

# Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

№3(57) • 2018

www.in-exp.ru

ISSN 2306-8310

Двухлетний импакт-фактор  
РИНЦ — 0,906 (2016 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

Председатель редакционной коллегии

Салов Александр Игоревич

Редакционная коллегия

**Артамонова Екатерина Иосифовна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Московский государственный областной университет, г. Москва

**Ахмедов Гумеир Гусеин оглы** – доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом подготовки научно-педагогических кадров Института Проблем Образования Азербайджанской Республики, г. Баку

**Баранникова Наталья Борисовна** – кандидат педагогических наук, проректор по инновационной деятельности, АСОУ. г. Москва

**Белоусов Константин Игоревич** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания. Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь

**Воровщиков Сергей Георгиевич** – доктор педагогических наук, профессор, профессор Института педагогики и психологии МГПУ, г. Москва

**Кузнецов Александр Андреевич** – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор, РАО, г. Москва

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

**Петерсон Людмила Георгиевна** – доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики», лауреат Премии Президента РФ в области образования, г. Москва

**Салов Александр Игоревич** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор АСОУ Главный

редактор научно-практических журналов: «Академический вестник»; «Academia. Педагогический журнал Подмосковья», г. Москва

**Сиденко Алла Степановна** – кандидат педагогических наук, доцент, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», г. Москва

**Синякова Марина Геннадьевна** – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой государственной службы и кадровой политики Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, г. Екатеринбург

**Тагильцева Наталия Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования институт музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

**Ушакова Оксана Семеновна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»; «Педагогическое образование и наука», «Современное дошкольное образование» г. Москва

**Фоменко Светлана Леонидовна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института менеджмента и права, зав. кафедрой экономики и менеджмента, г. Екатеринбург

**Харисова Людмила Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва

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.

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 26.06.2018. 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.

Главный редактор

Алла Сиденко

Зам. главного редактора

Елена Сиденко

Ответственный секретарь

Андрей Бахтин

\* \* \* \* \*

Компьютерная верстка

Е. Конобеева

# Инновационные проекты и программы в образовании 2018. № 3

## АВТОРЫ НОМЕРА

---

**Абдуллина Лилия Энгелевна** — аспирант ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, руководитель отдела дошкольного образования НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики» г. Москва, РФ. e-mail: abdullina@sch2000.ru,

**Астафьева Елена Николаевна** — старший преподаватель кафедры педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

**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

**Степаненко Василий Иванович** — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Философия, социология и история» ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта (МИИТ)», Москва, vist.stepanenko@yandex.ru

**Дмитриева Татьяна Михайловна** — аспирант ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва; директор МАУДО Детско-юношеского центра «На Комсомольской», г. Калининград. E-mail: tatjanadmitrieva@ro.ru

**Калашникова Н. Г.** — д.п.н., профессор, ведущий научный консультант Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: natgrig038@yandex.ru

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

**Белорукова Е. М.** — к.п.н., доцент, директор Центра инновационных проектов Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: elena\_belorukova@mail.ru

**Конколь Марина Михайловна** — старший преподаватель кафедры английского языка ФГОУ ВО Московский государ-

ственный институт международных отношений (Университет) МИД России

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

**Милютин Анна Александровна** — ассистент, кандидат педагогических наук Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЧГПУ). anitutita@mail.ru

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

**Новикова Галина Павловна** — ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, академик МАНПО, РАЕН. E-mail nochuirot@rambler.ru

**Петерсон Людмила Георгиевна** — доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики», лауреат Премии Президента РФ в области образования. e-mail: petersonlg@mail.ru

**Кубышева Марина Андреевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по НМР НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики». e-mail: kubysheva@sch2000.ru

**Усова Светлана Николаевна** — доцент кафедры воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кандидат педагогических наук Россия, г. Москва. E-mail: usova.svetlana@mail.ru

# Innovative projects and programs in education

## 2018. № 3

### AUTHORS

---

**Abdullina L. E.** — the post-graduate student of the Post-graduate Program of the Academy of Professional Development and Re-training of educators, Moscow, Russia, e-mail: [abdullina@sch2000.ru](mailto:abdullina@sch2000.ru)

**Astafieva Elena Nikolaevna** — senior lecturer of the Department of pedagogy State educational INSTITUTION «Academy of social management». Moscow

**Bakuradze Andrey Bondovich** — 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](mailto:bondovich@mail.ru)

**Belorukova E. M.** — Ph.D., Associate Professor, Director of the Center of Innovation Projects of consulting group «Innovative solutions», Barnaul, e-mail: [elena\\_belorukova@mail.ru](mailto:elena_belorukova@mail.ru)

**Concol Marina Mikhailovna** — senior lecturer of the English language Department FSU TO Moscow state Institute of international relations (University) of the Russian foreign Ministry.

**Dmitrieva Tatyana M.** — Academy of professional development of educators, Moscow; director of MAUDO the youth center on Komsomolskaya, Kaliningrad. E-mail: [tatjanadmitrieva@ro.ru](mailto:tatjanadmitrieva@ro.ru)

**Kalashnikova N.G, Ph.D.** — Professor, leading scientific consultant of consulting group «Innovative solutions», Barnaul, e-mail: [nat-grig038@yandex.ru](mailto:nat-grig038@yandex.ru)

**Kornetov Grigory Borisovich** — head of the Department of pedagogy State educational INSTITUTION «Academy of social management», doctor of pedagogy

**Kubysheva M. A.** — PhD of pedagogical sciences, associate professor, deputy director NOU DPO «Institute of System-Activity Pedagogy». e-mail: [kubysheva@sch2000.ru](mailto:kubysheva@sch2000.ru)

**Miljutina A. A.** — Assistant Candidate of pedagogics (pedagogical science) South Ural state humanitarian-pedagogical University (Chelyabinsk state pedagogical University)

**Mudrik Anatoly V.** — doctor of pedagogical sciences, member of RAS, Professor of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia)

**Novikova Galina Pavlovna** — leading researcher of the research Center for continuing education of FEDERAL state scientific institution «Institute of the education development strategy of the Russian education Academy», doctor of pedagogical Sciences, doctor of psychological Sciences, Professor, academician of the Academy of natural Sciences. E-mail [nochirot@rambler.ru](mailto:nochirot@rambler.ru)

**Peterson L. G.** — Doctor of pedagogical sciences, professor, supervisor of studies NOU DPO «Institute of System-Activity Pedagogy», laureate Prizes of the President of the Russian Federation in the field of education.; e-mail: [petersonlg@mail.ru](mailto:petersonlg@mail.ru)

**Romanova Galina Aleksandrovna** — associate Professor of the Department of pedagogy State University OF Humanities and technology», candidate of pedagogics Russia, Moscow. E-mail: [galinaromanova3@rambler.ru](mailto:galinaromanova3@rambler.ru)

**Stepanenko Vasily Ivanovich** — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of «Philosophy, sociology and history» FGBOU VO «Russian Transport University (MIIT)», Moscow, e-mail: [vist.stepanenko@yandex.ru](mailto:vist.stepanenko@yandex.ru)

**Usova Svetlana Nikolaevna** — associate Professor in the Department of educational systems State educational INSTITUTION «Academy of social management», candidate of pedagogics Russia, Moscow. E-mail: [usova.svetlana@mail.ru](mailto:usova.svetlana@mail.ru)

**Zharkova E. N, Ph.D.** — Associate Professor, Director of the Center for Educational Development of consulting group «Innovative solutions», Barnaul, e-mail: [zhen14@mail.ru](mailto:zhen14@mail.ru)

# Инновационные проекты и программы в образовании 2018. № 3

## СОДЕРЖАНИЕ

### 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

<i>Мудрик А.В.</i> О теории социального воспитания .....	6
<i>Петерсон Л.Г., Кубышева М.А.</i> Разработка концепции учебной деятельности в контексте общих методологических категорий и ее реализация в системе непрерывного математического образования (дошкольное образование, начальная и основная школа) .....	10
<i>Корнетов Г.Б.</i> Порождающая педагогика Сократа .....	18
<i>Астафьева Е.Н.</i> Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики .....	25

### 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

<i>Абдуллина Л.Э.</i> Модель педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников дошкольной образовательной организации .....	33
<i>Бакурадзе А.Б., Степаненко В.И.</i> Кадетские корпуса: история и перспективы развития образовательного процесса .....	40
<i>Конколь М.М.</i> Проблема изучения межкультурной толерантности в педагогических исследованиях .....	45
<i>Усова С.Н.</i> Организация внеурочной деятельности обучающихся в школах Подмосковья: инновационные практики .....	48

### 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

<i>Новикова Г.П.</i> Непрерывный образовательный процесс повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации .....	53
<i>Калашникова Н.Г., Жаркова Е.Н., Белорукова Е.М.</i> Содержание и диагностика оценочной компетентности учителя .....	58
<i>Милютин А.А.</i> Обоснование подготовки будущих учителей начальных классов к работе по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка .....	66
<i>Дмитриева Т.М.</i> Факторы, влияющие на повышение конкурентоспособности организации дополнительного образования детей .....	70

# Innovative projects and programs in education

## 2018. № 3

### CONTENTS

#### 13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

<i>Mudrik A. V.</i> On the theory of social education .....	6
<i>Peterson L. G., Kubysheva M. A.</i> Development of the learning activities concept in the context of general methodological categories and its implementation in the system of continuous mathematical education (preschool, primary and general education).....	10
<i>Kornetov G. B.</i> Generative pedagogy of Socrates.....	18
<i>astafieva E. N.</i> The conceptualization of the ideas of Nikolai CHEkhov on free school terms the transmitting, generating and transforming pedagogy.....	25

#### 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education)

<i>Abdullina L. E.</i> Model of pedagogical support of self-education of parent's pupils of the kindergarten .....	33
<i>Bakuradze A. B., Stepanenko V. I.</i> Cadet corps: history and perspectives of educational process .....	40
<i>Concol M. M.</i> The problem of studying intercultural tolerance in pedagogical studies.....	45
<i>Usova S. N.</i> Organization of extracurricular activities of students in schools the moscow region: innovative practices	48

#### 13.00.08 – Theory and methods of professional education

<i>Novikova G. P.</i> Continuous educational process of training teachers in the logic of the concept of facilitation .....	53
<i>Kalashnikova N. G., Zharkova E. N., Belorukova E. M.</i> There are the content and diagnostics of the evaluative competence of the teacher .....	58
<i>Miljutina A. A.</i> Justification of training of future primary school teachers to work on the formation of the media company of younger students in the lessons of the Russian language .....	66
<i>Dmitrieva T. M.</i> Factors affecting the competitiveness of the organization of additional education of children .....	70

УДК 159.922.8.

Мудрик А.В.

### О теории социального воспитания<sup>1</sup>

#### Аннотация

Предлагается анализ проблемы формирования теории социального воспитания; социальная педагогика обозначена как синтез социогуманитарного знания, в русле которого и складываются различные теории социального воспитания; социальное воспитание трактуется как создание условий для позитивных развития, ценностной ориентации и самоизменения личности; называются теории среднего уровня, так или иначе относящиеся к рассматриваемой проблеме (В.В.Зеньковского, С.И.Гессена, Е.В.Бондаревской, К.Н.Вентцеля, Л.И.Новиковой и др.); предлагается характеристика концепции воспитательного коллектива Л.И.Новиковой и А.Т.Куракина в качестве примера нетоталитарной теории воспитания.

**Ключевые слова:** социальная педагогика, социальное воспитание, теория, нетоталитарные теории социального воспитания

Mudrik Anatoly V.

### On the theory of social education

#### Abstract

The analysis of the problem of formation of the theory of social education; social pedagogy is denoted as a synthesis of socio-humanitarian knowledge, within it various theories of social education are developing; social education is treated as the process of organizing conditions for positive development, value orientation and self-transformation of personality; middle range theories, concerning the problem are looked upon (V.V.Zenkovsky, S.I.Hessen, E.V.Bondarevskaya, K.N.Wentzel, L.I.Novikova, and others); the characteristic of the concept of educational collective of L.I.Novikova and A.T.Kurakin as an example of the non-totalitarian theory of education is offered.

**Keywords:** social pedagogy, social education, theory, non-totalitarian theories of education.

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-06-00908-ОГН «Теоретико-методологические основы социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы».

## Введение

*Процессам воспитания и социализации посвящено довольно много работ теоретического характера и практического характера [1,6,9,11,14,18], в которых моделируется воспитательное пространство урока, внеурочной деятельности [3,20,22,25], рассматриваются инновационные и технологические ресурсы [10,12,24,26] и пр. Однако недостаточно внимания уделяется теории социального воспитания, социальной педагогике.*

Социальная педагогика, занимающаяся социальным воспитанием — один из разделов социогуманитарного знания. Социогуманитарное знание в целом озабочено проблемами места человека в Мире в самом широком смысле трактовки человека, от понимания человеческого поведения до сохранения человеческого наследия во всей его полноте. Именно решение этих проблем в конечном счете может ответить на ключевые вопросы существования. Гуманитарные и общественные науки выступают как пространство критического мышления, которое учит видеть сложность социокультурных процессов и опасность поиска простых ответов на вопросы общественного развития.

Социальная педагогика может рассматриваться как своеобразный синтез гуманитарного и социального знания, включающая философию, социологию, психологию, теорию и методику социального воспитания. Будучи синтезом социогуманитарного знания, социальная педагогика изучает: человека как объекта, субъекта и жертву социализации; социализацию как контекст воспитания; социальное воспитание в контексте социализации. Плодотворность изучения этих проблем во многом определяется тем, как разработана теория социального воспитания.

Теория (греч. *theoria* — наблюдение, рассматривание, исследование) — комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на описание, объяснение и предсказание функционирования определенной совокупности явлений, процессов, объектов, составляющих тот или иной «фрагмент» действительности [23, 27].

Теория отличается от практики тем, что является духовным, мысленным «слепок», идеализированным отражением и воспроизведением реальной действительности.

Развитие социального знания идет как постоянное взаимодействие между теорией и фактами. В этом взаимодействии теория выполняет многочисленные функции:

- теория служит «ориентацией в выборе фактов» (т.е. помогает определить объект исследования);
- теория создает понятийную схему, посредством которой соответствующие факты систематизируются и классифицируются;
- теория суммирует затем эти факты или в эмпирическом обобщении, или в более «высокие» системы обобщений;
- теория указывает на пробелы в имеющихся знаниях о данном «фрагменте» социальной действительности.

В то же время факты играют существенную роль в развитии теории:

- факты «побуждают» теорию к дальнейшему обогащению (поскольку факт часто становится основой открытия в теории);

- факты ведут к пересмотру теории (в том случае, если они опровергают какие-либо теоретические положения);
- факты «разъясняют», иллюстрируют теорию.

Социальная теория, не подкрепленная проверенными фактами, беспочвенна, а поиски фактов, не направляемые теорией, являются бесцельными, ибо их накопление без теоретического обобщения — бессмысленно [2].

Вышеприведенные выводы американских ученых Ч. Гуда и С. Хатта в большой мере справедливы и по отношению к педагогике в целом, и в частности по отношению к теории социального воспитания.

В педагогике давно дебатировались вопросы о необходимости теории и ее соотношении с практикой. Вполне убедительный ответ на них дал известный в конце XIX века русский педагог Алексей Николаевич Острогорский: «Задачи воспитания как практическому делу ставит все же жизнь; теория же, прежде всего, объясняет то, что есть в действительности, а затем неизбежно включает в себя и нечто идеальное, но постольку, если она желает оказать влияние на практику, поскольку идеал живет в сознании общества, желателен ему, а потому может быть двигателем его к лучшему будущему» [21].

Разработанной и общепринятой теории социального воспитания в педагогике сегодня не существует.

Более того, в социальной педагогике нет общепризнанного определения социального воспитания. В этом тексте я придерживаюсь своей трактовки, согласно которой социальное воспитание представляет собой возвращение человека в процессе создания условий для его позитивного развития, ценностной ориентации и самоизменения. Социальное воспитание осуществляется в специально созданных воспитательных организациях (от домов ребенка до школ, вузов, учреждений дополнительного образования), а также во многих организациях, для которых функция воспитания не является ведущей, например, в армейских подразделениях, а нередко имеет латентный характер, например, в корпорациях.

Естественно, что отсутствие более или менее общепринятого понимания понятия «социальное воспитание» затрудняет создание теории социального воспитания. Однако можно предложить некоторые соображения, в той или иной степени связанные с разработкой подобной теории.

«Фрагменты» действительности, изучаемые социальной педагогикой, не только многочисленны, но и многообразны и многоуровневые. Социальная педагогика исследует явления и процессы, возникающие из взаимодействия людей, групп и институтов в сфере социального воспитания; условия и силы, способствующие и препятствующие его эффективности; изменения и преобразования в этой сфере и др.

Целостное описание объекта социальной педагогики — социального воспитания в контексте социализации — требует значительной эмпирической основы, выявления и фиксации огромного количества фактических данных о состоянии и функционировании социального воспитания людей различного возраста, принадлежащих к различным этническим, социально-профессиональным и другим слоям и группам. Сегодня эти факты относительно немногочисленны (некоторое исключение — воспитание детей в школе).

Не менее проблематично выявление взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих социальному воспитанию, ибо в социальной педагогике почти отсутствует необходимая для этого первичная теоретическая основа, в виде развитой системы первичных допущений, постулатов и т.д. Тем более нереально сегодня построение объяснительных концепций, охватывающих социальное воспитание в целом, а также выведение доказательных утверждений о закономерностях функционирования и предсказание развития социального воспитания.

Прежде, чем станет реальным построение относительно всеобщей теории социального воспитания, необходимо, чтобы были проведены полноценные эмпирические исследования и предложены обобщения выявленных в них фактов и закономерностей в виде теорий, объясняющих явления и процессы, происходящие в отдельных сферах социального воспитания (в организации социального опыта, в образовании, в индивидуальной помощи человеку), в определенных воспитательных организациях, на различных его уровнях (локальном, в микросоциуме, муниципальном, региональном). Т.е. необходимо, чтобы были созданы многочисленные теории среднего уровня, а точнее — теории среднего радиуса действия.

Необходимость таких теорий в социальном знании впервые обосновал американский социолог Роберт Мертон, по мысли которого они представляют собой средний уровень не только в смысле широты предлагаемых в них обобщений, но и в смысле объема той сферы социальной реальности, с которой имеют дело данные теории [13].

В педагогике имеется ряд концепций, которые с большей или меньшей мерой условности можно отнести к теориям среднего уровня и которые в той или иной степени лежат в русле социально-педагогической проблематики. Приведем лишь некоторые примеры (не давая их анализа и оценок): теория свободного воспитания К. Вентцеля [5]; теория духовного воспитания С. И. Гессена [7]; теория православного воспитания В. В. Зеньковского [8]; теория коллектива Л. И. Новиковой и А. Т. Куракина [19]; теория воспитания человека в контексте культуры [4]; теория социализации как контекста социального воспитания [15, 16] и др.

В качестве примера довольно завершенной и оригинальной для своего времени (60-х — 70-х годов прошлого столетия) можно привести теорию воспитательного коллектива, разработанную моими учителями Л. И. Новиковой и А. Т. Куракиным [19].

Теория воспитательного коллектива является типичным и наиболее завершенным примером нетоталитарной теории среднего уровня, а точнее теории среднего радиуса действия (по Р. Мертоу). Ее необычность была не только в относительной завершенности, но в нетоталитарном характере [17].

Определять ее как нетоталитарную позволяет ряд основополагающих положений этой теории:

— коллектив — цель воспитательных усилий лишь на стадии его создания, а главное его предназначение — быть средством воспитания личности;

— коллектив — средство нивелирования человека лишь в аспекте приобщения (подтягивания до минимального уровня) его к общественной культуре, а главное его назначение — стать средой и инструментом развития индивидуальности;

— коллектив — не только база накопления социального опыта его членами, но и арена самовыражения и самутверждения личности;

— коллектив — сложное социально-педагогическое явление: открытая и автономная система, обладающая неоднородным полем интеллектуально-морального напряжения, включающая в себя микрогруппы различной направленности, в которой складываются формализованные и неформализованные отношения, могущие иметь различный характер (гуманистический, асоциальный и нейтральный).

Самое поверхностное сопоставление этих положений (а они не исчерпывают концепции) с теми, которые содержались в подходах к коллективу, предлагавшихся в документах, монографиях, учебниках той поры, показывает их альтернативность, а, следовательно, в данном случае нетоталитарность.

Однако для того, чтобы все многочисленные и многообразные теории среднего уровня, как уже имеющиеся, так и вновь разрабатываемые, в совокупности могли стать в перспективе необходимой основой создания относительно общей теории социального воспитания, желательно, чтобы в них изначально использовались некоторые общие основные понятия, что сделает возможным их «сводимость» в общую теорию. Очевидно, что эти основные понятия должны быть адекватны тому или иному определению социального воспитания.

## Литература

1. *Алекперова Л.* Технология подачи информации модульного типа, связанных с экономическим воспитанием учеников старших классов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 2. С. 25–27.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 2014.
3. *Бакитановский В. И., Потапова Е. П., Согомонов Ю. В.* Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск, 1991.
4. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика. М. Ростов-на-Дону, 1999.
5. *Вентцель К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей. — М., 1923.
6. *Врублевская Е. Г., Логинова Л. Г., Никитаева М. В.* Организационная модель коворкинг-центра как новый формат институализации социального взаимодействия и взаимообучения студентов педагогической специализации и граждане в возрасте «60+». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 2. С. 56–61.
7. *Гессен С. И.* Педагогические сочинения. Саранск, 2002.
8. *Зеньковский В. В.* Педагогические сочинения. Саранск, 2002.
9. *Казурова О. А.* Родительская грамотность как основа устойчивого социального иммунитета ребенка. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 2. С. 28–32.

10. Ключкова Л. И. Системные изменения в развитии воспитания: инновационные и технологические ресурсы. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 5. С. 53–58.
11. Кон И. С. Ребенок и общество. М., 2003.
12. Лурье Л. Л. Обеспечение безопасности участников образовательного процесса требует уникальной, педагогически выверенной системы воспитания. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С. 19–25.
13. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М., 2006.
14. Мудрик А. В. Диссоциальное воспитание — воспитание злом. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 48–54.
15. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.
16. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М., 1983.
17. Мудрик А. В. Три ипостаси отечественной теории воспитания советского периода // Вопросы воспитания. 2011, № 1, с. 47–73.
18. Мудрик А. В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 62–65.
19. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. М., 1977.
20. Огородова Л. Н. Педагогическое моделирование воспитательного пространства класса в целях развития социальной компетентности подростков-школьников. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 5. С. 59–65.
21. Острогорский А. Н. Образование и воспитание. СПб, 1870.
22. Пастухова Л. С., Хромова Т. С. Социальное проектирование учащихся и студентов: подходы к реализации технологии на региональном уровне. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 5. С. 72–80.
23. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. М. 1998.
24. Серякова В. В. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы — от концепции к оперантной модели. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С. 6–13.
25. Сиденко Е. А. К вопросу о процессе фасилитации в системе дополнительного профессионального педагогического образования. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С. 26–31.
26. Сиденко Е. А., Сиденко А. С. Воспитательная работа в педагогическом колледже: от теории к практике. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 3. С. 56–61.
27. Шварцман К. А. Философия и воспитание. М., 1985.

---

## References

1. Alekperov L. Technology of presenting information module type associated with the economic education of pupils of the senior classes. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 2. P. 25–27.
2. Andreeva G. M. Social psychology. M., 2014.
3. Bakštanovskij V. I., Potapov E. P., Sogomonov Y. V. Choosing a future: towards a new educational ethics. Tomsk, 1991.
4. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. Pedagogy. M.-Rostov-on-don, 1999.
5. Ventzel K. N. New ways of upbringing and education of children.— M., 1923.
6. Vrublevskaya E. G., Loginova L. G., Nikitaeva M. V. Organizational model of the coworking center as a new format of institutionalization of social interaction and mutual training of students of pedagogical specialization and citizens at the age of «60+». // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 2. P. 56–61.
7. Hessen S. I. Pedagogical works. Saransk, 2002.
8. Zenkovsky V. V. Pedagogical works. Saransk, 2002.
9. Kazurova O. A. Parental literacy as a basis of sustainable social immunity of the child. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 2. P. 28–32.
10. Klochkova L. I. System changes in the development of education: innovative and technological resources. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 5. P. 53–58.
11. Kon I. S. Child and society. M., 2003.
12. Ensuring the safety of the participants of the educational process requires a unique, pedagogically verified system of education. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 1. P. 19–25.
13. Merton R. Social theory and social structure. M., 2006.
14. Mudrik A. V. Dissocial education-education by evil. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 2. P. 48–54.
15. Mudrik A. V. Introduction in social pedagogics. M., 1997.
16. Mudrik A. V. the Personality of the student and her education in the team. M., 1983.
17. Mudrik A. V. Three persons of the domestic theory of education of the Soviet period // Questions of education. 2011, № 1, p. 47–73.
18. Mudrik A. V. the Philosophy of social education as a section of social pedagogy. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 3. P. 62–65.
19. Novikova L. I. Pedagogy of children's team. M., 1977.
20. Ogorodova L. N. Pedagogical modeling of the educational space of the class in order to develop the social competence of adolescent students. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 5. P. 59–65.
21. Ostrogorsky A. N. Education and upbringing. St. PETERSBURG, 1870.
22. Pastukhova L. S., Khromova T. S. social design of students: approaches to the implementation of technology at the regional level. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 5. P. 72–80.
23. Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies / edited by S. A. Smirnov. M. 1998.
24. Seryakova V. V. Socio-pedagogical competence of the social sphere specialist-from the concept to the operant model. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 1. Pp. 6–13.
25. Sidenko E. A. on the issue of facilitation process in the system of additional professional pedagogical education. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 1. P. 26–31.
26. Sidenko E. A., Sidenko A. S. Educational work in the pedagogical College: from theory to practice. // Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 3. P. 56–61.
27. Shvartsman, C. A. Philosophy and education. M., 1985.

УДК 37.013.2

**Петерсон Л. Г., Кубышева М. А.**

**Разработка концепции учебной деятельности в контексте  
общих методологических категорий и ее реализация  
в системе непрерывного математического образования  
(дошкольное образование, начальная и основная школа)**

**Аннотация**

В статье представлена концепция учебной деятельности, разработанная авторами на основе методологической версии теории деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.), описаны общая концептуально-технологическая схема учебной деятельности, построенная на ее основе технология организации образовательного процесса применительно к разным уровням образования и результаты реализации предложенного подхода в системе непрерывного математического образования.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, концепция учебной деятельности, структура учебной деятельности, деятельностный метод обучения, технология деятельностного метода Л. Г. Петерсон, системно-деятельностный подход в математическом образовании.

**Peterson L. G., Kubysheva M. A.**

**Development of the learning activities concept in the context of  
general methodological categories and its implementation in the  
system of continuous mathematical education (preschool, primary  
and general education)**

**Abstract**

The article presents the concept of educational activity, developed by the authors on the basis of the methodological version of the theory of activity (GP Shchedrovitsky, OS Anisimov, etc.), describes the general conceptual and technological scheme of educational activity, the technology of organization of educational process with respect to different levels of education and the results of the implementation of the proposed approach in the system of continuous mathematical education.

**Keywords:** educational activity, the concept of educational activity, the structure of learning activity, the activity method of teaching, the technology of the activity method. Peterson, the system-activity approach in mathematical education.

---

Попытки использовать общие понятия теории деятельности для построения теории и практики организации образовательного процесса на разных ступенях образования предпринимались неоднократно, что нашло свое отражение в известных работах А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и др., в идеях и разработках мыслительной педагогики Ю. В. Громыко, публикациях по педагогической акмеологии. Обращение к методологическим основаниям, необходимым для организации учебной деятельности, становится сегодня предметом особого интереса представителей педагогических наук в связи со стремительными изменениями в жизни общества [1] и отражающими эти изменения новыми стандартами образования [2, 3, 4].

Между тем, как отмечает А. М. Новиков, «исследователи нередко проявляют удивительную малоосведомленность или вовсе девственную неосведомленность о методологии. Нередко бытует предубеждение против методологии, понимаемой весьма упрощенно — как некоторой абстрактной области философии, не имеющей прямого отношения ни к конкретным научным исследованиям, ни к потребностям практики» [5; с. 3].

Но жизнь заставляет педагогов обращаться к категориям методологии как критериальной базе для создания педагогического инструментария и контрольно-измерительных средств нового поколения. В настоящее время в нашей системе образования существует значительный разрыв между декларируемыми приоритетными результатами и теми, по которым реально оценивается качество подготовки выпускников: административные контрольные работы, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ до сих пор оценивают не требуемые в государственных стандартах надпредметные умения и способности учащихся, а все те же ЗУНы. Этим и объясняется, почему тормозится реальный переход российской школы к новому качеству образования, отвечающему потребностям каждой отдельной личности и страны в целом.

Как отмечал В. В. Давыдов, ответы на вопросы о деятельностином обучении педагоги смогут получить, только опираясь на науки, где формировались представления о категории деятельности [6; с. 4]. И первый вопрос, который встает при разработке новых образовательных технологий деятельностиного типа и средств диагностики уровней и динамики процессов формирования универсальных учебных действий (УУД), это вопрос о сути учебной деятельности, ее субъекте и структуре, исходном материале и продукте, способах и средствах выполнения.

При построении в 60–70-х гг. прошлого века концепции учебной деятельности В. В. Давыдов опирался на единственную разработанную к тому времени *психологическую* версию теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.) [7]. Однако в последние 50–60 лет сформировались и интенсивно развивались сначала *социологическая*, или *социотехническая* версия (Г. П. Щедровицкий), а с середины 80-х годов — их *синтез*, *методологическая* версия теории деятельности (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов).

Методологическая версия рассматривалась и предлагалась как концепция, возникшая на основе социотехнического понимания сущности деятельности, где мир деятельности представляется как развивающийся по своим собственным объективным законам рефлексивного оформления

системогенеза, образования новых типов деятельности, функционирования и изменения различных систем и сфер деятельности. При этом в построении категориально-понятийного аппарата теории деятельности Г. П. Щедровицкий выделял два системообразующих направления: *социотехническое* — логико-социологический анализ механизмов функционирования и развития деятельности в человеческом обществе, и *психологическое* — логико-психологический анализ структуры вхождения в нее и осуществления индивидами, подчеркивая необходимость их синтеза. В силу этого, методологическую версию теории деятельности называют также **общей теорией деятельности**.

Благодаря точности и однозначности разработанного в общей теории деятельности языка схем, достаточной полноте и непротиворечивости описания с помощью этого языка онтологии мира деятельности, в настоящее время появилась возможность приблизиться к построению нового варианта концепции учебной деятельности как механизма, обеспечивающего оформление у учащихся общеобразовательной школы общих способностей к самообучению, самоизменению и саморазвитию.

В данной статье будет представлен подход к построению концепции учебной деятельности научного коллектива Института системно-деятельностной педагогики (научный руководитель — Л. Г. Петерсон) и показаны результаты ее реализации в системе непрерывного математического образования.

Рассмотрение учебной деятельности с позиций системно-деятельностного подхода, то есть как системы особого типа и разновидности деятельности вообще, перед нами встают вопросы о том, что собой представляет ее основная функция, то есть каков ее типовой конечный продукт, кому и для чего он предназначен, что является исходным материалом для нее, какими средствами и способами она должна осуществляться, что представляет собой процесс ее функционирования и развития, каким образом и при каких условиях осуществляется самоизменение и саморазвитие в учебной деятельности.

Другими словами, методологические категории общей теории деятельности должны преломляться и конкретизироваться применительно к процессу учения, ведь в учебной деятельности все они присутствуют, но уже в своем модифицированном под ее специфику виде. Поэтому в понятии и развернутой концепции учебной деятельности должны быть отражены:

- системные отношения и связи процессов учения с другими процессами, протекающими в мире деятельности и в социокультурной среде;
- специфика учебной деятельности, ее отличие от всех других типов деятельности и поведения, обусловленная содержанием и характером ее особых отношений с ними;
- состав основных внутренних элементов (процессов), отношений и связей между ними (то есть структура учебной деятельности);
- генетически различные ступени развития учебной деятельности и возможные в этой связи усложнения ее внутренней структуры и внешних системных отношений и связей с «окружающей средой».

Согласно общему пониманию принципов системогенеза в деятельности, мы должны искать истоки появления и после-

дующего нормативного оформления учебной деятельности в необходимости снятия затруднений, образующихся не случайным образом в других процессах. Анализ связи процессов учения с другими типами деятельности и социокультурной сферой провел Г. П. Щедровицкий в специально посвященной этому вопросу статье «Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности», написанной в 1966 году [8; с. 197–227].

Рассматривая деятельность как системное, сложное и структурированное образование, представляющее с определенной точки зрения весь социальный организм в целом как «универсум деятельности», Г. П. Щедровицкий выстроил псевдогенетическую линию развития обучения как особой сферы деятельности. С этой целью в «массовой деятельности» был выделен в качестве основного процесса ее воспроизводства, «механизмического» повторения.

Еще на заре развития цивилизации человеку необходимо было воспроизвести способ изготовления каменного топора, приготовления пищи. Даже в таком простом варианте воспроизводство деятельности, необходимое для выживания и развития человека, предполагает наличие в ее механизме элементов, которые позволяют, во-первых, эту деятельность вновь повторять с составом тех же участников, а во-вторых, транслировать при смене ее участников. Эти элементы представляют собой первоначальное представление и закрепление норм деятельности (как «знаниевых», так и «ценностных», то есть связанных с воспитанием, усвоением норм поведения и действий) в виде образцов, или эталонов, в которых «отпечатывается» то, что должно быть сохранено и может перейти во второе функционирующее состояние социальной структуры. Таким образом, мы получаем абстракции, обозначающие разные сферы — *производства и культуры* (в широком смысле этого слова).

В сфере культуры собираются лучшие образцы сферы производства. Первичная педагогическая функция — передача людям, занятым в сфере производства, культурных образцов для подражания.

Однако при передаче культурных образцов другим людям те не всегда способны это воспринять. И тогда в процессе воспроизводства, несмотря на трансляцию деятельности, возникает разрыв. «Именно как следствие преодоления этого разрыва исторически сложилась и развилась сфера обучения» [8; с. 202]. Возникли фигуры *учителя* — носителя культурных норм, и *ученика* — того, кому эти нормы надо передать.

Успешность передачи культурных образцов зависела, с одной стороны, от способностей ученика, а с другой — от того, какие учебные средства использовал учитель. Поэтому в процессе взаимодействия между учителем и учеником и появились два типа деятельности:

- деятельность учения, или учебная деятельность, — это деятельность ученика, суть которой заключается в развитии собственных способностей, необходимых для освоения культурных ценностей общества;
- деятельность обучения — это деятельность учителя, предназначением которой является совершенствование учебных средств, необходимых для снятия затруднений ученика.

Развертывание обучения и воспитания как особой отдельной сферы массовой деятельности приводит к последовательному появлению специалистов, снимающих затрудне-

ния в различных процессах. Так, осуществляемая вначале учителем практика по поиску, выделению и закреплению лучших вариантов своих действий создает условия для деятельности принципиально иного типа: сравнения и анализа действий различных учителей, выбор лучших образцов с целью снятия затруднений в деятельности учителей. Таким образом, появляется фигура *методиста*, задачей которого является снятие затруднений у учителя.

Необходимость передавать деятельность обучения непрерывно расширяющемуся кругу лиц приводит к тому, что такая деятельность начинает практиковаться все чаще и чаще и, наконец, оформляется в особую специальность *преподавателей*, готовящих учителей или обеспечивающих повышение их квалификации и переподготовку.

Аналогично возникают фигуры *педагогов-теоретиков*, задачей которых является снятие затруднений методистов в формулировке целей образования, построении программ обучения и создании соответствующих им средств обучения. И наконец, задача *управленцев* — снятие затруднений во взаимодействии всех звеньев и обеспечение рефлексивного сопровождения этого взаимодействия. «Деятельность всех этих специалистов образует единую сферу, в которой все составляющие связаны и зависят друг от друга» [8; с. 209].

Более детальный анализ функций учебной деятельности с социологической и психологической точек зрения позволяет дать следующее определение учебной деятельности [12; с. 35–46]:

**Учебная деятельность** — это деятельность ученика, связанная, с одной стороны, с освоением культурных ценностей общества (предметных, надпредметных и метапредметных знаний, умений и навыков), а с другой — с формированием способностей к самоизменению и рефлексии, обеспечивающих адекватное самоопределение и успешную самореализацию человека в жизни.

Итак, ученик в ходе учения должен изменять себя, приобретать новые знания, умения и способности — именно это является результатом его учебной деятельности. А функция учителя состоит не в том, чтобы формировать у ученика новые знания, умения и способности, — это работа самого ученика, и если ученик не будет ее выполнять сам, то его умению «учить себя» просто неоткуда будет взяться. Задача учителя, его предназначение состоит в том, чтобы *помочь ученику в самоизменении*, направленном на освоение накопленных в обществе культурных ценностей. Именно с этой целью он *организует образовательный процесс*, в ходе которого ученик самостоятельно осваивает не только новые знания, умения и навыки, но при этом еще и сам формирует в себе, отрабатывает и рефлектирует общие способности, которые помогут ему в дальнейшем успешно жить и работать, грамотно ставить и достигать цели, самостоятельно учиться и переучиваться, стать соиздателем.

Соответственно, умение учиться предполагает взятие учеником функции учителя на себя — он должен уметь самостоятельно организовать свою собственную деятельность по освоению новых знаний, умений, навыков и способностей, уметь рефлексировать ее, контролировать и оценивать.

**Уметь учиться** — это значит уметь выполнять и рефлексировать деятельность учения, или учебную деятельность.

А это значит, что учащиеся должны понимать, что представляет собой учебная деятельность, какова ее роль, какие есть средства и способы освоения новых знаний, умений, навыков и способностей, как следует взаимодействовать друг с другом и с педагогом, какова роль педагога, они должны рефлексировать свой опыт пребывания в учебной деятельности, выполнять самоконтроль и самооценку и др. Следовательно, для формирования умения учиться нужны, с одной стороны, предметные уроки, на которых дети системно включены в учебную деятельность, а с другой — специальные метапредметные уроки, где у них на основе опыта, приобретенного на предметных уроках, формируются знания о способах выполнения УУД, а также способности к самоизменению и саморазвитию. Для организации таких уроков необходимо иметь структуру процессов деятельности, рефлексии, учебной деятельности, самоизменения и саморазвития, мотивации и др. — те «эталоны», которые надо передать учащимся, чтобы реально научить их учиться. Эти общие категории разработаны в настоящее время в общей теории деятельности ММПК (О. С. Анисимов), поэтому при разработке своей концепции учебной деятельности мы использовали их в качестве критериальной базы.

Структурное описание учебной деятельности приведено в методологическом словаре О. С. Анисимова [9; с. 570]. Согласно построенному им определению, мы можем в рамках применения правил схематических изображений пространств деятельности, связей и отношений между ними, построить схему учебной деятельности, отразив на ней мотивационные и самоопределенческие компонен-

ты, учебные действия и их рефлексивные сопровождения, рефлексии образовательного процесса в целом и его отдельных элементов.

### Общая концептуально-технологическая схема учебной деятельности

На схеме, приведенной на рис. 1 стрелки и выделенные пространства имеют следующее значение:

- (1) — понимание учащимся общей системы нормативных требований к нему со стороны учебной деятельности, в пространство которой он должен войти;
- (2) — принятие им данной системы нормативных требований (то есть процесс мотивации к учебной деятельности в целом);
- (3) — понимание нормативных требований к осуществлению пробного действия по решению квазипрактической задачи (эти требования связаны как с конкретным предметным содержанием задачи, целями, условиями, так и, в особенности, с самой общей формой пробного действия вообще, его функцией в составе учебной деятельности, особых продуктов, связи с последующими процедурами фиксации и рефлексии неудач и затруднений);
- (4) — принятие норм осуществления пробного действия, мотивация к его надлежащему выполнению как по предметному содержанию, так и по деятельностной форме;
- (5<sub>1</sub> и 5<sub>2</sub>) — осуществление пробного действия и фиксация затруднения;
- (6) — выход в первичную рефлексию произошедшего события;
- (7) — реконструкция ситуации;

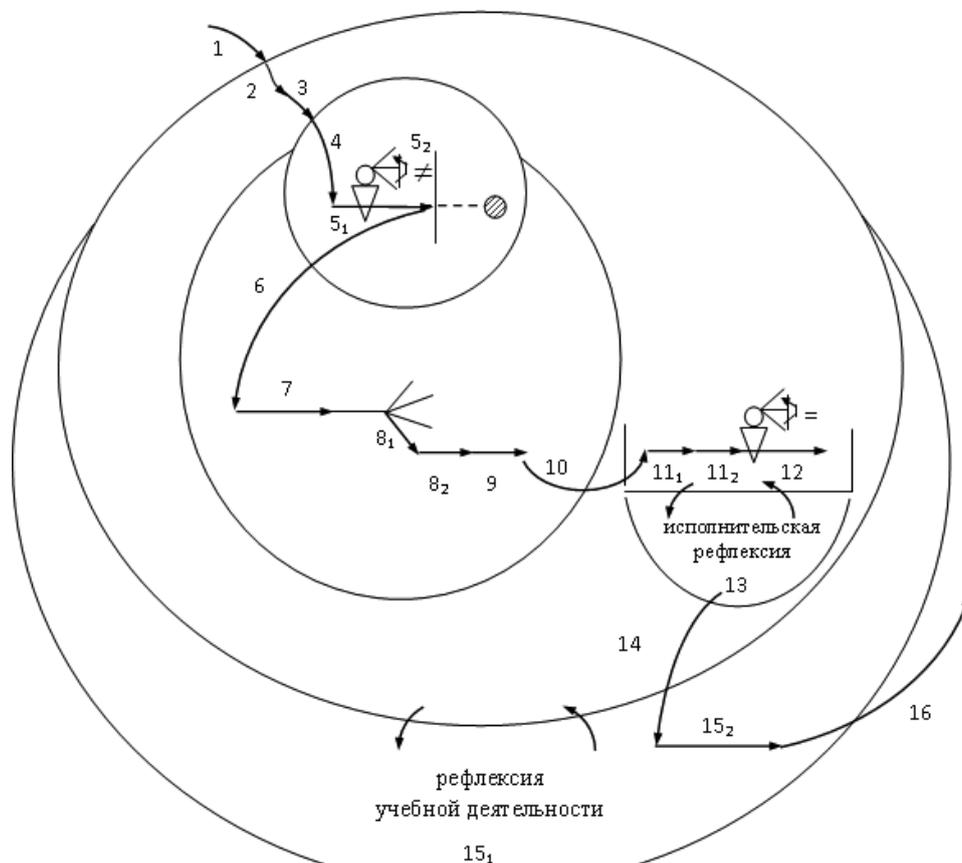


Рис. 1

(8<sub>1</sub>) — акцентирование в рефлексии, связанное с обнаружением отсутствия у себя адекватных знаний и умений относительно способа действия, позволяющего решить «практическую» задачу;

(8<sub>2</sub>) — выявление и формулирование причин затруднения (тех знаний и умений, которых недостает для решения данной исходной задачи и задач такого класса или типа вообще);

(9) — построение целей и проекта будущих учебных действий, направленных на устранение выявленной причины затруднения (какие действия, в какой последовательности и с помощью чего надо осуществить);

(10) — выход в пространство реализации построенного проекта;

(11<sub>1</sub>) — реализация проекта, направленного на приобретение новых недостающих знаний и решение исходной «практической» задачи на основе применения нового приобретенного общего способа решения данного класса задач;

(11<sub>2</sub>) — отработка умений по применению общего способа решения задач данного класса;

(12) — осуществление контрольных процедур, направленных на проверку и фиксацию соответствия полученных реальных результатов учебных действий целевым представлениям о них;

(13) — исполнительская рефлексия в ходе реализации проекта учебных действий и контрольных процедур;

(14) — выход в пространство рефлексии учебной деятельности;

(15<sub>1</sub>) — рефлексия в ходе реализации учебной деятельности и организация возврата и повторного прохождения через те ее звенья, которые оказались недостаточно «отработанными»;

(15<sub>2</sub>) — оценка всего сделанного цикла учебной деятельности;

(16) — выход из пространства учебной деятельности.

На рис. 1 выделены три подпространства различных видов рефлексии:

- рефлексия пробного действия (7–9; процесс 7 соответствует исследовательской фазе, процессы 8 — критической фазе, а процесс 9 — проектировочной фазе рефлексии);
- исполнительская рефлексия реализации проекта (13);
- рефлексия учебной деятельности в целом (15).

Аналогичным образом в случае возникновения затруднений по отношению к каждому из выделенных процессов учебной деятельности, осуществляемых в различных ее подпространствах, может быть организовано и осуществлено свое особое рефлексивное сопровождение, что и позволяет надежно формировать соответствующий природе этих мест опыт самоизменения в каждом из функциональных звеньев системы учебной деятельности. Общая же, охватывающая рефлексия всего ее цикла процессов, промежуточных и итоговых результатов позволяет в ходе освоения предметных знаний осознать всеобщую надпредметную универсальную форму рефлексивной самоорганизации, и, таким образом, создать основу для усвоения социокультурно оформленного механизма самоизменения, заложенного в учебной деятельности.

Однако приобретение способностей к самоизменению и к саморазвитию не может быть обеспечено только за счет

того, что учащийся пусть даже систематически под руководством учителя проектирует свои учебные действия по получению узко предметных знаний и умений и осуществляет рефлексию своей учебной деятельности. Таким образом он может приобрести лишь первоначальный опыт пребывания в организованном педагогом учебном процессе, соотнесенный в целом и в основных его компонентах с опытом стихийных попыток самоорганизации процесса самоизменения. Для устойчивого формирования фундаментальных способностей к самоизменению и саморазвитию, как отмечает О. С. Анисимов, учитель должен выйти за рамки ситуативной необходимости и подчинить способы обучения принципиально новому по содержанию целеполаганию, когда «вместо умения и знания на первое место выходит сам механизм рефлексивной самоорганизации» [10, с. 85].

Для того чтобы наглядно проиллюстрировать, чем отличается формирование опыта самоизменения от формирования способностей к самоизменению и саморазвитию, приведем методологические схемы этих процессов (рис. 2 и рис. 3). Первая из них (рис. 2) является, по сути, приведенной выше схемой учебной деятельности (рис. 1), но на ней опущены компоненты, не существенные для пояснения взаимосвязи указанных процессов.

#### Схема «Опыт рефлексивного самообеспечения»

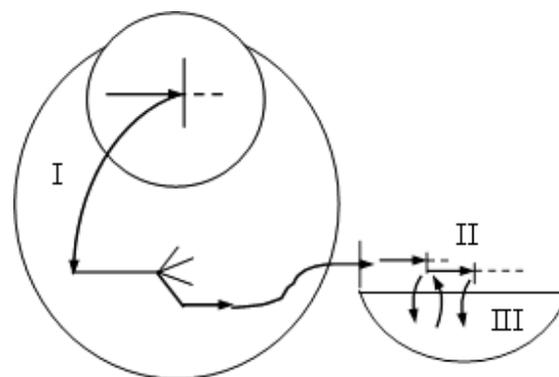


Рис. 2

где I — рефлексия учебно-практического действия; II — тренировочное звено; III — исполнительская рефлексия в ходе реализации проекта учебных действий и контрольных процедур.

При формировании способностей к самоизменению и саморазвитию учитель предоставляет возможность решать конкретную задачу только для того, чтобы содержательно мотивировать выход в рефлексию, а в рефлексии расставляются основные препятствия для обеспечения мотивации выхода уже в слой рефлексии самих рефлексивных действий. Выявление затруднений в этом слое и проблематизация имеющихся способностей к самостоятельной организации рефлексивных действий (реконструкции ситуации пробных действий, ее критического анализа, построения целей учебных действий и проектирования процесса их достижения) создают условия для мотивированного выхода в особое подпространство тренинга и наращивания выявленных недостающих способностей к рефлексивной самоорганизации (рис. 3).

Схема «Обучение саморазвитию»

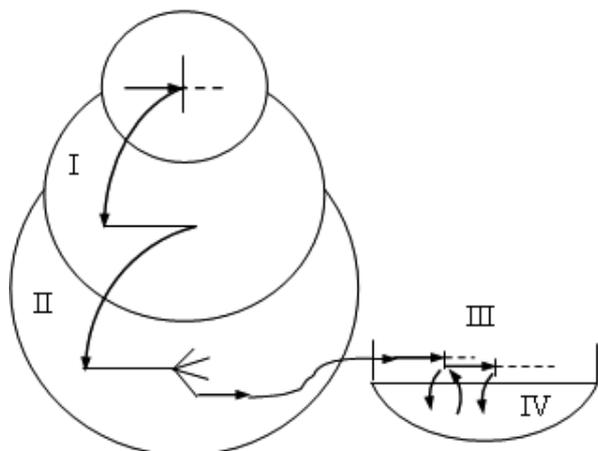


Рис. 3

где I — рефлексия учебно-практического действия; II — рефлексия рефлексивного действия; III — трансформационно-тренировочное звено; IV — рефлексия трансформационных процессов.

Здесь в слое рефлексии рефлексивных действий как основном пространстве принципиально по-новому организованной учебной деятельности «педагогом моделируется обнаружение недостающих проявлений способности и самих составляющих способности к рефлексивной самоорганизации, осуществляются тренировочные процедуры, приводящие к изменениям способностей, а сама эта рефлексия также рефлексивно осознается» [10, с. 85].

Таким образом, если учащийся заимствует, усваивает и использует эту всеобщую форму, то он выходит на решение задач по саморазвитию. Если же она применяется лишь для решения конкретно-ситуационных задач приобретения новых предметных знаний и умений или даже отдельных общих и специальных способностей, но не для развития способностей к рефлексивной самоорганизации, то это может происходить посредством сведения их содержания до того уровня, который требуется в этой конкретной ситуации, «что и означает упрощение до самоизменения» [10, с. 86].

Итак, суммируя сказанное, мы можем теперь уточнить принципиальные отличия в способах организации учебной деятельности в традиционной школе, так называемых системах развивающего обучения и предлагаемой нами концепции учебной деятельности, основанной на методологической версии теории деятельности.

Традиционная система обучения ориентирована, в основном, на усвоение узко предметных, частных способов решения задач, приобретение знаний, умений и навыков при внешнем организующем направлении учебных действий со стороны учителя, его прямой помощи, контроле и оценке посредством отметочной системы, задающей внешние по отношению к процессу учения мотивы поведения. В такой системе обучения формирование умения учиться остается, как правило, побочным и скорее случайным эффектом, нежели продуктом действительно целенаправленной работы учителя и учеников.

В рамках систем развивающего обучения появляется прогрессивная тенденция организации педагогом «самостоятельных» исполнительских действий учащихся, «от-

крытия» новых общих способов решения определенного класса задач. При этом тип мотивации на использование продуктивных методов построения нового знания остается манипулятивным, а сами средства и способы осуществления, и тем более организации учебной деятельности остаются неосознаваемыми учащимися, специально не рефлексивируются ими и не становятся предметом осмысленного процесса усвоения.

Отмечая этот недостаток систем развивающего обучения, доктор психологических наук В. С. Лазарев, один из учеников В. В. Давыдова, анализирует предложенную последним структуру учебной деятельности: «...дети не рефлексивируют сам способ решения учебной задачи, они не задаются вопросами: «Почему нужно выполнять те или иные действия, всегда ли нужно их выполнять при постановке и решении учебных задач?» ...Если данная структура учебных действий не будет расширена, то учебная деятельность, как обобщенная способность ставить и решать учебные (квазиисследовательские) задачи, формироваться не будет. Сколько бы разных понятий не построили в учебном процессе учащиеся, самостоятельно они не поставят задачу на построение понятия самого «понятия» и не построят его» [11, с. 50]. Далее В. С. Лазарев приходит к выводу о том, что «формирование учебной деятельности требует постановки и решения учебных задач особого рода — задач на освоение метазнаний о способах познания» [11, с. 51], при этом предметом групповой рефлексии должна стать сама учебная деятельность как целое — сначала коллективная, а затем индивидуальная [11, с. 59].

Важное преимущество методологического подхода заключается в том, что он позволяет вывести структуру самой учебной деятельности — необходимое условие для создания педагогических средств, обеспечивающих системное и неслучайное формирование у всех учащихся общих деятельностных способностей, определенных ФГОС всех уровней образования, а также для создания средств диагностики результатов обучения и качества организации образовательного процесса как механизма перехода системы образования в новое качество.

Описанная выше концепция учебной деятельности, построенная на основе методологической версии теории деятельности ММПК (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов), не является чисто теоретической конструкцией. Она была реализована в последние два десятилетия в УМК «Учись учиться», включающем в себя надпредметный курс «Мир деятельности» и непрерывный курс математики для дошкольников, начальной и основной школы. Данный комплекс с самого начала строился с ценностной и целевой направленностью на мотивацию и адекватное самоопределение учащихся в учебной деятельности, формирование у них способностей к рефлексивной самоорганизации [13, 14, 15].

Для запуска механизмов самоизменения и саморазвития школьников в соответствии с представленной концепцией был разработан новый педагогический инструментальный — технология деятельностного метода обучения [16, с. 52–58], система дидактических принципов [17, с. 59–64], метапредметное содержание образования — методологически обоснованные «эталонные» для рефлексии учащимися своей учебной деятельности [15], первый вариант критериально обеспеченных этими эталонами средств мониторинга

и диагностики уровня сформированности всех видов УУД [22], а также методики непрерывного курса математики «Учусь учиться», который наполнил учебную деятельность конкретным содержанием и стал площадкой для системного формирования у учащихся деятельностных способностей.

Разумеется, что педагоги, обучающие самоизменению и саморазвитию, должны сами обладать соответствующими способностями. Но все они учились в традиционной школе и традиционном вузе, многие из них сами преподавали, используя традиционную систему, поэтому, очевидно, рефлексивной самоорганизацией владеют лишь некоторые из них. Поэтому в НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики» построена система курсовой подготовки педагогов, мотивирующая их к самоизменению [23]. Сам же процесс самоизменения педагогов происходит постепенно и поэтапно одновременно с процессом самоизменения учеников в ходе работы по УМК «Учусь учиться», который становится школой саморазвития как для учеников, так и для их педагогов.

Данная концепция учебной деятельности и ее реализация в непрерывном курсе математики «Учусь учиться» была апробирована в 2011–2016 гг. в условиях массовой общеобразовательной школы на Всероссийской экспериментальной площадке (ВЭП) Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПК и ППРО в 492 школах и ДОО 56 регионов России. Уже первые количественные и качественные показатели ее внедрения свидетельствуют о повышении результативности образовательного процесса и росте профессионализма учителей [24]:

- уровень сформированности УУД в экспериментальных классах стабильно превышал общероссийские показатели на 25–30%, до 100%;
- при этом существенно повысилась мотивация и уровень знаний, умений и навыков по математике (ВПП в 4-х

классах: успеваемость в среднем — 99%, до 100%, качество — 82%, до 100%; ГИА: успеваемость — 98%, до 100%, качество — 76%, до 100%; ЕГЭ: средний балл — 71%, до 85%);

- достижения большинства педагогов и педагогических коллективов школ и ДОО возмужали по ходу освоения инновации: они получали многие статусные премии и награды, гранты от руководителей региона и на федеральном уровне, становились лидерами образования в своих регионах, входили в региональные реестры лучших образовательных организаций, многие вошли в Национальный реестр «Ведущие образовательные учреждения России», ТОП-500 лучших российских школ, 74% из них стали пилотными площадками по внедрению ФГОС ДО, НОО и ООО в своих субъектах РФ;
- учащиеся экспериментальных школ показали высокие, а нередко — выдающиеся результаты в олимпиадах всех уровней, вплоть до международных (так, два ученика из одного класса гуманитарной школы № 122 г. Казани, Алексей Волостнов и Никита Чернега в 2014 стали победителями международной олимпиады по математике, а в национальной сборной России по математике в целом более 60% школьников, обучавшихся по курсу математики «Учусь учиться» при его распространенности в России около 10%).

С нашей точки зрения, даже первые шаги по внедрению новой концепции учебной деятельности, основанной на общей методологической версии теории деятельности (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов и др.), свидетельствуют об эффективности предложенного подхода. Поэтому в настоящее время на базе НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики» развернуто несколько федеральных проектов, направленных на его развитие.

## Литература

1. Будущее образования: глобальная повестка. М.: Skolkovo Tech, 2014.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
5. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Издательство «Эгвес», 2005.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
7. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. — Ереван: Луйс, 1981.
8. Г. П. Щедровицкий. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. М., 1995.
9. Анисимов О. С. Методологический словарь для стратегов. Т. 1. Стратегии в пространстве макроуправления. — (Энциклопедия управленческих знаний) — М., 2004. Электронный ресурс: <http://metodologika.ru/node/216>
10. Анисимов О. С. Теоретическая акмеология: предмет, структура содержания, тренинг. Учебное пособие. М.: ИПК Госслужбы, 2006.
11. В. С. Лазарев. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении / В сб. Развивающее обучение. Нерешенные проблемы развивающего образования. Т. 2. М.: АПК и ППРО, 2003.
12. Петерсон Л. Г., Аганов Ю. В., Кубышева М. А., Петерсон В. А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. — М.: УМЦ «Школа 2000...», 2006.
13. Петерсон Л. Г., Кочемасова Е. Е. «Игралочка»: курс математического развития для дошкольников 3–7 лет (программа, методические рекомендации, альбомы для детей, демонстрационный и раздаточный материал). М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2017–2018.
14. Петерсон Л. Г., Дорофеев Г. В., Агаханов Н. Х. и др. «Учусь учиться»: курс математики для 1–9 классов (рабочие программы, учебники, рабочие тетради, методические рекомендации, самостоятельные и контрольные работы, эталоны, сценарии уроков). — М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2017–2018.
15. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. и др. «Мир деятельности»:

- надпредметный курс, 1–4 классы (программа, учебные пособия, эталоны, методические рекомендации, раздаточный материал, сценарии уроков) / Под ред. Л. Г. Петерсон. — М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2017.
16. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Как научить учиться: технология деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад — школа — вуз). Педагогическое образование и наука, № 2, 2014. С. 52–58.
  17. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Дидактические принципы деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад — школа — вуз). Педагогическое образование и наука, № 2, 2014. С. 3–9.
  18. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Концепция профессиональной подготовки педагогических кадров к реализации деятельностного метода обучения. // Инновационные проекты и программы в образовании, 2009. № 1. С. 24–35.
  19. Петерсон Л. Г., Посполита Н. В. Механизмы формирования мотивации к учебной деятельности. — Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 117–126.
  20. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Кузнецова Н. А., Петерсон В. А. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 6–13.
  21. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Рогатова М. В. Типология уроков деятельностной направленности. // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 139–152.
  22. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Посполита Н. В., Рогатова М. В. Комплексный педагогический мониторинг процесса формирования универсальных учебных действий в начальной школе. М.: Институт СДП, 2016.
  23. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Построение модели профессиональной подготовки педагогических кадров к реализации деятельностного метода обучения // «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития»: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 19–21 июня 2012 года». Электронный ресурс: <http://www.apkpro.ru/294.html>
  24. Всероссийская экспериментальная площадка: «Механизмы реализации ФГОС на основе деятельностного метода Л. Г. Петерсон с позиций непрерывности образовательного процесса на ступенях ДО — НОО — ООО» (Инновационный сетевой проект) / Составители: В. А. Петерсон, М. А. Кубышева, Л. Э. Абдуллина, Л. А. Аверкиева, Н. В. Посполита, М. В. Рогатова, И. В. Шалыгина. Изд. 2-е. М.: Институт СДП, 2017.

## References

1. The future of education: a global agenda. Moscow: Skolkovo Tech, 2014.
2. Federal state educational standard of preschool education. <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>
3. Federal state educational standard of primary General education. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
4. Federal state educational standard of basic General education. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
5. Novikov A. M. Methodology of educational activity. M.: Publishing House «Agues», 2005.
6. Davydov V. V. Theory of developmental education. M.: Intor, 1996.
7. Davydov V. V., Vardanyan A. U. Educational activity and modeling. — Yerevan: Luys, 1981.
8. G. P. Schedrovitsky. Initial representations and categorical means of activity theory // Selected works. M., 1995.
9. Anisimov O. S. Methodological dictionary for strategists. Vol. 1. Strategies in the space of macro-management. — (Encyclopedia of management knowledge) — M., 2004. Electronic resource: <http://metodologika.ru/node/216>
10. Anisimov O. S. Theoretical acmeology: subject, content structure, training. Textbook. M.: IPK of civil service, 2006.
11. V. S. Lazarev. The formation and development of educational activities in developmental education. Developmental education. Unresolved problems of developing education. Vol. 2. M.: APK of continuing education for educators, 2003.
12. Peterson L. G., Agapov Yu. V., Kubysheva M. A., Peterson V. A. system and structure of educational activity in the context of modern methodology. — M.: UMC «School 2000...», 2006.
13. L. G. Peterson, Kochemasova E. E. «Igolochka»: a course of mathematical development of preschool children of 3–7 years (program, methodological recommendations, albums for children, demonstration and handouts). Moscow: «BINOM. Laboratory of knowledge», 2017–2018.
14. Peterson L. G., Dorofeev G. V., Agakhanov N. H. «Learning to learn»: a course of mathematics for grades 1–9 (work programs, textbooks, workbooks, guidelines, independent and control work, standards, lesson scenarios). — Moscow: «BINOM. Laboratory of knowledge», 2017–2018.
15. Peterson L. G., Kubysheva M. A. and others, «activities»: the interdisciplinary course, grades 1–4 (program, manuals, standards, guidelines, handouts, scripts of lessons), ed. by L. G. Peterson. — Moscow: «BINOM. Laboratory of knowledge», 2017.
16. Peterson L. G., Kubysheva M. A. how to learn: technology of activity method in the system of continuous education (kindergarten — school — University). Pedagogical education and science, № 2, 2014. Pp. 52–58.
17. Peterson L. G., Kubysheva M. Didactic principles of activity method in the system of continuous education (kindergarten — school — University). Pedagogical education and science, № 2, 2014. P. 3–9.
18. Peterson L. G., Kubysheva M. A the Concept of professional training of teachers to implement the activity method of training. // Innovative projects and programs in education, 2009. No. 1. Pp. 24–35.
19. Peterson L. G., Pospolita N. B. Mechanisms of formation of motivation to educational activity. — Pedagogical education and science. 2016. No. 5. P. 117–126.
20. Peterson L. G., Kubysheva M. A., Kuznetsova N. Ah. Peterson V. A. definition of the concept «activity» in modern pedagogy in the context of historical process of formation of system-activity approach. // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 4. Pp. 6–13.
21. Peterson L. G., Kubysheva M. A., Rogachova M. V. Typology of lessons and activity orientation. // Pedagogical education and science. 2016. No. 5. P. 139–152.
22. Peterson L. G., Kubysheva M. A., Commonwealth N. In. Rogachova M. V. Integrated pedagogical monitoring of the process of the formations of universal educational actions in primary school. M.: Institute of SDP, 2016.
23. Peterson L. G., Kubysheva M. A. Building a model of professional training of teachers for the implementation of the activity method of training // «Continuous pedagogical education in the context of innovative projects of social development»: collection of scientific articles of the international scientific-practical conference, June 19–21, 2012». Electronic resource: <http://www.apkpro.ru/294.html>
24. All-Russian experimental project: «Mechanisms of implementation of the GEF on the basis of the activity method L. G. Peterson from the standpoint of the continuity of the educational process on the steps TO — NOO — OOO» (Innovation network project) / Compilers: V. A. Peterson, M. A. Kubysheva, L. Abdullina, L. A. averkieva, N. In. Commonwealth, Rogachova M. V., I. V. Shalygina. Ed. 2-E. M.: Institute of SDP, 2017.

УДК 37.013.

Корнетов Г.Б.

## Порождающая педагогика Сократа

### Аннотация

Автор проводит анализ порождающей педагогики Сократа, выделяет, что майевтика Сократа (470/469–399 гг. до н.э.) является выдающимся образцом воплощения порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. Метод Сократа раскрывает созидательный потенциал и неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих развиваться человеку, опираясь на собственную активность и актуализируя свой творческий потенциал.

**Ключевые слова:** порождающая педагогика, Сократ, метод майевтики (повивального искусства), передающая педагогика, преобразующая педагогика.

Kornetov Grigory B.

## Generative pedagogy of Socrates

### Abstract

The author analyzes the generative pedagogy of Socrates, emphasizes that the mayevtics of Socrates (470/469–399) is an outstanding example of the embodiment of the generative pedagogy both in theory and in practice of education. The Socrates method reveals the creative potential and inexhaustible possibilities of generating pedagogy to create conditions that allow a person to develop, relying on his own activity and actualizing his creative potential.

**Keywords:** generative pedagogy, Socratic method of maieutics (birth of art), transmission pedagogy, transformative pedagogy.

В последние годы в научной литературе развивается точка зрения, согласно которой *порождающая педагогика* базируется на стремлении организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающийся не находился в позиции пассивного потребителя готового знания, передаваемого ему наставником, а сам активно участвовал в процессе «добывания» знания, занимал позицию исследователя, открывающего для себя не только само новое знание, но и методы его получения и осмысления, осваивал способы постановки и решения познавательных проблем. При этом порождающая педагогика, как правило, рассматривается в соотношении как с *передающей*

*педагогикой*, основанной на передаче от учителя ученику педагогически адаптированных элементов общественного опыта, элементов знания, подлежащих безусловному восприятию и усвоению, так и с *преобразующей педагогикой*, базирующейся на стремлении соединить процесс образования обучающихся, освоения ими знаний с их прямым и непосредственным включением в процесс практической деятельности по изменению и улучшению жизни в социуме, сообществе, школе, семье и т.п. [7; 19; 22; 23; 24; 25; 27]

В отечественной литературе интерес к триаде — порождающая, передающая и преобразующая педагогика — был простимулирован в опубликованной на русском языке

книге «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины», изданной в США в 2000 г. («Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)»). Идею такой триады представили бывшая в то время профессором на факультете образовательного руководства в университете Майами Нельда Кэмброн-Маккейб и активная участница движения по осуществлению изменений в сообществе и школе Дженнис Даттон в небольшом разделе книги, который называется «Педагогика для пяти дисциплин» [29, с. 209–217]. При этом они отметили, что «слово «педагогика» происходит от греческого слова *paidagogike*, означающее «искусство обучения молодежи». <...> Сегодня слово «педагогика» обычно подразумевает более узкое значение: «то, что делают учителя» или даже «техники обучения». Но образование — это опыт, продолжающийся всю жизнь, и учителя появляются не только в учебных учреждениях, но повсюду во множестве обликов. Педагогические роли исполняют многие взрослые, даже если их не зовут учителями. При такой точке зрения определение педагогики должно включать все практики и процессы, которые формируют то, что люди знают, и то, как они приходят к знанию этого. Эти процессы и практики присущи любой организации и социальному взаимодействию, а не только школам» [29, с. 21].

Порождающую педагогику Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон прежде всего видят в «активной модели, тренирующей учеников посредством процесса исследования, сотрудничающей учебы и т.д. Ученики создают знания на основании собственного опыта и взаимодействия с предметом и с другими людьми, включая учителя или тренера. Новые знания создают слой за слоем. <...> Педагогика, основанная на активности учеников, не минимизирует содержание. Она базируется на убеждении, что учение касается и содержания, и процесса, и что ученики, более активно вовлеченные в процесс, лучше запоминают и глубже понимают содержание» [29, с. 210].

Согласно логике историзма для прояснения характера и особенностей порождающей педагогики важно обратиться к ее истокам, к наиболее раннему осмыслению первоначальной из известных ее форм [1; 2; 3; 4; 5; 6; 15; 16; 20; 21; 26; 37; 38; 41]. Порождающая педагогика в известном смысле возникла как альтернатива педагогике передающей, столь же древней, как и человеческое общество. Передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, не имеющими какого-либо личностного смысла, быстро забываемыми, стимулирующими не столько качественное развитие человека, его подлинное развитие в процессе образования, сколько обеспечивающими, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание того, что человеку следует не просто передавать знания, а необходимо способствовать тому, чтобы он их как бы сам «порождал», сам «созидал», приходил к ним самостоятельно, вел активный творческий познавательный поиск.

Первая достоверная практика порождающей педагогики, так же как и ее рефлексия, согласно имеющимся в нашем распоряжении данным, относится ко второй половине V в. до н.э., к эпохе расцвета Древней Греции. У истоков

порождающей педагогики стоял яростный оппонент софистов, признанный еще современниками «мудрейшим из греков», которого многие считают первым философом в собственном смысле этого слова, сын каменотеса и повитухи афинянин Сократ (470/469–399 гг. до н.э.). Сократ совершил в философии поворот — от рассмотрения природы и мира к рассмотрению человека. Он не оставил после себя письменных произведений, будучи уверенным, что тексты искажают мысли, которые надо излагать устно в непосредственном общении с другими людьми, в живом диалоге с ними. События жизни Сократа, содержание его взглядов изложены в произведениях учеников афинского мудреца (Платона, Ксенофонта), его противников (Аристофана, Евполида), более поздних авторов (Аристотеля, Диогена Лаэртского). Он всегда выступал устно, но его учение было широко известно. Философ был постоянно окружен собеседниками, многие из которых видели себя его учениками. Однако Сократ не считал себя учителем и в отличие от софистов не брал денег со своих учеников, хотя и жил в постоянной нужде. Огромное влияние на окружающих определялось не каким-то внешним авторитетом Сократа, а силой и новизной его идей, всем образом жизни афинского мудреца, которым он утверждал свою философию. Идея порождающей педагогики Сократа воплощается в его понимании того, каким должен быть педагогический метод, применяемый наставником, который стремится, чтобы его ученики овладели истинным знанием. Этим методом и пользовался Сократ, общаясь со своими учениками [20, с. 120–123; 40, с. 60–64].

Немецкий исследователь классической филологии, истории философии и христианства Вернер Йегер (1888–1961) в изданном в 1933–1947 гг. фундаментальном трехтомнике «*Paideia; die Formung des griechischen Menschen*» подчеркивает, что «Сократ был <...> величайшим учителем, самой яркой фигурой в истории воспитания западного человека» [17, с. 59]. В. Йегер обращает внимание на то, что Сократ «затевал разговор как бы ненамеренно, начиная со случайного вопроса. Сократ никогда не поучал, и у него не было учеников, — по крайней мере он так утверждал. Его окружали друзья. Молодежь восхищалась его умом, острым, как отточенный клинок. Сократу невозможно было противостоять» [17, с. 66]. В. Йегер подчеркивает, что согласно Сократу не «книжная наука» являет собой путь к добродетели, «началом которой должно быть понимание собственного невежества и самопознание, то есть правильная оценка собственных возможностей» [17, с. 86].

Идеал самопознания и самосовершенствования был центральным звеном всей сократовской философии, что объясняет его напряженный интерес к проблемам образования. На глазах Сократа неумолимо нарастал кризис полиса, принимая, по сути, необратимый характер. Это проявлялось и в усиливающемся имущественном расслоении его граждан, и в резком обострении политической борьбы, и в «падении нравов» среди свободных граждан, и в крушении традиционных ценностей аристократической морали, и в усилившейся борьбе за гегемонию между древнегреческими городами-государствами. В этих условиях афинский мудрец впервые в истории европейской мысли попытался последовательно связать оздоровление

общества с правильным воспитанием и обучением каждого человека [20, с. 120–123; 40, с. 60–64].

Изучавший педагогику Древней Греции и Древнего Рима французский историк античности и раннего христианства Анри Ирене Марру (1904–1977) в книге «Histoire de l'éducation dans l'Antiquité», изданной в 1948 г., обратил внимание на то, что софисты видели во всяком предмете преподавания «средство оснастить ум силой и гибкостью» [30, с. 90]. По мнению А.-И. Марру, Сократ строил свои педагогические идеи на убеждении, «согласно которому образование зависит прежде всего от способностей, является лишь методом развития этих способностей. <...> Сократ защищал первостепенное значение отыскания Истины» [30, с. 90].

Сократ провозгласил существование абсолютной умопостигаемой истины, знание которой в отличие от знания ложных мнений, пусть и широко распространенных, только и дает настоящую мудрость. Стоя на позициях безусловного рационализма, Сократ связал добродетель со знанием истины. Эта установка и определила суть просветительских педагогических взглядов мыслителя, согласно которым посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым и, следовательно, добродетельным, а общество совершенным [11; 13].

Сократ обратился к нравственной сфере человека и перенес акцент с погони за внешними достижениями в конкретных видах деятельности на стремление к подлинной добродетели. По словам одного из его учеников — Ксенофонта Афинского (ок. 430 — ок. 356 гг. до н.э.), Сократ утверждал, «что и справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чем состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок вместо такого, а люди незнающие не могут их совершать, и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку» [28, с. 132].

Отечественный историк педагогики Г. Е. Жураковский (1894–1955) в «Очерках по истории античной педагогики», которые были впервые изданы в 1940 г., писал по поводу усилий Сократа-учителя, что «главная задача этой деятельности сводилась к тому, чтобы вызвать к жизни лучшие, сокровенные душевные силы воспитанника на основе внимательного изучения его склонностей и способностей. Вызов этих сил Сократ считал «вторым рождением» и то учительское искусство, которое должно было помогать этому второму рождению, называл «повивальным искусством», намекая на занятия своей матери и выражая ту основную мысль, что истинное знание нельзя вложить в сознание ученика извне, но что оно должно вырасти из глубины его личности и с помощью учителя выйти на свет во всеоружии, как Афина из головы Зевса. В каждом отдельном жизненном случае разрешение подобной задачи шло многообразными различными путями, но все же основная схема оставалась обычно неизменной. Суть схемы сводилась к тому, что следовало прежде всего разрушить систему ложных представлений и связанных с нею суждений в сознании ученика, привести его к выводу, что он ничего не знает, а дальше, сломив, таким образом, его предвзятость, на расчищенной почве построить систему

новых представлений, каждый этап развития которой возникал бы в сознании ученика как нечто объективно неизбежное и в то же время как близкое, родное, растущее из собственного «я»» [14, с. 155–156].

Наиболее развернутая информация о педагогической деятельности и педагогических идеях Сократа содержится в сочинениях (преимущественно, диалогах) его самого выдающегося ученика, великого афинского философа Платона (429/427–347 гг. до н.э.). Платон, как и его учитель, уделял проблемам образования огромное внимание [39]. Он был автором первой дошедшей до нас системы теоретической педагогики и основоположником Академии — знаменитого религиозно-философского союза, философской школы и образовательного центра, просуществовавшего в Афинах до 529 г.н.э. Американский психолог и педагог Томас Гэри, преподаватель педагогического факультета Бирмингемского университета, в опубликованной в 2013 г. в издательстве *Oxford University Press* книге «Education: A Very Short Introduction» подчеркивает, что в своих диалогах «Платон привлекает внимание к проблеме, которая остается актуальной и по сей день <...>: должны ли мы требовать от детей заучивания фактов и идей, которые мы сообщаем? Или же нам следует поощрять у них самостоятельный поиск знаний?» [12, с. 16].

«Протагор» относится к числу ранних диалогов Платона и, вероятно, был написан в конце 390-х или в самом начале 380-х гг. до н.э. В нем рассказывается о встрече и беседе Сократа с «лучшим из софистов» Протагором (ок. 485 — ок. 410 гг. до н.э.), родившимся во фракийском городе Абдеры. В ходе этой беседы-спора Сократ обосновывает точку зрения, согласно которой истинное знание и есть добродетель, и утверждает, что постижение такого знания может осуществляться особым образом в ходе обучения, которое должно строиться на основе специального педагогического метода [35].

Следует иметь в виду, что и в философии, и в науке разработанный Сократом метод отнюдь не сводится к педагогическому методу, о котором будет идти речь далее. Так, в Википедии говорится: «*Метод Сократа* — метод, названный в честь древнегреческого философа Сократа, основывающийся на проведении диалога между двумя индивидуумами, для которых истина и знания не даны в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск. Этот метод часто подразумевает дискуссию, в которой собеседник, отвечая на заданные вопросы, высказывает суждения, обнаруживая свои знания или, напротив, своё неведение. Сократический метод — это метод элиминирования гипотез, где инициатива одной из сторон была направлена в одних случаях на то, чтобы умерить самоуверенность собеседника, мнящего себя знающим, и доказать ему, что он не только ничего не знает, но более того: оставаясь недалеким человеком, не подозревает о своем невежестве; в других случаях оно имело целью ориентировать собеседника на самопознание, а также на обнаружение и уяснение того, что в нём самом до этого оставалось скрытым, неясным и дремлющим. Этому методу Сократ давал название «обличие». Первый случай назывался «ирония». Последний же случай Сократ рассматривал как средство, с помощью которого можно содействовать «рождению» истины в голове собеседника. Этот метод он

называл «майевтикой». Аристотель приписывал Сократу открытие методов определения и индукции, которые Аристотель рассматривал как основу научного метода» [31].

Сократ подробно излагает суть своего метода обучения в диалоге Платона «Теэтет» [36] (вероятно, написан около 369 г. до н.э.) [10]. В этом диалоге Сократ является одним из действующих лиц, и непосредственно от его имени автор диалога в метафорической форме объясняет суть педагогического метода своего учителя. Отмечая в диалоге, что узнать — значит получить знание, Сократ исходит из того, что «ни ощущение, ни правильное мнение, ни объяснение в связи с правильным мнением, пожалуй, не есть знание» [36, с. 274].

Обращаясь к юному Теэтету мудрейший из греков говорит, сравнивая себя с повитухой: «Поразмысли-ка, в чем состоит ремесло повитухи, и тогда скорее постигнешь, чего я добиваюсь. Ты ведь знаешь, что ни одна из них не принимает у других, пока сама еще способна беременеть и рожать, а берется за это дело лишь тогда, когда сама рожать уже не в силах. <...> Разве неправильно, что распознавать беременность тоже должны не кто иные, как повитухи? <...> Притом повитухи дают зелья и знают заговоры, могут возбуждать родовые муки, заставлять родить, или, если найдут нужным, то выкинуть. <...> Таково ремесло повитухи, однако, моему делу оно уступает. Ибо женщинам не свойственно рожать иной раз признаки, а иной раз истинное дитя, — а вот это распознать было бы нелегко. Если бы это случилось, то великая и прекрасная обязанность — судить истинный родился плод или нет, стала бы делом повитух. <...> В моем повивальном искусстве почти все так же, как и у них, — отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве — то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод. К тому же и со мной получается то же, что с повитухами: сам я и в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали что-де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никому не даю, потому сам никакой мудрости не ведаю, — это правда. <...> Сам я не такой уж особенный мудрец, и самому не выпадает удача произвести на свет настоящий плод — плод моей души. Те же, кто приходит ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посещений, и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники — бог и я. <...> Иногда <...> если я не нахожу в них каких-либо признаков беременности, то, зная, что во мне они ничуть не нуждаются, я из лучших побуждений стараюсь сосватать их с кем-то и, с помощью бога, довольно точно угадываю, от кого бы они могли понести» [36, с. 200–203].

Приведенный фрагмент платоновского диалога свидетельствует о том, что с точки зрения Сократа, обучающийся человек должен не постигать то готовое знание, которое может дать ему учитель, а как бы рождает его сам, извлекает это истинное знание из самого себя, из своей души своими собственными усилиями при поддержке, сопровождении

и руководстве наставника. То есть, согласно Сократу, наставник выступает в роли повитухи, способствующей этим родам, осуществляющимся душой ученика. Это и есть порождающая педагогика в самом прямом смысле этого слова. При этом учитель призван предотвратить рождение человеком ошибочного, ложного мнения вместо истинного знания. Сократ обращает внимание на то, что он, словно повитуха, благодаря своим педагогическим усилиям может помочь овладеть истинным знанием только и исключительно тому человеку, который уже беременен им и, следовательно, потенциально способен его родить. И вот здесь, подобно повитухе, Сократ-учитель и начинает управлять родами этого знания, контролировать, стимулировать их. То знание, которое в результате этого процесса появляется у ученика, во-первых, является истинным, ибо истина (согласно и Сократу, и Платону) содержится изначально в его душе и ее надо извлечь оттуда, что и происходит в процессе «родов». Во-вторых, знание рождается прежде всего усилиями самого ученика (при необходимом участии учителя) и изначально воспринимается учеником как свое собственное, постигнутое, созданное им самим, ему принадлежащее, не чужое, не пришедшее извне, пусть и от авторитетного наставника. Знание, являясь истиной, рожденной душой человека, оказывается изначально его собственным, как бы встроенным в структуру его личности, нагруженным значимыми для него смыслами, обретает свойство убеждения, то есть того, с чем человек внутренне согласен, что принимает как истину, как должное, что неизбежно влияет на его ценности, мотивы, поведение.

Разъясняя Теэтету, что «впечатление существования и становления производится движением, напротив, покой делает все несуществующим и мертвым», Сократ вопрошает: «И живые существа тоже рождаются из движения? <...> А если взять наше тело? Разве не расстраивают его состояние покой и бездействие, тогда как упражнение и движение укрепляют? <...> А душевное состояние? Разве душа не укрепляется и не улучшается, обогащаясь науками во время прилежного обучения, поскольку оно есть движение, — тогда как от покоя, то есть от беспечности и нерадивости, и новому не обучаются, да и выученное забывается? <...> Стало быть, движение, будь то в душе или в теле благо, а покой — наоборот?» [36, с. 205]. Мудрейший из греков исходит из того, что в обучении ученика, впрочем, так же как и в жизни человека в целом, главным условием успешности является его постоянная активность, которую Сократ и называет движением.

Закljučая диалог, Платон вкладывает в уста Сократа слова, в которых тот в обобщенном виде характеризует свой метод. Вновь обращаясь к Теэтету, мудрейший из греков говорит ему, что в результате их общения «ты будешь кротким и рассудительным и не станешь считать, что знаешь то, чего не знаешь. Ведь мое искусство умеет добиваться только этого, а больше ничего, да и не знаю ничего из того, что знают прочие великие и удивительные мужи, сколько их есть и сколько их было. А повивальное это искусство я и моя мать получили в удел от бога, она — для женщин, я — для благородных юношей, для тех, кто прекрасен» [38, с. 275].

Таким образом, Сократ, согласно Платону, утверждал, что процесс приобретения истинного знания человеком

есть как бы процесс извлечения этого знания человеком из самого себя, из своей души, процесс рождения этого знания, но это рождение происходит лишь тогда, когда он готов к овладению истинным знанием, обладает необходимым жизненным опытом и навыками самостоятельной мыслительной деятельности, прилагает огромные личные усилия для постижения истины. Вот здесь-то, по мнению Сократа, и необходима помощь мудрого учителя-наставника, выступающего в роли своеобразной повитухи. Сам Сократ, ведя свои знаменитые философские беседы, не навязывал ученикам готовое знание. Он как бы помогал собеседникам «родить» собственную истину, которая неизбежно приобретала для них личностный смысл. Поэтому-то он и называл свой метод майевтикой — повивальным искусством. Подчеркивая огромное значение самостоятельной познавательной активности в жизни человека в целом, а не только в процессе его обучения, Сократ в первом дошедшем до нас сочинении Платона, утверждал: «Жизнь без <...> исследования не есть жизнь для человека» [34, с. 92]. Важно иметь в виду, что Сократ, как следует из текстов Платона и Ксенофонта, рассматривая майевтику как метод познания истинного знания, как содействие его рождению из души ученика, касался лишь проблем постижения истины в таких областях, как философия, этика, эстетика, политика и т.п. Только так он считал возможным постичь, что есть мудрость, мужество, справедливость и другие добродетели. Вместе с тем Сократ не связывал с майевтикой вопросы обучения грамоте, различным ремеслам и т.п. Метод майевтики Сократа и есть первый известный нам метод порождающей педагогики, который был концептуально отрефлексирован в диалогах Платона и успешно реализован на практике самим Сократом [32].

Метод Сократа оказывал огромное влияние на развитие педагогической мысли и практики образования на протяжении многих веков [18]. Это влияние чувствуется в произведениях М. Монтеня, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, Л. Н. Толстого, Дж. Дьюи и многих, многих других выдающихся мыслителей образования. Именно к нему восходит получившее распространение с 1960-х гг. так называемое проблемное обучение. В СССР теория и методы проблемного обучения стали активно разрабатываться со второй половины 1960-х гг. В. Т. Кудрявцевым, И. Я. Лернером, А. М. Матюшкиным, М. И. Махмутовым и др. В настоящее время проблемное обучение интенсивно используется для практической реализации в обучении всех уровней многих установок, так называемого компетентностного подхода.

У истоков современного понимания проблемного обучения стоял американский психолог и педагог Джером Брунер (1915–2016) — основатель и содиректор Центра по исследованию познавательных процессов в Гарвардском университете. В обобщенном виде он сформулировал свои идеи в 1960 г. в переведенной на 19 языков книге «The Process of Education» [8]. Высоко ценивший педагогический метод Сократа, Дж. Брунер особо подчеркивал в изданной в 1996 г. в США книге «The Culture of Education»: «Если мы определяем интеллект как способность вести рассуждения относительно истинности тех или иных аргументов, то адекватным способом обучения становится сократовский диалог. <...> Развитие рефлексии должно быть существенным компонентом любой прогрессивной системы образования» [9, с. 18, 34].

Специалист по античной философии, профессор права и этики Чикагского университета, американский философ Марта Нуссбаум (р. 1947 г.) назвала раздел IV изданной в США в 2010 г. и получившей широкую популярность книги «Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities» — «Сократическая педагогика: важность довода» [33, с. 69–104]. В этой книге М. Нуссбаум подчеркивает, что «сегодня пример Сократа централен для теории и практики гуманитарного образования. <...> Идеи Сократа заложили основу того, к чему в дальнейшем все стремились: именно Сократ говорил о значении самоанализа, о личной ответственности и самостоятельной умственной деятельности как мерах противопоставления образованию, превращающего ученика в послушные инструменты традиций и авторитетов. <...> Существует живая традиция, использующая сократические ценности для воспитания граждан определенного типа — активных, требовательных, любознательных, способных противостоять авторитетам и давлению коллектива» [33, с. 69, 86–87, 98]. При этом М. Нуссбаум обращает внимание на то, что «сократическое исследование не гарантирует, что человек сумеет правильно ставить перед собой цели, но оно обеспечивает хотя бы то, что преследуемые цели будут ясно связаны друг с другом, а ключевые вопросы — не упущены в спешке или по небрежности» [33, с. 72].

Майевтика Сократа является выдающимся образцом воплощения порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. Метод мудрейшего из греков раскрывает созидательный потенциал и поистине неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих развиваться человеку, опираясь на собственную активность и актуализируя свой творческий потенциал.

## Литература

1. Астафьева, Е. Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия»: обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2017. — № 4. — С. 55–59.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
3. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
4. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.

5. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
6. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2017. — № 4. — С. 161–180.
7. Астафьева, Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля / Е. Н. Астафьева // *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова*. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — С. 179–186.
8. Брунер, Дж. Процесс обучения: пер. с англ. / Дж. Брунер. — М.: АПН РСФР, 1962. — 82 с.
9. Брунер, Дж. Культура образования: пер. с англ. / Дж. Брунер. — М.: Просвещение, 2006. — 223 с.
10. Бугай, Д. В. Как читать платоновский «Теэтет». К интерпретации «диалектических» диалогов [Электронный ресурс] / Д. В. Бугай. — Режим доступа [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1864&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1864&Itemid=52) (Дата обращения — 20.02.2018).
11. Васильев, В. А. Сократ о благе и добродетели / В. А. Васильев // *Социально-гуманитарные знания*. — 2004. — № 1. — С. 276–290.
12. Гэри, Т. Образование: очень краткое введение: пер. с англ. / Т. Гэри. — М.: Издательский дом Высшей школы Экономики, 2016. — 176 с.
13. Жебелев, С. А. Сократ: биографический очерк / С. А. Жебелев. — 2-е изд. — М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. — 192 с.
14. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АПН РСФР, 1963. — 511 с.
15. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции, г. Москва, 16 ноября 2017 г. / отв. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2017. — 200 с.
16. История педагогики, воспитания и обучения: учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — 188 с.
17. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем); пер. с нем. М. Н. Ботвинника / В. Йегер. — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1997. — Т. 2. — 336 с.
18. Кобзев, М. С. Сократовский метод обучения / М. С. Кобзев, Н. Л. Горбачев. — Саратов: Издательство Саратовского университета, 1991. — 91 с.
19. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. — 2014. — № 3. — С. 133–142.
20. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 438 с. — С. 120–123.
21. Корнетов, Г. Б. История пришлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. — 2018. — № 1. — С. 37–64.
22. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образова-
- ния / Г. Б. Корнетов // *Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых*. — 2014. — № 19 (38). — С. 9–17. — (Педагогические и психологические науки).
23. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // *Школьные технологии*. — 2014. — № 6. — С. 3–9.
24. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // *Непрерывное образование*. — 2014. — № 3 (9). — С. 17–22.
25. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2015. — № 2. — С. 51–58.
26. Корнетов, Г. Б. Размышления об истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. — 2018. — № 1 (41). — С. 11–34.
27. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // *Известия Российской академии образования*. — 2017. — № 4. — С. 46–57.
28. Ксенофонт. Сократические сочинения / Ксенофонт. — СПб.: Комплект, 1993. — 416 с.
29. Кэмброн-Маккейб, Н. Педагогика для пяти дисциплин / Н. Кэмброн-Маккейб, Д. Даттон // *Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицыной*. — М.: Просвещение, 2010. — С. 209–217.
30. Марру, А.-И. История воспитания в Античности (Греция): пер. с фр. А. И. Любжина [и др.] / А.-И. Марру. — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1998. — 425 с.
31. Метод Сократа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод\\_Сократа](https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_Сократа) [дата обращения — 07.02.2018].
32. Нерсесянц, В. С. Сократ / В. С. Нерсесянц. — М.: ИНФРА-М: Норма, 1996. — 305.
33. Нуссбаум, М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки; пер. с англ. М. Бендет / М. Нуссбаум. — М.: Высшая школа экономики, 2014. — 192 с.
34. Платон. Апология Сократа / Платон // *Собр. соч.: в 4 т.* — М.: Мысль, 1990. — Т. 1. — С. 70–96.
35. Платон. Протагор / Платон // *Собр. соч.: в 4 т.* — М.: Мысль, 1990. — Т. 1. — С. 418–476.
36. Платон. Теэтет / Платон // *Собр. соч.: в 4 т.* — М.: Мысль, 1993. — Т. 2. — С. 192–274.
37. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 1. — 256 с.
38. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.
39. Рубинштейн, М. М. Платон — учитель / М. М. Рубинштейн. — Иркутск: [б. и.], 1920. — 122 с.
40. Фохт, Б. А. Педагогические идеи Сократа / Б. А. Фохт // *Дидакт.* — 1998. — № 1 (22). — С. 60–64.
41. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — 342 с.

## References

1. *Astafieva, E. N.* XIII international scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III Millennium»: discussion of the problem of pedagogical institutions / E. N. Astafieva // Academia. Pedagogical journal of Moscow region. — 2017. — № 4. — P. 55–59.
2. *Astafieva, E. N.* The ascent to the history of pedagogics / E. N. Astafieva]. Pedagogical journal of Moscow region. — 2015. — № 4. — P. 57–62.
3. *Astafieva, E. N.* Learning the history of pedagogy. To the results of the Third national forum of Russian historians of pedagogy / E. N. Astafieva // Academia. Pedagogical journal of Moscow region. — 2015. — № 2. — P. 59–62.
4. *Astafieva, E. N.* Cognitive and educational potential of the history of pedagogy / E. N. Astafieva // Academia. Pedagogical journal of Moscow region. — 2016. — № 2. — P. 59–62.
5. *Astafieva, E. N.* Historical and pedagogical context of the theory and practice of modern education / E. N. Astafieva]. Pedagogical journal of Moscow region. — 2016. — № 4. — P. 56–58.
6. *Astafieva, E. N.* History of pedagogy at the Academy of social management: analysis of scientific events of recent years / E. N. Astafieva // Historical and pedagogical journal. — 2017. — № 4. — P. 161–180.
7. *Astafieva, E. N.* Transmission, generative and transformative pedagogy in the theory of free education K. N. Wentzel / E. N. Astafieva // pedagogical Knowledge of the past: conceptual approaches, methods of study, research perspectives: monograph: in 2 volumes / under the editorship of G. B. Kornetova. — Moscow: ASOU, 2018. — Vol. 2. — Pp. 179–186.
8. *Bruner, J.* The learning process]. / J. Bruner. — M.: APN RSFSR, 1962. — 82 p.
9. *Bruner, J.* The culture of education]. / J. Bruner. — M.: Education, 2006. — 223 p.
10. *Bugai, D. V.* How to read Plato's «tetet». To the interpretation of «dialectical» dialogues [Electronic resource] / D. V. Bugai. — Access mode [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1864&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1864&Itemid=52) (date accessed — 20.02.2018).
11. *Vasiliev, V. A.* Socrates on the good and virtues / V. A. Vasilyev // Social and humanitarian knowledge. — 2004. — № 1. — Pp. 276–290.
12. *Gary, T.* Education: a very short introduction]. / T. Gary. — M.: From-datel house of the Higher school of Economics, 2016. — 176 p.
13. *Zhebelev, S. A.* Socrates: a biographical essay / by S. A. Zhebelev. — 2nd ed. — Moscow: URSS: LIBROCOM, 2009. — 192 p.
14. *Zhurakovskiy, G. E.* Essays on the history of ancient pedagogy. — 2nd ed., ISPR. and extra — M.: APN RSFSR, 1963. — 511 p.
15. Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III Millennium: pedagogical institutions in the history of human society: materials of the Thirteenth International scientific conference, Moscow, November 16, 2017 / resp. ed. G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2017. — 200 p.
16. History of pedagogy, education and training: textbook / edited by G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2017. — 188 p.
17. *Jaeger, W.* *Paideia*. Education of the ancient Greek (the era of the great educators and educational systems); TRANS. with him. M. N. Botvinnik / V. Yeager. — M.: «Greco-Latin Cabinet» Y. A. Shichalina, 1997. — Vol. 2. — 336 p.
18. *Cobzas, M. S.* the Socratic method of teaching / M. S. Cobzas, N. L. Gorbachev. — Saratov: Saratov University Press, 1991. — 91 p.
19. *Kornetov, G. B.* Historical and pedagogical understanding of transmitting, generating and transforming pedagogy / G. B. Kornetov // Psychological and pedagogical search. — 2014. — № 3. — P. 133–142.
20. *Kornetov, G. B.* History of education abroad from ancient times to the beginning of the XXI century: monograph / G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2013. — 438 p. — P. 120–123.
21. *Kornetov, G. B.* History newcomers pedagogical reality / G. B. Kornetov // Historical and pedagogical journal. — 2018. — № 1. — P. 37–64.
22. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy as basic models of theory and practice of education / G. B. Kornetov // Bulletin of Vladimir state University. A. G. and N. G. Stoletovs. — 2014. — № 19 (38). — P. 9–17. — (Pedagogical and psychological Sciences).
23. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy in the history, theory and practice of education / G. B. Kornetov // School technologies. — 2014. — № 6. — P. 3–9.
24. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy in the history, theory and practice of education / G. B. Kornetov // Continuing education. — 2014. — № 3 (9). — P. 17–22.
25. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy in education / G. B. Kornetov]. Pedagogical journal of Moscow region. — 2015. — № 2. — P. 51–58.
26. *Kornetov, G. B.* reflections on the history of pedagogy / by G. B. Kornetov // Humanities (Yalta). — 2018. — № 1 (41). — P. 11–34.
27. *Kornetov, G. B.* Formation and essence of transmitting, generating and transforming pedagogy / G. B. Kornetov // proceedings of the Russian Academy of education. — 2017. — № 4. — P. 46–57.
28. *Xenophon.* Socratic works / Xenophon. — Spb.: Set, 1993. — 416 p.
29. *Cambron-McCabe, N.* Pedagogy for the five disciplines / N. Cambron-McCabe, D. Dutton // Schools that learn: a resource book of the fifth discipline] L. V. TRU-becynnu. — M.: Education, 2010. — P. 209–217.
30. *Marru, A.-I.* history of education in Antiquity(Greece): TRANS. with FR. A. I. Lubina [et al.] / A. I. Marra. — M.: «Greco-Latin Cabinet» Y. A. Shichalina, 1998. — 425 p.
31. Socratic method [Electronic resource]. — Mode of access: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мерод\\_Сократа](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мерод_Сократа) [date of access — 07.02.2018].
32. *Nersesyants, V. S.* Socrates / V. S. Nersesyants. — M.: INFRA-M: Norm, 1996. — 305.
33. *Nussbaum, M.* not for the sake of profit: why democracy needs Humanities; lane from the English. M. Bendet / M. Nussbaum. — Moscow: Higher school of Economics, 2014. — 192 p.
34. *Plato.* Apology Of Socrates / Plato // SOBR. soch.: in 4 t. — M.: Thought, 1990. — Vol. 1. — P. 70–96.
35. *Plato.* Protagoras / Plato // Coll. soch.: in 4 t. — M.: Thought, 1990. — Vol. 1. — S. 418–476.
36. *Plato.* Teeter / Plato // Coll. soch.: in 4 t. — M.: Thought, 1993. — Vol. 2. — P. 192–274.
37. Knowledge of the pedagogical past: conceptual approaches, methods of study, research problems: monograph: in 2 t / ed. G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2018. — Vol. 1. — 256 p.
38. Knowledge of the pedagogical past: conceptual approaches, methods of study, research problems: monograph: in 2 t / ed. G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2018. — Vol. 2. — 264 p.
39. *Rubinstein, M. M.* Plato-teacher / M. M. Rubinstein. — Irkutsk: [b. I.], 1920. — 122 p.
40. *Fkht, B. A.* *Pedagogical ideas of Socrates / B. A. fkht // Didakt.* — 1998. — № 1 (22). — P. 60–64.
41. The evolution of education and the development of pedagogical thought in the history of civilization: monograph / edited by G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2017. — 342 p.

УДК 37.02

**Астафьева Е. Н.**

## **Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики**

### **Аннотация**

В статье представлены взгляды автора на представления Н. В. Чехова, изложенные в 1908 году в работе «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа». В книге Н. В. Чехов представил свой идеал свободной школы, ориентированный на порождающую и преобразующую педагогику. Идеал, отрицающий характерные для традиционной школы подходы передающей педагогики. Автор, проводя исторический анализ, выявляет и интерпретирует современные для развития отечественной школы подходы к ее построению.

**Ключевые слова:** Н. В. Чехов (1865–1947); свободное воспитание; идеал свободной школы; передающая, порождающая и преобразующая педагогика.

**Astafieva Elena N.**

## **The conceptualization of the ideas of Nikolai Chekhov on free school terms the transmitting, generating and transforming pedagogy**

### **Abstract**

The article presents the author's views on the representation of N. V. Chekhov, set out in 1908 in the work «Free school. Experience in organizing a new type of secondary school». In book N. V. Chekhov presented his ideal of a free school, focused on generating and transforming pedagogy. Ideal, denying the characteristic of traditional school approaches a transmission pedagogy. The author, conducting an is-toric analysis, identifies and interprets modern approaches to the development of the national school of its construction.

**Keywords:** N. V. Chekhov (1865–1947); free education; ideal of free school; transmitting, generating and transforming pedagogy.

---

Идеал *свободной школы* — как минимум со времени ясно-полянского эксперимента Л. Н. Толстого (1828–1910) [41; 42; 43; 44] — вот уже более 150 лет волнует прогрессивную педагогическую общественность, теоретиков и практиков образования [34]. Особенно интенсивно этот идеал обсуждался и разрабатывался на Западе и в России в конце XIX — первой четверти XX в. представителями педагогического течения, получившего название *свободное воспитание*, которые активно критиковали традиционную школу и искали принципиально новую модель образовательного учреждения, призванную поддержать естественную активность детей, их самостоятельность и обеспечить полномасштабную реализацию имеющегося у каждого человека потенциала [1; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

В разработке идеала свободной школы активно участвовал Н. В. Чехов, игравший заметную роль в отечественном общественно-педагогическом движении [18; 19; 35; 38; 39; 45; 46; 54]. Г. Б. Корнетов в предисловии к публикации брошюры Н. В. Чехова «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа» пишет: «Николай Владимирович Чехов (1865–1947) в первые два десятилетия XX века относился к числу наиболее ярких представителей российского свободного воспитания. Его имя заслуженно стоит в одном ряду с именами таких выдающихся представителей этого педагогического течения, как К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Н. Дурьлин. В годы первой русской революции Н. В. Чехов принимал активное участие в общественно-педагогическом движении, пропагандировал идеи свободного воспитания. Вместе с К. Н. Вентцелем, который написал неоднократно переиздававшуюся книгу «Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу)», он стал одним из наиболее влиятельных идеологов создания новых образовательных учреждений, основанных на принципе свободы. В мае 1906 г., будучи членом ЦК нелегального Всероссийского учительского союза, Н. В. Чехов выступил с докладом о подходах к организации свободной школы на заседании постоянной комиссии по техническому образованию Московского отделения технического общества. Позднее текст доклада был опубликован в виде отдельной брошюры» [30, с. 143].

Н. В. Чехов в своих работах [33; 48; 49; 50; 51; 52; 53] изучал историю школы как важнейшего образовательного института общества, исследовал ее современное состояние, пытался определить перспективы развития, во многих случаях ориентируясь при этом на идеалы свободного воспитания [2; 3; 4].

Обратимся к тому образу свободной школы, который Н. В. Чехов представил в 1907 г. в своей брошюре «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа». Проанотируем содержащиеся в работе представления о свободной школе с точки зрения моделей передающей, порождающей и преобразующей педагогики, которые в последние годы активно разрабатывает Г. Б. Корнетов [22; 24; 26; 27; 28; 29; 31; 32]. Он определяет *передающую педагогику* как педагогику, основывающуюся на трансляции накопленной обществом культуры старшими поколениями младшим. При этом наставник призван обеспечить передачу педагогически адаптированного опыта, используя соответствующие поставленным образовательным задачам

педагогические формы, методы и средства; питомец же призван принимать и усваивать этот опыт. Таким образом, педагогическое взаимодействие, по сути, сводится к передаче — усвоению готового знания и способов деятельности. *Порождающую педагогику* Г. Б. Корнетов рассматривает как способ превращения образовывающегося человека в активного созидателя собственных знаний и способов действия. Педагоги решают задачи по созданию необходимых условий для поисков и исследований, в которых их питомцы не получают готовые ответы, а все более и более самостоятельно формулируют познавательные проблемы и решают их в индивидуальной и совместной (коллективной) деятельности. Это поддерживает и стимулирует естественную активность детей и подростков, учит их учиться, осваивать методологию поиска и проверки истины, причем сама истина изначально воспринимается как найденное ими и принадлежащее им знание. По мнению Г. Б. Корнетова, *преобразующая педагогика* ставит во главу угла необходимость органического соединения процесса образования подрастающих поколений с их участием в практическом преобразовании, усовершенствовании окружающего мира, созидании его новых, более совершенных форм, что только и может решить главную педагогическую задачу — обеспечить развитие активного, самостоятельного, независимого, ответственного, деятельного субъекта социальной жизни [28, с. 51–52].

Для Н. В. Чехова идеал свободной школы — это идеал школы «свободной не только от внешних враждебных истинному просвещению влияний — общественных и административных, но свободной по своему внутреннему строю, исключающему все признаки принудительности обучения» [52, с. 144]. Он отстаивал точку зрения, согласно которой «пока в школах существует и господствует система принуждения, каковы бы ни были ее орудия и формы, свободной школы нет. «Свободная школа, — писал Н. В. Чехов, — не может иметь ни конкурсных, ни каких других экзаменов, ни наград, ни наказаний, ни задания уроков на дом, ни обязательного посещения классов, ни аттестатов, ни дипломов, дающих какие бы то ни было права. Пока в школе остается хотя бы одно из этих средств воспитательного воздействия, даваемое ею воспитание не свободно» [52, с. 146]. По его мнению, свободная школа «выпускает в жизнь людей с определенными стремлениями к дальнейшему совершенствованию, с живым желанием знания и деятельности, с полной возможностью работать на любом поприще или продолжать изучение наук в высшем или специальном учебном заведении» [52, с. 157]. Свободная школа не должна «задаваться задачей сделать из ребенка такого-то человека, привить ему такие-то идеи и привычки», она должна «только обеспечить детям свободный выбор между злом и добром и широко открыть <...> в стены школы свободный доступ всем лучшим идеям и идеалам нашего века», — утверждал Н. В. Чехов [52, с. 159].

Рассматривая школу нового типа, востребованную народным просвещением России в начале XX в., как *свободную школу*, Н. В. Чехов указывал на необходимость «различать истинную духовную свободу от свободы внешней политической и гражданской» [52, с. 144]. Он подчеркивал, что «для громадного большинства людей последняя, правда, является необходимым условием и первой ступенью

к освобождению духа, но политическая свобода сама еще духовной свободы в себе не содержит» [52, с. 144].

Н. В. Чехов вслед за другими зарубежными и отечественными идеологами свободного воспитания, например такими выдающимися и авторитетными, как Э. Кей (1849–1926) [20; 40] и К. Н. Вентцель (1857–1947) [15; 16; 17; 21; 23; 55], связывал освобождение человечества не только с политическим и духовным преобразованием общества, но и с коренным преобразованием педагогической работы с подрастающими поколениями людей. Он писал по этому поводу: «Освобождение духа современного человечества так же необходимо, как освобождение угнетенных от угнетателей, рабов — от их господ. Но и достигнутое путем разрушения сначала политического гнета, а затем и гнета духовного — предрассудков и ложных верований, духовное освобождение не может быть полным для большинства людей, рожденных и воспитанных в рабстве духовном. Миллионы их сойдут в могилу, унося с собой привычку к повиновению авторитетам, покорность перед их требованиями, страх перед общественным мнением. Только свободное воспитание человеческой души с самого детства может создать истинно свободных людей. <...> Из этого воспитания должно быть исключено все, что имеет характер физического или нравственного насилия» [52, с. 144–145].

По мнению Н. В. Чехова, «все люди, как взрослые, так и дети, живя вместе, постоянно оказывают то или другое влияние друг на друга. Дети часто гораздо более влияют на своих товарищей, чем взрослые — их родители или воспитатели. Мало того, часто влияние ребенка на его родных сильнее обратного их влияния. В таких случаях о каком-нибудь насилии не может быть и речи. Вот такое влияние и должно быть выделено и положено в основу свободного воспитания. Таким воспитанием может называться только свободное взаимодействие воспитателя и воспитанников, при чем безусловно важно сохранить эту свободу как за той, так и за другой стороной. Рабство и угнетение вредно действует и действовало не только на угнетаемых, но и на угнетателей. Положение господ, начальников, связывает и искажает их собственную духовную жизнь. Необходимо освободить не только воспитанников от всех видов воспитательно-образовательных притеснений и насилий, но и воспитателя от слепой покорности предвзятой идее и от боязни слишком сильно проявить себя по отношению к детям, необходимо признать и за ним право свободного проявления своей личности по отношению к его питомцам» [52, с. 145].

Отстаивая идеалы свободы и свободного воспитания, Н. В. Чехов признавал право воспитателя вмешиваться в жизнь детей, убеждать их, привлекать их внимание к необходимым вещам. Раз мы признаем за воспитателями «право влиять на ребенка, — отмечал он, — то мы должны признать и право планомерного на него воздействия, — право составлять себе план воспитательной деятельности. И это признание приводит нас сейчас же к очень простой и ясной задаче — к организации свободной школы, но все-таки «школы», то есть учреждения, имеющие свои строго определенные формы, свои задачи и план своей деятельности. Только при этих условиях возможна работа воспитателей в обычных формах, определяемых известным

числом часов, за известную плату, возможно необходимое при нынешнем экономическом строе разделение труда по воспитанию детей между родителями и воспитателями. Цель такой школы определяется современным моментом в истории развития идей истинного воспитания» [52, с. 145–146].

Ставя вопрос о том, «в чем должна заключаться цель обучения и воспитания в свободной школе», Н. В. Чехов писал: «Думать, что человеку, все равно взрослый это или ребенок, может быть внушено какое-нибудь убеждение, какая-нибудь мысль путем насилия, так же бессмысленно, как считать возможным узнавать от обвиняемого истину путем пытки, а между тем были целые эпохи, когда самые умные люди думали, что это возможно. Мало того: знание, внушенное путем насилия, не будет знанием, если ученик не захочет воспринять его, оно не будет иметь никакой цены и может исчезнуть из его головы бесследно» [52, с. 147]. Исходя из отстаиваемой им педагогической позиции, он указывал, что цель свободной школы — «создать для детей условия, наиболее благоприятствующие развитию их природных наклонностей и духовных стремлений. Школа должна развить в них стремление к умственному, нравственному и физическому совершенствованию и дать им возможность непрерывно и самостоятельно продолжать это совершенствование» [52, с. 147].

Как и К. Н. Вентцель, Н. В. Чехов был убежден, что школа, стремящаяся к развитию в детях как их природных наклонностей и умственных стремлений, так и их наклонностей к умственному, нравственному и физическому совершенствованию, «должна быть учреждением, созданным коллективным трудом и мыслью группы лиц, соединившихся для совместной работы над воспитанием и обучением детей. Эта группа, естественно, состоит из всех родителей этих детей и тех воспитателей и преподавателей, которые пожелают прийти к ним на помощь в этом деле. Совместно они должны выработать план организации школы, но этот план ни в коем случае не может считаться чем-то неизменным или просто даже долговечным. Школа — это постоянно движущийся и развивающийся живой организм. С того момента, как в школу входят дети, они являются ее истинными хозяевами; цель школы дать каждому из них возможность полнее и шире проявить свою личность, удовлетворить свои духовные запросы. Весь план школы должен постоянно меняться в направлении удовлетворения потребностей детей, соответственно уже сознанным и проявившимся их желаниям и стремлениям» [52, с. 147].

Н. В. Чехов указывал на необходимость самого широкого привлечения педагогов, родителей и детей к участию в обсуждении и решении различных вопросов школьной жизни. «Создание обстановки, наиболее благоприятной для свободного и всестороннего развития детей, — писал он, — требует подробного обсуждения всех своих деталей, как педагогами, так и родителями. Поэтому при школе, прежде всего, должен быть учрежден такой общий школьный совет, в который входят все родители и все педагоги школы. Совету этому должно принадлежать верховное право в деле определения способов удовлетворения умственных запросов детей, определение денежных средств, необходимых для этой цели, короче, решение всех дел,

касающихся училища. Он должен устанавливать порядок приема новых учащихся, приглашать и увольнять преподавателей, изменять программу и все прочие условия обучения и воспитания. При рассмотрении вопросов, доступных пониманию детей, вопросов, касающихся выяснения их желаний и стремлений, желательно, разумеется, добровольное участие детей, которые должны иметь равное право при решении вопросов, разбираемых на совете, и право предъявления своих желаний, требований и т.п. Они должны быть такими же полноправными членами школьного совета, как и их родители, и воспитатели» [52, с. 147]. При этом Н. В. Чехов подчеркивал, что «желательно проведение в школе в ученической среде выборного начала для исполнения разных обязанностей; надо предоставлять детям не только выбирать дежурных, уполномоченных, старост, но и создавать какие угодно другие должности и обязанности и распределять их между собою по выборам или по взаимному соглашению» [52, с. 148].

Н. В. Чехов прекрасно понимал, что стержнем функционирования и развития любой школы является ее учебный план и способы его реализации в ходе организации педагогической работы с детьми. По его мнению, «учебный план свободной школы прежде всего должен отличаться от обычных планов существующих учебных заведений отсутствием каких бы то ни было твердо поставленных программ, обязательных для прохождения. И учителя, и ученики должны быть свободны в выборе материала, которым они желают заняться. Пора педагогам усвоить ту простую мысль, что из сообщаемых ученикам в училищах знаний, только те, которые заинтересуют их самих, для расширения которых они по собственной инициативе употребят какие-нибудь усилия, останутся прочно в их умах; все же остальное живет там часто только до экзаменов, да и то вне всякой связи с умственным и духовным их миром и, следовательно, не может оказывать на них никакого влияния» [52 с. 149].

Рассмотрим требования к организации образовательного процесса, выдвигаемые Н. В. Чеховым, в контексте моделей *передающей, порождающей и преобразующей педагогики*.

Прежде всего, Н. В. Чехов был глубоко убежден, что «гораздо важнее пробудить в ребенке интерес к какой-нибудь области знания и пробудить его настолько, чтобы он сам стремился к дальнейшему изучению этой области, чем сообщить ему основы этого знания. Когда такая любознательность проснется в ребенке, дело воспитателя научить его самостоятельно работать в этой области и дать необходимые для этого материалы. Дальнейшая роль учителя должна сводиться к всегдшной его готовности отвечать на все запросы ученика, приходив к нему на помощь тогда, когда он за нею обратится» [52, с. 149]. Отсюда следует, что Н. В. Чехов был последовательным сторонником порождающей педагогики, в основе которой лежит идея развития у обучающихся способности к самостоятельной познавательной деятельности, содействия формированию у них умений и навыков, которые научат их извлекать, анализировать, синтезировать, объяснять, оценивать, понимать и использовать различную информацию. Для порождающей педагогики учитель — это прежде всего человек, поддерживающий самостоятельную познавательную

активность ребенка, а не передающий ему готовые, особым педагогическим образом адаптированные знания и образцы поведения. Именно такой идеал учителя и отстаивал Н. В. Чехов, заявляя себя противником традиционной для массовой школы того времени передающей педагогики, которая решает за ребенка, что и как он должен усвоить, и принуждает его к этому всеми доступными способами.

Следуя логике свободного воспитания, Н. В. Чехов совершенно в духе порождающей педагогики выступал против всех видов принуждения в учебном процессе, обращая внимание на то, что в свободной школе не допустимы принуждения «не только в виде экзаменов, репетиций, отметок, наказаний, наград, но даже в виде одобрений или неодобрений. Ученик должен иметь право во всякую минуту отказаться от ответа, не прийти на урок или уйти с него, и учитель должен охранять это право» [62, с. 149], — подчеркивал он.

По сути, Н. В. Чехов выступал против образования как жестко дисциплинирующей человека социальной практики [25; 33; 47], подробно регламентирующей его поведение в педагогическом процессе, детально нормирующей то, как он должен учиться, вести себя, общаться с другими людьми, с учителем как безусловным авторитетом, соблюдать каждое исходящее от него предписание. Н. В. Чехов заявлял себя явным противником передающей педагогики и сторонником педагогики порождающей. Он писал: «Присутствие ученика на уроке, который перестал его интересовать или утомил, не только бесполезно, но прямо вредно и для этого ученика, и для общего настроения занимающегося класса. Если ученик не пришел в класс потому, что нашел себе более интересное занятие, — хотя бы прогулку по улице, полезнее для него посвятить время этому занятию, чем делать над собою насилие и заглушать свое душевное стремление. Интенсивность и плодотворность классной работы страшно возрастут, если дети будут заниматься ею только тогда, когда она для них в данную минуту интереснее всего остального на свете. Нет оснований требовать, чтобы ученики усваивали все, что им сообщается в школе. Их головы обладают различной памятью, так сказать, различной емкостью для знаний. Гораздо важнее их отношение к делу приобретения знаний, их интерес к самому процессу работы, чем какая-нибудь чисто отвлеченная — выдуманная полнота знаний. Ее не существует по всем предметам ни у одного взрослого человека. <...> С установлением этого требования, устраняется и необходимость для учителя проверять знания учеников, то есть спрашивать пройденное. Это не исключает необходимости и возможности для учителя быть осведомленным о том, что знают и чего не знают его ученики. Они сами это ему расскажут. При переходе к каждому новому вопросу он будете иметь случай удостовериться, знают ли ученики предыдущее, необходимое для этого нового. Если окажется, что это предыдущее забыто многими, оно может быть восстановлено в их памяти при помощи тех, кто помнит сообщенное тверже. Теперь, в виду живой связи этого знания с последующим, интерес к нему усилится, и оно будет воспринято лучше. Сам материал, сообщаемый ученикам на уроках и в беседах, должен выбираться по степени его целесообразности и притом не только с точки зрения учащего, но и с точки зрения учеников. Пока они не увидели,

не признали, не поняли, что это сведение им нужно для чего-нибудь дальнейшего, более интересного, бесполезно сообщать его на уроках. Зато учитель должен быть всегда готов отвечать на все проснувшиеся умственные запросы учеников, всегда согласен переменить тему беседы или урока по первому их желанию. Значение уроков с учителем должно постепенно и довольно быстро уменьшаться при переходе от младших классов к средним и высшим. В младших классах учителю надлежит дать в руки учеников орудие дальнейшего самостоятельного приобретения знаний — умение читать и писать (чтобы записывать свои мысли и наблюдения) и умение наблюдать природу. Он должен внушить ученикам интерес к пользованию этими средствами и стремление к самостоятельному приобретению при их помощи дальнейших знаний. В средних классах задача учителя сводится к сообщению тех элементарных сведений, которые необходимы для понимания науки и ознакомления с теми методами наблюдений и некоторыми опытами, без которых невозможно изучение природы. В старших классах уроки в современном их значении могут быть уничтожены вовсе и заменены самостоятельными практическими занятиями по всем отраслям знаний» [52, с. 149–150].

Отстаивая идеалы порождающей педагогики и выступая противником педагогики передающей, Н. В. Чехов уделял значительное внимание тем подходам, которые свойственны для преобразующей педагогики. Он был убежден, что в основу занятий в свободной школе «должен быть положен труд, то есть целесообразные усилия, направленные для произведения какого-нибудь предмета или для достижения какой-нибудь близкой, ясной для детей цели» [52, с. 152]. Говоря о необходимости включения детей и в физический, и в умственный труд, подчеркивая огромное влияние труда на развитие ребенка, на его преобразование, Н. В. Чехов акцентировал внимание на том, что труд должен быть понятным, доступным и интересным для самих детей, а также иметь социальный смысл, быть значимым, полезным для других людей, для школы, то есть преобразовывать, улучшать окружающую их действительность, способствовать решению существующих проблем, пусть даже весьма незначительных, но реальных и понятных. Иными словами, совершенно в логике преобразующей педагогики Н. В. Чехов рассматривал преобразующую силу деятельности активной растущих людей.

По сути, реализуя подходы преобразующей педагогики, Н. В. Чехов писал: «Инициатива в выборе занятий должна принадлежать детям. Школа может только познакомить их с теми видами труда, которые она им может предложить и из которых им нужно выбирать. Занятия эти должны быть подобраны так, чтобы цель каждого из них была доступна пониманию детей, была интересна, и чтобы результаты, если не всех, то большей части занятий, могли бы сохраняться и служить для практического применения. Попав в незнакомую обстановку, дети естественно не могут знать,

чего им от нее требовать, чем можно в ней заняться. На помощь им приходят руководители с целым рядом предложений. Предложения должны носить характер не предложения игры для забавы детей, а просьбы помочь сделать то или другое дело нужное для других, для школы. Желательно, чтобы дети создали в школе обстановку по своему вкусу трудами своих рук. Некрасивый, совершенно чуждый детям вид имеют наши школы. Все в них расставлено так, что ребенок с самого первого момента как бы всаживается в какие-то рамки, сажается на определенное место, точно насекомое, которое прикалывают булавкой в коллекции, и он вырастает с глубоко вкоренившейся привычкой смотреть на окружающую обстановку до самых ее мелочей, как на что-то от него независимое, непоколебимое, это что-то такое, во что он бессилен внести какие бы то ни было изменения. И в нем гложет возможность далее желать изменения этой обстановки. Не эта ли обстановка воспитала современного интеллигента? Не потому ли у нас, да и везде, такая масса развитых и думающих людей, которые так прекрасно уживаются с самой невыносимой обстановкой окружающей нас жизни? Обстановка школы должна быть созданием ребенка» [52, с. 152–154].

В своих представлениях о том, какой должна быть свободная школа, Н. В. Чехов, следуя логике порождающей и преобразующей педагогики, преодолевая подходы педагогики передающей, как и все представители свободного воспитания конца XIX — первой четверти XX в., стремился поставить в центр образовательного процесса ребенка, отстаивая ценности возникшего в то время педоцентризма в воспитании и обучении человека. «Дети не похожи один на другого, — писал он. — Школа вовсе не должна нивелировать их всех под одну мерку: ее долг содействовать развитию личных особенностей и индивидуальных стремлений и каждого ребенка. Это может быть достигнуто только при помощи групповых и единичных занятий, хотя бы и самостоятельных для всех детей, которые пожелают заняться чем-нибудь отдельно от всего класса. Для этого детям должна быть дана полная возможность осуществлять эти свои желания. И школа должна предоставлять им все необходимые для этой цели материалы и инструменты, она же должна, в лице воспитателя, по первому их требованию, приходить к ним на помощь своими указаниями и руководством» [52, с. 153].

Размышляя о том, какой должна быть свободная школа, Н. В. Чехов во многом солидаризировался с педагогическими идеями Н. К. Вентцеля, который в полном объеме представил их в своем проекте «Дом Свободного Ребенка» [15; 21; 23; 36; 55]. Н. В. Чехов, так же как и К. Н. Вентцель [9], предстает последовательным сторонником порождающей и преобразующей педагогики (особенно порождающей) и противником педагогики передающей, что вполне соответствовало общемировой тенденции развития школьного дела.

## Литература

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С. 38–53.
2. Астафьева, Е. Н. Идеи Н. В. Чехова о школе как образовательном институте общества // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / Е. Н. Астафьева; под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — С. 296–303.
3. Астафьева, Е. Н. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 67–78.
4. Астафьева, Е. Н. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова / Е. Н. Астафьева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — 2017. — М.: АСОУ, 2017. — Вып. 2. — С. 590–598.
5. Астафьева, Е. Н. Критика С. Н. Дурылиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания / Е. Н. Астафьева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. — 2017. — № 30 (49). — С. 18–25. — (Педагогические и психологические науки).
6. Астафьева, Е. Н. Образ свободного ребенка в педагогическом наследии С. Н. Дурылина / Е. Н. Астафьева // Известия АСОУ: научный ежегодник. — 2016 (4). — М.: АСОУ, 2017. — С. 116–123.
7. Астафьева, Е. Н. Педагогика свободного воспитания / Е. Н. Астафьева // История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. Л. Н. Антоновой. — М.: АСОУ, 2017. — С. 185–224.
8. Астафьева, Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2015. — С. 77–90.
9. Астафьева, Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля / Е. Н. Астафьева // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — С. 17–31.
10. Астафьева, Е. Н. Ребенок и детство в педагогическом наследии С. Н. Дурылина / Е. Н. Астафьева // Учитель в системе современного антропологического знания / под ред. Л. Л. Редько. — Ставрополь: Бюро новостей, 2016. — С. 515–528.
11. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — С. 110–139.
12. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 80–99.
13. Астафьева, Е. Н. Сергей Николаевич Дурылин (1886/1889–1954) / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2016. — № 3. — С. 55–61.
14. Астафьева, Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.
15. Вентцель, Н. К. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу) / Н. К. Вентцель. — 3-е изд. — М.: Земля и фабрика, 1923. — 57 с.
16. Вентцель, К. Н. Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Земля и фабрика, 1923. — 20 с.
17. Вентцель, К. Н. Цепи невидимого рабства / К. Н. Вентцель. — М.: Посредник, 1906. — 11 с.
18. Зенов, М. Жизнь, отданная педагогике: к 100-летию со дня рождения Н. В. Чехова / М. Зенов, С. Степанов // Учительская газета. — 1965. — 26 июня.
19. Иванова, Н. А. Педагогические взгляды Н. В. Чехова на проблемы российского учительства в контексте общественно-педагогического движения второй половины XIX — начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Иванова. — Воронеж, 2007. — 222 с.
20. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. — М.: Издание В. М. Саблина, 1910. — 314 с.
21. Корнетов, Г. Б. Апостол свободного воспитания (К 160-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 4. — С. 21–56.
22. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3. — С. 133–142.
23. Корнетов, Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания в России / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3 (43). — С. 91–119.
24. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перераб., доп. — М.: АСОУ, 2016. — 472 с.
25. Корнетов, Г. Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 4 (20). — С. 7–37.
26. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 3–9.
27. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Непрерывное образование. — 2014. — № 3 (9). — С. 17–22.
28. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 2. — С. 51–58.
29. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования / Г. Б. Корнетов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. — 2014. — № 19 (38). — С. 9–17. — (Педагогические и психологические науки).
30. Корнетов, Г. Б. Предисловие к публикации брошюры Н. В. Чехова «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа» (1907 г.) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — С. 143.
31. Корнетов, Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 460 с.
32. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 4. — С. 46–57.
33. Королев, С. А. Метаморфозы власти. Опыты по микроистории: философские аспекты / С. А. Королев. — М.: Весь мир, 2017. — 656 с.
34. Кудрявая, Н. В. Толстой-педагог: от народного учителя к учителю жизни: учебное пособие / Н. В. Кудрявая. — Тула: Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», 2013. — 444 с.
35. Медынский, Е. Н. Старейший педагог Н. В. Чехов / Е. Н. Медынский // Советская педагогика. — 1945. — № 9. — С. 62–66.

36. Михайлова, М. В. Дом свободного ребенка. (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) / М. В. Михайлова // Советская педагогика. — 1983. — № 4. — С. 102–106.
37. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / сост. Н. В. Чехов. — М.: Польза; В. Антик и К°, 1912. — 224 с.
38. Седельникова, М. В. Н. В. Чехов — видный деятель народного просвещения / М. В. Седельникова. — М.: Учпедгиз, 1960. — 172 с.
39. Смирнов, О. Н. Академик Н. В. Чехов / О. Н. Смирнов // Начальная школа. — 1945. — № 7–8. — С. 47–49.
40. Суворкина, Е. Н. «Век ребенка» в век ребенка: культурологическая концепция Э. Кей / Е. Н. Суворкина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. — 2016. — № 4 (37). — С. 109–113.
41. Толстой, Л. Н. Дневник Яснополянской школы за 1862 г. / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М.: Педагогика, 1989. — С. 201–205.
42. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М.: Педагогика, 1989. — С. 271–279.
43. Толстой, Л. Н. О свободном возникновении и развитии школы в народе / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М.: Педагогика, 1989. — С. 89–104.
44. Толстой, Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М.: Педагогика, 1989. — С. 134–200.
45. Торгашова, М. А. К 50-летию педагогической деятельности Н. В. Чехова / М. А. Торгашова // Советская педагогика. — 1940. — № 2. — С. 109–110.
46. Фотеева, А. И. Педагог, ученый, общественный деятель Н. В. Чехов / А. И. Фотеева // Советская педагогика. — 1986. — № 2. — С. 98–105.
47. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко; пер. с фр. — М.: Ад Маргинем, 2016. — 416 с.
48. Чехов, Н. В. Всеобщее обучение / Н. В. Чехов // Русская школа. — 1906. — № 12. — С. 102–119.
49. Чехов, Н. В. Организация и задачи начальной школы / Н. В. Чехов // Вестник воспитания. — 1905. — № 1. — С. 135–138.
50. Чехов, Н. В. Освобождение школы / Н. В. Чехов // Учитель. — 1907. — № 2. — С. 1–4.
51. Чехов, Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа / Н. В. Чехов. — М.: Т-во И. Д. Сытина, 1907. — 39 с.
52. Чехов, Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа / Н. В. Чехов // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — С. 143–161.
53. Чехов, Н. В. Типы русской школы в ее историческом развитии / Н. В. Чехов. — М.: Товарищество «Мир», 1923. — 149 с.
54. Шишонина, Н. В. Общественно-педагогическая деятельность Н. В. Чехова до 1917 года / Н. В. Шишонина // Страницы истории педагогики. — Пятигорск: ПГЛУ, 2000. — Вып. 15. — С. 157–171.
55. Caroli D., Kornetov G. B. The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857–1947), the concept of «free upbringing» and the Declaration of the rights of the child // History of Education & Children's Literature (HECL). — Vol. XII. — № 2. — 2017. — P. 9–45.

## References

1. Astafieva, E. N. Climbing to the child in the theory of free education SN. Durylina / E. N. Astafieva // Historical and pedagogical journal. — 2016. — № 3. — P. 38–53.
2. Astafyeva, E. N. N. Ideas V. Chekhova about the school as an educational institution of the society // the Institutes of education, pedagogical ideas and doctrines in the history of human society: monograph / E. N. Astafiev; ed. by G. B. Kornetova. — Moscow: ASOU, 2017. — P. 296–303.
3. Astafyeva, E. N. The institution of the school in pedagogical heritage of N. V. Chekhova / E. N. Astafeva // Historical and pedagogical journal. — 2017. — № 1. — P. 67–78.
4. Astafyeva, E. N. The institution of the school in pedagogical heritage of N. V. Chekhova / E. N. Astafeva // Conferensum asou: collection of scientific papers and materials of scientific-practical conferences. — 2017. — Moscow: ASOU, 2017. — Issue. 2. — P. 590–598.
5. Astafieva, E. N. Criticism S. N. Durylin school barracks from the standpoint of the theory of free education / EN. Astafieva // Bulletin of Vladimir state University. Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov. — 2017. — № 30 (49). — P. 18–25. — (Pedagogical and psychological Sciences).
6. Astafieva, E. N. The image of a free child in the pedagogical heritage of S. N. Durylina / E. N. Astafieva // asou news: scientific Yearbook. — 2016 (4). — Moscow: ASOU, 2017. — Pp. 116–123.
7. Astafieva, E. N. Pedagogy of free education / E. N. Astafieva // History and modernity in pedagogical theory and practice: monograph / edited by L. N. Antonova. — Moscow: ASOU, 2017. — P. 185–224.
8. Astafyeva, E. N. Teaching for free education in the West / E. N. Astafeva // Istoriko-pedagogical Yearbook. 2015 / ed. by G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2015. — P. 77–90.
9. Astafyeva, E. N. Transmission, generative and transformative pedagogy in the theory of free education K. N. Wentzel / E. N. Astafeva // pedagogical Knowledge of the past: conceptual approaches, methods of study, research perspectives: monograph: in 2 volumes / under the editorship of G. B. Kornetova. — Moscow: ASOU, 2018. — Vol. 2. — P. 17–31.
10. Astafyeva, E. N. The child and childhood in the pedagogical heritage of S. N. Durylin / E. N. Astafeva // Teacher in the system of modern anthropological knowledge / edited by L. L. Redko. — Stavropol: news Bureau, 2016. — P. 515–528.
11. Astafieva, E. N. Free education in the history of pedagogy / E. N. Astafieva // Historical ways of development of education and pedagogy / edited by G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2015. — P. 110–139.
12. Astafieva, E. N. Free education in Russia at the end of XIX-first quarter of XX century / E. N. Astafieva // Historical and pedagogical journal. — 2015. — № 2. — P. 80–99.
13. Astafyeva, E. N. Sergey Durylin (1886/1889–1954) / E. N. Astafieva]. Pedagogical journal of Moscow region. — 2016. — № 3. — P. 55–61.
14. Astafieva, E. N. Values of humanism as an image of a good school of the first third of the twentieth century / E. N. Astafieva // Historical and pedagogical journal. — 2016. — № 1. — P. 115–129.
15. Ventzel, N. K. house of a free child (how to create a free school) / N. K. Ventzel. — 3rd ed. — M.: Land and factory, 1923. — 57 p.
16. Wentzel, K. N. The release of the child / K. N. Wentzel. — 3rd ed., ISPR. and DOP. — M.: Land and factory, 1923. — 20 p.
17. Wentzel, K. N. The invisible chains of slavery / K. N. Wentzel. — M.: on-middling, 1906. — 11 p.
18. Zenov, M. the Life of pedagogy: the 100th anniversary of the birth of Nikolai. V. Chekhova / M. Zenov, S. Stepanov // Uchitelskaya Gazeta. — 1965. — June 26.

19. *Ivanova, N. A.* Pedagogical views N. V. Chekhov on the problems of Russian teaching in the context of socio-pedagogical movement of the second half of XIX — early XX century.: dis. ... kand. PED. Sciences / N. A. Willow-Nova. — Voronezh, 2007. — 222 p.
20. *Kay, E.* Age of the child / E. Kay. — M.: Publishing V. M. Sablina, 1910. — 314 p.
21. *Kornetov, G. B.* Apostle of free education (to the 160th anniversary of the birth of KN. Ventzel) / G. B. Kornetov // Historical and pedagogical journal. — 2017. — № 4. — P. 21–56.
22. *Kornetov, G. B.* Historical and pedagogical understanding of transmitting, generating and transforming pedagogy / G. B. Kornetov // Psychological and pedagogical search. — 2014. — № 3. — P. 133–142.
23. *Kornetov, G. B.* K. N. Ventzel—an outstanding representative of free education in Russia / G. B. Kornetov // Psychological and pedagogical search. — 2017. — № 3 (43). — P. 91 to 119.
24. *Kornetov, G. B.* Pedagogy: theory and history: a manual / by G. B. Kornetov. — 3rd ed., pererab., additional-M.: asou, 2016. — 472 p.
25. *Kornetov, G. B.* Pedagogical power in the context of various interpretations of the phenomenon of power / G. B. Kornetov // Psychological and pedagogical claim. — 2011. — № 4 (20). — P. 7–37.
26. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy in the history, theory and practice of education / G. B. Kornetov // School technologies. — 2014. — № 6. — P. 3–9.
27. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy in the history, theory and practice of education / G. B. Kornetov // Continuing education. — 2014. — № 3 (9). — P. 17–22.
28. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy in education / G. B. Kornetov]. Pedagogical journal of Moscow region. — 2015. — № 2. — P. 51–58.
29. *Kornetov, G. B.* Transmitting, generating and transforming pedagogy as basic models of theory and practice of education / G. B. Kornetov // Bulletin of Vladimir state University. Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov. — 2014. — № 19 (38). — P. 9–17. — (Pedagogical and psychological Sciences).
30. *Kornetov, G. B.* Preface to the publication of the brochure N. V. Chekhov «Free school. The experience of organization of high school» (1907) / G. B. Kornetov // Istoriko-pedagogical Yearbook. 2010 / ed. by G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2010. — P. 143.
31. *Kornetov, G. B.* development of theory and practice of education: history and modernity: monograph / G. B. Kornetov. — Moscow: ASOU, 2018. — 460 p.
32. *Kornetov, G. B.* Formation and essence of transmitting, generating and transforming pedagogy / G. B. Kornetov // proceedings of the Russian Academy of education. — 2017. — № 4. — P. 46–57.
33. *Korolev, S. A.* the Metamorphosis of power. Experiments on microhistory: Philo-Sofia aspects / S. A. Korolev. — M.: the Whole world, 2017. — 656 p.
34. *Curly, N. V.* Tolstoy-teacher: from the national teacher to the teacher of life: textbook / N. V. Curly. Tula: Museum-estate of L. N. Tolstoy «Yasnaya Polyana», 2013. — 444 p.
35. *Medynsky, E. N.* The oldest teacher N. V. Chekhov / E. N. Medyn // Soviet pedagogy. — 1945. — № 9. — P. 62–66.
36. *Mikhailova, M. V.* house of a free child. (To the 125th anniversary of the birth of KN. Ventzel) / M. V. Mikhailova // Soviet pedagogy. — 1983. — № 4. — P. 102–106.
37. National education in Russia since 60-ies of XIX century / comp. N. V. Chekhov. — M.: Benefit; V. Antik and Co., 1912. — 224 p.
38. *Sedel'nikova, M. V. N. V. Chekhov* — a prominent figure in national education / M. V. sedel'nikova. — Moscow: Uchpedgiz, 1960. — 172 p.
39. *Smirnov, O. N. Academician N. V. Chekhov* / O. N. Smirnov // Elementary school. — 1945. — № 7–8. — P. 47–49.
40. *Sworkina, E. N.* «Age of the child» in the age of the child: cultural concept E. K / E. N. Suvorkina // Bulletin of Kemerovo state University of culture and art. — 2016. — № 4 (37). — P. 109–113.
41. *Tolstoy, L. N.* Diary of Yasnaya Polyana school in 1862 / L. N. Tolstoy // PED. CIT. — M.: Pedagogika, 1989. — Pp. 201–205.
42. *Tolstoy, L. N.* Anyone who has to learn how to write: peasant children from us or we from peasant children? / L. N. Thick // PED. CIT. — M.: Pedagogika, 1989. — P. 271–279.
43. *Tolstoy, L. N.* Free the origin and development of schools in the nation / Ln. Thick // PED. CIT. — M.: Pedagogika, 1989. — P. 89–104.
44. *Tolstoy, L. N.* Yasnaya Polyana school in November and December / Ln. Thick // PED. CIT. — M.: Pedagogika, 1989. — Pp. 134–200.
45. *Torgashova, M. A.* to the 50th anniversary of pedagogical activity N. V. Che-Hova / M. A. torgashova // Soviet pedagogy. — 1940. — № 2. — P. 109–110.
46. *Foteeva, A. I.* Teacher, scientist, public figure N. V. Chekhov / A. I. Foteeva // Soviet pedagogy. — 1986. — № 2. — P. 98–105.
47. *Foucault M.* Discipline and punish. The birth of the prison / Michel Foucault; translated from the French. — M.: Ad Marginem, 2016. — 416 p.
48. *Chekhov, N. V.* General education / N. Chekhov, V. // Russian school. — 1906. — № 12. — P. 102–119.
49. *Chekhov, N. V.* Organization and objectives of elementary school / N. Chekhov, V. // journal of education. — 1905. — № 1. — P. 135–138.
50. *Chekhov, N. B.* Exemption of the school / N. Chekhov, V. // Teacher. — 1907. — № 2. — P. 1–4.
51. *Chekhov, N. B.* Free school. Experience in organizing a new type of secondary school / N. V. Chekhov. — Moscow: T-vo I. D. Sytina, 1907. — 39 p.
52. *Chekhov, N. B.* Free school. The experience of organization of high school of a new type / N. Chekhov, V. // history of pedagogical Yearbook. 2010 / ed. by G. B. Kornetov. — Moscow: asou, 2010. — P. 143–161.
53. *Chekhov, N.* Types of Russian school in its historical development / N. V. Chekhov. — M.: Partnership «World», 1923. — 149 p.
54. *Shironina, N. V.* Social and pedagogical activity N. V. Chekhova before 1917 / N. V. Shichanina // history of pedagogy. — Pyatigorsk: Pyatigorsk state linguistic University, 2000. — Issue. 15. — P. 157–171.
55. *Caroli D., Kornetov G. B.* the new school movement in Russia: *Konstantin N. Venttsel* (1857–1947), the concept of «free upbringing» and the Declaration of the rights of the child // History of Education & Children's Literature (HECL). — Vol. XII. — № 2. — 2017. — P. 9–45.

УДК 373.24

**Абдуллина Л.Э.**

## **Модель педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников дошкольной образовательной организации**

### **Аннотация**

Цель статьи — представить модель педагогического сопровождения самообразования родителей, отражающую существенные свойства организации данного процесса в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи. Аксиологическими основаниями представляемой модели являются ценность саморазвития (ценность-цель) и ценность рефлексии (ценность-средство), в качестве методологических оснований определены андрагогический, синергетический, системно-деятельностный подходы, а также методологическая версия теории деятельности. Результаты исследования: теоретическое обоснование процесса деятельности ДОО по созданию благоприятных условий для самообразования родителей воспитанников. Научная новизна исследования: обоснованы основные компоненты системы педагогического сопровождения родителей, определены принципы и организационно-педагогические условия педагогического сопровождения самообразования родителей. Практическая значимость: разработана технология педагогического сопровождения самообразования родителей.

■ **Ключевые слова:** самообразование родителей, педагогическое сопровождение.

**Abdullina L. E.**

## **Model of pedagogical support of self- education of parent's pupils of the kindergarten**

### **Abstract**

The aim of the article is to present the model of pedagogical support of self-education of parents. The axiological bases of the model are self-development value and value of reflection, as the methodological bases andragogical, synergetic, system and activity approaches and methodological version of the theory of activity are defined. Results: theoretical justification of process of activities of kindergarten for creating favorable conditions for self-education of parents. Scientific novelty of a research: the main components of system of pedagogical support of parents are proved, the principles and pedagogical conditions of pedagogical support of self-education of parents are defined. Practical importance: the technology of pedagogical support of self-education of parents is developed.

■ **Keywords:** parents' self-education, pedagogical support.

---

Происходящие в современной России социокультурные преобразования влекут за собой возрастание требований к родителям дошкольников, приоритетной и социально значимой деятельностью которых становится воспитание ребенка, ответственное выстраивание стратегии его развития в условиях непредсказуемого, быстроменяющегося мира. В связи с этим повышаются требования к уровню родительской компетентности, к самостоятельности и ответственности родителей в принятии решений относительно развития и образования своих детей.

Современным родителям приходится порой стихийно, на уровне здравого смысла реагировать на происходящие перемены, самостоятельно выстраивать свои родительские стратегии, не всегда имея при этом возможности опереться на опыт предшествующих поколений [14]. Исследователи К. Н. Поливанова, И. Е. Вопилова и др. справедливо отмечают, что родитель сегодня «вынужден принимать решения в ситуации высокой неопределенности результатов, невозможности просчитать все последствия своих решений на длительную перспективу» [15, с. 189]. Все это свидетельствует о том, что быть родителем в современном мире означает «делать выбор, принимать решения, занимать определенную позицию» (Ж. Чернова, Л. Л. Шпаковская, 2013; Hays, 1998) [15, с. 185].

В связи с этим особую актуальность приобретает оказание отцам и матерям педагогической поддержки в повышении родительской компетентности. Такая поддержка должна учитывать особенности современных родителей (их потребности, временные и материальные ресурсы и др.), общие тенденции в сфере образования взрослых, а также ориентировать их на саморазвитие, непрерывное совершенствование своей родительской компетентности.

Одним из вариантов решения данной задачи, на наш взгляд, может стать разработка *модели педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников ДОО* [8–9, 11].

С позиций методологии «исходным основанием для моделирования выступает потребность в выделении, подчёркивании тех качеств образца, которые наиболее значимы для решения поставленных в исследовании или деятельности задач и проблем» [4, с. 468–469]. Согласно требованиям к модели, изложенным в трудах О. Л. Карповой, А. М. Новикова, Л. Г. Петерсон, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенина и др., модель должна представлять и описывать систему, имеющую цель и результат, давать корректное описание основ функционирования системы, имитировать реальные процессы будущей деятельности, находиться в некотором соотношении сходства и различия с оригиналом, замещать оригинал в определенных отношениях в процессе исследования, быть согласована с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать, обеспечивать получение нового знания об оригинале в результате исследования, предвидеть и проектировать изучаемую систему и др. [5, 16].

Модель педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников ДОО понимается нами как описание компонентов и функций системы педагогического сопровождения самообразования родителей, отражающее существенные свойства организации данного процесса в условиях взаимодействия ДОО и семьи; это

теоретическое обоснование процесса деятельности ДОО по созданию благоприятных условий для самообразования родителей воспитанников. Предлагаемая модель фиксирует ряд общих и существенных характеристик данного вида профессиональной деятельности педагогического коллектива ДОО, позволяющих наметить стратегию и тактику ее организации.

Сконструированная структурная модель представляет собой открытую, целостную систему и характеризуется единством *целевого, теоретико-методологического, организационно-педагогического, технологического и результативно-оценочного блоков*. Использование структурной модели позволяет нам рассмотреть педагогическое сопровождение как целостное явление и облегчает проникновение в сущность составных элементов данного процесса, их место в содействии развитию готовности родителей к самообразованию и повышению их самообразовательной активности.

**Целевой блок** модели представлен целью и задачами педагогического сопровождения самообразования родителей. *Целью* педагогического сопровождения родителей является создание благоприятных условий для самообразования родителей воспитанников ДОО. Достижение указанной цели предполагает решение следующих взаимосвязанных задач: содействие развитию готовности родителей к самообразованию; оказание родителям профессиональной педагогической помощи и поддержки в планировании, организации и реализации самообразовательной деятельности.

**Теоретико-методологический блок** модели включает в себя указанные выше методологические основания (андрагогический, синергетический и системно-деятельностный подходы, методологическая версия теории деятельности), а также *принципы* реализации процесса педагогического сопровождения самообразования родителей:

- принцип индивидуального подхода к сопровождению подразумевает оказание адресной поддержки и помощи каждому родителю в самообразовании, учет его индивидуальных особенностей и возможностей (временных, финансовых ресурсов, уровня образованности, образовательных потребностей, мотивов самообразования и пр.);
- принцип опоры на имеющийся у родителей опыт самообразования и решения возникающих проблем предписывает педагогам относиться к сопровождаемым как к взрослым субъектам самообразования, имеющим определенный жизненный опыт (в том числе и в самообразовании), сложившиеся установки и взгляды относительно как самообразования, так и своих способностей к разрешению возникающих проблем (в том числе по воспитанию и развитию ребенка);
- принцип системности предполагает, что педагогическое сопровождение самообразования родителей носит системный и непрерывный характер, нацеливает педагогов на рассмотрение процесса педагогического сопровождения самообразования родителей как системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (целей и задач, организационно-педагогических условий, этапов, форм, методов, средств сопровождения, критериев результативности и т.д.);
- принцип ориентации родителей на осознанное формирование личного стиля родительства предполагает

оказание родителям профессиональной помощи в осмыслении родительских установок и убеждений, рефлексии своих действий при выполнении родительских функций, осознанном выборе методов и средств воспитания и т.д.;

- принцип деятельности ориентирует на такую организацию педагогического сопровождения самообразования, когда создаются условия для последовательного прохождения родителями всех этапов самообразовательной деятельности, в процессе которой они открывают для себя новые смыслы, возможности и способы самоизменения и саморазвития;

- принцип вариативности предполагает использование педагогами различных вариантов форм, методов и средств педагогического сопровождения самообразования родителей;

- принцип самоорганизации подразумевает отношение к процессу самообразования родителей как к сложной, открытой, нелинейной системе, способной к самоорганизации и саморазвитию не только за счет воздействий извне, но прежде всего за счет использования внутреннего потенциала каждого родителя;

- принцип рефлексии подразумевает рефлексивное сопровождение своей деятельности всеми субъектами взаимодействия: педагогами — при организации процесса педагогического сопровождения, родителями — при осуществлении самообразования.

**Организационно-педагогический блок** модели основан на понимании того, что педагогическое сопровождение самообразования родителей представляет собой сложный и непрерывный процесс, который обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий.

Педагогическое сопровождение самообразования имеет сложный, неоднозначный характер, поскольку процесс самообразования родителей не может быть однозначно определен, он, скорее, вероятностен. Невозможно гарантированно организовать самообразование родителей абсолютно всех воспитанников ДОО. При этом, на наш взгляд, существует принципиальная возможность создания в образовательной организации особых организационно-педагогических условий, запускающих механизмы, побуждающие родителей к осмыслению своего родительского опыта, к рефлексии своих действий, к выявлению имеющихся противоречий и поиску путей их разрешения (в том числе с помощью самообразования).

Под организационно-педагогическими условиями педагогического сопровождения самообразования родителей мы понимаем комплекс процессов и явлений среды ДОО, обеспечивающих результативность процесса педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников. Комплекс организационно-педагогических условий педагогического сопровождения самообразования родителей включает в себя три группы условий: создание рефлексивно-образовательной среды ДОО; ресурсное обеспечение процесса педагогического сопровождения самообразования родителей; интеграция неформального и неформального образования родителей.

В контексте нашего исследования под рефлексивно-образовательной средой мы понимаем составляющую образовательной среды ДОО, которая представляет собой пространство взаимодействия ДОО с семьями воспитанни-

ков и включает в себя совокупность условий и отношений между педагогами и родителями, способствующих возникновению у них потребности в рефлексии и потенциальных возможностей для овладения методом рефлексивной самоорганизации, нахождения новых смыслов саморазвития, выбора различных форм и средств самообразования. Главной функцией рефлексивно-образовательной среды ДОО является содействие осознанию родителями необходимости рефлексивного сопровождения своих действий при реализации родительских функций и непрерывного самосовершенствования себя как родителя.

Реализация процесса педагогического сопровождения самообразования родителей может быть эффективна при определенном ресурсном обеспечении (наличии специально подготовленных кадров, материально-технического оснащения и методического обеспечения).

Вслед за Н. С. Михайловой [7] под кадровым обеспечением мы понимаем педагогических работников ДОО (воспитателей, педагогов-психологов, методистов и др.), имеющих оптимальную позицию относительно самообразования родителей. Данная позиция, проявляясь в процессах взаимодействия педагогов и родителей, включает следующие составляющие: отношение к собственному самообразованию (потребность в собственном самообразовании; мотивы самообразовательной деятельности; ценностно-смысловое самоопределение в самообразовательной деятельности); отношение к родителю и его самообразованию (характер взаимодействия с родителями; принятие ценности и важности самообразования родителей; учет особенностей самообразования родителей как взрослых субъектов); отношение к организации процесса педагогического сопровождения самообразования родителей (понимание сущности процесса организации педагогического сопровождения самообразования родителей; осознание своей роли в развитии готовности родителей к самообразованию; потребность в изменении личной педагогической практики взаимодействия с родителями с целью обеспечения условий развития готовности родителей к самообразованию).

Помимо позиции педагогов успешная реализация педагогического сопровождения самообразования родителей во многом зависит от их профессиональной квалификации: владения технологией, формами и методами педагогического сопровождения самообразования родителей; знания средств педагогического сопровождения самообразования родителей, современных образовательных ресурсов для родителей и пр.

Материально-техническое обеспечение включает наличие необходимых площадей (для проведения консультаций и других мероприятий с родителями); развертывание и оснащение библиотеки / видеотеки для родителей; обеспечение процесса педагогического сопровождения необходимыми техническими средствами и возможностями (компьютеры, проекторы, возможность выхода в интернет, общение с родителями с использованием современных мессенджеров и пр.); наличие специально выделенной страницы для родителей на сайте образовательной организации; размещение информационных стендов и пр. Поскольку реализация индивидуальных программ самообразования родителей преимущественно проходит

вне стен ДОО, то важно использование современных информационно-компьютерных технологий, позволяющих организовать дистанционную поддержку и сопровождение самообразования родителей.

К компонентам методического обеспечения можно отнести: диагностический инструментарий для оценки уровня готовности родителей к самообразованию, а также качества организационно-педагогических условий, необходимых для педагогического сопровождения самообразования родителей; методические рекомендации по обеспечению необходимых организационно-педагогических условий и реализации процесса педагогического сопровождения самообразования родителей; тематическое планирование образовательных событий с семьями воспитанников, обеспечивающих интеграцию неформального и информального образования родителей; навигатор образовательных ресурсов для родителей; различные анкеты, опросники, памятки, буклеты для педагогов и родителей; программы встреч родительского клуба и других родительских сообществ и др.

Интеграция неформального и информального образования родителей становится возможной за счет использования возможностей социальной среды, времени и пространства жизнедеятельности родителей для приобретения ими новых знаний и умений, рефлексии и обогащения своего родительского опыта [1, 9]. С этой целью в содержание каждой из форм образования родителей (неформального и информального) включаются такие составляющие, которые ориентируют их на их непрерывное саморазвитие себя как родителей, на рефлексивное сопровождение своих родительских действий. Обеспечить интеграцию информального и неформального образования родителей можно за счёт расширения форм взаимодействия с семьями воспитанников: создание устойчивых родительских сообществ (семейных гостиных, родительских клубов, ассоциаций, групп в социальных сетях и пр., способствующих межличностному общению родителей друг с другом, взаимному обмену положительным опытом воспитания и др.); организация образовательных событий (в том числе досуговых), объединяющих усилия ДОО и семьи по воспитанию и обучению детей (детско-родительских проектов, совместных праздников, мастер-классов, экскурсий, походов и др.); проведение различных событий, актуализирующих положительный опыт родительства (конкурсов и конференций для родителей); включение в программу обучающихся и просветительских мероприятий с родителями форм и методов работы, инициирующих их самообразовательную активность (например, выполнение родителями «домашних заданий» в рамках обучения на курсах или тренингах: прочтение научно-популярной или художественной литературы по рассмотренной проблеме, просмотр обучающих либо художественных фильмов с последующим написанием эссе или обсуждением в группе и др.).

**Технологический блок** модели отражает технологию педагогического сопровождения самообразования родителей.

Под технологией педагогического сопровождения самообразования родителей мы понимаем комплексную норму профессиональной деятельности педагогов, опи-

сывающую последовательность шагов педагогического сопровождения самообразования родителей (этапы), характеристики каждого из этапов (содержание деятельности и прогнозируемые результаты), а также методы, формы и средства педагогического сопровождения самообразования родителей.

Технология педагогического сопровождения самообразования родителей включает в себя шесть этапов: 1) мотивационно-организационный; 2) теоретический; 3) концептуальный; 4) проектировочный; 5) реализационный; 6) рефлексивный [2, 3].

Мы выделяем две группы формы педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников ДОО: в рамках неформального образования родителей; в рамках информального образования родителей. Примеры форм педагогического сопровождения самообразования родителей, соответствующих указанным формам представлены в таблице 1. Отметим, что разделение указанных форм на две группы достаточно условно, поскольку в реальной жизни неформальное и информальное самообразование взаимопроникают друг в друга.

К методам педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников ДОО мы относим: наставничество, консультирование, тренинг, тьюторство и др. В рамках указанных методов могут использоваться: кейс-методы, сторителлинг, игровые методы, опросы (анкетирование, интервью, беседы), «дебаты», мозговой штурм, рефлексивные практикумы (самоанализ, рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг и др.), картирование (составление карт интересов, карт целей, карт образовательных ресурсов для родителей и др.), ведение дневников и др.

Средствами педагогического сопровождения самообразования родителей могут выступать: навигатор образовательных ресурсов для родителей; библиотека, аудиотека и видеотека для родителей, информационные и рекламные буклеты; сайт образовательной организации; наглядные стенды; обучающие видеоролики и презентации; притчи, сказки, мифы и другие поучительные истории; тематические журналы и газеты; художественная и научно-популярная литература; театральные спектакли; художественные и научно-популярные фильмы; радио- и телепередачи; информационно-коммуникативные ресурсы для родителей в сети интернет и др. При этом главными инструментами педагогов, сопровождающих родителей в самообразовании являются вопросы (предлагаемые педагогами и задаваемые самим родителем) и др.

**Результативно-оценочный блок** модели отражает показатели результативности реализации модели педагогического сопровождения самообразования родителей. Результативность реализации модели педагогического сопровождения самообразования родителей мы определяем по следующим двум показателям: 1) положительная динамика в развитии готовности родителей к самообразованию (ценностно-мотивационного, когнитивного, организационно-деятельностного и рефлексивного компонентов); 2) организационно-педагогические условия, созданные в ДОО для реализации процесса педагогического сопровождения самообразования родителей.

Таблица 1. Формы педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников ДОО

В рамках неформального образования родителей		
	Индивидуальные формы	Групповые формы
<b>Офлайн</b>	<p>Проведение бесед, индивидуальных консультаций.</p> <p>Проведение коуч-сессий.</p> <p>Разработка памяток с индивидуальными рекомендациями по самообразованию.</p> <p>Проведение индивидуальных опросов, анкетирования, интервью.</p>	<p>Создание «Родительского университета», «Маминой школы», Лектория, Киноуниверситета, Кинолектория и т. д.</p> <p>Проведение родительских конференций, читательских конференций по книгам для родителей и детей, устных журналов, групповых консультаций, мастер-классов, семинаров, тренингов и психолого-педагогических практикумов и т. д.</p> <p>Проведение рефлексивных практикумов (рефлексивных дискуссий, тренингов, организационно-деятельностных игр и пр.).</p> <p>Организация конкурсов.</p> <p>Проектная деятельность.</p> <p>Организация видеосалона.</p> <p>Приглашение родителей к участию в образовательном процессе ДОО.</p> <p>Разработка навигатора образовательных ресурсов для родителей.</p> <p>Организация тематических встреч с приглашением сторонних экспертов в какой-либо области (педиатра, автора книг для родителей, психолога и пр.).</p> <p>Организация выставок книжных новинок.</p> <p>Проведение презентаций (анонсов) предстоящих образовательных мероприятий для родителей.</p> <p>Разработка обучающих видеороликов.</p> <p>Проведение опросов, анкетирования, интервью.</p> <p>Выпуск тематических газет, журналов, рекламных проспектов.</p>
<b>Онлайн</b>	<p>Проведение индивидуальных онлайн-консультаций.</p> <p>Индивидуальная электронная переписка.</p> <p>Проведение онлайн-опросов, побуждающих к рефлексии.</p> <p>Разработка памятки с индивидуальными рекомендациями и электронными ссылками на полезные образовательные ресурсы.</p>	<p>Проведение дистанционных курсов, обучающих вебинаров.</p> <p>Проведение групповых онлайн-консультаций.</p> <p>Проведение онлайн-конференций.</p> <p>Организация электронной рассылки с полезными материалами.</p> <p>Размещение информации, информационных материалов на сайте ДОО.</p> <p>Создание навигатора электронных образовательных ресурсов для родителей.</p>
В рамках информального образования родителей		
<b>Офлайн</b>	<p>Ситуативные беседы.</p> <p>Создание устойчивых родительских объединений (сообществ, семейных клубов).</p> <p>Организация творческих выставок, фотосалонов.</p> <p>Организация совместного досуга (родительские посиделки, праздники, туристические походы, экскурсии, ярмарки и пр.).</p> <p>Создание библиотеки, видеотеки для родителей, открытие читального зала.</p> <p>Совместные походы на выставки, в театр, кино и др.</p> <p>Побуждение родителей к ведению дневников наблюдения.</p>	
<b>Онлайн</b>	<p>Создание родительских групп в социальных сетях.</p> <p>Создание электронной библиотеки.</p>	

Таким образом, анализ научной литературы по проблемам родительского образования и самообразования, изучение особенностей педагогического сопровождения как особого вида профессиональной деятельности педагогов, позволил нам представить процесс педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников ДОО моделью, состоящей из пяти взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-педагогического, технологического и результа-

тивно-оценочного. Опытно-экспериментальная апробация разработанной модели подтвердила ее результативность и практическую применимость в условиях современных ДОО. Технология педагогического сопровождения самообразования родителей представлена в одном из разделов комплексной образовательной программе дошкольного образования «Мир открытий» (научный руководитель — д.п.н. Л. Г. Петерсон) и реализуется в ДОО, работающих по данной программе [6, с. 289–291].

## Литература

1. *Абдуллина, Л. Э.* Педагогическое самообразование родителей в контексте неформального образования. // *Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований. Сборник XIX международной научно-практической конференции аспирантов и молодых исследователей*, 2016.
2. *Абдуллина, Л. Э.* Технология поддержки родителей в педагогическом образовании / *Актуальные проблемы дошкольного образования: научно-методическое сопровождение ФГОС по дошкольному образованию: сб. материалов XII международной научно-практической конференции*. Челябинск: Цицеро, 2014.
3. *Абдуллина, Л. Э.* Педагогическое сопровождение самообразования родителей в условиях детского сада. // *I Всероссийская научно-практическая конференция «Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования»*. Сборник статей. — М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2018.
4. *Анисимов, О. С.* Методологический словарь для стратега. Т. 1. Стратегии в пространстве макроуправления. М., 2004. (Энциклопедия управленческих знаний).
5. *Карпова, О. Л.* Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ольга Леонидовна Карпова. — Челябинск, 2009. 343 с.
6. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий». // *Науч. рук. Л. Г. Петерсон / Под общей ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой*. М.: Издательство «Бином. Лаборатория знаний», 2018. С. 289–291.
7. *Михайлова, Н. С.* Педагогические условия организации самообразовательной деятельности студентов заочной формы получения высшего образования. дис. ... канд. пед. наук: Гродно, 2012. 297 с.
8. *Петерсон, Л. Г., Абдуллина, Л. Э.* Педагогическое сопровождение родителей дошкольников в самообразовании // *Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы VIII Международной научно-практической конференции (2–3 апреля 2015 г., Москва-Пушкино) / Под общей редакцией Г. П. Новиковой*. Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер». 2015. 572 с., С. 243–250.
9. *Петерсон, Л. Г., Абдуллина, Л. Э.* Педагогическое сопровождение самообразования родителей как инновационное направление работы детского сада с семьей // *Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований. Сборник статей XVIII Междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей*. / Научный редактор Новоселова С. Ю. Москва, 2015. С. 74–78.
10. *Петерсон, Л. Г., Абдуллина, Л. Э.* Неформальное образование родителей дошкольников как условие совершенствования педагогических компетенций. // *Педагогическое образование и наука*. 2016. № 5. С. 153–160.
11. *Петерсон, Л. Г., Абдуллина, Л. Э.* Педагогическое сопровождение самообразования родителей в вопросах развития и образования дошкольников // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2016. № 2. С. 74–77.
12. *Петерсон Л. Г., Абдуллина Л. Э.* Взаимодействие ДОУ с семьей как ресурс развития взрослых и детей. Управление дошкольным образовательным учреждением. 2012. № 3. С. 68–72.
13. *Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Абдуллина Л. Э.* Реализация системно-деятельностного подхода в новой комплексной программе дошкольного образования «Мир открытий» — *Педагогическое образование и наука*. 2014. № 2. С. 72–76.
14. *Поливанова, К. Н.* Концепция системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей. Национальный исследовательский институт высшей школа экономики. Институт образования. М.: 2016. 47 с.
15. *Поливанова, К. Н., Вопилова, И. Е., Козьмина, Я. Я., Нисская, А. К., Сивак, Е. В.* Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей / *Вопросы образования*, 2015, № 4, с. 184–200.
16. *Сериков, В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. / В. В. Сериков. М.: Логос, 1999. 272 с.

## References

1. *Abdullina, L. E.* Pedagogical self-education of parents in the context of informal education. // *Philosophy of education, psychology and pedagogy: theoretical and practical aspects of modern research. Collection of the XIX international scientific and practical conference of graduate students and young researchers*, 2016.
2. *Abdullina, L. E.* technology of support of parents in pedagogical education / *Actual problems of preschool education: scientific and methodical support of FSES on preschool education: collection of materials of the XII international scientific and practical conference*. — Chelyabinsk: Cicero, 2014.
3. *Abdullina, L. E.* Pedagogical support of self-education of parents in kindergarten. // *I all-Russian scientific and practical conference «Modern childhood: psychological and pedagogical support of family and education development»*. Collected papers. — Moscow: Institute of study of childhood, family and education of the Russian Academy of education, 2018.
4. *Anisimov, O. S.* Methodological dictionary for the strategist. Vol.1. Strategies in the space of macro-management. — M., 2004. (Encyclopedia of management knowledge).
5. *Karpova, O. L.* Pedagogical concept of promoting the development of self-educational activities of University students: Diss. ... d-RA PED. Sciences: 13.00.08 / Olga Leonidovna Karpova. — Chelyabinsk, 2009. — 343 p.
6. *Comprehensive educational program of preschool education «World of discoveries»*. // *Hands. L. G. Patterson / Under the General editorship of L. G. Peterson, I. A. Lykova*. M.: Publishing House «Binom. Laboratory of knowledge», 2018. P. 289–291.
7. *Mikhailova, N. S.* Pedagogical conditions of the organization of self-educational activity of students of the correspondence form of higher education. dis. ... kand. PED. Sciences: 13.00.01-pedagogy, history of pedagogy and education / N. S. Mikhailov. Grodno, 2012. 297 p.

8. *Peterson, L. G., Abdullina, L. E.* Pedagogical support of parents of preschool children in self-education // Innovative activity in preschool education: Materials of the VIII International scientific and practical conference (2–3 April 2015, Moscow-Pushkino) / edited By G. p. Novikova. — Yaroslavl-Moscow: «Chancellor» Publishing House. 2015, 572 p., P. 243–250.
9. *Peterson, L. G., Abdullina, L. E.* Pedagogical support of parents 'self-education as an innovative direction of the kindergarten work with the family // Philosophy of education, psychology and pedagogy: theoretical and practical aspects of modern research. Collection of articles XVIII Interdisciplinary scientific and practical conference of graduate students and the applicant. / Scientific editor: S. Yu. Moscow, 2015. P. 74–78.
10. *Peterson, L. G., Abdullina, L. E.* the Informal education of parents of preschool children as a condition of improvement of pedagogical competences. // Pedagogical education and science. 2016. No. 5. P. 153–160.
11. *Peterson, L. G., Abdullina, L. E.* Pedagogical support of self-education of parents in the development and education of preschool children // Municipal education: innovations and experiment. 2016. No. 2. P. 74–77.
12. *Peterson L. G., Abdullina L. E.* DOE Interaction with the family as a resource for the development of adults and children. Management of preschool educational institution. 2012. No. 3. P. 68–72.
13. *Peterson L. G., Kubysheva M. A., Abdullina L. E.* implementation of the system-activity approach in the new complex program of preschool education «world of discoveries» — Pedagogical education and science. 2014. No. 2. P. 72–76.
14. *Polivanova, K. N.* The concept of the system of professional assistance to parents in the upbringing of children. National research Institute higher school of Economics. Institute of education. M: 2016. 47 p.
15. *Polivanova, K. N., Vopilova, I. E., Kozmin, Y. Y., Nyssa, A. K., Sivak, E. V.* self-Efficacy as a substantial basis of educational programs for parents / education, 2015, vol. 4, pp. 184–200.
16. *Serikov, V. V.* Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. / V. V. Serikov. M.: Logos, 1999. 272 p.

УДК 371.2

Бакурадзе А.Б., Степаненко В.И.

## **Кадетские корпуса: история и перспективы развития образовательного процесса**

### **Аннотация**

**Введение.** В материале дается характеристика кадетского образования на всех этапах его развития. На этой основе авторы предлагают рекомендации по содержанию и организации образовательного процесса в кадетском корпусе

**Цель.** Целью исследования является обоснование периодизации развития кадетского образования в России, на основании которой выявляются перспективы развития образовательного процесса в современных кадетских корпусах.

**Методология и методика исследования.** В качестве методологической основы содержания и организации образовательного процесса в кадетских корпусах рассматриваются диалектический метод, предполагающей рассмотрение явления в развитии, а также методология, лежащая в основе ФГОС общего образования.

**Результаты.** Результатом исследования стало выделение и описание авторами трех этапов развития кадетского образования в России, а также рекомендации по развитию образовательного процесса в современных кадетских корпусах, которые сформированы как на базе исследования истории кадетского образования, так и анализа актуальных образовательных потребностей государства, учредителей данных корпусов и участников образовательных отношений.

**Научная новизна.** Авторами внесен вклад в понимание генезиса системы кадетского образования и определены направления совершенствования образовательного процесса в кадетских корпусах.

**Практическая значимость.** Представленные материалы могут быть использованы при разработке образовательных программ и программ развития кадетских корпусов и кадетских школ, проектов развития кадетских классов. Они могут быть включены в курсы по истории отечественной педагогики и Вооруженных Сил России.

**Ключевые слова:** кадетский корпус, образовательный процесс, этапы развития кадетского образования, кадет, воспитание кадет, кадетское образование, суворовские и нахимовские училища.

Bakuradze Andrey B., Stepanenko Vasily I.

## **Cadet corps: history and perspectives of educational process**

**Abstract**

**Introduction.** The article describes the military education at all stages of its development. On this basis, the authors provide guidance on the content and organization of educational process in the Cadet Corps Target.

**Goal.** The aim of the study is to validate the periodization of military education in Russia, on the basis of which identified the prospects of development of the educational process in modern cadet corps.

**Methodology and methods of research.** As the methodological basis of the content and organization of educational process in military schools are considered the dialectical method, involves consideration of phenomena in the development and methodology underlying the GEF general education.

**Results.** Research result was the selection and description of the authors of the three stages of the development of military education in Russia, as well as recommendations for the development of the educational process in modern military schools, which are formed both on the basis of research the history of military education and the analysis of actual educational needs of state bodies data founders and participants educational relations.

**Scientific novelty.** The authors have also contributed to the understanding of the genesis of the military education system and identified areas for improvement of the educational process in military schools.

**Practical significance.** The materials presented can be used in the development of educational programs and the development programs of military schools and cadet schools, cadet classes of development projects. They may be included in courses on the history of pedagogy and the Russian Armed Forces.

**Keywords:** military school, educational process, stages of development of military education, cadet, cadet training, military education, Suvorov and Nakhimov schools.

Потребность в подготовке кадров для государственной службы, прежде всего военной, потребовала создания образовательных учреждений, которые целенаправленно осуществляли развитие у будущих государственных служащих необходимых качеств личности и компетенций. В России с этой целью была создана уникальная система кадетского образования, которая в своем развитии прошла три этапа:

1. этап кадетских корпусов императорской России;
2. этап суворовских и нахимовских училищ СССР;
3. этап постсоветского кадетского образования.

Ниже нами даны характеристики каждого из этих этапов развития кадетского образования.

### **Возникновение системы кадетского образования**

Необходимость и общественная значимость обучения и воспитания молодых поколений в духе готовности к постоянной защите своего социума (рода, племени, народа, государства и пр.) понималось нашими предками всегда. С этой целью с начала восемнадцатого века, когда в нашей стране была создана массовая регулярная армия, начала формироваться система кадетского образования. Так Пётр I в 1701 г. образовал Навигатскую школу, а в 1732 г. был создан Сухопутный шляхетский кадетский корпус (далее — КК) — первый кадетский корпус России. К началу XX в. численность кадетских корпусов достигла тридцати двух, превратившись в отдельную ветвь системы образования России. Значимость ее подчеркивает тот факт, что шефом кадетских корпусов стал Великий князь Константин Константинович Романов — один из ближайших родственников императора Николая II.

Эта система имела следующие отличительные черты:

- она воспитывала детей, в основном дворянского происхождения, к будущей государственной службе, опираясь на ценности нравственной строгости, православия, самодержавия, народности [1, 102];

- образовательный процесс ориентировал воспитанников на принципы служения, а не личной выгоды, образцами чего были преподаватели и офицеры-воспитатели;
- образование в кадетских корпусах носило широкий гуманитарный характер, закладывало у обучающихся обширные знания и компетенции в многих науках, что позволяло им достигать успехов в разнообразных видах деятельности.

Среди выпускников кадетских корпусов — много выдающихся людей. Это полководцы и флотоводцы М. И. Кутузов, Ф. Ф. Ушаков, П. С. Нахимов, А. А. Брусилов; поэты А. А. Бестужев и К. Ф. Рылеев; композиторы Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин; живописцы В. В. Верещагин и П. А. Федотов и еще целая плеяда талантливых военных, политических, научных деятелей, а также мастеров искусств.

### **Суворовские и нахимовские училища как продолжатели традиций кадетского образования**

После Октябрьской революции 1917 г. в России были ликвидированы все кадетские корпуса как идейно чуждые Советской власти. Но в 1943 г. сразу после победы Красной Армии над войсками вермахта под Курском в Советском Союзе была создана система суворовских военных и нахимовских военно-морских училищ, образованных по типу «старых» кадетских корпусов. В задачи их входило «воспитать у суворовцев любовь к военному делу, чувство советской военной гордости, стремление к героическим подвигам за Родину и высокую сознательную дисциплину. Вырастить суворовцев физически крепкими, выносливыми и ловкими, способными переносить все тяготы и лишения военной службы. Воспитать суворовцев культурными и образованными людьми» [4, 3].

За годы войны было открыто 15 суворовских военных училищ (далее — СВУ), 2 СВУ войск НКВД, и 3 нахимовских военно-морских училища (далее — НВМУ). Организуя СВУ

и НВМУ, страна столкнулась с огромными трудностями организационного и педагогического характера. Так суворовцами первых наборов стали в большинстве своём настрадавшиеся, обездоленные беспризорники, многие из которых не только курили, матерились и принимали алкоголь, но и воровали, чтобы не умереть с голоду, без промедления вступали в драку в случае возникновения даже незначительной конфликтной ситуации. Как правило, это были ребята, оставшиеся сиротами, у многих из которых на глазах погибли родные. Были среди них и сыны полков, юные партизаны, убивавшие фашистов. Так в Воронежское СВУ были приняты девять сынов полков, принимавших участие в боевых действиях и награжденных различными правительственными наградами [4, 19].

Материальную базу многих училищ, особенно дислоцированных в освобожденных от оккупантов районах, приходилось создавать практически «с нуля». Так, в освобожденном Воронеже на момент принятия решения о создании в городе СВУ разрушенными были 93% зданий. Здание, предназначенное для училища, зияло проломами от артобстрелов, стены стояли с выбитыми окнами и дверьми, полуразрушенные печи нуждались в капитальном ремонте, а спортивный зал был полностью разрушен. Ситуация усугублялась тем, что электроэнергию давали на 4 часа в сутки, не хватало учебников, тетрадей и других учебных принадлежностей [4, 20]. Но организованность, чувство высокой ответственности, отеческая забота преподавателей, офицеров-воспитателей, обслуживающего персонала помогали СВУ преодолевать трудности. Наряду с получением полного среднего образования ребята постепенно втягивались в напряженный ритм воинской жизни и учебы: ходили в наряды, в увольнения и на парады, поднимались по тревоге, учились стрелять из всех видов стрелкового оружия, рыли окопы.

Вопросы обучения и воспитания суворовцев постоянно находились в поле зрения государства. Так, Председатель ВЦИК М. И. Калинин на встречах с руководством СВУ рекомендовал строить воспитательную работу с учетом возрастных особенностей суворовцев, прививать им любовь к Родине и народу, чувства дружбы и товарищества, храбрости, честности, воспитывать их так, чтобы суворовцы не росли барчуками [4, 38].

Суворовские и нахимовские училища успешно справились с задачей подготовки будущих офицерских кадров. С 1943 г. эти училища подготовили около 150 тысяч выпускников, 70 из которых стали Героями Советского Союза, Социалистического труда и Героями России; более тысячи — генералами, около 500 — докторами наук, двое — академиками РАН, а трое — летчиками-космонавтами. Пять выпускников СВУ и НВМУ стали федеральными министрами, а еще пять — заместителями министра обороны СССР и России. Защищая спортивную честь нашей страны, 34 суворовца завоевали различные медали на Олимпийских играх [3].

Однако, несмотря на поистине выдающиеся результаты, система суворовских и нахимовских училищ в разные исторические периоды подвергалась трансформациям, которые имели преимущественно негативные последствия. Так в начале 60-х годов прошлого века в результате тотального сокращения СВУ в системе Минобороны СССР

остались лишь четыре СВУ (Казанское, Калининское, Ленинградское, Свердловское) и Ленинградское НВМУ [3]. С начала 70-х годов в эти училища стали приниматься юноши в возрасте 15–16 лет с восьмилетним образованием. Срок обучения в СВУ устанавливался всего лишь два года, что было недостаточно для качественной предпрофессиональной подготовки, ориентированной на получение в дальнейшем образования в высших военных училищах. Очень часто выпускник-суворовец по своим воинским умениям и навыкам практически ничем не отличался от абитуриента военного училища-выпускника школы и отставал от абитуриента, поступавшего из Вооруженных Сил.

### **Возрождение кадетских корпусов**

Первые постсоветские годы возродили интерес педагогической и военной общественности к идее кадетских корпусов. Первые кадетские корпуса современной России были созданы в 1992 г. в Москве по инициативе и непосредственном участии Московского содружества суворовцев, нахимовцев и кадет и Фонда содействия развитию кадетских корпусов имени А. Йордана. Постепенно кадетские корпуса стали открываться во многих субъектах Российской Федерации. Учредителями таких образовательных организаций становились федеральные министерства и ведомства (Министерство обороны, МВД, МЧС, Следственный комитет и пр.), органы управления образованием регионального уровня и даже муниципальные образования. В местах компактного проживания казачества начала формироваться система казачьих кадетских корпусов. Мощным стимулом ее развития стал учрежденный Президентом Российской Федерации смотр-конкурс на звание «Лучший казачий кадетский корпус», который проводится в нашей стране с 2010 года.

Однако, далеко не во всех кадетских корпусах собственно военному образованию уделялось достаточное внимание. Так в учебных планах общего образования многих кадетских корпусов отсутствовала военная подготовка, место ей отводилось лишь в системе дополнительного образования. В части кадетских корпусов среди педагогов не было представителей кадрового офицерского состава, вводилась система самоуправления учащихся, не имевшая ничего общего с военной образовательной системой.

С учетом принципа децентрализации, который активно используется в системе управления общим образованием России, каждый кадетский корпус, каждое суворовское и нахимовское училище самостоятельно определяет стратегию своего развития. О том, как это целесообразно делать и каковы основные направления такой стратегии писалось на страницах изданий Издательского дома «Инновации и эксперимент в образовании» [2; 5]. Однако актуальность данной темы побуждает нас предложить руководителям действующих образовательных организаций, ориентированных на подготовку обучающихся к государственной службе, к которым безусловно, относятся кадетские корпуса, рекомендации по развитию таких учреждений, основанные на нашем многолетнем опыте научно-методической поддержки кадетского движения.

### **Рекомендации по организации образовательного процесса в кадетском корпусе**

Представляется целесообразным начинать обучение в кадетском корпусе с 6-го — 7-го классов. К этому времени нормально развивающийся школьник уже адаптировался к условиям обучения на уровне основного общего образования и готов к переменам, связанным с режимом жизни в кадетском корпусе. Такая адаптация усложняется в 5-м классе, поскольку многие ученики психологически не готовы к большому объему изменений в своей жизни. Вместе с тем начало обучения в кадетском корпусе с 9-го и даже 8-го класса представляется нам запоздалым в силу причин, о которых мы писали выше.

Обращаясь к проблеме содержания подготовки кадет, то здесь необходимо выделить следующие направления, по которым необходимо развивать образовательный процесс в кадетских корпусах:

- обеспечение высокого качества основного общего образования и среднего общего образования;
- осуществление ранней профориентации на профессии, связанные с военной и гражданской государственной службой (с учетом ведомственной принадлежности или ориентации КК);
- проведение качественной подготовки к служению Отечеству на разнообразных поприщах, что предусматривает обеспечение единства учебного и воспитательного процессов, урочной и внеурочной деятельности;
- организация разнообразной досуговой деятельности, способствующей всестороннему развитию кадета, формированию и поддержанию у него позитивных учебных и внеучебных интересов.

### **Обеспечение качества образования**

Обеспечение высокого качества общего образования предполагает, что в кадетском корпусе существует система эффективной адаптации шести или семиклассников к обучению в военизированном образовательном учреждении. Результативность такой системы зависит, прежде всего, от качественного взаимодействия «взрослых участников» образовательных отношений: учителей, педагогов дополнительного образования, офицеров-воспитателей, социальных педагогов, педагогов-психологов, представителей администрации КК. Оптимально, когда все эти взрослые работают на основе принципов командной работы.

Качество образования учащихся основной школы во многом определяется уровнем их учебной мотивации, умением решать учебные, организационные и межличностные проблемы. Поэтому так значима работа по оптимизации организации самостоятельной подготовки кадет, которые за сравнительно небольшое ее время должны освоить все необходимое для следующих уроков, поскольку в отличие от дня обычного школьника день кадета насыщен военными и спортивными занятиями, участием в разнообразных детских творческих объединениях. Совместное выполнение домашних заданий, взаимопомощь, различные формы парной работы — вот далеко неполный перечень форм организации учебной деятельности, которые следует

культивировать офицерам-воспитателям, организующим самостоятельную подготовку в КК.

Значительно более жесткие требования, чем в обычной общеобразовательной школе, предъявляются в кадетском корпусе и к уроку. В силу ограниченности времени самостоятельной подготовки учителю необходимо так построить свое взаимодействие с кадетами, чтобы большая часть предназначенных для освоения знаний и умений осваивалась именно на уроке. В качестве домашнего задания кадетам следует задавать то, что невозможно или совершенно нецелесообразно делать на уроке: дописывать сочинения, учить стихотворения, готовить проектные работы, учить иностранную лексику, решать задачи и выполнять упражнения на закрепление материала и пр. Для того, чтобы образовательный процесс каждый день был организован оптимально, необходимо тесное взаимодействие учителей-предметников, педагогов дополнительного образования и офицеров-воспитателей.

Что же касается уровня среднего общего образования, то представляется, что оно должно осуществляться на основе индивидуальных учебных планов. Очевидно, что образовательные потребности кадет 10–11-х классов существенно различаются в силу различий в их ориентации на продолжение обучения в системе высшего образования, за исключением КК, имеющих ярко выраженную ведомственную принадлежность или являющихся структурными подразделениями вузов. С одной стороны, образовательный процесс в этих классах должен быть нацелен на качественную подготовку к государственной итоговой аттестации в формате ЕГЭ. А с другой стороны важно, чтобы он был нацелен на развитие разнообразных компетенций, необходимых как для обучения в высшей школе, так и для самостоятельной деятельности в качестве государственных военных и гражданских служащих. Поэтому важным становится максимальное насыщение среды внеурочной деятельности и дополнительного образования, поддерживающего основное образование, развитие системы учебных проектов и учебных исследований, доминирование активных методов обучения.

### **Осуществление ранней профориентации**

Содержание деятельности по данному направлению эволюционирует в зависимости от возраста кадет. Если профориентация в 6–8-х классах имеет цель формирование и поддержание интереса к профессиям специалистов военной и гражданской государственной службы, то профориентация кадет 9-го класса нацелена на осознанный выбор ими профиля обучения и предметов, которые они будут изучать на профильном и базовом уровнях в рамках реализации индивидуальных учебных планов.

Что же касается профориентационной деятельности в 10–11-х классах, то в этот период должно происходить углубленное знакомство кадет с профессиями по выбранному профилю, выяснение особенностей получения выбранных профессий в вузах или учреждениях среднего профессионального образования, а также знакомство со спецификой обучения в образовательных организациях высшего образования. В связи с этим актуализируется потребность в реализации в КК разнообразных дополнительных пред-

профессиональных программ. С профориентационной работой тесно связана и разнообразная деятельность по подготовке кадет к поступлению в вузы.

### Подготовка к служению Отечеству

Данное направление развития образовательного процесса в кадетском корпусе предполагает осуществление следующих действий:

- введение в учебный план курса «Основы государственной службы»;
- совершенствование изучения на профильном уровне предметов «обществознание», «право», «экономика»;
- разработку и реализацию дополнительных общеобразовательных программ, имеющих целью подготовку кадет к государственной службе;
- организацию сезонных (зимних, весенних, летних, осенних) военно-спортивных сборов;
- разработку и проведение комплекса внеурочных мероприятий, ориентированных на воспитание у кадет любви к Родине; изучение кадетами традиций народов России, Российского государства, его Вооруженных Сил, своей родословной;
- инициирование и проведение социально значимых акций, организацию волонтерского движения;
- формирование системы взаимодействия с ветеранскими организациями, организациями патриотической направленности, традиционными конфессиями.

### Организация досуговой деятельности

Традиционно этот вид деятельности кадетских корпусов не связывают с образовательным процессом. Однако в процессе разнообразного досуга происходит как присвоение кадетами ценностей, так и развитие у них разнообразных компетенций, что делает досуговую деятельность частью неформального образовательного процесса.

В связи с этим мы предлагаем следующие направления развития данного вида деятельности КК:

- формирование и развитие системы внеурочной деятельности и дополнительного образования по различным направленностям (художественной, естественно-научной, технической, социально-педагогической, туристско-краеведческой, физкультурно-спортивной) в кадетском корпусе;
- привлечение к организации досуга кадет учреждения и организации культуры, искусства, спорта и др.;
- формирование детско-взрослых сообществ, ориентированных на совместную досуговую и социально-значимую деятельность, в частности — на разнообразные социальные волонтерские акции и проекты.

Итогом внедрения предложенных нами рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса кадетских корпусов должен стать рост результативности учащихся в освоении образовательных программ, их успехи в овладении специальностями государственной военной и гражданской службы, многочисленные воспитательные эффекты, демонстрирующие приверженность положительным ценностям кадет, суворовцев и нахимовцев.

## Литература

1. *Андрушкевич, И. Н.* Русская правда / Игорь Николаевич Андрушкевич. — М.: Московское содружество суворовцев, нахимовцев и кадет, 2011. 176 с.
2. *Бакурадзе, А. Б.* Концептуальные основания программ развития кадетских школ-интернатов / А. Б. Бакурадзе, С. М. Соловов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 6. С. 77–81.
3. *Владимиров, А. И.* Суворовские военные и нахимовские военно-морские училища: история и современность / А. И. Владимиров, Н. З. Кунц. Режим доступа: [http://www.arms-expo.ru/analytics/politics\\_and\\_society/suvorovskie-voennye-i-nakhimovskie-voenno-morskie-uchilishcha-istoriya-i-sovremennost/](http://www.arms-expo.ru/analytics/politics_and_society/suvorovskie-voennye-i-nakhimovskie-voenno-morskie-uchilishcha-istoriya-i-sovremennost/) (Дата обращения: 31.05.2018).
4. *Лопуховский, Л. Н.* Воронежское суворовское. 1943–1963 / Л. Н. Лопуховский, В. П. Ковалев. — Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВА им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, 2013. 216 с.
5. *Соловов С. М.* Направления развития образовательного процесса в современных кадетских школах-интернатах: цели и результаты нововведений / С. М. Соловов, А. Б. Бакурадзе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 6. С. 38–43.

## References

1. *Andrushkevich, I. N.* True Russian / Igor Nikolaevich Andrushkevich. — Moscow: Moscow Union of Suvorov, Nakhimov and cadets, 2011. 176 p.
2. *Bakuradze, A. B.* Conceptual bases of development programs of cadet boarding schools / A. B. Bakuradze, S. M. Solovov // Municipal education: innovations and experiment. 2017. № 6. P. 77–81.
3. *Vladimirov, A. I.* Suvorov military and Nakhimov naval schools: history and modernity / A. I. Vladimirov, N. Z. Kunz. — Mode of access: [http://www.arms-expo.ru/analytics/politics\\_and\\_society/suvorovskie-voennye-i-nakhimovskie-voenno-morskie-uchilishcha-istoriya-i-sovremennost/](http://www.arms-expo.ru/analytics/politics_and_society/suvorovskie-voennye-i-nakhimovskie-voenno-morskie-uchilishcha-istoriya-i-sovremennost/) (accessed: 31.05.2018).
4. *Lopukhovskiy, L. N.* Voronezh Suvorov. 1943–1963 / L. N. Lopukhovskiy, P. V. Kovalev. — Voronezh: VUNTS air force «VA them. prof. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin, 2013. 216 p.
5. *Solovov, S. M.* The directions of development of educational process in modern cadet boarding schools: goals and results of innovation / S. M. Solovov, A. B. Bakuradze // Innovative projects and programs in education. 2017. № 6. P. 38–43.

УДК 378

Конколь М.М.

## **Проблема изучения межкультурной толерантности в педагогических исследованиях**

### **Аннотация**

Целью исследования стало теоретическое рассмотрение проблемы межкультурной толерантности в педагогических исследованиях. Задачи: проанализировать разнообразие подходов к рассмотрению феномена «толерантность» и «межкультурная толерантность» в педагогической науке; охарактеризовать значение межкультурной толерантности в современном поликультурном обществе. Гипотеза: теоретический анализ подходов к рассмотрению феномена «толерантность» и «межкультурная толерантность» в педагогической науке позволит рассмотреть возможности формирования межкультурной толерантности в процессе профессиональной подготовки специалистов, способных к взаимодействию с представителями различной национальной, культурной и социальной принадлежности. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, систематизация и обобщение материала. Результаты работы: проанализировано разнообразие подходов к рассмотрению феномена «толерантность» и «межкультурная толерантность» в педагогической науке; охарактеризовано значение межкультурной толерантности в современном поликультурном обществе.

**Ключевые слова:** толерантность, толерантные взаимоотношения, взаимодействие культур, межкультурная толерантность, межкультурная коммуникация, подготовка специалистов.

Concol Marina M.

## **The problem of studying intercultural tolerance in pedagogical studies**

### **Abstract**

The aim of the study was a theoretical examination of the problem of intercultural tolerance in pedagogical studies. Objectives: to analyze the diversity of approaches to the consideration of the phenomenon of «tolerance» and «intercultural tolerance» in pedagogical science; to characterize the importance of intercultural tolerance in a modern multicultural society. Hypothesis: the theoretical analysis of approaches to the phenomenon of tolerance and intercultural tolerance in pedagogical science will make it possible to consider the possibilities for the formation of intercultural tolerance in the process of professional training of specialists capable of interacting with representatives of different national, cultural and social backgrounds with critical thinking ready for interaction in the sphere of professional activity, as well as interpersonal and intercultural relations. Methods of research: theoretical analysis of scientific literature, systematization and generalization of the material. The results of the work: the diversity of approaches to the study of the phenomenon of «tolerance» and «intercultural tolerance» in pedagogical science was analyzed; The importance of intercultural tolerance in a modern multicultural society is characterized.

**Keywords:** tolerance, tolerant relationships, interaction of cultures, intercultural tolerance, intercultural communication, training of specialists.

---

В системе ценностных ориентиров и духовно-нравственных основ личности будущих специалистов в качестве важнейшего приоритета важно рассматривать проблему сформированности межкультурной толерантности как целостного проявления профессионально-личностного развития. В последние годы психологическая и педагогическая наука акцентирует внимание на различных аспектах толерантности, рассматривая вопросы межличностного и межкультурного взаимодействия между людьми. Категория «толерантность» в педагогической науке представлена широким диапазоном интерпретаций, определяя различные виды взаимоотношений. Общепринято понимание толерантности как конкретной идеологической и нравственно-психологической личностной установки на то, как признавать или не признавать чуждые мировоззрение, традиции, культуру, поведенческие нормы и т.д. Сущность данного признания — терпимость к «иному», что, по мнению В. М. Соколова, означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [6, с. 54–63].

Как полагает А. Г. Асмолов, толерантность является принципом цивилизованного соглашения между различными культурами и готовностью признавать другое мировоззрение, являясь условием защиты самобытности, определенного права на своеобразие, оригинальность [1]. С точки зрения Г. У. Солдатовой, толерантность необходимо рассматривать как «интегральную характеристику индивида, определяющую его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического состояния, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром» [7, с. 60–78]. М. С. Мириманова понимает толерантность как определенную личностно-зрелую позицию самостоятельного человека, обладающего собственными ценностями и интересами, готового их отстаивать, в тоже время уважая позицию и ценности других людей [5]. Определяя толерантность, С. К. Бондырева и Д. В. Колесов рассматривают ее в качестве способности личности без внутреннего противоречия и сопротивления воспринимать отличные от ее собственных мнения, привычки, нормы поведения и иные особенности других индивидов [2, с. 53–58].

Межкультурная толерантность является совокупностью личностных черт и способностей, способствующих проявлению терпимости, уважения и доброжелательно-

сти к представителям различных этнокультурных общностей. Данная совокупность связана, в первую очередь, с осознанием важности представителя другой культуры, восприятием его равенства в процессе взаимодействия, признанием его права на индивидуальность, возможность обеспечить защиту от негативных воздействий со стороны других индивидов на основе терпимости и ненасилия, готовность взаимодействовать между собой, признавая культурную идентичность, понимая и обозначая активную нравственную позицию в отношении представителя другой культуры, принимая и уважая его мировоззрение, поведенческие нормы и личную свободу, расширяя, таким образом, собственный опыт социального поведения и приобретая новое культурное достояние. Многие специалисты (О. С. Саакян, В. И. Баев, Т. П. Зорина, В. А. Лабунская и др.) полагают, что степень выраженности межкультурной толерантности обусловлена наличием практики взаимодействия личности с представителями иных культур [4]. Кроме того, межкультурной толерантности свойственны такие личностные качества, как гуманность, рефлексивность, свободолобие, равенство и паритетные отношения; ответственность, вариативность, перцептивность, гибкость, сопереживание и др.

Можно констатировать, что межкультурная толерантность представляет собой нравственное личностное качество, определяющееся терпимостью к другим людям, вне зависимости от их этнических, национальных или культурных особенностей, к иному рода мировоззрению, традициям, нормам поведения, что выражается стремлением добиться взаимоуважения, взаимопонимания и согласованности в ситуациях взаимодействия. Основными функциями межкультурной толерантности многие исследователи считают культуросохранение (сохранность и преумножение культурной практики группы, этноса, социума), мирообеспечение (гармоничное мирное сосуществование представителей иных культур), регуляцию (сдерживание неприязненного отношения, предоставление конструктивных решений в конфликтных ситуациях, ориентация на соблюдение прав и свобод), коммуникацию (готовность к взаимодействию с представителями иных культур). Формирование межкультурной толерантности настолько важно для будущего специалиста, ориентированного на межкультурное взаимодействие, что выносятся педагогами в качестве одной из основных задач высшего образования новой формации в условиях полиэтничности и полиментальности населения нашей страны.

---

## Литература

1. *Асмолов А. Г.* О смысле понятия «толерантность» /Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Г. А. //Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С. 56.
2. *Бондырева С. К., Мурашов А. А.* Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному. Москва-Воронеж, 2007. С. 53–58.
3. *Ефимова, Д. В.* Толерантность как социокультурный феномен сохранения современной цивилизации во всей её полифонии // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2010. № 7. С. 124–128.
4. *Слобожанкина Л. Р.* Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 177 с.
5. *Мириманова М. С.* Конфликтология. М.: Академия, 2003. 320 с.
6. *Соколов В. М.* Толерантность: состояние и тенденции // Социологические исследования. 2003. № 8. С. 54–63.
7. *Солдатова Г. У.* Практическая психология толерантности, или Как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души //Век толерантности. 2003. Вып.6. С. 60–78.

---

## References

1. *Asmolov A. G.* O smyslakh ponyatiya «tolerantnost'» /Asmolov A. G., Soldatova G. U., Shaygerova G. A. //Vek tolerantnosti: nauchno-publitsisticheskiy vestnik. M.: MGU, 2001. P. 56.
2. *Bondyreva S. K., Murashov A. A.* Kommunikatsiya: ot dialoga mezhlchnostnogo k dialogu mezhkul'turnomu. Moskva-Voronezh, 2007. P. 53–58.
3. *Yefimova, D. V.* Tolerantnost' kak sotsiokul'turnyy fenomen sokhraneniya sovremennoy tsivilizatsii vo vsey yeyo polifonii // Sborniki konferentsiy NITS Sotsiosfera. 2010. № 7. P. 124–128.
4. *Slobozhankina L. R.* Formirovaniye mezhkul'turnoy tolerantnosti budushchikh spetsialistov v protsesse inoyazychnoy podgotovki: Dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2006. 177 p.
5. *Mirimanova M. S.* Konfliktologiya. M.: Akademiya, 2003. 320 p.
6. *Sokolov V. M.* Tolerantnost': sostoyaniye i tendentsii // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2003. № 8. P. 54–63.
7. *Soldatova G. U.* Prakticheskaya psikhologiya tolerantnosti, ili Kak sdelat' tak, chtoby zazvuchali luchshiye struny chelovecheskoy dushi //Vek tolerantnosti. 2003. Vyp.6. P. 60–78.

УДК 37.013

Усова С.Н.

## **Организация внеурочной деятельности обучающихся в школах подмосковья: инновационные практики**

### **Аннотация**

Автором анализируется инновационный опыт организации внеурочной деятельности обучающихся в школах Московской области, описываются модели, полученные на основании оценки инновационных практик реализации внеурочной деятельности в образовательных организациях Подмосквья.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность; инновации; региональная инновационная площадка; инновационная модель внеурочной деятельности.

Usova Svetlana N.

## **Organization of extracurricular activities of students in schools the moscow region: innovative practices**

### **Abstract**

The article analyzes the innovative experience of organizing extracurricular activities of students in schools of the Moscow region.

**Keywords:** extracurricular activities; innovation; regional innovation platforms; innovative model of extracurricular activities.

---

**В** последние годы и учёные, и педагоги-практики особое внимание уделяют проблеме воспитания. Это обусловлено тем, что впервые в истории отечественной системы образования воспитательный компонент включён в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Речь идёт о внеурочной деятельности, под которой понимается «образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образователь-

ных программ начального, основного и среднего общего образования» [6].

В настоящее время разработано несколько моделей организации внеурочной деятельности обучающихся. Наиболее распространёнными в практике российских школ являются школьная и школьно-внешкольная модели. Различие их в том, что первая модель является «закрытой», так как реализуется на основе оптимизации всех внутренних ресурсов организации, осуществляющей образовательную деятельность, а вторая — «открытой», поскольку не только

использует ресурсы своей организации, но и широко привлекает кадровый, научно-методический потенциал и материально-техническую базу организаций дополнительного образования детей. Популярность приведённых моделей объясняется тем, что они были рекомендованы Министерством образования и науки РФ в качестве базовых [8].

Но сегодня в школах Подмосквья всё большую популярность получают инновационно-образовательные модели внеурочной деятельности (далее инновационные модели внеурочной деятельности; инновационные модели), основанные на взаимосвязи внутренних ресурсов школы, её традиций, накопленного потенциала и внешней социокультурной среды (социокультурная модель). Такие модели являются образовательными продуктами инновационных проектов, представленных школами на ежегодный областной конкурс муниципальных образований Московской области на присвоение статуса региональной инновационной площадки Московской области, либо на экспертизу экспертных советов по инновационной и экспериментальной деятельности образовательных организаций при администрациях муниципальных образований Московской области. Школы-победители областного конкурса получают статус региональной инновационной площадки (РИП) Московской области. Научно-методическое и информационное сопровождение деятельности РИП Московской области осуществляет ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». Если инновационный проект образовательной организации прошёл успешно экспертизу в муниципалитете, тогда школе присваивается статус «муниципальная инновационная площадка».

В рамках статьи представлен анализ инновационных проектов победителей конкурса (всего 19) [1; 2; 3; 7], связанных исключительно с разработкой, апробацией и внедрением *инновационной модели* внеурочной деятельности в период с 2014 года по 2017 год (включительно). В статье не анализируются модели внеурочной деятельности, признанные инновационными экспертными советами по инновационной и экспериментальной деятельности образовательных организаций при администрациях муниципальных образований Московской области (такой анализ требует специального исследования).

Статистический анализ показал: в 2014 году в число победителей конкурса попали *шесть* инновационных моделей внеурочной деятельности, в 2015-м — *три*, в 2016-м — *две*, в 2017-м — *восемь*. Как видим, наиболее «продуктивными» годами были 2014-й и 2017-й. Не представляется возможным установить какую-либо тенденцию в части приведённых статистических данных, однако абсолютно очевидным является тот факт, что результатами деятельности школ — региональных инновационных площадок Московской области являются «конкретные модели модернизации образовательной практики в образовательных организациях региона, направленные на обновление содержания, форм, технологий и других ресурсов образовательной деятельности» [4].

Изучение инновационного опыта организации внеурочной деятельности обучающихся в школах Подмосквья привело к следующим выводам:

1) ключевой проектной идеей школ является идея организовать внеурочную деятельность на принципиально

новом уровне с внедрением в образовательную деятельность современных образовательных технологий (как в реальном, так и в виртуальном образовательном пространстве школы);

2) в каждой инновационной модели внеурочной деятельности обязательно присутствует интеграция внеурочной деятельности с урочной в рамках реализации основных общеобразовательных программ;

3) содержание курсов внеурочной деятельности, формы и виды деятельности обучающихся во всех инновационных моделях определяются с учетом целей, задач, особенностей образовательной деятельности и контингента учащихся образовательной организации, а также образовательных потребностей и интересов школьников;

4) каждая четвёртая инновационная модель внеурочной деятельности учитывает региональные особенности;

5) инновационная модель внеурочной деятельности рассматривается школами как ресурс формирования развивающей и технологичной образовательной среды;

6) отличительные особенности инновационных моделей внеурочной деятельности — актуальность содержания и методического инструментария программ внеурочной деятельности, продуманное научно-методическое сопровождение их реализации, ресурсная обеспеченность процесса функционирования системы внеурочной деятельности учащихся в школе, уникальность формируемого опыта;

7) главные преимущества инновационных моделей внеурочной деятельности — опора на деятельность региональных инновационных площадок, развернутых в школах Московской области, возможность привлечения в общеобразовательные организации дополнительных ресурсов (кадровых, организационных, материально-технических, финансовых и др.) для обеспечения максимального учёта индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и интересов обучающихся, их продуктивность и реалистичность;

8) реальность дня сегодняшнего — ни в одной из изученных инновационных моделей внеурочной деятельности не рассматривается реализация программ курсов внеурочной деятельности посредством сетевых форм и (или) с использованием электронного обучения.

Оценка инновационных практик реализации внеурочной деятельности в образовательных организациях Подмосквья позволяет выделить три модели разного типа. Модель рассматривается автором статьи как форма, оболочка, внутри которой развивается целостный педагогический процесс, имеющий такие уровни, как цели, условия, содержание, средства педагогической коммуникации, структура управления.

**Первая модель** связана с реализацией новых образовательных технологий и предполагает формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в рамках внеурочной деятельности. Примеры реализации первой модели — инновационная модель внеурочной деятельности в формате «Образовательная сессия» (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» городского округа Мытищи — победитель Конкурса-2014), инновационная модель внеурочной деятельности на основе социального проектирования (МБОУ «Средняя общеобразо-

вательная школа № 1 с углублённым изучением отдельных предметов» города Дубны — победитель Конкурса-2016).

В качестве иллюстрации первой модели осветим инновационный опыт организации внеурочной деятельности школы № 27 городского округа Мытищи (адрес размещения инновационного проекта — [http://skola-27.ru/d/911050/d/mbou-sosh-27-innovacionnyy-proekt\\_0.pdf](http://skola-27.ru/d/911050/d/mbou-sosh-27-innovacionnyy-proekt_0.pdf)). Модель реализуется на уровне основного общего образования, к организационно-педагогическим условиям её реализации относятся:

1) индивидуализация обучающихся в рамках внеурочной деятельности, которая обеспечивается за счет самостоятельного выбора учащимися модульных программ, самостоятельного определения направлений творческой, исследовательской, проектной и другой деятельности (этот выбор оформляется школьником как индивидуальная творческая траектория);

2) расширение пространства социальной реализации обучающихся, которая обеспечивается включением школьников в различные формы образовательных событий (экскурсии, образовательные путешествия, образовательные экскурсии, социальные практики, практики творческой деятельности, ролевые игры, рефлексивные упражнения, групповая работа над специальными практическими заданиями и т.д.), запланированных в модульных программах; модульные программы (в зависимости от задач) развернуты по разным временным и организационным схемам; количество модульных программ (принятых к реализации) школа определяет самостоятельно;

3) организация пространства мыследеятельности и рефлексии обеспечивается включением обучающихся в такие виды образовательных сессий, как дискуссионная, интеллектуальная, творческая, рефлексивная, исследовательская, проектная, научно-познавательная, игровая, спортивно-оздоровительная, зачётная (продолжительность одной образовательной сессии — от одного до двух дней).

В течение одного учебного года проходит две-три образовательные сессии. В программе мероприятий каждой образовательной сессии планируются на выбор (в соответствии с направленностью и поставленными задачами сессии) лекции, дискуссии, семинары, практикумы, круглые столы, дебаты, форум, тренинги, решение проектных задач, конференция, творческая мастерская, предметная мастерская, выставка творческих работ, фестиваль, консультации с профессорами и др. Ведущими мероприятий могут быть учителя, старшекласники, родители, специалисты разнообразных организаций и учреждений.

Для школьников участие в образовательной сессии — это возможность приобрести опыт, включиться в мыслительную деятельность, научиться работать в ситуации неопределённости, приобрести вкус к творческой работе, взаимодействуя при этом с учениками, учителями школы, приглашёнными специалистами, экспертами.

Организация внеурочной деятельности в формате «Образовательная сессия» предполагает открытость и вариативность авторских программ курсов внеурочной деятельности, составление нелинейного расписания для обеспечения движения всех школьников по индивидуальному образовательному маршруту.

**Во второй модели** традиционные формы организации внеурочной деятельности (кружки, секции, клубы и т.п.) заменяются системой метапредметных лабораторий. Подобная модель разработана и апробируется на практике в МБОУ «Лицей № 2» городского округа Протвино (победитель Конкурса-2017), МБОУ «Гимназия № 16 «Интерес» городского округа Люберцы (победитель Конкурса-2017), МБОУ «Всеволодская «Средняя общеобразовательная школа № 42» Ногинского муниципального района (победитель Конкурса-2017).

В качестве иллюстрации второй модели опишем инновационную модель внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий, которая успешно реализуется в настоящее время на уровне основного общего образования (5–7-е классы) в МБОУ «Лицей № 2» городского округа Протвино (см.: <http://liceum2.ru/images/RIP/RIP2017/ProjektRIP2017.pdf>).

Ключевым компонентом в модели является метапредметная лаборатория (всего их три — «Слово», «Проблема», «Символ»), где метаумения и приёмы метадеятельности формируются комплексно и системно, а занятия проводятся с обязательным выходом на получение практического результата в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации.

Целевые ориентиры метапредметных лабораторий:

1) формирование у школьников собственной позиции относительно данного события (объекта, явления), развитие способности проблематизации, целеполагания, самоопределения и коммуникации, обучение умению мыслить в проблемной ситуации и участвовать в командном решении проектных задач (лаборатория «Проблема»);

2) формирование у школьников способности к схематизации, умения составлять графические изображения и строить учебные модели (лаборатория «Символ»);

3) формирование у школьников умения понимать смысл текстов разных стилей и жанров, развитие умений выражать свои мысли, отстаивать собственную точку зрения, работать в команде (лаборатория «Слово»).

Через систему лабораторий в школе реализуются три основных направления развития личности: общеинтеллектуальное, социальное и общекультурное. Спортивно-оздоровительное и духовно-нравственное направления реализуются через деятельность курсы, кружки, студии.

Программы метапредметных лабораторий рассчитаны на три года и предполагают постепенное усложнение содержания и совершенствование усваиваемых обучающимися знаний и умений. Также с каждым новым учебным годом увеличивается количество часов, отведённых на социальную практику. За учебный год ученики занимаются по двум метапредметным программам.

Занятия в лабораториях проводят два педагога (совместно, выбрав наиболее интересные и «близкие» темы, или по одному). Совместная работа педагогов в рамках одной лаборатории позволяет использовать организационно сложные формы работы (проекты, учебные исследования, социальная проба, экскурсии, конференции) и способы реализации внеурочных занятий («образовательное событие», «образовательная встреча», «путешествие», «погружение»).

К третьей модели можно отнести такие модели, в которых внеурочная деятельность обучающихся организуется посредством интеграции урочной и внеурочной деятельности на базе созданной (спроектированной) в образовательной организации лаборатории. Лаборатория в подобных моделях рассматривается авторами-новаторами как многофункциональный модуль школьной образовательной среды, предназначенный для проведения учебных занятий и занятий внеурочной деятельности по различным направлениям, а образовательная среда понимается и связывается «с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по определённому образцу» [9]. С учётом этого, лаборатории в каждой образовательной организации имеют разную направленность, построение, траектории развития. Так, в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» городского округа Мытищи (победитель Конкурса-2017) создана лаборатория театрального искусства «Театр-град» с целью объединения всех направлений внеурочной деятельности в единую целостную систему (см.: <http://mytishi-school-5.ru/innovaciya.html>); в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18» городского округа Павловский Посад (победитель Конкурса-2017) на территории школьного двора организована мультипредметная лаборатория под открытым небом, на которой размещены площадка для метеорологических измерений, уголок для астрономических наблюдений, орографический макет, экологическая тропа, приборы для обучения основам ориентирования, аптекар-

ская грядка, площадка для занятий на свежем воздухе (см.: [https://ppsoch18.edumsko.ru/activity/innovation\\_activity/post/169272](https://ppsoch18.edumsko.ru/activity/innovation_activity/post/169272)); в МБОУ «Гимназия № 3» городского округа Королёв (победитель Конкурса-2016) интеграция урочной и внеурочной деятельности осуществляется на базе исследовательских лабораторий и клубных объединений (см.: [http://gimnazia3.com/documents/met\\_data/Локальные%20документы/Рип%20Гимназии%20№3.docx](http://gimnazia3.com/documents/met_data/Локальные%20документы/Рип%20Гимназии%20№3.docx)).

Итак, существует достаточно широкий круг подходов (традиционных и новых) к моделированию внеурочной деятельности обучающихся. Все названные выше инновационные модели содержат пакет организационных, методических и диагностических ресурсов, позволяющих внедрять аналогичные внутришкольные институты в любой школе Подмосквья, России.

Преимущества данных моделей: высокая актуальность содержания и (или) методического инструментария программ внеурочной деятельности, научно-методическое сопровождение их реализации, уникальность формируемого опыта [5]. При этом необходимо понимать, что при организации внеурочной деятельности педагогическому коллективу важно точно определить ту модель, которая соответствует реальной образовательной практике данной образовательной организации, необходимо найти стейкхолдеров и установить их требования к школе с целью продуктивного взаимодействия с ними, и, исходя из выявленных позитивных и негативных тенденций своего развития, построить модель будущей внеурочной деятельности.

## Литература

1. Инновационные проекты школ-победителей 2015 года областного конкурса общеобразовательных организаций муниципальных районов Московской области / сост. Л. П. Стрельницкая, Е. А. Голованёва, Ю. А. Долгова; под общ. ред. А. М. Моисеева, А. А. Кармаева. М.: АСОУ, 2015. 72с.
2. Инновационные проекты школ и организаций дополнительного образования — победителей 2016 года областного конкурса общеобразовательных организаций муниципальных образований Московской области на присвоение статуса региональной инновационной площадки Московской области / сост. Л. П. Стрельницкая, Е. А. Голованёва; под общ. ред. А. М. Моисеева, А. А. Кармаева. М.: АСОУ, 2016. 72 с.
3. Инновационные проекты школ и организаций дополнительного образования — победителей 2017 года областного конкурса общеобразовательных организаций муниципальных образований Московской области на присвоение статуса региональной инновационной площадки Московской области / сост. С. В. Ким, М. А. Тетёркина; под общ. ред. Н. Б. Бараниковой, А. А. Кармаева. М.: АСОУ, 2017. 76 с.
4. Кармаев А. А. Результаты и эффекты деятельности школ - региональных инновационных площадок Московской области [Электронный ресурс] / А. А. Кармаев, С. В. Ким. Режим доступа: [http://humancapital.msk.ru/wp-content/uploads/2017/02/СНК-4\\_-2017-Tekst.pdf](http://humancapital.msk.ru/wp-content/uploads/2017/02/СНК-4_-2017-Tekst.pdf) (Дата обращения – 13.03.2018).
5. Нечаев М. П. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации: учебное пособие / М. П. Нечаев. М.: АСОУ, 2017. 148 с.
6. Нечаев М. П. Организации внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС начального, основного и среднего общего образования: монография / М. П. Нечаев, Р. Ш. Мошина, Н. Н. Шевелева. М.: АСОУ, 2017. 176 с.
7. Школы-победители 2014 года областного конкурса муниципальных общественных организаций в Московской области, разрабатывающих и внедряющих инновационные образовательные проекты / сост. Л. П. Стрельницкая, Е. А. Голованёва, Ю. А. Колованова; под общ. ред. А. М. Моисеева, А. А. Кармаева. М.: АСОУ, 2014. Вып. 4. 48 с.
8. Усова, С. Н. Организация внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС: возможности и перспективы / С. Н. Усова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / науч. ред. Л. Н. Горбунова. М.: АСОУ, 2015. Вып. 1. С. 1680–1689.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.

---

## References

1. Innovative projects of schools-winners of the 2015 regional competition of educational organizations of municipal districts of the Moscow region / comp. L. P. Strelnitskiy, Golovneva E. A., Dolgov, Yu. A.; under the General editorship of A. M. Moiseeva, A. A. Kamaeva. M., ASOU, 2015. 72p.
2. Innovative projects of schools and organizations of additional education — winners of the 2016 regional competition of educational organizations of municipalities of the Moscow region / comp. L. P. Strelnitskiy, E. A. Golovanova; under the General editorship of A. M. Moiseeva, A. A. Kamaeva. M., ASOU, 2016. 72 p.
3. Innovative projects of schools and organizations of additional education — winners of the 2017 regional competition of educational organizations of municipalities of the Moscow region for the status of a regional innovation platform of the Moscow region / comp. S. W. Kim, M. A. Teterkin; under the General editorship of N. B. Barannikova, A. A. Kamaeva. M., ASOU, 2017. 76 p.
4. Results and effects of the activities of schools-regional innovation sites of the Moscow region [Electronic resource] / A. A. Karmaev, S. V. Kim. Mode of access: [http://humancapital.msk.ru/wp-content/uploads/2017/02/CHK-4\\_-2017-Tekst.pdf](http://humancapital.msk.ru/wp-content/uploads/2017/02/CHK-4_-2017-Tekst.pdf) (accessed –13.03.2018).
5. *Nechaev M. P.* management of educational process in General educational organization: textbook / M. p. Nechaev. M., ASOU, 2017. 148 p.
6. *Nechaev M. P.* organization of extracurricular activities in the implementation of the GEF primary, primary and secondary education: monograph / M. P. Nechaev, R. Moshnina, N. N. Sheveleva. M., ASOU, 2017. 176 p.
7. Schools-winners of the 2014 regional competition of municipal public organizations in the Moscow region, developing and implementing innovative educational projects / comp. L. P. Strelnitskiy, E. A. Golovanova, J. A. Golovanova; under the General editorship of A. M. Moiseeva, A. A. Kamaeva. M., ASOU, 2014. Issue. 4. 48 p.
8. *Usova S. N.* Organization of extracurricular activities in the context of the introduction of GEF: opportunities and prospects / S. N. Usova // ASOU Conference: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences / scientific. ed. L. N. Gorbunova. M., ASOU, 2015. Issue. 1. Pp. 1680–1689.
9. *Yasvin V. A.* Educational environment: from modeling to design / V. A. yasvin. M.: Sense, 2001. 365 p.

УДК 378

Новикова Г.П.

## Непрерывный образовательный процесс повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации<sup>1</sup>

### Аннотация

В статье обоснована актуальность и необходимость использования принципа фасилитации в системе повышения квалификации педагогов на основе человекоцентрированного и личностно — ориентированного подходов; показана системообразующая функция ядра концепции фасилитации — формирование направленности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование всю жизнь), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, фасилитация, принцип, личностно-ориентированный и человекоцентрированный подходы, обучение взрослых, непрерывное образование.

Novikova Galina P.

## Continuous educational process of training teachers in the logic of the concept of facilitation

### Abstract

The article substantiates the relevance and necessity of using the principle of facilitation in the system of professional development of teachers on the basis of person — centered and personality — oriented approaches; shows the system-forming function of the core concept of facilitation-the formation of the teacher's focus on continuous professional and pedagogical self-development (education all life), improving the level of competence, the desire for self-actualization, awareness, formulation and creative solution of pedagogical problems.

**Keywords:** professional development, facilitation, principle, person — oriented and person-centered approaches, adult education, continuing education.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы № 27.8472.2017/БЧ

Современное общество и меняющийся мир представляют собой многоплановые изменения, имеющее актуальное значение для системы повышения квалификации (СПК). Глобализация и новые технологии оказывают мощное и растущее влияние на все аспекты личной и общественной жизни педагога. Для повышения качества образования требуется высокая компетентность, развитие новых навыков и способность плодотворно адаптироваться к непрерывно меняющимся потребностям в этой сфере. В условиях информационно насыщенного пространства, лично — ориентированной парадигмы обучения и внедрения в образовательный процесс новых развивающих технологий, специалисты системы повышения квалификации столкнулись с ситуацией, в которой целью образования становится фасилитация изменения в обучении педагога. (Фасилитация — от английского *to facilitate* — облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия; специфический вид деятельности методиста (преподавателя) СПК; человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал). Э. Н. Гусинский, Э. Ф. Зеер, К. Роджерс, В. А. Сластенин фасилитацию признают эффективным принципом управления обучением. Флеминг Фанч называет фасилитаторов консультантами, терапевтами. Фасилитатор — специалист, который помогает другим людям (клиентам) проходить процессы личного развития; ведущий совещания, семинара, собрания. Его роль заключается в помощи группе в достижении целей, запланированных результатов, в создании благоприятной для результативности атмосферы проведения мероприятия. Введение принципа фасилитации обуславливается утверждением в системе повышения квалификации лично — ориентированного подхода (Э. М. Никитин), концепцией обучающегося общества, условиями среды обучения взрослых, множественностью и параллельностью разных систем объяснения мира, правом педагога на выбор форм, методов и средств повышения квалификации, переориентацией обучающегося с оценки курсов на самооценку и пр. Преподаватель института повышения квалификации, руководствующийся принципом фасилитации, становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования.

Проблема фасилитации — часть общей проблемы повышения квалификации педагога. В научном направлении в данной области проводят исследования известные ученые: А. Ф. Аменд, Г. С. Вершловский, М. Т. Громкова, А. В. Даринский, И. Д. Демакова, Н. Д. Дерзкова, А. А. Жайтапова, Г. П. Ковалевская, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, Е. Марон, А. М. Моисеев, Э. М. Никитин, Г. А. Обернихина, Л. Я. Олиференко, И. Подобед, А. С. Сиденко, А. П. Ситник, И. П. Смирнов, И. Д. Чечель и др. Анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что одним из эффективных путей повышения квалификации является обучение с ориентацией на потенциал обучающихся. Это позволило сформулировать проблему исследования: как осуществлять повышение квалификации на основе фасилитации, чтобы его конечным результатом стал педагог, ориентирующийся на долгосрочные эффекты

обучения и самореализацию личности. Суть её заключается в необходимости разрешения объективных противоречий между: — возросшей потребностью педагога в самоактуализации в условиях лично ориентированного обучения при отсутствии необходимого поведения и теоретико-методологической неразработанностью фасилитации в системе повышения квалификации педагогических кадров; — технократической, нормативной моделью образования в системе повышения квалификации и необходимостью диверсификации педагогического образования, ориентированного на долгосрочные эффекты обучения; — учебными программами, стандартами, педагогической практикой повышения квалификации, представлениями о том, какие образовательные результаты являются востребованными экономикой, основанной на знаниях, и гражданским обществом. Эффективное функционирование системы повышения квалификации и разрешение противоречий, возникающих в ней, зависят от реализации концепции фасилитации повышения квалификации педагогов, ведущими положениями которой являются:

1) общенаучной основой выступает системный, теоретико — методологической стратегией — деятельностный, ценностно-акмеологический и синергетический подходы, а практико-ориентированной тактикой — андрагогическая модель обучения;

2) ядро концепции составляет совокупность закономерностей и принципов обучения в системе повышения квалификации, разрабатываемая в логике концепции фасилитации и стимулирующая тенденции обучающегося к самоорганизации;

3) необходимыми и достаточными педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность повышения квалификации на основе фасилитации являются: организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические, социально-педагогические, индивидуально — психологические, ценностно-ориентационные;

4) технология фасилитирующего обучения направлена на развитие личностных функций обучающегося, где он выступает как субъект когнитивной деятельности и как индивидуальность профессионально-педагогических действий;

5) принципами построения технологии фасилитирующего обучения являются: осознание образовательных потребностей субъектов учения, овладение способами получения и обработки информации, стимулирование субъектного опыта обучающегося;

6) содержание программ и планов повышения квалификации исходит из изменений, происходящих в современном образовании; фасилитируется стремление педагога изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение педагогическим явлениям в разнообразных организационных формах обучения, инициирующих потенциал обучающегося к саморефлексии, самоорганизации сознания;

7) перевод образовательной системы на достижение предвосхищенных результатов обеспечивается на основе фасилитации собственным потенциалом образовательной системы в контексте парадигмы самоорганизации;

8) критерии эффективности повышения квалификации разрабатываются исходя из представлений о ведущей роли

субъектов учения, их самооценки, фасилитации в обучении, в выработке способов профессионального самоосуществления, самоорганизации, саморегуляции и социокультурной миссии системы повышения квалификации в регионе.

Повышение квалификации (дополнительное профессиональное, непрерывное, постдипломное образование), являясь неотъемлемой частью системы непрерывного образования, характеризуется содержательной спецификой и своеобразием задач, детерминированных интериоризованным опытом взрослых. Взрослый, обучающийся — педагог- профессионал, сам определяет цель, задачи, способы, этапы, а также, какие результаты повышения квалификации ему нужны, чтобы соответствовать профессии или должности, в какой срок, и какого качества. Наши исследования подтверждают, что обучающемуся нужны не знания сами по себе, а решение жизненно важной проблемы в плане самоутверждения и самореализации. Знания выступают лишь условием ее решения. Перенос акцента с приобретения новых знаний на применение имеющихся, своего и чужого опыта для решения реальных профессиональных и личностных проблем составляет основную особенность дополнительного профессионально-педагогического образования. Вторая особенность заключается в том, чтобы произвести диверсификацию оценки курсов, а именно: необходимо осуществить перенос акцента с оценки обучающимся курсов повышения квалификации («понравилось — не понравилось»), на самооценку позиции в образовательном процессе, своего потенциала, реализованных и нереализованных возможностей и причин эффективности/неэффективности собственной деятельности. Эта мобилизация знаний, умений и отношений в условиях конкретной деятельности, связанная с гибким поведением человека на рынке труда и в сфере послевузовского профессионального образования, выступает в качестве компетентности педагога и играет решающую роль в повышении социально-профессиональной мобильности кадров в обществе с развивающейся рыночной структурой. Основные положения, требующие учета при разработке концепции фасилитации повышения квалификации:

— углубление понимания педагогами современной парадигмы образования на протяжении всей жизни человека, роли образования в ходе качественной перестройки жизни общества, ускорения социально-экономического развития страны;

— овладение обучающимися ключевыми компетенциями;

— углубление знаний педагогов о методологических основах управленческой деятельности современным образованием:

— готовность формировать у подрастающего поколения качеств, необходимых для жизни в поликультурном обществе;

- понимания этнокультурных различий, уважения друг друга, основных свобод, прав и достоинств личности, способности жить с людьми других культур языков, религий;

- политических и социальных компетенций выпускников: способности брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функ-

ционировании и в улучшении демократических институтов и т.п.;

- расширение и углубление теоретических знаний и практических умений, составляющих фундамент управленческой деятельности педагога с позиций современных требований к школе, овладение теорией системного, синергетического, деятельностного, акмеологического и других подходов к анализу педагогических явлений и процессов;

- расширение знаний обучающихся об информационной основе управления и совершенствование практических умений, связанных с созданием и использованием информационных фондов, на основе анализа которых осуществляются рациональные управленческие воздействия; совершенствование функции организации, связанной с регулированием и корректированием образовательного процесса;

- обучение методам диагностирования состояния педагогических явлений и процессов, вооружение педагогов портативными психолого- педагогическими технологиями и методиками исследования образования;

- формирование у педагогов практических умений и творческой направленности в моделировании, проектировании и управлении образовательными системами; изучение передового педагогического опыта, стимуляция самообразования в межкурсовой период и др.

Следовательно, образовательный процесс в СПК должен строиться с учетом андрагогических принципов, выдвигая на первое место обучающегося, не только информируя, а включая в интерактивные виды деятельности, информационное пространство, в решение конкретных ситуаций.

Идея непрерывного образования как «способа преодоления возникающих социальных и образовательных проблем», выполняя экономическую и социальную функции, а также развития личности, приобретает ключевое значение и «увязывается с концепцией обучающегося общества, в котором всё дает возможность для обучения и раскрытия своего потенциала» [1;2;3].

Концепции андрагогики утверждают ведущую роль обучающегося в процессе обучения и самореализации. Образовательный процесс ПК может быть определен как андрагогическая система, которая взяла на вооружение принцип фасилитации.

В этих целях на уровне ИПК целесообразно:

- фасилитирование креативной образовательной среды;

- оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и коллективных интерактивных форм и методов подачи изучаемого материала, проблемность и диалогичность содержания и характера взаимодействия в образовательном процессе, совместное обсуждение успехов и неудач по формированию ценностных отношений учащихся; мотивации профессионального роста;

- повышение результативности диагностики эффективности ПК в межкурсовой период.

На уровне педагога:

- проведение диагностики профессионального роста, выявление и фиксация его ценностных ориентаций, удовлетворение актуальных образовательных потребностей в прохождении образовательного маршрута ПК, фасилитация свободы выбора и индивидуального подхода

к создаваемой обучающимися продукта образовательной деятельности;

- фасилитацию саморефлексии ценностных ориентаций педагога превратить в специально организованную деятельность по анализу и осознанию обучающимися содержания, способов деятельности, самоизменений. Рефлексивная деятельность обучающихся позволяет произвести «ревизию» аксиологических составляющих отношений, скорректировать учебные цели и педагогическую инструментальную образовательной работы;

- увеличение объема социально-психологической и коммуникативной компетентности как ценности путем создания ситуаций личной ответственности за принятые решения, изменяя его место и роль в культуре, фасилитируя (стимулируя и поддерживая) творческое направление педагога;

- повышение ответственности за выбор ценностных ориентаций в образовательной практике.

В целях характеристики суммы идей, лежащих в основе концепции фасилитации повышения квалификации педагогов как системы нелинейной, неравновесной, самоорганизующейся, охарактеризуем повышение квалификации в качестве педагогической системы и объекта управления, интегрированной совокупности составляющих ее компонентов: цели, принципы, субъекты, деятельность, отношения, содержание, организационные формы и методы обучения, анализ результатов (рефлексия), управление. Педагогической СПК характерны открытость, нелинейность и неравномерность развития. Системообразующим фактором концепции выступает целостность ее ядра: система закономерностей и принципов, исходных положений, определяющие особенности построения научной теории и характеризующие ее специфику. Системообразующей функцией ядра концепции фасилитации является формирование направленности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование всю жизнь), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, самодвижение к акме, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач.

Фасилитация рефлексии предполагает осуществления следующих управленческих решений:

- отбора ключевых методологических оснований применительно к образовательному процессу ПК: общенаучной основой выступает системный, теоретико-методологической стратегией — ценностно-акмеологический и синергетический подходы, а практико-ориентированной

тактикой — андрагогическая модель обучения, создание условий для осознания педагогами своей индивидуальной сущности, самостоятельности и становления автором и творцом жизненных обстоятельств;

- «наложение» данных методологических оснований на образовательное пространство ПК;

- «подчинение» отобранных методологических подходов целям и задачам ПК и на этой основе конструирование образовательного процесса;

- создание педагогических условий для формирования личности педагога в обновленном образовательном процессе;

- изучение эффективности повышения квалификации на основе концепции фасилитации.

Профессионально-личностное самоопределение педагога мы рассматриваем как процесс и результат, вырастающий из «порядка и хаоса», самоорганизацию — как потенциал хаоса. Все связанные с самоопределением личности процессы — примеры самоорганизации.

Развитие системы образования невозможно надежно прогнозировать, так как развитие совершается через случайность выбора пути в момент бифуркации, а сама случайность не повторяется вновь. Однако можно инициировать отдельные процессы выбора путей эволюции, подталкивая индивидуума к точке бифуркации, для того чтобы фасилитировать его самостоятельно определять пути выхода из прежнего, устаревшего, неудобного, малоадаптивного, хотя и устойчивого аттрактора и обеспечить тем самым возможность выбора нового, имеющего больший потенциал для удовлетворения продуктивной жизнедеятельности аттрактора, создавать комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки, «зоны ближайшего развития», чтобы подготовить его к выбору наиболее благоприятного аттрактора из имеющихся возможных. В функционировании и развитии СПК важная роль принадлежит не только коллективу обучающихся, но и каждому отдельному педагогу. Особую роль в управлении фасилитацией в системе повышения квалификации играет ориентирование обучающихся на самих себя, на индивидуальные достижения.

В результате исследования установлены также закономерные связи между: психологической готовностью к творческой работе в микрогруппах и достижениями обучающимися индивидуального и коллективного акме в фасилитирующем управлении образовательным процессом; преодолением обучающимися психологических барьеров и стереотипов на пути профессионального развития.

## Литература

1. Димухаметов Р. С. Деятельностное опосредование и педагогическая фасилитация как условие модернизации педагогического образования / Р. С. Димухаметов // Методика вузовского преподавания: межвуз. сб. / Челябинск, 2004. С. 38–49.
2. Змеев С. И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины / С. И. Змеев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Екатеринбург, 1996. Вып. 2. С. 308–325.
3. Змеев С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. М.: Флинта: Наука, 1999. 152 с.
4. Ильин Г. Л. Философия образования (идеи непрерывности) / Г. Л. Ильин. М.: Вузовская книга, 2002. 224 с.
5. Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений / Т. Ю. Ломакина, Т. П. Афанасьева, М. А. Аксенова, Е. Г. Алексеевкова, А. В. Бычков, С. И. Гудилина С. Ж. Додуева С. И. Краснов О. М. Моисеева М. В. Никитин Г. П. Новикова Ю. С. Тюнников Л. А. Харисова Т. М. Шукаева М. Б. Яковлева / Сборник научных отчетов по государственному заданию 2017 года. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018. С. 78–194.
6. Новикова Г. П. Инновации в системе непрерывного последипломного образования // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. с. 13–24.
7. Новикова Г. П. Непрерывное последипломное образование педагогов. // Педагогика. 2014. № 6. с. 85–88.
8. Новикова Г. П. Андрагогические основы повышения квалификации педагогов в системе непрерывного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 3. С. 76–80
9. Сиденко А. С. Особенности управления развитием инновационных процессов в образовательных организациях при введении ФГОС. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 1. С. 67–76.
10. Сиденко Е. А. К вопросу о процессе фасилитации в системе дополнительного профессионального педагогического образования. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С. 26–31.
11. Dr. Detlef Hardorp. Was will Waldorfpädagogik? Berlin, 1998. 8 p. 20.
12. Knowks M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Andragogy to Pedagogy. Chicago. 1980. P. 43–59.
13. A Sense of Belonging. Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education. A UNESCO/CIDREE Publication, 1993.

## References

1. Dimukhametov P. C. Activity mediation and pedagogical facilitation as a condition of modernization of pedagogical education / p. C. Dimukhametov // methods of University teaching: interuniversity. sat / Chelyab. GOS. PED. Univ. of Illinois Chelyabinsk, 2004. P. 38–49.
2. Kites S. I. Andragogy and adult education: basic concepts and terminology / S. I. Kites // Conceptual apparatus of pedagogy and education: collection of scientific works. Tr. Ekaterinburg, 1996. Issue. 2. P. 308–325.
3. Kites C. I. fundamentals of andragogy: textbook. manual for schools / S. I. Kites. M.: Flinta: Nauka, 1999. 152 p.
4. Ilyin G. L. Philosophy of education (ideas of continuity) / G. L. Ilyin. M.: University book, 2002. 224 p.
5. Methodological basis of the continuity of education in terms of its structural changes / T. Y. Lomakina, T. P. Afanas'eva, M. A. Aksenov, E. G. alekseenkova, A. V. Bychkov, S. I. Gudilina, S. J. Dodueva S. I. Krasnov, O. M. Moiseeva, M. V. Nikitin, G. P., Novikov Yu. s. Dynnikov Kharisova L. A. T. M. Shukaev M. B. Yakovlev / Collection of scientific reports on the state task 2017. M.: Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, 2018. P. 78–194.
6. Novikov G. P. Innovations in the system of continuous postgraduate education // Pedagogical education and science. 2014. No. 5. P. 13–24.
7. Novikova G. p. Continuous postgraduate education of teachers. // Pedagogy. 2014. No. 6. p. 85–88.
8. Novikov G. P. Adragogical basis for improving the qualification of teachers in system of continuous education // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 3. P. 76–80
9. Sidenko A. S. features of management of development of innovative processes in educational organizations at introduction of FSES. // Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 1. P. 67–76.
10. Sidenko E. A. on the issue of facilitation process in the system of additional professional pedagogical education. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 1. P. 26–31.
11. Dr. Detlef Hardorp. Was will Waldorfpädagogik? Berlin, 1998. 8 p. 20.
12. Knowks M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Andragogy to Pedagogy. Chicago. 1980. P. 43–59.
13. A Sense of Belonging. Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education. A UNESCO/CIDREE Publication, 1993.

УДК 37.013.83

Калашникова Н.Г., Жаркова Е.Н., Белорукова Е.М.

## Содержание и диагностика оценочной компетентности учителя<sup>1</sup>

### Аннотация

Статья предлагает системное определение оценочной компетентности учителя и современные подходы к ее диагностике и развитию. Развитие оценочной компетентности является одним из важнейших условий становления новой системы оценки качества образования.

Авторами представлен материал, подготовленный в рамках международного проекта «Повышение оценочной компетенции учителей России и Таджикистана» в составе Российской программы содействия образованию в целях развития (Russia Education Aid for Development, READ) Правительства Российской Федерации и Всемирного банка.

*Цель:* разработка и реализация системы развития оценочной компетентности учителей, определение содержания, форм и методов диагностики результатов этого развития.

*Методология и методики исследования:* авторы представляют методику диагностики оценочной компетентности учителя, в основе которой лежит методология системно-деятельностного подхода. Методика содержит описание основных компонентов оценочной компетентности учителя, уровни и показатели развития оценочной компетентности, набор конкретного диагностического инструментария для ее оценки.

*Результаты:* описаны компоненты оценочной компетентности учителя, определены характеристики уровней развития каждого компонента оценочной компетентности, установлено соответствие между уровнями развития оценочной компетентности и уровнем сложности и качества решения профессиональных задач учителя, которые определены в профессиональном стандарте, инструментарий самодиагностики оценочной компетентности учителя.

*Научная новизна:* обосновано системное определение оценочной компетентности учителя и уровневое описание ее основных компонентов, модель системы развития профессиональной оценочной компетентности учителя.

*Практическая значимость:* описан инструментарий самодиагностики оценочной компетентности учителя. Методика позволяет повысить эффективность профессионального развития педагогических кадров на основе выбора учителем программы и формы повышения квалификации, усиления рефлексивно-аналитического и проектировочного отношения к своей педагогической и учебной деятельности, ориентации образовательной организации на принцип «все учатся у всех».

**Ключевые слова:** оценочная компетентность, контрольно-оценочная самостоятельность, структурные компоненты оценочной компетентности, уровни и показатели оценочной компетентности, система развития оценочной компетентности учителя.

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках выполнения международного проекта «Повышение оценочной компетенции учителей России и Таджикистана» в составе Российской программы содействия образованию в целях развития (Russia Education Aid for Development, READ) Правительства Российской Федерации и Всемирного банка

Kalashnikova N.G., Zharkova E.N., Belorukova E.M.

## There are the content and diagnostics of the evaluative competence of the teacher

### Abstract

**Abstract:** The article reveals a systematic definition of the evaluative competence of the teacher and modern approaches to its diagnosis and development. Evaluation competence is one of the leading conditions for the development of a new system for assessing the quality of education.

Evaluation competence is one of the leading conditions for the development of a new system for assessing the quality of education.

The authors present the material prepared within the framework of the international project «Raising the Evaluation Competence of Teachers of Russia and Tajikistan» as part of the Russian Education Aid for Development (READ) program of the Government of the Russian Federation and the World Bank.

**Purpose:** the development and implementation of a system for the development of evaluative competence of teachers, the definition of the content, forms and methods of diagnosing the results of this development.

**Methodology and techniques of a research:** the authors present a methodology for diagnosing the evaluative competence of the teacher, which is based on the methodology of the system-activity approach. The methodology contains a description of the main components of the evaluative competence of the teacher, levels and indicators of development of evaluation competence, a set of specific diagnostic tools for its evaluation.

**Results:** the components of the evaluative competence of the teacher are described, the characteristics of the development levels of each component of the evaluative competence are determined, a correspondence is established between the levels of development of the evaluation competence and the level of complexity and quality of the decision of the professional tasks of the teacher that are defined in the professional standard, a tool for self-diagnosis of the evaluative competence of the teacher.

**Scientific novelty:** a systematic definition of the evaluative competence of the teacher and a tier description of its main components, a model of the development system of the professional evaluation competency of the teacher are justified.

**Practical significance:** The toolkit of self-diagnostics of evaluative competence of the teacher is described. The methodology makes it possible to increase the effectiveness of the professional development of pedagogical personnel on the basis of the choice of the program by the teacher and the form of further training, strengthening the reflexive analytical and design attitude to his pedagogical and educational activities, the orientation of the educational organization on the principle "everyone learns from everyone."

**Keywords:** evaluation competence, control and evaluation autonomy, structural components of evaluation competence, levels and indicators of evaluative competence, a system for developing the evaluative competence of the teacher.

Становление новой системы оценки качества образования требует **развития оценочной компетентности** учителя. Это требование, с одной стороны, определяется особенностями оценивания, представленными в федеральных государственных образовательных стандартах, с другой – в прямом виде заложено в профессиональном стандарте «Педагог».

Требования федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта «Педагог» ориентируют учителя на совершенствование или приобретение профессиональных компетентностей, связанных, прежде всего, с умением организовывать процесс развития способов деятельности учащихся, в том

числе и в первую очередь – **универсальных учебных действий**: целеполагания, планирования учебных действий, выполнение действий, контроля и коррекции, оценивания процесса учения и его результата, рефлексии. Поэтому для учителя, организующего и направляющего этот процесс, на первый план выходит не только освоение способов формирования и развития универсальных учебных действий, но и владение **инструментарием оценивания и мониторинга развиваемых умений**.

В то же время пилотное исследование компетенций учителей русского языка, математики и литературы, проведенное Федеральным институтом оценки качества образования, выявило недостаточный уровень владения

учителями приемами объективного стандартизированного оценивания результатов обучения<sup>1</sup>.

Результаты анализа педагогических затруднений в образовательной практике показывают, что значительная часть учителей пока еще слабо владеет знаниями о способах достижения образовательных результатов и способах их оценки, недостаточно подготовлена к объективному оцениванию учебной деятельности школьников на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей [1, 8, 9, 15, 19].

Чтобы понять, что именно в структуре профессиональной деятельности учителя необходимо развивать для выполнения этих требований, рассмотрим, что такое **оценочная компетентность**, какова её структура и уровни становления.

Под **оценочной компетентностью** нами понимается способность учителя решать профессиональные задачи по

<sup>1</sup> По материалам конференции «Использование оценочных процедур в целях построения национальной системы учительского роста». Режим доступа: <http://www.fipi.ru/actions/conference/>

оцениванию образовательных результатов обучающихся и способов их достижения, результатов и процесса собственной профессиональной деятельности, а также качество контрольно-оценочной деятельности самих обучающихся. Такое понимание оценочной компетентности позволяет выделить пять ключевых задач оценивания, решаемых учителем в профессиональной деятельности:

- оценка образовательных результатов обучающихся;
- оценка учебной деятельности обучающихся по достижению образовательных результатов;
- оценка качества контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся;
- самооценка профессионального развития;
- самооценка результатов и процесса педагогической деятельности.

На основе научных подходов к разработке профессионального стандарта педагога и описанию модели профессиональной компетентности педагога [3, 7, 10, 12, 13] нами выделено **три основных компонента в структуре оценочной компетентности** (табл. 1):

Таблица 1

Структура оценочной компетентности учителя

Ценностно-смысловой компонент	Когнитивный компонент	Операциональный компонент
Направленность на саморазвитие и развитие обучающихся в образовательном процессе. Ориентация на формирование контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся	Сущность понятий: «планируемые результаты», «оценка», «оценивание», «стандартизированное оценивание», «контроль», «отметка», «самооценка», «самоконтроль», «критерии оценивания».	Определение цели и предмета контроля и оценки (как в учебной деятельности обучающихся, так и в собственной профессиональной деятельности). Использование результатов оценивания для принятия решений: о продолжении образования, о качестве образования, изменении содержания.
	Механизмы обеспечения качества оценивания <sup>1</sup> : реалистичность требований и критериев; уровневые требования к результатам образования; открытость требований, процедур и критериев	Выбор оценочных критериев и показателей и способов оценивания
	Сущность и содержание оценочной деятельности, оценочные процедуры (в том числе профессионального роста)	Определение критериев оценивания, шкалы оценки, внешних и внутренних показателей оценивания, вовлечение обучающихся в создание и использование критериев для самооценки
		Использование методов оценивания с учетом индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся (диагностическая функция)
Ориентация на приоритетность самоконтроля, самооценивания перед оценкой учителя, отказ от тотального контроля	Методология оценивания (теория оценивания; функции и виды оценивания; закономерности)	Оценивание качества образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) как изменений обучающегося в соответствии с поставленной целью, качество собственной профессиональной деятельности
		Использование информационных технологий оценивания
	Технологии оценивания (принципы, методы, формы оценивания, в том числе профессионального роста)	Систематизация, интерпретация (выявление слабых сторон в обучении и учении) и использование результатов оценивания (определение способов преодоления слабых результатов)
		Опознание новой задачи, оценивание своих возможностей действовать в новой ситуации, отделить известное от неизвестного
Технология формирования оценочной компетентности обучающихся	Технология формирования оценочной компетентности обучающихся	Определение эффективности оценочной деятельности и ее безопасности
		Рефлексия образовательного процесса
		Формирование у обучающихся умений осуществлять контроль и оценку процесса и результатов деятельности
		Применение различных техник <sup>2</sup> : изобретение оценочных шкал; заданий-ловушек; составление заданий с ловушками
		Демонстрация методов педагогического оценивания на конкретных примерах
		Переход от педагогического оценивания к самооценке

<sup>1</sup> Логинова О.Б. Система оценки планируемых результатов освоения программы начального образования. Цикл лекций.

<sup>2</sup> Воронцов А.Б. Подходы к организации контрольно-оценочной деятельности школы в условиях модернизации российского образования (методические рекомендации). Источник: [http://sch1133.mskobr.ru/files/voroncov\\_kniga\\_kod.pdf](http://sch1133.mskobr.ru/files/voroncov_kniga_kod.pdf)

## Оценочный лист

Пожалуйста, прочитайте внимательно формулировку каждого критерия и уровни, которые его характеризуют (таблица 2). Любым удобным значком (крестик, галочка) отметьте, какому уровню соответствует Ваша оценочная компетентность по каждому критерию – А, В или С.

Уровень «А» (соответствует 3-му уровню национальной квалификационной рамки, далее – НКР): формальное оценивание (воспроизведение действий на основе внешних образцов, задаваемых извне).

Уровень «В» (соответствует 6-му уровню НКР): продуктивное оценивание (решение задач оценочной деятельности в нестандартных ситуациях).

Уровень «С» (соответствует 9-му уровню НКР): творческое оценивание (решение задач оценивания в нестандартных ситуациях, обобщение и распространение опыта собственной оценочной деятельности).

Для анализа результатов оценивания и корректировки собственной профессиональной деятельности выполните следующие шаги:

1. Определите уровень своей оценочной компетентности.

Для этого подсчитайте общее количество баллов. Сначала переведите отметки в баллы.

Отметка на уровне «А» соответствует 1 баллу.

Отметка на уровне «В» соответствует 2 баллам.

Отметка на уровне «С» соответствует 3 баллам.

Сложите все баллы.

Минимальное количество баллов, которое Вы можете набрать (если выставили все отметки на уровне «А») – 15 баллов.

Максимальное количество баллов, которое Вы можете набрать (если выставили все отметки на уровне «С») – 45.

Соотнесите получившееся количество баллов со шкалой, предложенной ниже и сделайте вывод.

Если Вы набрали от 40,1 до 45 баллов, то Вы владеете творческим оцениванием (высокий уровень).

Если Вы набрали от 35,7 до 40,0 баллов, уровень Вашей оценочной компетентности выше среднего.

Если Вы набрали от 31,1 баллов до 35,6 баллов, то уровень Вашей оценочной компетентности соответствует уровню продуктивного оценивания (средний уровень).

Если набрали менее 31 балла – низкий уровень оценочной компетентности

2. Проанализируйте количество баллов по каждому компоненту оценочной компетентности, определите, какое направление развития оценочной компетентности является для Вас приоритетным (устранение пробелов в теоретической подготовке, освоение умений и перенос знаний и умений в практику или изменение отношения к оцениванию).

3. Составьте план развития своей оценочной компетентности.

Для этого определите, по каким критериям Вы набрали наименьшее количество баллов, выпишите эти критерии.

Структурируйте их в логике: знания – умения – опыт – отношение.

Определите средства, которые помогут Вам освоить необходимые знания, умения, приобрести необходимый опыт.

Установите сроки и формы контроля.

• ценностно-смысловой (личностные и целевые установки),

• когнитивный (наличие знаний об оценочной деятельности, средствах, методах, способах оценивания),

• операциональный (оценочные умения, умение принять грамотное решение в проблемной оценочной ситуации, выбрать и применить адекватные оценочные средства и другое).

Первый компонент определяет отношение учителя к оценке и оцениванию, те смыслы, которые он вкладывает в оценочную деятельность, цели, которые ставит при выполнении оценивания.

Второй компонент раскрывает базовые знания учителя и основные понятия в области оценивания, в том числе связанные с содержанием оценки.

Наконец, третий компонент включает умения и опыт оценивания.

Единство названных компонентов демонстрирует полный цикл оценочной деятельности.

Дифференцированные уровни оценочной компетентности учителя рассматриваются нами как уровни его профессионального развития в области оценивания. Дифференциация уровней оценочной компетентности

учителя предполагает дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач, стоящих перед работником, зафиксированных в профессиональном стандарте педагога [2, 10, 11, 13, 14, 18].

Процесс формирования оценочной компетентности учителя может быть представлен тремя уровнями.

Первый – низкий – уровень формального оценивания, когда процесс оценивания представляет собой воспроизведение действий на основе внешних образцов, задаваемых извне. На наш взгляд, этот уровень соответствует третьему уровню национальной рамки квалификаций<sup>1</sup>.

Второй – средний – уровень продуктивного оценивания, когда учитель самостоятельно решает задачи оценивания разными способами в стандартных ситуациях. Этот уровень примерно соответствует шестому уровню национальной рамки квалификаций.

Третий – высокий – уровень творческого оценивания соответствует девятому уровню национальной рамки квалификаций. Учитель, владеющий оценочной компе-

<sup>1</sup> Блинов В.И., Сазонов Б.А., Лейбовиц А.Н., Батрова О.Ф., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. М.: ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. 7 с.

тентностью на этом уровне, решает задачи оценивания в нестандартных ситуациях, обобщает и распространяет собственный опыт оценочной деятельности.

Важную роль в развитии оценочной компетентности играет самодиагностика, поскольку анализ затруднений учителей свидетельствует о слабом владении анализом и оценкой качества результатов, в том числе результатов собственной профессиональной деятельности.

До сих пор учителя сильно ориентированы на использование традиционных форм оценивания результатов

учебной деятельности обучающихся [4, 6, 9, 15]. Кроме того, существенным недостатком *традиционной контрольно-оценочной деятельности* учителя является то, что полученные результаты слабо используются для совершенствования учебного процесса. Необходимо актуализировать важнейшую функцию педагогической деятельности учителя – использование данных контроля и оценки образовательных достижений для анализа, интерпретации и последующей корректировки образовательного процесса, тем самым усилить *формирующие возможности оценочной деятельности*.

Таблица 2

## Оценка уровня оценочной компетентности

№	Критерий	Показатели уровня сформированности оценочной компетентности	Отметка	Действия из практики, подтверждающие уровень
<b>1. Мотивационно-ценностно-смысловой компонент оценочной компетентности</b>				
1.1.	Отношение к оценке	А: Считаю оценку важным инструментом внешнего контроля, анализа предметной подготовки обучающихся и понимания учебных/ профессиональных действий		
		В: Считаю оценку важным инструментом определения меры образовательной успешности обучающихся, выявления и осознания ценности учебной/ профессиональной деятельности и её результатов, понимаю значимость самоконтроля и самооценки		
		С: Считаю оценку важным инструментом для развития личности обучающегося и собственного развития, понимания и осознания ценности учебной/ профессиональной деятельности, критериев ее успешности, считаю самоконтроль и самооценку приоритетными перед оценкой учителя		
1.2.	Понимание целей оценивания	А: Принимаю цели оценивания, заданные ФГОС и профессиональным стандартом «Педагог»		
		В: Считаю ценностью и целью оценивания обеспечение успешности освоения обучающимися предметного содержания, собственного профессионального развития		
		С: Считаю ценностью и целью оценивания успешность освоения обучающимися предметного содержания на основе универсальных способов действий с ним и понимание ценности учебной деятельности; успешность собственного профессионального развития и его результатов		
1.3.	Отношение к планируемым результатам	А: Считаю планируемые результаты предметом оценки		
		В: Считаю планируемые результаты предметом контроля		
		С: Считаю планируемые результаты целью образовательной деятельности и предметом оценки		
<b>2. Когнитивный компонент оценочной деятельности</b>				
2.1.	Владение понятиями, связанными с оценкой	А: Знаю содержание понятий: «планируемые результаты», «оценивание», «оценка», «контроль», «самооценка», «самоконтроль», «отметка»		
		В: Адекватно применяю понятия: «планируемые результаты», «оценка», «оценивание», «контроль», «отметка», «самооценка», «самоконтроль» при анализе деятельности, учебных ситуаций		
		С: Конкретизирую понятия «планируемые результаты», «оценка», «оценивание», «контроль», «отметка», «самооценка», «самоконтроль» при проектировании и реализации деятельности		
2.2.	Понимание функций оценивания	А: Знаю контрольную функцию оценивания		
		В: Знаю диагностическую, контрольную и развивающую функции оценивания		
		С: Могу объяснить и раскрыть смысл диагностической, контрольной, развивающей и других функций оценивания		
2.3.	Знание методов оценивания	А: Знаю наиболее распространённые методы оценивания: стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы		
		В: Знаю различные методы оценивания: стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самооценка, наблюдение и другое.		
		С: Знаю и могу объяснить, раскрыть суть различных методов оценивания: стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самооценка, наблюдение и другое.		

продолжение табл. 2

№	Критерий	Показатели уровня сформированности оценочной компетентности	Отметка	Действия из практики, подтверждающие уровень
2.4.	Знание видов оценивания	A: Знаю виды оценивания: текущее, промежуточное, итоговое, предметное.		
		B: Знаю разные виды оценивания: текущее, промежуточное, итоговое, формирующее, парциальное, процессуальное, качественное и другое.		
		C: Знаю и могу объяснить, раскрыть суть различных видов оценивания: текущее (в том числе формирующее, парциальное, процессуальное, качественное, количественное, критериальное, результативное), промежуточное, итоговое и другое.		
2.5.	Знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности	A: Знаю основное предметное содержание оценивания, основные требования ФГОС, профессионального стандарта к оцениванию		
		B: Знаю предметные и универсальные учебные действия, подлежащие оцениванию, требования ФГОС, профессионального стандарта к оцениванию		
		C: Знаю и могу объяснить, раскрыть суть того, что подлежит оцениванию, требований ФГОС, профессионального стандарта к оцениванию		
2.6.	Знание способов формирования и развития контрольно-оценочной самостоятельности школьников	A: Имею представление о некоторых способах формирования контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся, развития своей оценочной компетентности		
		B: Знаю способы формирования контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся, развития своей оценочной компетентности		
		C: Знаю и могу объяснить, раскрыть смысл способов формирования контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся, развития своей оценочной компетентности		
<b>3. Операциональный компонент оценочной деятельности</b>				
3.1.	Качество планирования оценочных процедур	A: Умею определять цели, предмет, сроки проведения оценочных процедур, отбирать инструментарий для оценивания опираясь на свой опыт		
		B: Умею определять цели, предмет, сроки проведения оценочных процедур, отбирать инструментарий для оценивания в соответствии с требованиями ООП, профессионального стандарта		
		C: Умею определять цели, предмет, сроки проведения оценочных процедур, отбираю (в том числе разрабатывать/конкретизировать) инструментарий для оценивания на основе выделенных затруднений в формировании планируемых результатов		
3.2.	Качество использования методов оценивания	A: Умею использовать наиболее популярные методы педагогического оценивания		
		B: Умею использовать разнообразные методы педагогического оценивания		
		C: Умею использовать сочетание разных методов педагогического оценивания, в том числе взаимооценки и самооценки		
3.3.	Качество использования результатов оценивания	A: Анализирую результаты достижения планируемых результатов		
		B: Анализирую результаты оценочной деятельности, определяю меру успешности обучающихся, своей оценочной деятельности		
		C: Анализирую результаты оценивания, выявляю проблемы в организации образовательной деятельности, определяю необходимые изменения		
3.4.	Качество рефлексии оценочной деятельности	A: Анализирую качество оценочных мероприятий, соотнося их с требованиями школы		
		B: Соотношу применяемые оценочные процедуры с соответствующими требованиями ООП школы, профессиональным стандартом, определяю их достоинства и недостатки		
		C: Анализирую процесс и результаты оценивания, выявляю проблемы в собственной оценочной деятельности, определяю ее необходимые изменения		
3.5.	Качество формирования контрольно-оценочной самостоятельности школьников	A: Моя педагогическая оценка является ведущей и преобладающей, оцениваю преимущественно с ориентацией на результат		
		B: Адекватно использую готовые средства формирования оценочной деятельности обучающихся, соблюдаю баланс оценки учителя и самооценки обучающихся, оценку ориентирую на результат и на процесс деятельности		
		C: Самостоятельно разрабатываю критерии и средства оценки (самооценки), включаю в эту деятельность обучающихся, ориентирую оценку, как на результат, так и на процесс деятельности, стимулирую развитие самооценки обучающихся, развиваю свою оценочную компетентность		

продолжение табл. 2

№	Критерий	Показатели уровня сформированности оценочной компетентности	Отметка	Действия из практики, подтверждающие уровень
3.6.	Качество самооценки	А: Осуществляю самооценку профессиональной деятельности в ходе процедур аттестации		
		В: Осуществляю самооценку профессиональной деятельности по внешнему требованию		
		С: Регулярно самостоятельно осуществляю самооценку профессиональной деятельности, выявляю затруднения, определяю необходимые изменения профессиональной деятельности		

Для развития этих качеств и самой оценочной компетентности нами подготовлен следующий рабочий оценочный инструментарий.

Эффективность развития оценочной компетенции учителей будет достигнута, если:

- обеспечена возможность непрерывного профессионального развития учителей, одной из целей которой является совершенствование оценочной компетенции учителя;

- содержание и методы развития оценочной компетенции учителя предполагают:

- выбор педагогом программы и формы повышения квалификации с учетом выявленных (в том числе с помощью исследований компетенций) затруднений;
- обогащение рефлексивно-аналитического и проективного отношения к своей педагогической и учебной деятельности;
- позиционное взаимодействие участников по принципу «все учатся у всех»;

- реализуется теоретически обоснованная система развития профессиональной оценочной компетенции учителя.

Компонентами предлагаемой системы являются:

- методическая система (цели развития оценочной компетенции учителя; содержание психолого-педагогического и методического непрерывного образования; методы, формы и средства развития оценочной компетенции учителя);

- практика становления учителя как профессионала в области оценочной деятельности;

- различные образовательные институты, в которых осуществляется развитие оценочной компетенции учителя;

- связи между повышением квалификации учителя в области оценочной деятельности и более широкой системой профессионального развития.

Механизм введения разработанной системы в практику предполагает включение педагогических коллективов общеобразовательных организаций в принятие, конкретизацию и творческое развитие этой системы.

## Литература

1. Белорукова Е. М. Проектирование компетенций как результатов освоения дополнительной профессиональной программы / Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды: материалы конференции (Минск, 27–28 апреля, 2017) / [Электронный ресурс] / ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2017. С. 357–362.
2. Блинов В. И., Сазонов Б. А., Лейбовиг А. Н., Батрова О. Ф., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. – М.: ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. 36 с.
3. Болотов В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования // педагогика. 2008. № 1, с. 6–11.
4. Болотов В. А. Действия педагога и ученика в различных образовательных системах // педагогика. 2013. № 4. С. 50–57.
5. Бреслав Е. П. Практика независимой оценки и сертификации квалификаций «как есть» // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2014. № 6–7 (12). С. 59–64.
6. Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителя // Бюллетень о сфере образования. 2016. № 7. 28 с. Режим доступа: ac.gov.ru
7. Горб В. Г. Профессиональный стандарт учителя: методологические неопределенности и способы их преодоления. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 6–13.
8. Жаркова Е. Н., Калашникова Н. Г. Применение нормативных актов, регламентирующих социально-трудовые отношения в организации, с учетом внедрения профессионального стандарта. Методические рекомендации. Барнаул, 2015. 86 с.
9. Жаркова Е. Н., Калашникова Н. Г. Формирование индивидуальных технических заданий на повышение квалификации учителей (воспитателей) с учетом выявленных в ходе оценки квалификации дефицитов компетенций (с позиции требований профессионального стандарта). Методические рекомендации. Барнаул, 2015. 45 с.
10. Жаркова Е. Н. Консультирование в сфере управления образованием как развивающий и развивающийся процесс / Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды: материалы конференции (Минск, 27–28 апреля, 2017) / [Электронный ресурс] / ГУО «Акад. последиплом. образования». Минск: АПО, 2017. С. 59–64.
11. Забродин Ю. М. Профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межведомственный харак-

- тер — их роль в повышении качества профессионального труда // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 119–129.
12. *Забродин Ю. М.* К вопросу о построении перечня и формировании компетенций выпускников программ высшего профессионального образования // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т. 4. № 2. С. 5–10.
  13. *Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76.
  14. *Карпов А. В., Кузнецова И. В., Кузнецова М. Д., Шадриков В. Д.* Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. М.: Логос. 2011. 168 с.
  15. *Калашикова Н. Г., Жаркова Е. Н.* Построение дифференцированной программы персонализированного развития педагогов на основе оценки уровня соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций профессионального стандарта: методические рекомендации. Барнаул: 2015. 52 с.
  16. *Калашикова Н. Г., Жаркова Е. Н.* Управление становлением региональных систем учительского роста / Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 6–11.
  17. *Малеванов Е. Ю., Калашикова Н. Г., Болотина Т. В., Жаркова Е. Н.* Методика учета результатов оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет при формировании и реализации системы учительского роста // Профильная школа. 2017. Т. 5. № 2. С. 11–31.
  18. *Решетникова О. А.* Назначение технологии в системе оценки качества образования и основные принципы организации процедур оценивания // Управление образованием: теория и практика. 2012. № 3(7). С. 72–81.
  19. *Цукерман Г. А.* Оценка без отметки. — М. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 113 с.

## References

1. *Belorukova E. M.* Designing competencies as the results of mastering an additional professional program / Professional competences of the modern leader as a factor in the development of the educational environment: conference materials (Minsk, April 27–28, 2017) / [Electronic resource] / State Educational Institution «Acad. postgraduate. education». — Minsk: APO, 2017. — P. 357–362.
2. *Blinov V.I, Sazonov B.A, Leibovich A.N, Batrova O.F, Voloshina I.A, Yesenina E. Y., Sergeev I. S.* National Qualifications Framework of the Russian Federation. — Moscow: FIO «FIO», Center for elementary, secondary, higher and additional vocational education, 2010. — 36 p.
3. *Bolotov V.A.* Scientific and pedagogical support of the assessment of the quality of education // Pedagogy. 2008. № 1, p.6–11.
4. *Bolotov V.A.* Actions of the teacher and student in the various educational systems // Pedagogy. 2013. No. 4, Page 50–57.
5. *Breslav E. P.* The practice of independent assessment and certification of qualifications «as is» // Additional vocational education in the country and in the world. 2014. No. 6–7 (12). Pp. 59–64.
6. Challenges and prospects for the formation of a nationwide system of professional development and teacher development // Bulletin on the sphere of education. 2016. № 7. 28 with. Access mode: ac.gov.ru
7. *Gorb V. G.* Professional teacher standard: methodological uncertainties and ways to overcome them. // Innovative projects and programs in education. 2016. № 1. Pp. 6–13.
8. *Zharkova E. N., Kalashnikova N. G.* Application of normative acts regulating social and labor relations in the organization taking into account introduction of the professional standard. Methodical recommendations. Barnaul, 2015. Page –86.
9. *Zharkova E. N., Kalashnikova N. G.* Formation of individual specifications on professional development of teachers (tutors) taking into account the deficiencies of competences revealed during assessment of qualification (from a position of requirements of the professional standard). Methodical recommendations. — Barnaul, 2015. Page — 45
10. *Zharkova E. N.* Consultation in the field of education management as a developing and evolving process / Professional competencies of the modern leader as a factor in the development of the educational environment: conference materials (Minsk, April 27–28, 2017) / [Electronic Resource] / GKO «Acad. postgraduate. education». — Minsk: APO, 2017. — P. 59–64.
11. *Zabrodin Yu. M.* The professional standards of workers of the social sphere having interdepartmental character — their role in improvement of quality of professional work // Psychological Science and Education. 2016. Т. 21. № 1. Page 119–129
12. *Zabrodin Yu. M.* To the question of building a list and forming the competencies of graduates of higher professional education programs // Bulletin of the Educational and Methodological Association of Higher Educational Institutions of the Russian Federation for Psychological and Pedagogical Education. 2014. Т. 4. № 2.— P. 5–10.
13. *Zabrodin Yu. M., Sergomanov P. A., Gayazova L. A., Leonova O. I.* Creation of system of differentiation of skill levels of the Professional standard of the teacher // Psychological science and education. 2015. Т. 20. No. 5.— Page 65–76.
14. *Karpov AV, Kuznetsova IV, Kuznetsova MD, Shadrikov VD* Professionalism of the modern teacher: a technique for assessing the level of qualifications of pedagogical workers: a methodology for assessing the level of the qualification of pedagogical workers / Ed. V.D. Shadrikova. — Moscow: Logos, 2011. — 168 p.
15. *Kalashnikova N.G., Zharkova E. N.* The construction of a differentiated program for the personified development of teachers on the basis of assessing the level of compliance of the teacher's competences with the content of the professional standard's job functions: methodological recommendations. — Barnaul: 2015. — 52 p.
16. *Kalashnikova N.G., Zharkova E. N.* Management of the formation of regional systems of teacher growth / Innovative projects and programs in education. 2017. № 3. — С. 6–11.
17. *Malevanov E. Yu., Kalashnikova NG, Bolotina TV, Zharkova E. N.* A methodology for recording the results of the evaluation of pedagogical workers by graduates of past years in the formation and implementation of the system of teacher growth // Profile school. 2017. Т.5. № 2. P. 11–31.
18. *Reshetnikova O. A.* Purpose of technology in system of assessment of quality of education and the basic principles of the organization of procedures of estimation // Management of education: theory and practice. 2012. No. 3(7), Page 72–81
19. *Tsukerman G. A.* Score without a mark. — М. Рига: Pedagogical Center «Experiment», 1999. — 113 p.

УДК 373.3.

Милютина А.А.

## Обоснование подготовки будущих учителей начальных классов к работе по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка

### Аннотация

Предметом изучения в данной статье является медиакомпетенция младшего школьника на уроках русского языка. Основной целью является и обоснование ее формирования в начальной школе, а также подготовки будущих учителей начальных классов к данной работе. В рамках данной работы были выявлены причины, обосновывающие выбор младшего школьного возраста, внедрение области медиа в начальное образование, определение предмета «Русский язык» как способствующего более эффективному формированию медиакомпетенции, влияние работы с медиасредствами на достижение метапредметных результатов (формирование определенных универсальных учебных действий), подготовку будущих учителей начальных классов к обучению формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе». Результатом данной работы является обновление содержания обучения, способствующее как созданию высококвалифицированного специалиста в области начального образования, так и становлению успешного в различных областях учебной деятельности выпускника начальной школы.

**Ключевые слова:** младший школьник, русский язык, медиакомпетенция, будущие учителя начальных классов, медиасредства, начальная школа, дисциплина.

Miljutina A. A.

## Justification of training of future primary school teachers to work on the formation of the media company of younger students in the lessons of the Russian language

### Abstract

The subject of the study in this article is the media company of a Junior student in the lessons of the Russian language. The main purpose is to justify its formation in primary school, as well as the training of future primary school teachers for this work. Within the framework of this work, the reasons for the choice of primary school age,

the introduction of media in primary education, the definition of the subject «Russian language» as contributing to a more effective formation of media companies, the impact of working with media on the achievement of metasubject results (the formation of certain universal educational actions), training of future primary school teachers to teach the formation of media competence of younger students in the lessons of the Russian language in the discipline «Methods of teaching Russian language and literature in primary school.» The result of this work is to update the content of training, contributing to the creation of a highly qualified specialist in the field of primary education, and the formation of successful in various fields of educational activity of a primary school graduate.

**Keywords:** junior schoolchild, Russian language, mediacompetence, future teachers of primary classes, mediameans, elementary school, discipline.

Современные реалии жизни предполагают постоянные преобразования и изменения в различных сферах жизнедеятельности человека. Это в первую очередь касается системы образования, являющейся одной из важнейших систем государства, отражение которой представлено образовательными стандартами и создаваемыми на их основе программами, реализуемыми в определенных институциональных структурах (дошкольные учреждения, средние общеобразовательные школы, среднее профессиональное образование и т.д.) [1].

При этом, начинать преобразования в школе, конечно же, следует с начальной ступени обучения, где учащиеся находятся в младшем школьном возрасте. Этот период жизни человека является важнейшим сензитивным и критическим, так как происходит смена игровой деятельности на учебную, в связи с этим к младшему школьнику предъявляются совершенно отличные от дошкольного образования требования. Кроме этого происходит изменение вида мышления, мотивации, референтной группы, распорядка дня, речи, памяти, восприятия и др. А самое главное, у младшего школьника появляется потребность в самоутверждении, которую он может реализовать при помощи определенных знаний, умений и навыков [2]. В связи с вышесказанным считаем, что огромную роль в становлении успешной личности играет учитель начальной школы и его работа с младшими школьниками не только в рамках выдачи материала по изучаемому школьному предмету, но и охват современных медиасредств, которые используются учащимися в настоящее время, к сожалению, только как вид игровой деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения был введен еще в 2011 году, однако, с каждым годом в этот документ вносятся изменения. В 2018-м году Министерством образования и науки Российской Федерации (МИНОБРНАУКИ РОССИИ) создан Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [4]. Считаем, что эти изменения обусловлены необходимостью создания для младших школьников новой, более современной учебной деятельности, включающей и идеи медиаобразования. Кроме этого, как подтверждение сказанному обращаем внимание на крупный пилотный проект, «Российская электронная школа». Он является огромной образовательной платформой, в которой можно работать не только учащимся из различных областей

страны, но и учителям различных школ при составлении технологических карт различных уроков по предметам начальной школы, обмену опытом и т.д. [6]

Даже министр образования и науки Российской Федерации (РФ) с 2016 по 2018 годы О. Ю. Васильева отмечала проблемы печатного учебника и важность обязательного наличия электронного учебника в школах, а также озвучивала работу по такому направлению как «школьное телевидение», требующему использование элементарных медиасредств.

В этой связи обращаемся в данной работе к такому понятию, как «медиакомпетенция» и ее формированию в рамках уроков русского языка в начальной школе. Медиакомпетенция младших школьников в образовательном процессе начальной школы должна способствовать успешной адаптации взрослеющего человека в современном обществе, выражаться в адекватном критическом мышлении в процессе применения ресурсов, использовании языковых знаний в процессе виртуальной коммуникации с другими людьми, должна быть направлена на личностный рост и получение новых знаний. Выбор предмета «Русский язык» обусловлен тем, что его филологический цикл с точки зрения теории направлен на освоение основных разделов русского языка, правил и основ теории речи, которые младшие школьники должны переводить и в область медиа. А с точки зрения практики осваиваются практические действия, направленные на развитие речи, языковой анализ и синтез, нормативное, грамотное письмо, формирование навыков устной и письменной речи, которые также должны использоваться учащимися при работе с медиасредствами [3]. Кроме этого, следует отметить, что сформированная на начальном уровне медиакомпетенция может способствовать младшему школьнику освоить такие личностные универсальные учебные действия (УУД), как: учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой задачи (при помощи внедрения в уроках русского языка работы с каким-либо медиасредством); чувство прекрасного и эстетические чувства на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой (не только с помощью печатного варианта учебника, но и при посещении сайта по изучаемой теме, понятию, разделу и т.д.). Такие регулятивные УУД, как планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации могут формироваться эффективнее при помощи совместного состав-

ления и использовании учителем и учащимися памятки по работе с медиасредствами. Даная работа способствует и эффективному обучению итогового и пошагового контроля по достижению какого-либо результата. Выпускник начальной школы на основе работы по формированию медиакомпетенции научится вносить необходимые коррективы в действие после его завершения путем оценки и учёта особенностей допущенных ошибок, использовать корректирующие действия для создания нового материала, более совершенного, чем прежний, использовать запись в цифровой форме хода и результатов решения задачи. Формирование медиакомпетенции наиболее связано с познавательными УУД, так как работа с информацией, построение речевых высказываний и рассуждений в различных формах — это главные учебные действия, которое выпускник начальной школы должен осуществлять при работе с медиасредствами, если он хочет быть успешным и в дальнейшей учебной деятельности. И, наконец, анализируя коммуникативные УУД, также отметили ярко выраженную связь формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка с обучением адекватному использованию речевых средств для решения различных коммуникативных задач, построения монологического высказывания, овладения диалогической формой коммуникации. При этом данное обучение также должно быть переведено и в область медиа, где учащиеся способны продемонстрировать полученные результаты обучения [5].

Отметим, что в данном случае речь идет о получении базового уровня метапредметных результатов обучения в начальной школе.

Итак, формирование медиакомпетенции младших школьников является важным качеством выпускника начальной школы, соответствующим новым подходам и взглядам в системе образования РФ и более плавному преодолению критических периодов данного возраста, достижению предметных и метапредметных результатов, реализации системно-деятельностного подхода [8].

Поэтому необходимо обучать будущих учителей начальных классов в рамках работы по методической дисциплине. В соответствии с выбором предмета «Русский язык» в качестве наиболее эффективного для формирования медиакомпетенции, отмечаем дисциплину «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе», преподаваемую на факультете подготовки учителей начальных классов. Эта дисциплина включает лекционные, практические и лабораторные занятия, в содержание которых можно включить обучение работе формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Рассматривая «Методику обучения русскому языку и литературе в начальной школе» в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), обращаемся к профессиональной компетенции-2 (ПК-2): способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики [7]. Её содержание позволяет включить в рабочую программу дисциплины (РПД) лекционный материал, задания и формы контроля, позволяющие получить теоретические знания, практические умения и овладеть работой по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Кроме этого преобразовать фонд оценочных средств (ФОС) по дисциплине «Методика обучения русскому языку и литературе в начальной школе».

Итак, профессия «Учитель начальных классов» является достаточно сложной, так как требует не только объединения воспитательной и учебной работы с младшими школьниками. Главное качество, отличающее первоклассного педагога от стандартного — это желание получать новые знания ежедневно, чтобы работать с учащимися на одном уровне, быть для них помощником и наставником в познании новых граней мира, через учебную деятельность. Поэтому вполне обосновано, что работа с таким новым направлением как «формирование медиакомпетенции на уроках русского языка» должно происходить в начальной школе, а работе с ним необходимо обучать будущих учителей начальных классов.

---

## Литература

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Дарвиш О. Б.* Возрастная психология: учеб. пособие для высших учебных заведений / под ред. В. Е. Ключко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
3. *Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
4. Нормативные правовые акты. URL: <http://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#npa=79649>
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/пооп\\_noo\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/пооп_noo_reestr.pdf)
6. Российская электронная школа. URL: <http://resh.edu.ru/>
7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922>.

---

## References

1. *Azimov E. G.* new dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. *Darvish O. B.* age psychology: studies. textbook for higher educational institutions / under the editorship of V. E. Klochko. Moscow: VLADOS-PRESS, 2003. 264 p.
3. *Lviv M. R., Goretsky V. G., Sosnovskaya O. V.* Methods of teaching Russian in primary school. M.: publishing center «Academy», 2007. 464 p.
4. Normative legal act. URL: <http://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#npa=79649>
5. Approximate basic educational program of primary General education URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/пооп\\_noo\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/пооп_noo_reestr.pdf)
6. Russian e-school. URL: <http://resh.edu.ru/>
7. Federal state educational standards of higher education. URL: <http://fgosvo.ru/>
8. Federal state educational standard of primary General education. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922>.

УДК 373.24.

Дмитриева Т.М.

## Факторы, влияющие на повышение конкурентоспособности организации дополнительного образования детей

### Аннотация

В данной статье исследуется понятие конкурентоспособности образовательной организации, принятое в науке и дается определение конкурентоспособности организации дополнительного образования детей применительно к проводимому исследованию. Описывается часть констатирующего и поискового эксперимента, результатом которых является обоснование актуальности построения модели управленческого воздействия на показатели, влияющие на конкурентоспособность организации дополнительного образования детей. Методами исследования являются критический анализ научных источников по данной проблеме, интервьюирование, анкетирование. Научной новизной данной статьи является предлагаемое автором определение конкурентоспособности организации дополнительного образования детей. Практическая значимость заключается в разработанных интервью для опроса потребителей образовательной услуги и анкете по выявлению предпочтений родителей — заказчиков образовательной услуги. Результатом проведенного исследования на данном этапе являются выявленные критерий и показатели, влияющие на конкурентоспособность организации дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** организация дополнительного образования детей, конкурентоспособность, заказчик и потребитель образовательной услуги, констатирующий и поисковый эксперимент, критерий и показатели конкурентоспособности, модель управленческого воздействия на показатели конкурентоспособности образовательной организации

Dmitrieva Tatyana M.

## Factors affecting the competitiveness of the organization of additional education of children

### Abstract

This article explores the concept of competitiveness of educational institutions, accepted in science and provides a definition of the competitiveness of the organization of additional education of children in relation to the study. Describes a part of the ascertaining experiment and search experiment, the result of which is the relevance of constructing a model of managerial influence on the factors affecting the competitiveness of the organizations of additional education of children. Research methods are critical analysis of scientific sources on this problem, interviewing, questioning. The scientific novelty of this article is the definition of competitiveness of the organization

of additional education of children offered by the author. The practical significance lies in the developed interviews for consumers of educational services and a questionnaire to identify the preferences of parents — customers of educational services. The result of the study at this stage are the identified criteria and indicators that affect the competitiveness of the organization of additional education of children.

**Keywords:** organization of additional education of children, competitiveness, customer and consumer educational services, ascertaining and search experiment, criteria and indicators of competitiveness, the model of management impact on the competitiveness of educational organizations

## Введение

В условиях реформирования российского образования и формирования целостной концепции его развития появилась необходимость приведения дополнительного образования детей в соответствие с новым социальным, политическим и экономическим статусом общественного устройства России. Признание значимости дополнительного образования детей нашло отражение в приоритетном национальном проекте «Образование» и проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в Федеральной целевой программе развития образования и в «Концепции развития дополнительного образования детей», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р на период до 2020 г.

Ожидаемая модель новой организации дополнительного образования детей в системе образования РФ должна соответствовать целям опережающего инновационного развития экономики и социальной сферы, обеспечивать рост благосостояния страны и способствовать формированию человеческого потенциала. Решение этих задач невозможно без разработки новой методологии управленческой деятельности в организациях данной сферы.

Понятие конкурентоспособности становится средством описания инновационных процессов на разных уровнях образования: общее образование [13,14], среднее профессиональное образование [1,3], высшее образование [2,6,7,12] и др.

Сегодня конкуренция становится неотъемлемой частью рыночной среды в отечественном образовании и на уровне нового законодательства жестко фиксируется «недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования» (Закон «Об образовании в РФ», ст. 3). Это совершенно по-новому определяет стратегию поведения организаций дополнительного образования детей. Конкуренция на рынке образовательных услуг привела многие организации дополнительного образования детей к необходимости использовать различные способы привлечения потенциальных потребителей. Сегодня, как никогда ранее, требуются серьезные исследования данного рынка и совершенствование методов привлечения потребителей дополнительных образовательных услуг, изучения конкурентоспособности организаций, создания конкурентных преимуществ и создание модели управленческого сопровождения.

Конкуренция служит одним из важнейших факторов, стимулирующих развитие современных организаций дополнительного образования детей, необходимым условием развития их предпринимательской деятельности [4].

Проведенный анализ литературы по теме исследования данного вопроса показал, что существует много подходов, трактовок и определений понятия конкурентоспособность организации и/или предприятия, фирмы, компании (Г. Л. Азоев, П. С. Завьялов, И. В. Корнеева., Л. Ш. Лозовский, Г. Я. Киперман, Р. А. Фатхутдинов, В. Е. Хруцкий), но проблема формирования конкурентной среды и развития конкурентных отношений в образовании находится в стадии начального осмысления с активным использованием наработок и научного аппарата экономической теории таких авторитетных ее представителей как Л. И. Абалкин, Г. Л. Азоев, А. П. Градов и др.

Проблема конкуренции в образовании тесно связана с вопросами развития рынка образовательных услуг, предпринимательства и конкуренции на данном рынке, управления образовательными организациями различных уровней, интеграционными процессами. Важный вклад в развитие данной проблематики внесли такие ученые, как Р. Н. Авербух, М. А. Лукашенко, В. И. Марцинкевич, А. П. Панкрухин, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ф. Котлер и др. Продуктивными в контексте нашей проблемы исследования стали работы по теории инновационных процессов в образовании и исследования в области управленческих нововведений таких авторов, как К. Ангеловски, Е. Б. Куркин, А. Я. Найн, А. И. Пригожин и др.

Важное значение имеют работы отечественных и зарубежных специалистов, посвященные общей теории управления социальными организациями (М. Альберт, О. С. Виханский, М. Месконен); вопросам внутришкольного или организационного уровня управления (А. М. Моисеев) и образовательного менеджмента (В. М. Шепель); управления качеством образования и дополнительного образования детей (Ю. К. Бабанский, Г. Л. Ильин, Л. Г. Логинова, Д. В. Татьяначенко) и стратегического управления (И. Ансофф, В. И. Загвязинский, А. Н. Джурицкий, В. С. Лазарев, А. И. Наумов, К. М. Ушаков и др.). Знакомство с данными работами показало, что понятие конкурентоспособности является многогранным и отражает не только различные аспекты деятельности образовательной организации (независимо от ее типа и вида), но и качество оказываемой им образовательной услуги.

Проблемами управления конкурентоспособностью занимались многие зарубежные ученые. [17,18,19] В частности, Дилек Цетиндамар и Хакан Киличоглу (Dilek

Cetindamar, Nakan Kilitcioglu) в своей работе «Измерение конкурентоспособности фирмы для системы премирования» отмечают, что «национальное процветание в целом определяется конкурентоспособностью, и поэтому решающее значение приобретает использование всех видов ресурсов страны с максимальной производительностью» [17]. Это означает, что необходимо минимизировать затраты и при этом получить максимальный возможный результат при имеющемся объеме ресурсов. В современной образовательной стратегии такой подход получил название эффективного управленческого подхода к использованию ресурсов. В контексте исследования, проведенного выше-названными авторами, особое значение приобретает связь качества предоставляемой услуги и конкурентоспособности организации в целом.

Целью данного исследования является проанализировать понятие конкурентоспособности образовательной организации и рассмотреть различные определения, данные этому понятию исследователями; раскрыть сущность и особенности конкурентоспособности организации дополнительного образования детей и выявить особенности формирования конкурентоспособности в современных условиях.

Понятие конкурентоспособности в широком смысле С. И. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» определяет как «способность выдерживать конкуренцию, противостоять конкурентам» [11].

Р. А. Фатхутдинов, рассматривая это понятие в сфере экономики и рыночных услуг, трактует конкурентоспособность как способность объекта выдерживать конкуренцию в сравнении с аналогичными объектами на данном рынке [15]. Согласно автору, товар или услуга являются конкурентоспособными или неконкурентоспособными на конкретном рынке.

Если говорить о понятии конкурентоспособности непосредственно образовательной организации, можно отметить, что среди авторов не сложилось единой точки зрения.

Так, П. С. Завьялов, Л. Ш. Лозовский и А. Г. Поршневы дают следующее определение: «конкурентоспособность образовательного учреждения — это способность учебного заведения конкурировать на рынке образовательных услуг посредством обеспечения более высокого качества, доступности (бесплатности) образования» [8].

Г. Я. Киперман определяет конкурентоспособность образовательного учреждения как способность противостоять на рынке другим образовательным учреждениям как по степени удовлетворения своими образовательными услугами конкретной общественной потребности, так и по эффективности научно-образовательной деятельности [5].

Н. И. Перцовский определяет конкурентоспособность как возможность эффективной научно-образовательной деятельности и ее эффективной практической реализации в условиях конкурентного рынка. Автор отмечает, что конкурентоспособность современной образовательной организации — это обобщающий показатель ее жизнестойкости, умения эффективно использовать свой кадровый, научно-методический, финансовый, материально-технический и информационный потенциалы [9].

В. Е. Хруцкий и И. В. Корнеева определяют конкурентоспособность образовательной организации как способность успешно оперировать на конкретном рынке в данный период времени путем предоставления конкурентоспособных образовательных услуг [16].

Мы согласны с определением П. С. Завьялова, Л. Ш. Лозовского и А. Г. Поршнева в том аспекте, что конкурентоспособность образовательной организации обеспечивается посредством предоставления более высокого качества услуг, однако считаем данное определение неполным, так как понятие качества нуждается в дополнительном раскрытии и пояснении его специфики для конкретного типа и вида образовательной организации.

Определение Г. Я. Кипермана представляет несомненную ценность для нашего исследования тем, что в нем отмечается необходимость наличия в учреждении научно — образовательной деятельности, что с нашей точки зрения способствует расширению инновационного потенциала данной образовательной организации на рынке схожих образовательных услуг. Однако, в данном определении идет речь об удовлетворении представляемыми учреждением образовательными услугами конкретной общественной потребности, но не рассматривается пропедевтика и прогноз услуг, которые потребуются в ближайшем будущем. Таким образом, с нашей точки зрения, данное определение нуждается в дополнении относительно прогнозирования потребностей рынка и планировании внедрения новых потенциально востребованных для потребителя образовательных услуг.

Определение, данное Н. И. Перцовским, представляется нам ценным, поскольку, как и вышеупомянутое, затрагивает научно — образовательную деятельность и особо отмечает такую ее характеристику, как эффективность, то есть, минимизацию затрат ресурсов при достижении максимального результата. Мы также согласны с утверждением автора о необходимости использования всех видов ресурсов организации с целью повышения ее «жизнестойкости» на рынке услуг. Резистентность к изменяющимся условиям рынка образовательных услуг представляется нам одним из ключевых факторов, необходимых для обеспечения конкурентоспособности современной организации.

Определение В. Е. Хруцкого и И. В. Корнеевой представляется нам не полным и не достаточно раскрывающим суть понятия «конкурентоспособность», поскольку это понятие в данном определении сводится к предоставлению конкурентоспособных образовательных услуг, что не поясняет сути, а лишь дублирует сам раскрываемый термин.

Наиболее близким для нашего исследования мы считаем определение, данное Н. Р. Молочниковым, И. В. Реутовой и Т. А. Лобовской: конкурентоспособность образовательного учреждения — это превосходство образовательного учреждения своими образовательными услугами аналогов в конкретных сегментах рынка в определенный период времени; потенциальная способность образовательного учреждения предоставлять конкурентоспособные услуги в будущем без ущерба своему финансовому состоянию [10].

Определяя для нашего исследования понятие конкурентоспособности организации дополнительного образования детей, мы отметили следующие важные аспекты конкурентоспособности: организация дополнительного

образования детей является конкурентоспособной, когда образовательные услуги, представляемые заказчику, превосходят аналогичные услуги других организаций как в количестве (спектре) представляемых услуг, так и в их качестве; организация дополнительного образования детей является конкурентоспособной, когда ее кадровых, научно-методических, финансовых, материально-технических, временных и информационных ресурсов достаточно для определения траектории развития образовательных услуг в данном сегменте рынка и создания дорожной карты внедрения прогностически востребованных образовательных услуг в дальнейшем. Таким образом, критерием конкурентоспособности организации дополнительного образования детей можно считать широкий спектр востребованных заказчиком качественных услуг; показателями, в таком случае, будут приток новых заказчиков и относительное постоянство состава ранее привлеченных заказчиков, переходящих в категорию постоянных потребителей услуги.

На этапе констатирующего эксперимента нами было установлено количество детей, из контингента дошкольников, постоянно посещающих наши экспериментальные площадки, а также количество вновь приходящих потребителей услуги, остающихся постоянными обучающимися в дальнейшем. По предоставленным площадками данным было выявлено, что в организациях дополнительного образования детей в основном преобладают группы детей, постоянно посещающих данную организацию дополнительного образования, однако эти группы крайне немногочисленны по количеству и при этом практически отсутствует приток новых, впервые приходящих детей, которые бы перешли в группу постоянных обучающихся.

Нами было проведено интервьюирование родителей (законных представителей) детей, являющихся постоянными обучающимися площадок, на предмет причины предпочтения выбранной ими образовательной организации. По данным интервью мы сделали вывод, что влияние на выбор родителями той или иной организации оказал, в основном, территориальный фактор, а именно, расположенность организации близко к месту проживания ребенка. С помощью предоставленной родителями ранее контактной информации нами также был проведен опрос тех родителей, чьи дети недолго посещали данные образовательные организации и не перешли в категорию постоянных потребителей представленных образовательных услуг. Родителям этой категории был задан вопрос: «почему Вы перестали приводить ребенка в нашу организацию, и было ли что-то, повлиявшее на Ваше решение, что не устроило Вас в нашей организации». Ответы родителей разделились на несколько категорий: первую категорию составляли ответы, обосновывающие отказ родителей постоянно приводить ребенка высокой стоимостью образовательных услуг; вторую категорию составляли ответы родителей, которых не устроило то, что организация не представляла услуг подготовки к школе; третью категорию представляли ответы, указывающие в качестве причины отказа то, что в выбранном родителем для ребенка кружке профиль выбранной услуги был представлен не достаточно углубленно. Таким образом, ответы можно условно разделить на две группы: экономический фактор и фактор недостаточно

высокого качества представленных в организации образовательных услуг.

На основании полученных по итогам констатирующего эксперимента данных мы сделали вывод о недостаточно высокой конкурентоспособности исследованных образовательных организаций и предположили, что влияние на качество образовательных услуг будет предпочтительнее с точки зрения роста конкурентоспособности, чем влияние на ценовую политику организаций. Другими словами, специфика сферы дополнительного образования детей позволяет предположить, что повышение качества образовательных услуг привлечет больше постоянных потребителей данных услуг, чем снижение цены на услугу низкого качества.

Следующей задачей нашего исследования стало проведение поискового эксперимента с целью установления факторов, влияющих на конкурентоспособность организации дополнительного образования детей. Поскольку непосредственным заказчиком образовательной услуги является родитель, мы предположили, что существует ряд особенностей, отличающих одну организацию дополнительного образования детей от другой, и родитель выбирает для ребенка в ту или иную организацию в зависимости от своего предпочтения одной или нескольких отличительных особенностей данной организации. Нами была разработана «Анкета родительских предпочтений» с целью выявления этих отличительных особенностей и последующего выбора из них тех, на которые можно повлиять. Таким образом мы устанавливали связь с понятием качества предоставляемой образовательной услуги и осуществляли поиск способов его повышения среди тех факторов, на которые можно было повлиять в ходе эксперимента (например, на такой фактор предпочтения, как удаленность организации от дома, повлиять невозможно, а на фактор «широкий спектр и разнообразие предоставляемых услуг в сфере дополнительного образования детей внутри одной организации» или «профессионально предоставляемая квалифицированным специалистом в данной области услуга» повлиять представляется возможным. Мы выдвинули гипотезу, что если повлиять на качество предоставляемых услуг, даже при наличии некоторого количества факторов, не поддающихся влиянию, конкурентоспособность образовательной организации возрастет.

В анкете инструкция для родителей была сформулирована следующим образом: «В какую образовательную организацию дополнительного образования Вы предпочтительно отдадите ребенка? Выберите 1 характеристику этой организации, являющуюся для Вас решающей при выборе». Были представлены 10 разнообразных характеристик, включая те, на которые было трудно и/или невозможно повлиять в ходе эксперимента, поскольку без этих факторов полученные данные были бы не объективны и не достоверны.

Представим список предполагаемых характеристик:

1. «организация дополнительного образования детей осуществляет подготовку к школе»;
2. «в организации дополнительного образования детей гибкая ценовая политика: первое занятие ребенок может посетить бесплатно; есть возможность оплатить только три пробных занятия; существует система скидок посто-

янным посетителям; есть возможность приобрести абонемент на несколько месяцев, учитывающий возможность пропуска занятий ребенком; в организации проводятся акции типа «приведи друга и посещай кружок бесплатно в течении месяца» и т.д.»

3. «в организации дополнительного образования детей имеется большой выбор кружков разной направленности (более 10) и у ребенка есть возможность попробовать себя в разном»
4. «в организации дополнительного образования детей работают только профессиональные педагоги, имеющие дипломы и сертификаты, позволяющие работать по данной методике; педагоги регулярно повышают квалификацию в своей области»
5. «в организации дополнительного образования детей осуществляется работа только по программам, реализующим ФГОС»
6. «организация дополнительного образования детей территориально расположена близко к Вашему дому»
7. «в организации дополнительного образования детей относительно низкие цены на предоставляемые услуги по сравнению с другими организациями»
8. «организацию дополнительного образования детей посещают те дети, с которыми общается Ваш ребенок и/или Вам бы хотелось, чтобы ребенок общался с детьми именно из данной организации»
9. «в организации дополнительного образования детей есть родительский клуб»
10. «в организации дополнительного образования детей проводятся разнообразные конкурсы детских талантов, участники и победители которых получают почетные грамоты и другие знаки отличия».

Данная анкета была предложена родителям на 7 наших экспериментальных площадках. Общая выборка родителей, участвующих в анкетировании по всем площадкам составила 258 человек. Данные 258 анкет были обработаны

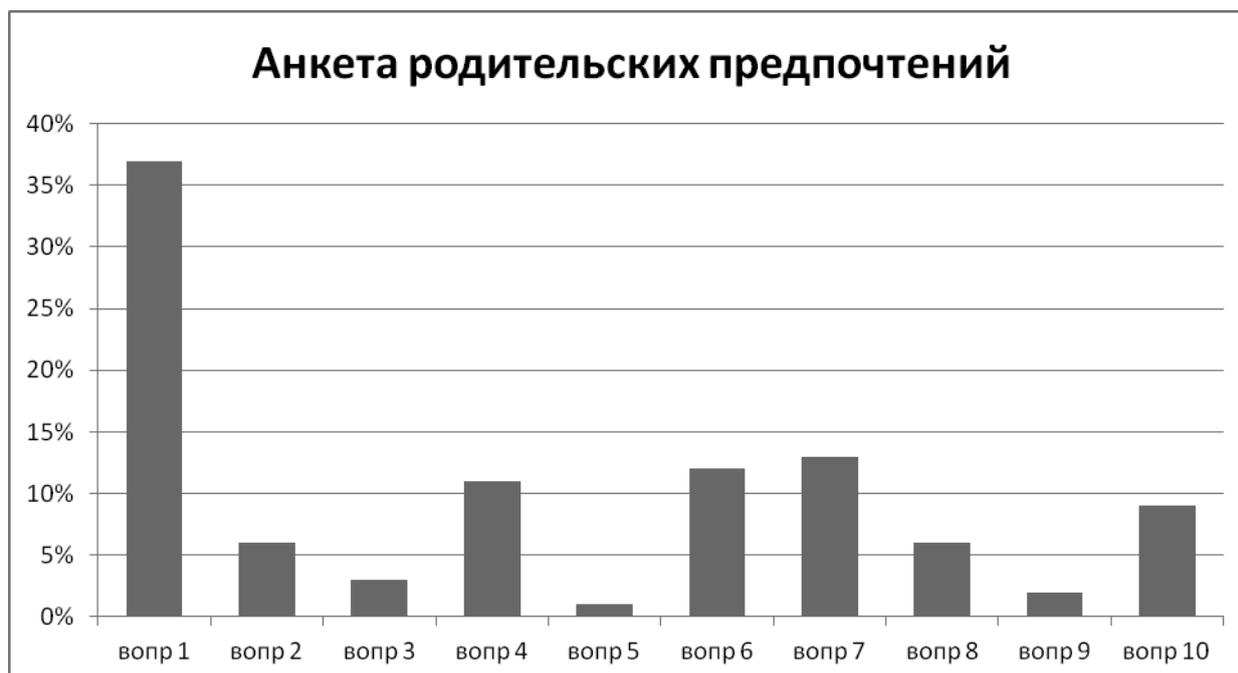
и суммированы. Предпочтения родителей разделились следующим образом:

1. возможность подготовки ребенка к школе отметили как решающую при выборе организации дополнительного образования 37% родителей;
2. гибкость ценовой политики отметили как важный фактор, влияющий на выбор 6% родителей;
3. широкий спектр представляемых внутри одной организации услуг сочли важным 3% родителей;
4. профессионализм педагогов был выбран решающим фактором 11% родителей
5. соответствие образовательных методик ФГОС отметили как важный критерий 1% родителей;
6. территориальная удаленность от места проживания стала решающей при выборе для 12% родителей;
7. низкие цены на услуги в выбранной образовательной организации предпочли 13% родителей
8. предпочтительному кругу общения для детей отдали голоса 6% родителей;
9. наличие в организации дополнительного образования детей родительского клуба считают наиболее важным 2% родителей
10. возможность детей участвовать в конкурсах и получать грамоты была выбрана как решающий фактор 9% родителей.

Данные обработки анкеты позволили сделать вывод о том, что решающим фактором при выборе родителем организации дополнительного образования детей является представление услуги подготовки к школе.

На втором и третьем местах стоят факторы, мало поддающиеся коррекции: территориальная удаленность и низкие цены за предоставляемые услуги (12 и 13% соответственно).

Следующим по популярности выбором был ответ на вопрос № 4, касающийся профессионализма педагогов, представляющих услуги дополнительного образования детей. В качестве решающего фактора при выборе организации



дополнительного образования пункт № 4 был выбран 11% родителей. Следующим номером был выбран вопрос № 10 про возможность участия ребенка в конкурсах и получение им грамот и знаков отличия (9% родителей).

Таким образом, нами были выявлены факторы, наиболее значимые для родителей и среди них выделены три фактора, на которые мы могли бы влиять в ходе эксперимента: представление образовательной организацией дополнительного образования детей услуги подготовки

к школе, повышение профессионального мастерства педагогов образовательной организации и наличие в организации возможности для детей участия в конкурсах с получением наград.

Перспективой исследования является разработка и апробация модели управленческого воздействия на показатели, влияющие на конкурентоспособность организации дополнительного образования детей.

## Литература

1. *Абрагимович М. М.* Роль дополнительного профессионального образования в подготовке конкурентоспособных специалистов для регионального рынка труда. // Образование и наука. 2013. № 10 (109) 139 С. 139–153.
2. *Амирова Л. А., Федорова Ю. А.* Система дополнительного образования: формирование конкурентоспособного выпускника педагогического вуза. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 6. С. 55–60.
3. *Гараев И. М., Фасхиев Х. А.* Анализ состояния проблемы управления конкурентоспособностью организации сферы услуг // Камск: Камский государственный политехнический институт. 2002.
4. *Дмитриева Т. М.* Управление образовательной организацией в условиях становления конкурентоспособности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С. 37–40.
5. *Киперман Г. Я.* Рыночная экономика. *Словарь М.*: Изд-во «Республика». 1993. 527 с.
6. *Коржавина Н. П., Леонгардт В. А., Чикова О. А.* Конкурентоспособность вузов на рынке образовательных услуг и рынке труда: взаимосвязь компонентов и показателей // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 144–147.
7. *Логина А. С.* Повышение конкурентоспособности российского высшего образования в условиях выхода на международный рынок образовательных услуг. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 1. С. 11–15.
8. *Маркетинг. Словарь / Азоев Г. Л., Завьялов П. С., Лозовский Л. Ш., Поршев А. Г., Райзберг Б. А.* — М.: ОАО «НПО «Экономика», 2006. с. 175.
9. *Международный маркетинг: Учеб. пособие / Н. И. Перцовский, И. А. Спиридонов, С. В. Барсукова; Под ред. Н. И. Перцовского.* М.: Высшая школа, 2001. 239 с.
10. *Молочников Н. Р., Реутова И. В., Лобовская Т. А.* Конкурентоспособность образовательных учреждений: ключевые факторы успеха. // Успехи современного естествознания. 2004. № 8. С. 134–135
11. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/ Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
12. *Пригожина К. Б., Тростина К. В.* Виртуальная образовательная среда как средство повышения конкурентоспособности образовательных программ вуза // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 5. С. 166–188. DOI: 10.17853/1994–5639–2017–5–166–188.
13. *Рыбакина Н. А.* Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 32–55. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–5–32–55
14. *Сосновская Е. М.* К вопросу о конкурентоспособности старшеклассников. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 2. С. 37–40.
15. *Фатхутдинов Р. А.* Стратегический менеджмент: Учебник. М.: Дело, 2001. 448 с.
16. *Хруцкий В. Е., Корнеева И. В.* Современный маркетинг: настольная книга по исследованию рынка. М.: Финансы и статистика, 2002. 528 с.
17. *Cetindamar Dilek, Kilitcioglu Hakan, (2013), "Measuring the competitiveness of a firm for an award system", Competitiveness Review: An International Business Journal incorporating Journal of Global Competitiveness, Vol. 23 Iss: 1 pp. 7–22 DOI 10.1108/10595421311296597*
18. *Gluck Frederick W., Kaufman Stephen P., Walleck. A.* Steven Strategic Management for Competitive Advantage Harvard Business Review July 1980
19. *Rudenok O. V., Rudneva L. N.* Management of competitiveness of production of the construction organizations. Modern problems of science and education. 2014. № 6 (part 3) P. 573–576.

## References

1. *Abrahamovic M.* Role of additional professional education in the preparation of competitive specialists for the regional labor market. // Education and science. 2013. No. 10 (109) 139 P. 139–153.
2. *Amirova L. A., Fedorova Y. A.* the System of supplementary education: the formation of a competitive graduate pedagogical University. // Innovative projects and programs in education. 2014. No. 6. P. 55–60.
3. *Garayev I. M., Faskhiev H. A.* Analysis of the problem of management of competitiveness of the service sector organization. Kamsk: Kama state Polytechnic Institute. 2002.
4. *Dmitrieva T. M.* management of educational organization in the conditions of formation of competitiveness. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 1. P. 37–40.
5. *Kiperman G. Ya.* Market economy. *Dictionary M.*: Publishing house «Republic». 1993. 527 p.
6. *Korzhavina N. P., Leongardt V. A., chikova O. A.* Competitiveness of universities in the market of educational services and labor market: the relationship of components and indicators // Pedagogical education in Russia. 2016. No. 8. P. 144–147.
7. *Loginova A. S.* improving the competitiveness of Russian higher education in terms of entering the international market of

- educational services. // Innovative projects and programs in education. 2015. No. 1. Pp. 11–15.
8. Marketing. Dictionary / *Azoev G. L., Zavyalov P. S., Lozovsky L. sh., Parshev A. G., Raizberg B. A.* — M.: JSC «NPO «Economy»», 2006. p. 175.
  9. International marketing: Studies. aid / N. And. Pertsovskii, A. I. Spiridonov, S. V. Barsukov; ed. And. The Pertsovsky. M.: Higher school, 2001. 239 p.
  10. *Molochnikov N. R., Reutova I. V., T. A. Labovsky* the Competitiveness of educational institutions: key success factors. // Advances in modern natural science. 2004. No. 8. P. 134–135
  11. *Ozhegov S. I.* Dictionary of Russian language: Approx. 57000 words/ Under the editorship of corresponding member.-Corr. ANSSR N. Yu. Swedish. 20th ed., stereotype. M.: Rus. yaz., 1989.750p.
  12. *Prigozhina K. B., Trostina K. V.* Virtual educational environment as a means of improving the competitiveness of educational programs of the University // Education and science. 2017. Vol. 19, № 5. P. 166–188. DOI: 10.17853/1994–5639–2017–5–166–188.
  13. *Rybakin, N. A.* Educational competence: the essence and the pedagogical model of formation in the context of lifelong learning // Education and science. 2018. Vol. 20. No. 5. P. 32–55. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–5–32–55
  14. *Sosnovskaya E. M.* on the issue of competitiveness of high school students. // Municipal education: innovation and experiment. 2018. No. 2. P. 37–40.
  15. *Fatkhutdinov R. A.* Strategic management: Textbook. M.: Case, 2001. 448 p.
  16. *Khrutsky V. E., Korneeva I. V.* Modern marketing: Handbook of market research. M.: Finance and statistics, 2002. 528 p.
  17. *Cetindamar Dilek, Kilitcioglu Hakan,* (2013), «Measuring the competitiveness of a firm for an award system», Competitiveness Review: An International Business Journal incorporating Journal of Global Competitiveness, Vol. 23 Iss: 1 pp. 7–22 DOI 10.1108/10595421311296597
  18. *Gluck Frederick W., Kaufman Stephen P., Walleck. A.* Steven Strategic Management for Competitive Advantage Harvard Business Review July 1980
  19. *Rudenok O. V., Rudneva L. N.* Management of competitiveness of production of the construction organizations. Modern problems of science and education. 2014. № 6 (part 3) P. 573–576