: bondovich@mail.ru

**Барнинова Кристина Вадимовна** — аспирант ФГАОУ «АПК и ППРО», преподаватель английского языка, ГБОУ «ЛГК на Юго-Востоке», Москва, РФ. E-mail: 8382800@mail.ru

**Белозерова Наталья Николаевна** — доктор филологических наук, профессор, ведущий кафедрой английского языка Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ). E-mail: natnicbel@gmail.com

**Болотина Татьяна Владимировна** — к. п. н., зав. кафедрой методики преподавания истории, социально-политических дисциплин и права ФГАОУ ДПО АПК и ППРО г. Москва. E-mail: bolotina@arkpro.ru

**Ваганова Наталья Октябревна** — кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта, Новосибирск (Россия). E-mail: ntgt\_ur@mail.ru

**Васильева Татьяна Виталиевна** — кандидат педагогических наук, руководитель отдела лицензирования и аккредитации Московского государственного университета технологий и управления имени К. Г. Разумовского г. Москва, Россия. E-mail: bergan\_t@mail.ru

**Веденина Ольга Александровна** — старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург. E-mail: vo\_74@mail.ru

**Воителева Татьяна Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета, E-mail: voitelev@yandex.ru, г. Москва, Россия.

**Галкина Вера Александровна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования факультета специальной педагогики и психологии, Московский государственный областной университет, Москва. E-mail: veragalkina12@gmail.com

**Данилов Сергей Вячеславович** — кандидат психологических наук, доцент, директор центра образовательных перспектив и инноваций ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия. E-mail: danilovnic@rambler.ru

**Денисович Татьяна Евгеньевна** — кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»

**Дмитриев Алексей Андреевич** — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета специальной педагогики и психологии, и.о. заведующего кафедрой специальной педагогики и инклюзивного образования, Московский государственный областной университет, Москва. E-mail: aa.dmitriev@mgou.ru

**Дьякова Ирина Викторовна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова, г. Тверь. E-mail: Iira11@mail.ru

**Евтюгина Алла Александровна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского и иностранных языков Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: alena.seven@mail.ru

**Жаркова Елена Николаевна** — к. п. н., доцент, директор Центра развития образования Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: zhen14@mail.ru

**Заглодина Татьяна Алексеевна** — старший преподаватель кафедры социологии и социальной работы Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Зазыкина Елена Вячеславовна** — методист научно-исследовательского центра государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»

**Звезда Людмила Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики детства, доцент ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк

**Зеленин Александр В.**, доктор филологических наук, профессор. Темпере, Финляндия

**Калашникова Наталья Григорьевна** — д. п. н., профессор, ведущий научный консультант Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: natrig038@yandex.ru

**Коваленко М.Г.**, кандидат экономических наук, кафедра экономики и менеджмента, должность доцент. ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия. E-mail:

**Кольцова Ольга Станиславовна** — кандидат педагогических наук, доцент, ректор государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования», Российская Федерация. E-mail: koltsov67@yandex.com

**Коновеева Татьяна Анатольевна** — ГАОУ ВО города Москвы «МГПУ», Москва, Россия. E-mail: konobeevata@mgpu.ru

**Коротун Владилена Леонидовна** — старший преподаватель кафедры «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей» Московского авиационного института, аспирант кафедры иностранных языков ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва, Россия. E-mail: vladakor@mail.ru

**Крупник Владимир Шулимович** — ведущий научный сотрудник Института системных проектов Московского городского педагогического университета (ГАО ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация. E-mail: VKrupnik@yandex.ru

**Кубышева Марина Андреевна** — заместитель директора, к. п. н., доцент. Центр системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» ФГАОУ ДПО АПК и ППРО. г. Москва, Россия. E-mail: kubysheva@sch2000.ru

**Кузнецов Василий Андреевич** — кандидат биологических наук, ассистент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail:

**Курносова Светлана Анатольевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия. E-mail: kurnoсова@arkpro.ru

**Лазарев Борис Николаевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальной подготовки и социальных проектов Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова-Тян-Шанского.

**Лазарева Мария Васильевна** — доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования, профессор ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского». г. Липецк

**Лазукин Анатолий Дмитриевич** — доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры педагогики Военного университета МО РФ, академик РАЕН, академик МАНПО. E-mail:

**Лобачев Дмитрий Анатольевич** — соискатель, старший преподаватель кафедры физического воспитания Самарский государственный технический университет, Самара. E-mail: 2245115@mail.ru

**Логнинова Лариса Геннадиевна** — доктор педагогических наук, профессор, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: loginova1@mail.ru

**Лурье Леонид Израилевич**, доктор педагогических наук, профессор, директор МБОУ «Лицей №1» г. Перми, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского Национального Исследовательского Политехнического Университета. Лауреат Премии Президента РФ в области образования, Заслуженный учитель РФ, профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии РФ. E-mail: lourieleonid@gmail.com

**Лях Юлия Анатольевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный Университет», Москва. E-mail: Pani.lyah@gmail.com

**Малеванов Евгений Юрьевич** — к. п. н., ректор ФГАОУ ДПО АПК и ППРО г. Москва. E-mail: malevanov@arkpro.ru

**Мардахаев Лев Владимирович** — доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой социальной педагогики, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия. E-mail: mantissa-m@mail.ru

**Маркьян Ю.А.** — Донской государственный технический университет, факультет Инновационный бизнес и менеджмент, кафедра Экономика. E-mail: j.markarjan@yandex.ru

**Марченко Ольга Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и художественного образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва, Россия. E-mail: marchenko@arkpro.ru

**Мирзоева Е.В.** — кандидат педагогических наук, доцент ВАК, декан факультета Спортивного менеджмента, педагогики и психологии. ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия

**Москвина Юлия Александровна** — Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия. E-mail: moskvina\_yuliya@bk.ru

**Мудрик Анатолий Викторович** — доктор педагогических наук, член-корр. РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, МПГУ, Москва

**Неупокоева Елена Евгеньевна** — ст. преподаватель кафедры информационных технологий Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: helena\_rtd@mail.ru

**Нефедова Галина Михайловна** — аспирант, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва, заместитель начальника управления образования администрации города Ачинска, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: metody@bk.ru

**Никитина Наталья Ивановна** — доктор педагогических наук, профессор, Отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной педагогики, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия. E-mail: nn0803@mail.ru

**Новиков Винадий Сергеевич** — Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Москва

**Новикова Галина Павловна** — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, академик МАНПО, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва. E-mail: nochuirot@rambler.ru

**Новожилова Наталья Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников института дополнительного образования Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: nov.n.v@mail.ru

**Обернихина Галина Аркадьевна** — кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и художественного образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва, Россия. E-mail: obernihina@arkpro.ru

**Овчинников Юрий Дмитриевич** — кандидат технических наук, доцент, кафедра «Биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин». ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия. E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

**Огородова Людмила Николаевна** — соискатель ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», учитель русского языка и литературы, классный руководитель 7 «А» ГБОУ «Школа № 1575», Москва, Россия

**Панкратова Лариса Эльмировна** — кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Пастухова Лариса Сергеевна** — кандидат политических наук, доцент, преподаватель кафедры менеджмента Московского политехнического университета, соавтор концепции Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна — моя Россия», Москва, Россия. E-mail: larisa-sinls@mail.ru

**Певцова Елена Александровна**, доктор юрид. наук, д.п.н., профессор ФГАОУ АПК и ППРО (г. Москва). E-mail:

**Петерсон Людмила Георгиевна** — д. п. н., профессор, директор, Центр системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва, Россия. E-mail: peteronlg@mail.ru

**Петрова Ольга Александровна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Тюменского государственного университета, г. Тюмень (РФ). E-mail: Petrova-o-a@yandex.ru

**Пивоваров Александр Анатольевич** — кандидат педагогических наук, старший методист Центра сопровождения образовательной деятельности Института развития образования Кировской области

**Платунова Елена Юрьевна** — Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа с углубленным изучением информационных технологий № 1368». E-mail: ocean-elena@yandex.ru

**Плешакова Анастасия Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург, nana1004@yandex.ru

**Плотникова Юлия Васильевна** — учитель высшей категории, директор ГБОУ СОШ № 887. г. Москва. E-mail: PlotnikovaYV@edu.mos.ru

**Прилипко Елена Викторовна** — Национальный Исследовательский университет — Высшая школа экономики, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Москва. E-mail: prilipko.elena@gmail.com

**Резник Наталья Александровна** — ведущий научный сотрудник, лаборатория научных исследований и наукометрических исследований. Институт научной и педагогической информации Российской Академии Образования, г. Барнаул, Россия

**Романова Екатерина Александровна** — кандидат психологических наук, доцент (звание), доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; доцент кафедры педагогики и психологии МГИМО (У) МИД России. E-mail:

**Саперова Диана Анатольевна** — аспирант кафедры ИЯ, АПК и ППРО, Москва, учитель английского языка, Школа МИД РФ

**Седалищева А.В.** — преподаватель, заведующий отделением «Педагогики дополнительного образования» ЯПК им. С.Ф. Гоголева, Отличник образования РС (Я), аспирант ФГАОУ АПК и ППРО, г. Якутск. E-mail:

**Сибирев Валерий Вадимович** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики естественнонаучного образования и информационных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. г. Ульяновск. Российская Федерация. E-mail: bbccbb@rambler.ru

**Спигденко Сергей Юрьевич** — аэронот Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. E-mail: skif16@gmail.com

**Сиденко Алла Степановна** — кандидат педагогических наук, профессор ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва

**Сиденко Елена Александровна** — старший преподаватель АПК и ППРО РФ, главный редактор журнала «Эксперимент и инновации в школе», ООО «Инновации и эксперимент в образовании», Москва.

**Скурихина Юлия Александровна** — Старший преподаватель кафедры предметных областей Института развития образования Кировской области

**Соловов Семен Михайлович**, полковник юстиции, старший преподаватель военной кафедры ФГКОУ ВО «Московская академия Следственного комитета Российской Федерации», Москва. E-mail: solo.sem@mail.ru

**Таканова Ольга Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия. E-mail: olgatakanova@yandex.ru

**Тореева Татьяна Александровна** — кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: fro.mgu@mail.ru

**Тютюнников А.С.** — кандидат экономических наук, кафедра экономики и менеджмента, должность доцент. ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар), Россия. E-mail:

**Федоренко Ольга Анатольевна** — старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», филиал в г. Нижневартовске, соискатель кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург. E-mail: feola-box@mail.ru

**Филатова Марина Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования, ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», г. Москва, Россия. E-mail: filatova\_mn@mail.ru

**Харченко Л.Н.** — Донской государственный технический университет, факультет Инновационный бизнес и менеджмент, кафедра Экономика, E-mail: j.markarjan@yandex.ru

**Хромова Татьяна Сергеевна** — студентка факультета психологии и педагогики Московского педагогического государственного университета, сотрудник исполнительной дирекции Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна — моя Россия» Москва, Россия. E-mail: khromova.t@bk.ru

**Худышкина Татьяна Владимировна** — аспирант Российского государственного профессионально-педагогического университета, педагог первой категории, Екатеринбург. E-mail: tatiana.hudyshkina@gmail.com

**Чушина Валентина Александровна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург. E-mail: style@tehno.com

**Шалашова Марина Михайловна** — доктор педагогических наук, директор института дополнительного образования Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: marinashalashova@yandex.ru

**Шевелёва Наталья Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия. E-mail: shevelyova@arkpro.ru; nnsh2009@mail.ru

**Широкий Владимир Александрович** — аспирант кафедры отечественной истории и теории и методики обучения истории, исторический факультет, Уральский государственный педагогический университет, учитель истории и обществознания МАОУ Лицей № 110 им. Л. К. Гришиной, г. Екатеринбург. E-mail: vladimir.shirokii@mail.ru

**Ширяева Виктория Валерьевна** — аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, МПГУ, Москва, Россия, victoriya\_shir@mail.ru

**Шоршьева Марина Геннадьевна** — старший преподаватель кафедры физического воспитания Самарский государственный технический университет, Самара (Россия).

**Шустова Любовь Порфирьевна** — кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия. E-mail: lp\_shustova@mail.ru

## Authors

**Abdrahimov Vladimir Z.** — Doctor of Technical Sciences, Professor, Samara State University of Economics, Samara (Russia). E-mail: 3375892@mail.ru

**Abdullina L. E.** — the post-graduate student, head of Department of preschool education, Institute system-active pedagogy, Moscow, Russia. E-mail: abdullina@sch2000.ru

**Akimova Ekaterina** — senior lecturer branch of the "VSUES" in Nakhodka. Primorsky Krai, Russia. E-mail: stasyaa@mail.ru

**Akimova O. B.** — Russian State Vocational Professional University, Yekaterinburg, Russia. akimova\_olga@isnet.ru

**Antonova Svetlana N.** — candidate of philological Sciences, associate Professor, English language Department, Tyumen state University, Tyumen (RF). E-mail: svetarussia@mail.ru

**Bagramyan Emmanuil Robertovich** — Academy of qualification improvement and professional retraining of workers of education, Moscow, Russia. bagramyan@apkpro.ru

**Barinova K. V.** — post-graduate, Academy of Professional Development and Re-training of Educators, teacher of English language, Moscow South-Eastern Lyceum and Grammar School Complex, Moscow (RF). E-mail: 8382800@mail.ru

**Belozerova Natalia N.** — doctor of Philology, Professor, head of English language Department, Tyumen state University, Tyumen (RF). E-mail: natnicbel@gmail.com

**Bolotina T. V.** — Ph.D., Head of Department of methodology of teaching history, social-political disciplines and law, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators Moscow. bolotina@apkpro.ru

**Chupina Valentina A.** — doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of methodology of professional pedagogical education Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg. e-mail: style@tehno.com

**Danilov Sergey** — Ph.D., Associate Professor, Director of the Center for Educational Innovation and prospects FGBOU IN «UIGPU them. IN Ulyanov», Ulyanovsk, Russia. danilovnic@rambler.ru

**Denisovich Tatyana E.** — candidate of pedagogical sciences, associate professor, Honored Teacher of the Russian Federation. Smolensk Regional Institute of Educational Development

**Dmitriev Aleksei A.** — Ph.D (doctor), professor of special pedagogic and psychology department, head of special pedagogic and inclusive education department, Moscow state regional university, Moscow (Russia). E-mail: aa.dmitriev@mgou.ru

**Dyakova Irina V.** — senior teacher of the department of foreign languages Military Academy of Air-Space Defense after Marshal of the Soviet Union G. K. Zhoukov, Tver Town (Russia). Email: I1ra11@mail.ru

**Evtuygina Alla A.** — Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Department of Russian and Foreign Languages Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (Russia). E-mail: alena.seven@mail.ru

**Fedorenko Olga A.** — senior lecturer of Humanities and Natural Sciences Department of South-Ural State University, Nizhnevartovsk branch, postgraduate student of the Department of methodology of professional pedagogical education Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg. e-mail: feola-box@mail.ru

**Filatova Marina N.** — PhD in pedagogy Research fellow of the chair of education and supplementary school State autonomous educational institution of higher education, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia. E-mail: filatova\_mn@mail.ru

**Galkina Vera A.** — Ph.D (candidate), lecturer of special pedagogic and inclusive education department in special pedagogic and psychology department, Moscow state regional university, Moscow (Russia). E-mail: veragalkina12@gmail.com

**Kalashnikova N. G.** — Ph.D., professor, leading scientific consultant of consulting group «Innovative solutions», Barnaul, Russia. nat-grig038@yandex.ru

**Khromova Tatyana S.** — student of the faculty of psychology and pedagogy, Moscow pedagogical state University, employee of the Executive Directorate of the all-Russian contest of youth author's projects and projects in the field of education aimed at the socio-economic development of Russian territories «My country — my Russia» Moscow, Russia. E-mail: khromova.t@bk.ru

**Khudyshkina Tatyana V.** — graduate student of Russian State Vocational Pedagogical University, teacher of the first category, Yekaterinburg (Russia). E-mail: tatiana.hudyshkina@gmail.com

**Koltsova Olga S.** — candidate of pedagogical sciences, associate professor, Rector of Smolensk Regional Institute of Education Development. Smolensk Regional Institute of Educational Development. Smolensk, Russian Federation. E-mail: koltsova67@yandex.com

**Konobeeva Tatiana Anatolyevna** — State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City University", Moscow, Russia. 4158265@gmail.com

**Krupnik V. Sh.** — Leading Researcher, Institute for System Projects of Moscow City Pedagogical University (GAO VO MGPU), Moscow, Russian Federation. VKrupnik@yandex.ru

**Kubisheva M. A.** — program director, candidate of education, assistant professor. System-activity pedagogy Centre «The School of 2000...» of the Academy of Professional Development and Re-training of educators. Moscow, Russia. E-mail: kubisheva@sch2000.ru

**Kurnosova Svetlana Anatolyevna** — Academy of qualification improvement and professional retraining of workers of education the candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the Department of education development, Moscow, Russia. kurnosova@apk-pro.ru

**Lazarev Boris N.** — Candidate of Pedagogic Sciences, assistant professor Assistant professor of musical training and social projects Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-TyanShansky University"

**Lazareva Mariya** — Doctor of pedagogical Sciences, associate Professor Head. the Department of early childhood and elementary education, Professor FGBOU VO «Lipetsk state pedagogical University. P. P. Semenov-Tyan-Shansky», Lipetsk

**Lobachev Dmitrii' A.** — applicant, senior teacher of department of physical training Samara state technical university, Samara (Russia). E-mail: 2245115@mail.ru

**Loginova Larisa Gennadiyevna** — doctor of pedagogical Sciences, Professor, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow, Russian Federation. E-mail: loginovalg@mail.ru

**Lurie Leonid Izrailevich** — Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director MBOU "School № 1" in Perm, Professor, Department of mathematical modeling of systems and processes, Perm National Research Polytechnic University, laureate of the Prize of the President of the Russian Federation in the field of education, Honored teacher of Russian Federation, Professor of the Department of theory and methodology of professional education Perm military Institute of internal troops of the MIA of Russia. E-mail lourieleonid@gmail.com

**Lyakh, Julia A.** — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Pedagogics, OANO VO «Moscow Psychological and Social University», Moscow (Russia). E-mail: Pani.lyah@gmail.com

**Malevanov E.** — Ph.D., Rector Academy of Professional Development and Re-Training of Educators Moscow. malevanov@apkpro.ru

**Marchenko O'l'ga N.** — Associate Professor, Chair of Russian Language, Literature and Art Education, Candidate of Pedagogical Sciences. E-mail: marchenko@apkpro.ru, Moscow, Russia.

**Mardahaev Lev V.** — doctor of pedagogical Sciences, Professor, Honorary worker of higher school of Russia, head of the Department of social pedagogy, Russian State Social University, Moscow, Russia. mantissa-m@mail.ru

**Moskvina Y. A.** — Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg, Russia. moskvina\_yuliya@bk.ru

**Mudrik Anatoly V.** — doctor of pedagogical sciences, member of RAS, Professor of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia).

**Nefedova Galina Mikhailovna** — post-graduate student, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow, Deputy head of Department of education of a city administration of Achinsk, Krasnoyarsk region, Russian Federation. metody@bk.ru

**Neupokoeva Elena E.** — Teacher of the department Information systems et technological. Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg, Russia. E-mail: helena\_rtd@mail.ru

**Nikitina Natalya I.** — doctor of pedagogical Sciences, Professor, Excellent student of national education of the Russian Federation, Professor, Department of social pedagogy, Russian State Social University, Moscow, Russia. nn0803@mail.ru

**Novikov V. S.** — Federal State Budget Institution of Higher Education «Financial University under the Government of the Russian Federation». mob. 8 963 637 37 46

**Novikov Vinadiy S.** — Federal State Budget Institution of Higher Education «Financial University under the Government of the Russian Federation», Moscow (Russia).

**Novikova Galina P.** — Doctor of Education, Doctor of Psychology, Academician IASP, professor, leading scientific research center employee innovation in education FGBNU «Institute of Education Development Strategy of RAO», Moscow (Russia). E-mail: nochuirot@rambler.ru

**Novozhilova N. V.** — Moscow City University, Moscow, Russian Federation, nov.n.v@mail.ru

**Obernihina Galina A.** — Professor, Chair of Russian Language, Literature and Art Education, FGAOU DPO APK and ProPRO, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor. E-mail: obernihina@apkpro.ru, Moscow, Russia.

**Ogorodova L. N.** — Aspirant GBOU VPO «Pedagogical University of Moscow», Moscow, Russia (129226, 2-nd Sel'skokhozyaystvennyy dr., 4, Teacher of Russian Language and Literature, a head 7 «A» class GBOU «School № 1575»

**Ovchinnikov Yu. D.** — candidate of technical Sciences, associate Professor, Department «Biochemistry, biomechanics and natural-scientific disciplines» Kuban state University of physical culture, sport and tourism (Krasnodar).

**Pankratova Larisa E.** — candidate of philosophical sciences, docent of the department of sociology and social work, Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Pastukhova Larisa S.** — candidate of political Sciences, associate Professor, lecturer in management at the Moscow Polytechnic University, co-author of the concept of the all-Russian contest of youth author's projects and projects in the field of education aimed at the

socio-economic development of Russian territories «My country — my Russia», Moscow, Russia. E-mail: larisa-sinls@mail.ru

**Peterson L. G.** — the head, doctor of education, professor. System-activity pedagogy Centre «The School of 2000...» of the Academy of Professional Development and Re-training of educators Moscow, Russia E-mail: petersonlg@mail.ru

**Petrova Olga A.** — Cand. Philol. Sci., Associate Professor, Journalism Department, Tyumen State University, Tyumen (Russia). petrova-o-a@yandex.ru

**Pivovarov Alexander A.** — Candidate of pedagogical sciences, senior Methodist of Center of accompaniment of educational activity of Institute of educational development of the Kirov region

**Pleshakova Anastasia Y.** — the candidate of pedagogical science, the docent of the state and municipal management chamber, the Ural State University of Economics, Ekaterinburg, nana1004@yandex.ru

**Plotnikova Yulia V.** — a teacher of the highest category, the Director of GBOU SOSH No. 887. Moscow. E-mail: PlotnikovaYV@edu.mos.ru

**Prilipko Elena** — National Research University — Higher School of Economics; Academy of professional development of educators Moscow. prilipko.elena@gmail.com

**Reznik N. A.** — Leading Researcher Laboratory of science and science-based research Institute of Scientific and Pedagogical Studies of the Russian Academy of Education. Barnaul, Russia

**Saperova D. A.** — School of Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow. Post-graduate student of Foreign languages Department, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow. mvd.saperova@mail.ru

**Shalashova M. M.** — Moscow City University, Moscow, Russian Federation, marinashalashova@yandex.ru

**Sheveleva Natalia Nikolaevna** — Academy of qualification improvement and professional retraining of workers of education, Moscow, Russia. nns2009@mail.ru; sheveleva@apkpro.ru

**Shiriyeva Victoria V.** — PhD student, Department of Social Pedagogics and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: victoriya\_shir@mail.ru

**Shirokii' Vladimir A.** — post-graduate student of chair of Russian history and the theory and methods of teaching history, historical faculty, Ural state pedagogical University, teacher of history and social science Lyceum No. 110 of them. L. K. Grishina, Moscow (Russia). E-mail: vladimir.shirokii@mail.ru

**Shorshneva Marina G.** — Senior Lecturer, Department of Physical Education Samara State Technical University, Samara (Russia)

**Shustova Love** — Ph.D., Associate Professor, Head of Advanced Research and Projects FGBOU IN «UlGPU them. IN Ulyanov », Ulyanovsk, Russia. lp\_shustova@mail.ru

**Sibirev Valery V.** — candidate of pedagogics, head of department «Teaching method of natural-science education and information technologies», Ulyanovsk state pedagogical university, Russian Federation, Ulyanovsk. E-mail: bcbcb@rambler.ru

**Sidenko Alla S.** — Candidate of pedagogical sciences, professor FGAOU DPO APKiP-PRO, Moscow (Russia).

**Sidenko Elena A.** — Senior Lecturer of the Agrarian and Industrial Complex of the Russian Federation, Chief Editor of the «Experiment and Innovations in School» journal, LLC «Innovations and Experiment in Education», Moscow (Russia).

**Skurikhina Julia A.** — Senior Lecturer of Department of Subject Fields of Institute of development of formation of the Institute of educational development of the Kirov region

**Takanova O. V.** — Candidate of pedagogical sciences Associate Professor, Department of Foreign Languages Russian State Agrarian University-MAA named after K. A. Timiriyev, Moscow, Russia. olgatakanova@yandex.ru

**Vaganova Natalya O.** — Candidate of pedagogical sciences, Deputy Director for Studies, Novosibirsk Railway Transport Technical School, Novosibirsk (Russia). E-mail: ntgt\_ur@mail.ru

**Vasilyeva Tatyana V.** — the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of professional education K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (FCU), Moscow, Russia. bercan\_t@mail.ru

**Vedenina Olga A.** — senior teacher of department of physical training Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg. e-mail: vo\_74@mail.ru

**Voiteleva Tat'jana M.** — Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature of the Moscow State Regional University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. E-mail: voitelev@yandex.ru, Moscow, Russia.

**Zaglodina Tatiana A.** — lecturer of the department of sociology and social work, Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Zazykina Elena V.** — methodologist of Smolensk Regional Institute of Education Development. Smolensk Regional Institute of Educational Development. Smolensk, Russian Federation.

**Zharkova E. N.** — Ph.D., Associate Professor, Director of the Center for Educational Development of consulting group "Innovative solutions", Barnaul, e-m: zhen14@mail.ru

**Zvezda Ludmila** — The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Head. the Department of childhood pedagogy, associate Professor FGBOU VO «Lipetsk state pedagogical University. P. P. Semenov-Tyan-Shansky», Lipetsk

## Содержание

### №1

#### Теория инновационной деятельности

*Е. Ю. Малеванов, Н. Г. Калашникова, Т. В. Болотина, Е.Н Жаркова.* Новые оценочные процедуры в национальной системе учительского роста на основе учета оценок выпускников прошлых лет 6

*Л. В. Мардахаев, Н. И. Никитина, Т. В. Васильева.* Культура проектной деятельности специалистов социометрического («помогающего») профиля: контекст развития в системе рекуррентного образования 18

*Е. В. Прилипко.* Оценочная деятельность преподавателя в компетентностной парадигме: формирование осознанной компетентности 30

#### Теория и методика профессионального образования

*О. В. Тakanova.* Исследование эффективности профессионально ориентирующего содержания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе 36

*Н. Н. Белозерова, С. Н. Антонова.* Функции когнитивных доминант «сместность» и «замещение (селекция)» при усвоении иностранных языков в ходе учебного процесса 41

*М. Н. Филатова.* Создание единого образовательного пространства социокультурного развития учащихся средствами интеграции общего и дополнительного образования 48

#### Инновации в образовательных организациях

*В. В. Сибирев.* Эксперимент по изучению динамики инновации «Внедрение информационно-коммуникационных технологий образовательными организациями Ульяновской области» 60

*С. В. Данилов, Л. П. Шустова.* Инновационная деятельность образовательных организаций региона в контексте современных научных подходов 68

О. Б. Акимова, Ю. А. Москвина. Мультимедийные интеллектуальные карты в работе преподавателя английского языка 76

#### №2

##### Теория и методика профессионального образования

В. А. Чупина, О. А. Федоренко. Формирование рефлексии студентов в процессе социальной адаптации 6

А. С. Сиденко, Е. А. Сиденко. Преподаватель педагогического колледжа как субъект образовательного процесса: аналитический обзор 11

##### Теория инновационной деятельности

А. А. Дмитриев, В. А. Галкина. Теоретические основы формирования регулятивных базовых учебных действий у младших школьников с интеллектуальными нарушениями 20

Д. А. Лобачев, В. З. Абдрахимов, М. Г. Шоршинева. Совершенствование экологического образования как условие развития «зеленой» экономики 27

Г. П. Новикова, В. С. Новиков. Теоретические основы сопровождения инновационной деятельности педагога в общеобразовательных организациях. 34

##### Проблемы теории и практики воспитания

Ю. А. Лях. Качество дошкольного образования в Российской Федерации 39

А. В. Мудрик. Диссоциальное воспитание — воспитание злом 48

##### Инновации в образовательных организациях

И. В. Дьякова. Физические упражнения как педагогическое средство повышения эффективности обучения иностранному языку младших школьников 55

В. А. Широкий. Методы и приемы формирования предметных умений у учащихся основной школы на уроках истории: достижения и проблемы 62

##### Организация проектной деятельности

А. А. Евтюжина, Т. В. Худышкина. Метод проектов в эстетическом воспитании и художественном образовании 70

Правила для авторов 78

Квитанция для подписки 80

#### №3

##### Теория и методика профессионального образования

Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова. Управление становлением региональных систем учительского роста 6

С. А. Курносова, Н. Н. Шевелёва, Э. Р. Баграмян. Сетевое взаимодействие в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях 11

Т. А. Конобеева, Н. Н. Шевелёва. Развитие учителя в условиях деятельности педагогических команд 20

##### Теория инновационной деятельности

Е. Ю. Акимова. Выявление ведущих мотивов посещения студентами дополнительных занятий физкультурно-спортивной направленности 25

Л. Г. Логинова, Г. М. Нефедова. Интеграция формального, неформального и информального образования педагога 29

В. А. Чупина, О. А. Веденина. Самостоятельные занятия физической культурой во время сессии как критерий готовности студента к самостоятельной деятельности 35

##### Инновации в образовательных организациях

К. В. Баршова. Формирование универсальных учебных действий средствами смарт-технологий в контексте диалогической парадигмы иноязычного образования 40

Н. А. Резник. Наука и образование: информация и факты. в современном пространстве Rунet 47

А. Ю. Плешакова. Культура как источник идентичности 55

Д. А. Саперова. Мониторинг личностных результатов школьника как показатель качества начального иноязычного образования 58

##### Проблемы теории и практики воспитания

А. В. Мудрик. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики 62

Л. И. Лурье. Концептуально-методологические проблемы подготовки курсантов и адъюнктов войск национальной гвардии Российской Федерации 66

##### Организация мотивации деятельности

Е. А. Сиденко. От теоретических аспектов мотивации обучаемых в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке к практике ее изменения . 69

#### №4

##### Теория инновационной деятельности

Г. П. Новикова. Психолого-педагогическое обоснование принципов преемственности и непрерывности в деятельности инновационного образовательного комплекса 6

В. А. Чупина. Выращивание профессионального педагогического опыта в структуре методической деятельности 12

Б. Н. Лазарев. Основные модели педагогической интеграции в современном образовании . 18

##### Теория и методика профессионального образования

Л. Г. Логинова, Г. М. Нефедова. Интеграция формального, неформального и информального образования педагога 23

М. В. Лазарева, Л. М. Звезда. Основные этапы развития компетентного подхода к подготовке будущего педагога дошкольного образования в вузе 29

#### №1

##### The theory of innovation

E. Malevanov, N. G. Kalashnikova, T. V. Bolotina, E. N. Zharkova. New evaluation procedures in the national system of teacher growth on the basis of accounting estimates graduates of past years 6

Lev V. Mardahaev, Natalya I. Nikitina, Tatyana V. Vasilyeva. Culture project activities specialists socionomic («help») profile: the context of the development of the system of recurrent education 18

Elena Prilpko. Assessment in competence-based education: building teacher's conscious competence 30

##### Theory and methodology of professional education

O. V. Takanova. Research in efficiency of professionally orienting content of foreign language training at non-linguistic university 36

Н. В. Новожилова, М. М. Шалашова. Ресурсы и инструменты формирования финансовой грамотности обучающихся общеобразовательных организаций 35

В. С. Новиков. Развитие инновационной экономики как основа непрерывного профессионального образования (Экономическая теория: «Концепции балансировки бюджета») 42

О. А. Федоренко. Рефлексивная образовательная среда как пространство формирования направленности рефлексии в процессе социальной адаптации студентов 46

##### Инновации в образовательных организациях

Т. М. Воштелева, О. Н. Марченко, Г. А. Обернихина. Основные подходы к разработке организационно-методической модели внедрения «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» 52

В. В. Сибирев. Методика диагностики взаимодействия инновационного проекта и личности 59

О. А. Петрова. Фестиваль «Медианавигатор» в контексте журналистской модели медиаобразования . 69

В. Ш. Крутник. Типы сети образовательных организаций в рамках проектов сетевых классов 74

#### №5

##### Теория инновационной деятельности

Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева, Л. Э. Абдулина. Обобщенная модель повышения качества образования на основе методологических механизмов рефлексивной самоорганизации в школах с низкими результатами обучения. . 6

А. А. Пивоваров, Ю. А. Скурихина. Модель региональной методической службы Кировской области 16

В. В. Ширяева. Профессиональное выгорание как компонент профессиональной деформации педагогов дополнительного образования детей 22

##### Теория и методика профессионального образования

Т. Е. Денисовиц, О. С. Кольцова, Е. В. Зазыкина. Антикризисное управление школами в регионе: теоретическая модель и опыт внедрения. 26

Н. О. Ваганова. Оценка качества подготовки специалистов в университетском комплексе . 39

Е. Е. Неупокоева. Структурно-функциональная модель реализации педагогических условий подготовки педагогов профессионального обучения к использованию прикладного программного обеспечения в образовательном процессе 43

Л. Э. Панкратова, Т. А. Заглодина. Социальное сопровождение молодых специалистов в организациях социального обслуживания как профилактика эмоционального выгорания 53

##### Инновации в образовательных организациях

Л. Н. Огородова. Педагогическое моделирование воспитательного пространства класса в целях развития социальной компетентности подростков-школьников 59

Ю. Д. Овчинников, Ю. В. Плотникова

Виртуальная игрушка как часть национальной культуры и национального самосознания 66

Л. С. Пастухова, Т. С. Хромова. Социальное проектирование учащихся и студентов: подходы к реализации технологии на региональном уровне 72

#### №6

##### Теория инновационной деятельности

А. Д. Лазукин. Совершенствование самостоятельной работы студентов как педагогическая проблема 6

Е. А. Романова, В. А. Кузнецов, Т. А. Тореева. Педагогические риски современной школы 12

Е. Ю. Платунова. Развитие общеобразовательного комплекса 17

##### Теория и методика профессионального образования

В. Л. Коротун. Аутентичные лекции технических университетов как средство иноязычной профессионализации специалиста 23

Е. В. Мирзоева, А. С. Тютюнюков, М. Г. Коваленко. Применение математических методов при создании моделей систем массового обслуживания 28

Л. И. Лурье, С. Ю. Сигиденко. Культурологическая направленность педагогической подготовки курсантов войск национальной гвардии РФ 32

##### Инновации в образовательных организациях

С. М. Соловов, А. Б. Бакурадзе. Направления развития образовательного процесса в современных кадетских школах-интернатах: цели и результаты нововведений 38

Ю. Д. Овчинников. Эстетическая гимнастика: эстетичность и многозначительность движений 44

А. К. Шнырёв. Учебно-познавательная программа «Внеклассное многоборье» (Пропедевтические игры для школьников) 50

А. В. Козуляев. Основы инновационной методики формирования профессиональных компетенций аудиовизуального переводчика 55

##### Образование за рубежом

А. В. Седалищева, Е. А. Певцова. Актуальные вопросы инклюзивного образования современности: опыт Германии 63

А. В. Зеленин. Падение с PISANской башни: причины и следствия 70

Авторы и содержание журнала за 2017 год 76

## Contents

N. N. Belozerova, S. N. Antonova. Functions of cognitive dominants «contiguity» and «substitution (selection)» in mastering foreign languages in the academic process 41

Marina N. Filatova. Creation of the unified educational space for sociocultural development of schoolchildren by means of the integration of general and supplementary education 48

##### Innovations in educational institutions

Valery V. Sibirev. Experiment to study the dynamics of innovation «introduction of information and communication technologies by the educational organizations of the Ulyanovsk region» 60

Sergey Danilov, Love Shustova. Innovative educational activity organizations in the region in the context of modern scientific approaches 68

O. B. Akimova, Y. A. Moskvina. Multimedia mind-maps in the English teacher's job . 76

## №2

**Theory and methodology of professional education**

- V. A. Chupina, O. A. Fedorenko. Formation of reflection in the process of students' social adaptation 6  
 A. S. Sidenko, E. A. Sidenko. Teacher of the pedagogical college as the subject of the educational process 11

**The theory of innovation**

- A. A. Dmitriev, V. A. Galkina. Theoretical basics of base regulative learning skills forming with mentally disordered primary school children . 20  
 D. A. Lobachev, V. Z. Abdrahimov, M. G. Shorshneva. Improving environmental education contributes to the development of a «green» economy 27  
 G. P. Novikova, V. S. Novikov. Theoretical basis of support of innovative activity of the teacher in educational institutions 34

**Problems of theory and practice of education**

- J. A. Lyakh. The quality of preschool education in the Russian Federation 39  
 A. V. Mudrik. Dissimulee education — education evil 48

**Innovations in educational organizations**

- I. V. Dyakova. The contents of the stable harmonically developing space of primary school-children's extracurricular activities while teaching English 55  
 V. A. Shirokii. Methods and techniques of subject formation of skills at pupils of primary school history lessons: achievements and challenges 62

**Organization of project activities**

- A. A. Evtuygina, T. V. Khudyshkina. Project method in aesthetic rearing and art education 70  
 Guidelines for authors 78  
 Receipt for subscription 80

## №3

**Theory and methodology of professional education**

- N. G. Kalashnikova, E. N. Zharkova. The management of the formation of regional systems Teacher growth 6  
 S. A. Kurnosova, N. N. Shevelyeva, E. R. Bagramyan. Networking in the task of improving the quality of education in schools with low learning outcomes and schools operating in difficult social conditions 11  
 T. A. Konobeeva, N. N. Sheveleva. Development of the teacher in the conditions of pedagogical team activities 20

**The theory of innovation**

- E. Yu. Akimova. Identification of the leading motives of students attended for more lessons in sports 25  
 L. G. Loginova, G. M. Nefedova. The integration of formal, non-formal and informal education of the teacher 29  
 V. A. Chupina, O. A. Vedenina. Independent physical activity during the session as a criterion of readiness of students for independent activity 35

**Innovations in educational institutions**

- K. V. Barinova. Development of universal learning skills in the context of the dialogue paradigm of foreign language education 40  
 Reznik N. A. Science and education: information and facts in a modern space Runet 47  
 A. Yu. Pleshakova. Culture as a resource of identity . 55  
 D. A. Saperova. Monitoring of learner's personal results as a quality indicator of early-school foreign language education . 58

**Problems of the theory and practice of education**

- A. V. Mudrik. Philosophy of social education as a section of social pedagogy 62  
 L. I. Lurie. Conceptual and methodological problems of training of cadets and adjuncts of national guard troops of the Russian Federation . 66

**The organization of motivating activities**

- E. A. Sidenko. From the theoretical aspects motivation of trainees in foreign and domestic psychological and pedagogical science to practice changes 69

## №4

**The theory of innovation**

- G. P. Novikova. Psychological and pedagogical justification of the principles of succession and continuity in the activities of the innovation educational complex 6  
 V. A. Chupina. The cultivating of professional pedagogical experience in the methodic activity structure 12  
 B. N. Lazarev. The basic models of pedagogical integration in modern education . 18

**Theory and methodology of professional education**

- L. G. Loginova, G. M. Nefedova. The integration of formal, non-formal and informal education of the teacher . 23  
 Mariya Lazareva, Ludmila Zvezda. Main stages of development of the competency approach to the preparation of the future teacher of preschool education in the university ... 29

- N. V. Novozhilova, M. M. Shalashova. Resources and tools for the formation of financial literacy of students of school 35  
 V. S. Novikov. Development of innovative economy as the basis of continuing professional education (Economic theory: «the concept of balancing the budget») 42  
 O. A. Fedorenko. Reflexive educational environment as a space of forming the focus of reflection in the process of students' social adaptation 46

**Innovations in educational institutions**

- T. M. Voiteleva, O. N. Marchenko, G. A. Obernihina. Main approaches to development of the organizational-methodical model of implementation of the «concept of teaching russian language and literature in the russian federation» 52  
 V. V. Sibirev. Technique for diagnostics of interaction of innovation project and personality 59  
 O. A. Petrova. The festival «Medianavigator» within the framework of the journalistic model of media education 69  
 V. Sh. Krupnik. Type of network of educational organizations within the framework of projects network classes 74

## №5

**The theory of innovation**

- L. G. Peterson, M. A. Kubisheva, L. E. Abdullina. The general model for improving the quality of education on the basis of the methodological mechanisms of reflexive self-organization in schools with low level of education 6  
 Alexander A. Pivovarov, Julia A. Skurikhina. The model of regional methodological service of the Kirov region 16  
 Victoria V. Shiriaeva. Professional burnout as a component of professional deformations teachers of supplementary education 22

**Theory and methodology of professional education**

- Tatyana E. Denisovich, Olga S. Koltsova, Elena V. Zazykina. Anti-crisis management of schools in the region: theoretical model and experience of implementation 26  
 Natalya O. Vaganova. Estimation of quality of preparation of specialists in an university complex 39  
 Elena E. Neupokoeva. Structural-functional model of implementation of pedagogical conditions of professional education teachers' training in using practical software in educational process 43  
 Larisa E. Pankratova, Tatiana A. Zaglodina. Social support of young professionals in organizations of social work as prevention of burnout 53

**Innovations in educational organizations**

- L. N. Ogorodova. Pedagogical modelling of upbringing space of class in order to promote social competency of teenage-student 59  
 Yu. D. Ovchinnikov, Yulia V. Plotnikova. Virtual toy as part of the national culture and national identity 66  
 Larisa S. Pastukhova, Tatyana S. Khromova. Social design students: approaches to technology implementation at the regional level 72

## №6

**The theory of innovation**

- A. Lazukin. Improvement of student autonomous learning as a pedagogical problem 6  
 E. A. Romanova, V. A. Kuznetsov, T. A. Tareeva. Pedagogical risks of the modern school 12  
 E. Platonova. The development of educational complex 17

**Theory and methodology of professional education**

- V. L. Korotun. Authentic Lectures of Technical Universities as a Means of Foreign Language professionalisation 23  
 E. V. Mirzoeva, A. S. Tyutyunnikov, M. G. Kovalenko. The application of mathematical methods in creating models of queueing systems 28  
 L. I. Lurie, S. Y. Sigidenko. Cultural direction of pedagogical training of courses of troops of national guards of the russian federation 32

**Innovations in educational institutions**

- S. M. Solovov, A. B. Bakuradze. Directions of development of educational process in modern cadet boarding schools: goals and results of innovation 38  
 Yu. D. Ovchinnikov. Aesthetic gymnastics: aesthetics and meaningfulness of movement 44  
 A. K. Shpynev. The educational program «Extracurricular all-around» (Introductory game for children) 50  
 A. V. Kozuliaev. Foundations of innovative methods of the formation of professional competences of an audiovisual translator 55

**Education abroad**

- A. V. Sedalishcheva, E. A. Pevtsova. Aktual problems of inclusive modern education the experience of germany 63  
 A. Zelenin. Falling from tower of «PIZA», its causes and consequences 70  
 Authors and content for 2017 76