



*Вниманию читателей предлагается интервью, которое дал журналу «Практика управления ДОУ» доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор ФИРО, заведующий кафедрой психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова А.Г. Асмолов.*

## Как управлять изменениями в мире дошкольного образования

**Ключевые слова:** ФГОС дошкольного образования, внедрение стандартов дошкольного образования, примерные программы.

– Александр Григорьевич, спасибо, что Вы согласились дать интервью. На сегодняшний день главные вопросы, волнующие читателей, касаются стандартов дошкольного образования. Какая идея была положена в основу этого государственного документа?

– Основная идеология моей рабочей группы – идеология развития, связанная со школой, именуемой раньше культурно-исторической психологией. Сегодня мы называем ее культурно-исторической методологией познания. Это совершенно другой ракурс. Для меня важно, что культурно-историческая методология познания выходит далеко за рамки собственно психологии. Когда я вижу разные ракурсы, понимаю, что ошибочно сводить к одной школе или одной науке все развитие мира детства, все миропознание. Мир и наука развиваются на границах. Этот тезис М.М. Бахтина важен для меня. Сегодня мы имеем сложную ситуацию параллелизма мощных научных разработок методологических линий Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Дж. Брунера с наличием девственного управлен-

ческого сознания. Научные линии живут своей жизнью, управленческие исследования – своей. Сама по себе шагает великая практическая реальность. Вы хорошо знаете, что нет корреляции научных исследований с приростом изменений практики. В 1988 г., когда я по просьбе председателя Гособразования СССР Г.А. Ягодина оказался в роли главного психолога образования, моей ключевой задачей стало превратить все это в логику социальных действий, чтобы наука, управление и образование не существовали отдельно.

Для продвижения современных трендов в образовании необходимо создание проектно-исследовательских команд, которые бы работали и в управлении, и в практике, и в исследовании. Преодоление параллелизма автономных линий стало для меня ключом при разработке сначала стандартов школьного образования, за которыми стоит системно-деятельностный подход, а затем – ФГОС дошкольного образования как нового, абсолютно непривычного явления.

– Существуют ли управленческие риски во внедрении стандартов?

– Собирая команды, мне хотелось четко видеть, кто именно продвигает новые идеи. И я столкнулся с очень интересной вещью, для себя неожиданной. Оказалось, что конкурирующие издательские группы намного успешнее сегодня продвигают идеи разных уровней образования, чем любые управленческие структуры. Издательские группы, оказавшиеся волею судеб ближе к реальности, должны четко учитывать мотивацию, чтобы решить свои задачи. Они лучше чувствуют рыночную реальность. Здесь начинаются проблемы. Есть издательства, которые понимают, что спринтерское движение без опоры на методологию невозможно, и к ним у меня особое уважение и внимание. Есть и другие, действующие по принципу, которому следовал ребенок в эксперименте А.В. Запорожца: «зачем думать, надо доставать».

При этом для образования вообще, а для дошкольного особенно, в управленческом плане действует принцип избыточности образования по отношению к законам рынка. Стоит образованию пойти на поводу у сиюминутных требований рынка, начать работать, как говорят бихевиористы, по принципу «стимул – реакция», и мы неизбежно скатимся на реактивную логику, начнем напоминать человека, который бежит вперед с головой, повернутой назад. Вот это один из рисков, которые мы имеем в любом управлении. Для меня он особенно болезнен в управлении образованием.

Второй грех – это грех управления, который я называю «опережающий менеджизм». Вдумайтесь в семантику этого словосочетания. Как часто мы имеем дело с менеджерами, за которыми нет выстраданной идеологии, нет идеологии развития в разных вариантах. Для меня невероятно важно находить звезды в мире управления, делать так, чтобы появилась система, которой еще нет, система развивающего, проектирующего управления.

Я хочу, чтобы вместе с вариативным, развивающим образованием появилось вариативное развивающее проектное управление. Через стандарты мы выйдем на новые инструменты управления, поменяем управленческую структуру.

Еще не все понимают, что стандарт дошкольного образования – это изменение всей системы образования. Сегодняшние стандарты школы, образно говоря, – взрыв всей существующей системы ЕГЭ. Это еще многими не понято, в том числе управленцами. Как только вы уходите от логики знаний, умений и навыков, которые можно проверить, от жесткого рецептурного мышления, когда тебе говорят: «Делай только так, по-другому нельзя», когда любое действие талантливого воспитателя, педагога, заведующего детским садом, директора школы наталкивается на формулу «шаг в сторону расценивается как побег, а прыжок на месте – как попытка улететь», вы сразу оказываетесь в очень сложной ситуации. Сегодня стандарты – это шанс изменения реальности. Я имею в виду стандарты всех уровней образования. Шанс создания развивающего вариативного проективного управления. Есть особый термин «управление изменениями», актуальный и для дошкольного, и для школьного уровней образования.

В стандартах мы можем придумать много хорошего и прогрессивного, но, если не будет энергичных лоббистов в региональных системах управления, институтах повышения квалификации, конкурирующих издательских группах по продвижению идей стандартов, из этого ничего не получится. Мы будем слышать от практиков упреки: надо действовать, а вы тут со своей наукой, как слон в посудной лавке. Это реальность, от которой никуда не уйдешь. Отсюда ключевая идея – недостаточно просто написать, разработать стандарт, как уже сделано, – нужна популяризация.

Слово «популяризация» для меня не ругательство. Оно высший уровень коммуникации и диалога с массовым сознанием. Без популяризации мы будем говорить на жреческом, тарбарском языке. Журнал, отваживающийся на попу-

**Сегодня стандарты – это шанс изменения реальности. Я имею в виду стандарты всех уровней образования. Шанс создания развивающего вариативного проективного управления. Есть особый термин «управление изменениями», актуальный и для дошкольного, и для школьного уровней образования.**

ляризацию научного знания, как журнал «Управление ДОУ», – это замечательная вещь. Сегодня роль популяризации в России недооценена.

**– Часто сами ученые относятся к популяризации с напряжением...**

– Ученым, которые с напряжением относятся к популяризации, я отвечаю: посмотрите, пожалуйста, популярные книги И.И. Мечникова «Этюды оптимизма», К.А. Тимирязева «Жизнь растений». Это книги, сыгравшие гениальную роль в развитии культуры. Они уникальны. Скольких в науку привели книги серии «Жизнь замечательных людей». Скольким помогли увидеть бытие в ином ракурсе такие журналы, как «Знание – сила», «Наука и жизнь», «Природа», «Химия и жизнь», в которых печатались не только научные статьи. Все это на самом деле совершенно другая реальность.

**– Нужна ли конкуренция в образовании?**

– Если сейчас не создадим питательный раствор для движения к цели разных групп, за которым стоит идеология, мы столкнемся с трудностями. Я не случайно выделил две линии в конкуренции продвижения идей как среди издательских групп, так и среди исследовательских. Конкуренция существует и там и там. Но как говорит один из моих коллег, есть два типа конкуренции: антагонистическая, когда каждая группа считает, что другая не должна существовать; тогда она начинает поддерживать стратегию монополии. И есть блистательный термин «продуктивная» конкуренция в управлении, о котором писал в своей книге «Продуктивная конкуренция: опыт конструирования объединительной концепции» А.Г. Шмелев, один из лучших специалистов в России по компьютерной диагностике. Книга маленькая по размеру и яркая с научных позиций. Сегодня для меня первое место занимает поддержка изменений схем управления в сторону продуктивной конкуренции.

Вторая моя суперсложная задача и в дошкольном и в школьном образовании – избегание риска монополии в образовании любой группы с самыми прекрасными намерениями. Я го-

ворю коллегам, что не приемлю единой формы, учебника, программы, считаю это путем к безмыслию. В ходе продуктивной конкуренции необходимо, чтобы было серьезное развитие разных программ, отвечающих ведущему принципу стандарта, принципу поддержки разнообразия. Я не случайно жестко ввел и много раз правил эту формулировку. Не надо приписывать прилагательные «этнического», «культурного», нужно просто разнообразие. За этим стоит идея Ж. Пиаже о том, что прогресс определяется ростом разнообразия систем. Это надо зафиксировать в культуре и образовании. Для меня самая большая опасность – тоталитарная система с монопольной логикой, культом одной идеи, одной личности, формы и одного учебника.

Мы выдержали серьезный бой за стандарты. Мы вписали в них формулировку «вариативные примерные программы». Таким образом, ФГОС дошкольного образования дает возможность существования разным программам.

**– Не получится, что при редактировании потеряется окончание множественного числа?**

– Поскольку в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» стоит слово «примерные», то в стандарте должны быть тоже «примерные программы».

**– Примерные программы уже есть?**

– Создание примерной программы – колоссальный труд. Многие сводят примерную программу к программе контента дошкольного образования. Между тем это управленческая программа. Она не может обойти вопросы ресурсного обеспечения жизни дошкольного детства, экономические и кадровые вопросы. Есть уже несколько вариантов проектов примерных программ. Но в них кадровые, управленческие и экономические вопросы пока находятся в тени.

Я хочу, чтобы существовали проектные группы в разных регионах, которые сами в инициативном порядке поддерживали бы те или иные программы, а не ждали, пока кто-то за всех подумает.

Мы должны иметь не бесконечное число, а 3–4 обсужденные примерные

программы. Примерная программа – модель для создания авторских и основных программ. На основе стандарта как общей линии, как культурного гена образовательного поведения, а также примерных программ будет создана палитра авторских и основных программ. Когда мне предлагали написать соотношение инвариантной и вариативной части 80 к 20%, я упорно повторял, что должно быть 60 к 40. Этого нет в школьной программе. Мой спор с соратниками об этом соотношении до сих пор вызывает эмоциональное кипение. Противники соотношения 60 к 40 упрекали меня в том, что я обрекаю дошкольное образование на хаос.

**– У нас такой широкий спектр уникальных авторских программ, в том числе комплексных, что их было бы обидно потерять. В них вложен труд больших авторских коллективов и отдельных талантливых людей.**

– Прогноз по поводу существующих программ. Все эти программы замечательные. Я всегда об этом говорю. Что я хочу видеть в современных программах? Четкое понимание, что они не примерные, а авторские, и это другой уровень. Издательства и авторы должны были играть по правилам федеральных государственных требований (ФГТ). Не потому, что авторы программ хотели этого или они сторонники данного документа. Тот, кто хочет, чтобы по его программе работали государственные учреждения, должен работать по правилам. Сейчас правила изменились. При создании ФГОС мы что-то из ФГТ учли, а от чего-то ушли. Что оказалось в стороне? Жесткая регламентация жизни дошкольников. Авторские программы должны будут учесть требования стандарта и примерных программ.

**– Нужно ли авторам переписывать программы в соответствии с ФГОС, как это было сделано при введении ФГТ, когда каждый авторский коллектив приписал слово «примерная»?**

Я считаю, что авторам стоит оставаться авторами, потому что примерная программа по управленческой логике – это «безавторская» программа. Она обезличена. А каждому автору обидно, когда его обезличивают. Наша

задача – создать такие примерные программы, которые были бы адекватны стандартам и давали возможность проработать авторским программам. Но авторам некоторую косметику программам сделать придется, приведя их в соответствие с ФГОС. Они должны показать свой талант в тех областях, в которых сильны и которые имеют для них личностный смысл.

**– Авторские программы впишутся в 60 или 40%?**

– Вы применили очень четкий термин «комплексные программы». Я считаю, что они войдут и туда и туда. Я не вижу сейчас кардинальных различий между разными программами, но вижу, что часть программ имеет сильный «зуновский» крен. Это очень серьезно. Как только мы что-то навязываем сверху – мы проиграли. Или как только пытаемся написать на обложке, что та или иная программа соответствует стандарту, а внутри написано что-то другое, мы снова проигрываем.

У меня у самого есть такой грех. Лет шесть назад я написал первые две странички к программе «Успех». Но она широко не пошла. Меня убеждали, что там все по идеологии А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина, но она вышла «зуновская».

При внедрении стандарта мы имеем и человеческие, и управленческие риски. Программы «Истоки», «Детский сад – дом радости» являются сильнейшими в своей идеологии. Но современным программам необходимо единство идеологии, методологии и технологии. Это единство должна помочь создать примерная программа. Надо объединить сильных разработчиков при создании примерных программ.

**– Примерные программы, как в начальной школе, станут основанием для разработки авторских?**

– Абсолютно точно. Ни в коем случае не должно получиться, что будет только одна программа. Сейчас есть несколько попыток создания моделей примерных программ, но все они нуждаются в совершенствовании. Ни одна примерная программа пока не попала в реестр, и не могла попасть, так как реестр и экспертиза нуждаются в доработке.

Очень важны учебно-методические комплексы к программам. Это одна из серьезнейших задач. Я сделаю все, чтобы авторские программы были сохранены и продолжали жить в российском образовании. Мы имеем в дошкольном образовании самую продвинутую идеологию, которую нельзя терять. Она была несколько ослаблена, с моей точки зрения, введением ФГТ.

**– Что делать тем, кто работает по программам, которые некому переписывать под стандарты, например, «Развитие»?**

– Программа «Развитие» связана с идеями А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова и Л.А. Венгера. Внутри нее появилось несколько авторов и коллективов. Возможно, что-то получится из совместной работы представителей программ «Радуга» и «Развитие».

**– Должны ли детские сады начать работать по стандарту сразу после его опубликования?**

– Стандарт начнет действовать с 1 января 2014 г., войдет в практику эволюционно: сначала в пилотных регионах и только потом повсеместно. Он не будет введен в одночасье как по мановению волшебной палочки. Я буду пытаться сделать все, что зависит от меня в данной ситуации.

**– Мне звонят обеспокоенные коллеги из разных регионов России и спрашивают: «Что будет с мониторингом, его совсем отменяют?»**

– Ключевой спор, который имел место в этом кабинете во время разработки стандарта: идти ли нам по логике планируемых результатов достижений или по логике целевых ориентиров. Планирование по результатам предполагает жесткую систему мониторинга, близкую к тому, что есть на разных уровнях общеобразовательной школы. С моей точки зрения, когда мы отчетливо прописали целевые ориентиры, сразу же возникло несколько вопросов. Означает ли это полный отказ от диагностики? Нет. Мы прописали, что диагностика необходима для составления индивидуальной траектории развития ребенка. Отказываемся ли мы от наблюдения? Ни в коем случае! В ближайшем будущем надо об-

судить карты нормативного развития. Либо в стиле П.Г. Нежнова и Н.А. Коротковой, либо Е.Г. Юдиной, либо И.А. Бураковой. Метод наблюдения должен стать основой мониторинга.

**– Что же теперь будут делать чиновники? Вы отобрали у них любимую игрушку.**

– Иногда хорошее новое – это повторение старого. В свое время я просил Рину Борисовну Стеркину разработать самоаттестацию как ключевую форму развития дошкольных образовательных учреждений. Образовательная самоаттестация, которая сегодня существует в мире как один из управленческих документов фиксации качества, – уникальный механизм, инструмент. Чиновники без работы не останутся. В стандарте есть строчка, из-за которой между разработчиками был бой. Когда я с коллегами пишу, что стандарт дошкольного образования – это стандарт условий, я тем самым говорю, что за условия отвечает не воспитатель, а учредитель. Создайте эти условия для детей и соблюдайте их. Если учредитель уклоняется от обеспечения условий, заложенных в стандарте, увеличиваются очень тяжелые риски детства. Кого я хочу проверить посредством стандарта? Говорю то, за что меня многие с удовольствием осудят: учредителя!

**– Учредитель с огромным удовольствием перепоручит создание условий детским садам, и начнется гонка под названием «У кого краше». Это мы проходили в начале 1990-х гг., когда в группы покупали офисные евродиваны и стенки. Как этого избежать?**

– Есть путь под названием «Содержательные рекомендации по развивающей среде». В стандарте сначала был термин «предметная среда». Я вписал – «развивающая предметная среда». Это серьезное дополнение. Никакой японский диван, прихваченный в лучшем городе N, теперь не станет предметом хвастовства. А в том, что дает возможности свободного развития ребенка, пожалуйста, конкурируйте. Создавайте среду с пространственными трансформерами. Я советую всем обратить внимание на всероссийский конкурс, проходивший в Центре современного ис-

куства «Винзавод» в Москве. Я – член экспертного совета. Это конкурс на лучшие современные архитектуру и дизайн дошкольных учреждений «Новый облик детских садов».

– В 1996 г. были утверждены «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении». По сути, это были первые стандарты, регламентирующие не достижения детей, а педагогические условия. Почему документ не стал стандартом и были ли востребованы его идеи при создании ФГОС дошкольного образования?

– Вы задаете важный и больной для меня вопрос. На это есть много причин. 1996–1998 гг. были временем, когда тоталитарная система стала жестко нарастать. Это относилось ко всему образованию. В этой ситуации все, что мы сделали с 1992 по 1996 г. с А.А. Леонтьевым в школьном образовании и с Р.Б. Стеркиной – в дошкольном, стало глушиться. Это не обсуждение абстракций. Это моя судьба. В том, что мы пытаемся делать сейчас, вы очень четко видите генетическое родство стандарта с Концепцией дошкольного воспитания 1989 г. – той, что мы делали с В.А. Петровским, Р.Б. Стеркиной, В.В. Давыдовым, Е.Г. Юдиной. Сегодня появился еще один шанс воплотить в жизнь задуманное. Конечно, самоаттестацию из Временных требований надо дорабатывать. Но если бы от меня зависело, какой документ рекомендовать Рособрнадзору, я бы сказал: «Возьмите Временные требования, опубликуйте их и распространите по учреждениям. Вот вам основа диагностики в детском саду».

– Сегодня одно из требований лицензирования – использование в учебном процессе книг, методических рекомендаций, изданных не позднее чем пять лет назад. В докладах на съезде часто звучало, что это самый первый съезд, хотя их было уже четыре в начале XX в. Не получается ли, что в инновационном развитии мы изобретаем велосипед? насколько востребовано то, что было сделано отцами-основателями?

– Востребовано то, что создано лучшими идеологами образования. Я старался это донести в докладе на съезде. Нет ничего более опасного, чем быть Иванами, не помнящими родства. Неслучайно мы широко отмечаем 150-летие открытия первого детского сада в России. Что касается съездов, то надо различать Россию, Советский Союз и Российскую Федерацию. Слово «первый» относится к тому государству, в котором мы живем сейчас.

– Каково Ваше отношение к присоединению детских садов к конгломератам из нескольких школ и детских садов, во главе которых стоит директор школы, не всегда с пониманием относящийся к «дошкольной» специфике? Не потеряем ли мы самоценность дошкольного детства, уж очень крепка любовь к обучению чтению и письму?

– Укрупнение может быть связано с потерей индивидуальности тех учреждений и педагогических коллективов, которые объединяются. Если на укрупнение идут, подчиняясь экономическому детерминизму, экономической необходимости и целесообразности, я могу его понять, но не могу принять. То, что происходит в ряде регионов с укрупнением, – достаточно рискованный процесс. Я всегда говорил, что закон развития – это закон смешанных линий, где вполне можно создать смешанную форму дошкольной и школьной жизни, но при этом надо следовать утверждению, что школа должна учиться у детского сада. Этот акцент принципиален, потому что в детском саду главенствует идеология развития. Мы зачастую сталкиваемся с тем, что, становясь структурной единицей большого учреждения, детский сад утрачивает свою самостоятельность, свое лицо. Но все очень индивидуально и зависит от конкретной ситуации. Укрупнения, происходящие в московском образовании, могут быть опасны для других регионов России. То, что хорошо для Москвы, не всегда можно реализовать где-то еще. Например, Московская область как уменьшенная модель России не идет по пути слияния детских садов и школ.

– Александр Григорьевич, очень о многом хочется с Вами поговорить.

Детский сад – пространство, являющее инновационный ресурс личности и культуры в целом. В детском саду будущего взрослые не будут видеть только место, куда они отдают детей для хранения, как в ломбард, а обретут самую великую профессию на земле – родителей, которые учатся у детей и у которых учатся дети. Это будет процесс взаимного обогащения, а не только воспитательный процесс с позиции взрослого, стоящего над ребенком и смотрящего на него сверху вниз.

**Каким Вы видите детский сад будущего, детский сад через 5 или 20 лет?**

– Сегодня все привыкли, в хорошем смысле, использовать футурологические концепции. Попытки заглянуть в будущее существуют в нескольких вариантах. Первый – форсайт. Второй, который пока не пришел в наши управленческие системы и часто упускается из виду, – прогнозы, или так называемое сканирование горизонтов. Этот вариант показывает, что неизвестно, будет ли существовать в будущем такое учреждение, как детский сад. А известно, что будет пространство детской субкультуры, где она будет двигателем, а взрослый выступит как ее навигатор. Бесценный инновационный (не подумайте, что я спутал слова) потенциал детства – это уникальная возможность «нащупывания» разных путей развития культуры. Детский сад – пространство, являющее инновационный ресурс личности и культуры в целом. В детском саду будущего взрослые не будут видеть только место, куда они отдают детей для хранения, как в ломбард, а обретут самую великую профессию на земле – родителей, которые учатся у детей и у которых учатся дети. Это будет процесс взаимного обогащения, а не только воспитательный процесс с позиции взрослого, стоящего над ребенком и смотрящего на него сверху вниз. Современные дети часто видят дальше, они свободнее нас. Поэтому в зоне ближайшего развития мы не случайно выделяем как конструкт зону вариативного развития, т.е. те задачи, стратегии, идеалы, которые будут выстраданы детской субкультурой в совместном развитии детей и взрослых.

Детский сад будущего, если говорить не об учреждении, а о простран-

стве информационной социализации, это в буквальном смысле сад неопределенности. Я повторю то, что сказал на Всероссийском съезде работников дошкольного образования 30 октября 2013 г. Надо педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста, прочесть книгу Д.С. Лихачева «Поэзия садов». Я думаю, что поэзия садов – та модель, в которой будут прорасти самые разные культуры. И детский сад станет не просто учреждением, а местом поддержки разнообразия каждого ребенка.

Мы сегодня часто по отношению к детям работаем в зоне задержек развития, особенно когда сталкиваемся с мелочной опекой ребенка. Ключевым пособием по воспитанию детей для детского сада и семьи должны стать книжка Я. Корчака «Как любить детей» и одноименная книга Ш. Амонашвили. Когда мы поймем, что общение с детьми – это прежде всего искусство, детский сад станет кристаллом развития культуры.

**– Александр Григорьевич, что бы Вы пожелали нашим читателям-руководителям, среди которых большинство женщины?**

– У меня есть традиционный ответ на этот вопрос. Мы все время говорим, что дошкольнику нужна вера в себя. Без этого у него возникает невроз. Вера в себя нужна и тем, кто пришел в детский сад для того, чтобы создавать развитие для детей и себя самого. Без веры в себя ничего не получится. Самое опасное для руководителя детским садом – феномен сгорания личности под воздействием убивающих ее финансовых, социальных и семейных причин. Ведь женщина-руководитель еще оставляет для себя возможность быть женой на четверть ставки. Профессиональное выгорание – очень тяжелое явление. Я хочу пожелать веры в себя моей любимой формулой, относящейся и к детям, и ко всем людям мира образования: «Лучше быть многим, чем обладать многим». В этом смысле формула соответствует логике эволюционного оптимизма, которой я придерживаюсь, что бы ни происходило в нашем мире изменяющегося образования.

*Беседовала Елена Боякова*

# Нестандартный стандарт

**Аннотация.** Дается оценка новому стандарту дошкольного образования. Обсуждаются образовательные задачи дошкольных учреждений. Подчеркивается, что в логике стандарта дошкольного образования собственно его «образовательная ценность» вытекает из самоценности дошкольного детства.

**Ключевые слова:** ФГОС дошкольного образования, самоценность дошкольного детства, детоцентризм.

С 1 января 2014 г. российское дошкольное образование будет жить «по стандарту». ФГОС дошкольного образования – нововведение не из разряда хорошо забытых педагогических мод. Ему трудно найти аналоги, по крайней мере, в отечественной образовательной практике.

С нового учебного года вступил в силу новый закон «Об образовании в РФ». Он впервые закрепил за дошкольным образованием статус полноправного, более того – исходного, базового уровня образовательной системы. Задача стандарта – обеспечить превращение дошкольного образования в образование такого уровня. Это задача не только стандарта, но его – в первую очередь.

Уже 20 лет вместо термина «дошкольное воспитание» мы используем термин «дошкольное образование». Теперь – правомочно. Бесспорно, это усиливает позиции дошкольного звена в системе российского образования, но это и обязывает к чему-то большему, нежели простая «смена вывесок». К чему?

В чем состоят собственно образовательные задачи детского сада? Что делает его «образовательным учреждением», а воспитателя – педагогом такого учреждения? Детский сад – это сту-

пенька к школе или особое образовательное учреждение, в котором ребенок проживает особый отрезок своей жизни? Чем должен быть наполнен этот отрезок прежде всего? Что сулит дошкольному учреждению и дошкольному образованию в целом его новый статус – ужесточение «рамки» или, наоборот, расширение спектра возможностей? Будет ли при этом исповедоваться привычный принцип «игры в одни ворота», когда детский сад услужливо подстраивается под требования школы, или речь должна идти о некоторых принципиальных изменениях всей системы общего образования, в результате которых она будет способна принять в себя дошкольную ступень? И не просто принять – опереться на ее фундамент, по-своему раз-

Принятый ФГОС снимает многие опасения, связанные с перспективой «стандартизации» дошкольного образования. Оно может развиваться, лишь развивая: в стандарте оба вектора увязаны воедино. Документ задает стратегию развития дошкольного образования в качестве системы вариативного развивающего образования, открывая самые широкие возможности для включения в этот процесс всех «заинтересованных субъектов» взрослого сообщества.

Стандарт ужесточает требования, в первую очередь, к управленческому профессионализму и предоставляет условия для профессионального и личностного роста взрослых в педагогическом творчестве. Это – стандарт качества дошкольного образования, качества полноценной творческой жизни детей и взрослых в дошкольном учреждении, а не штамп для тиражирования бумажных форм.

витель ее достижения? Если так – то как, в виде чего должен быть заложен этот фундамент?

Принятый ФГОС снимает многие опасения, связанные с перспективой «стандартизации» дошкольного образования. Оно может развиваться, лишь развивая: в стандарте оба вектора увязаны воедино. Документ задает стратегию развития дошкольного образования в качестве системы вариативного развивающего образования, открывая самые широкие возможности для включения в этот процесс всех «заинтересованных субъектов» взрослого сообщества.

Стандарт ориентирован на поддержку не только разнообразия, принципиальной «нестандартности» самого детства и ребенка, но и вариативности развивающих форм этой поддержки с сохранением его исключительной, предельной самобытности, которая как раз и придает ему «образовательную ценность». Это сделано на основе культурно-исторической теории развития психики человека, которая создана в России усилиями Л.С. Выготского и его научной школы и избрана опорой в дошкольном образовании многих стран мира.

Идея самоценности дошкольного детства – впервые в формате управленческого документа – насыщена рабочим содержанием. Не только игра, но и все прочие формы детской жизни и детских занятий, определяющие своеобразие дошкольного возраста, обладают бесспорной «образовательной ценностью». Она

не всегда явна, порой требует раскрытия и измеряется в других показателях в сравнении со школьными предметами. В логике стандарта, собственно «образовательная ценность» дошкольного образования вытекает из самоценности дошкольного детства.

Стандарт разработан не на пустом месте, а с учетом всего лучшего, что создано на данный момент в российском дошкольном образовании. Более того, он является своего рода «охранной грамотой» достижений образования от различных форм разрушительного администрирования. Стандарт ужесточает требования, в первую очередь, к управленческому профессионализму и предоставляет условия для профессионального и личностного роста взрослых в педагогическом творчестве. Это – стандарт качества дошкольного образования, качества полноценной творческой жизни детей и взрослых в дошкольном учреждении, а не штамп для тиражирования бумажных форм.

Идеология стандарта – детоцентризм – отнюдь не романтика, контрастирующая с реалиями нынешней жизни. Это спасительная, «антикризисная» идеология. За последнее двадцатилетие мир детства (как, впрочем, и мир взрослости) утратил многое из того, что придавало ему самобытность. Детей приходится учить играть наравне со взрослыми. Детоцентризм – идеология возвращения детства детям, обществу, культуре через ворота дошкольного учреждения, идеология ответственного взросления взрослых.

Реализуемость в исторически обозримые сроки, возможность фиксировать достижения реализации методами, свободными от избытков формализации, установка на достижение больших целей, минуя сверхнормативные нагрузки на государственный и семейный бюджет – на это и многое другое ориентировались разработчики «нестандартного стандарта».



об авторе



*В.Т. Кудрявцев, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, советник директора ФИРО, доктор психологических наук, профессор*

# Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

**ПРИКАЗ МИНИСТЕРСТВА  
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)  
ОТ 17 ОКТЯБРЯ 2013 г.  
№ 1155, г. МОСКВА  
«ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Дата подписания: 17.10.2013

Дата публикации: 25.11.2013

Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г.

Регистрационный № 30384

В соответствии с пунктом 6 части 1 статьи 6 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326; № 30, ст. 4036), подпунктом 5.2.41 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 23, ст. 2923; № 33, ст. 4386; № 37, ст. 4702), пунктом 7 Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стан-

дартов и внесения в них изменений, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 661 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 33, ст. 4377), **приказываю:**

1. Утвердить прилагаемый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

2. Признать утратившими силу приказы Министерства образования и науки Российской Федерации:

- от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 8 февраля 2010 г., регистрационный № 16299);
- от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2011 г., регистрационный № 22303).

3. Настоящий приказ вступает в силу с 1 января 2014 года.

*Министр  
Д. Ливанов*

## ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### I. Общие положения

1.1. Настоящий федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа).

Образовательная деятельность по Программе осуществляется организациями, осуществляющими образовательную деятельность, индивидуальными предпринимателями (далее вместе – Организации).

Положения настоящего Стандарта могут использоваться родителями (законными представителями) при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования.

1.2. Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации<sup>1</sup> и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка<sup>2</sup>, в основе которых заложены следующие основные принципы:

1) поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого само по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду;

2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;

3) уважение личности ребенка;

4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в фор-

ме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

1.3. В Стандарте учитываются:

1) индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее – особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

2) возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

1.4. Основные принципы дошкольного образования:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования);

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

5) сотрудничество Организации с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

<sup>1</sup> Российская газета. 25 декабря 1993 г.; Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. № 1, ст. 1, ст. 2.

<sup>2</sup> Сборник международных договоров СССР. 1993. Вып. XLVI.

1.5. Стандарт направлен на достижение следующих целей:

- 1) повышение социального статуса дошкольного образования;
- 2) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;
- 3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;
- 4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

1.6. Стандарт направлен на решение следующих задач:

- 1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- 2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- 3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);
- 4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- 5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- 6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических,

интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- 7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;
- 8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- 9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.7. Стандарт является основой для:

- 1) разработки Программы;
- 2) разработки вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования (далее – Примерные программы);
- 3) разработки нормативов финансового обеспечения реализации Программы и нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги в сфере дошкольного образования;
- 4) объективной оценки соответствия образовательной деятельности Организации требованиям Стандарта;
- 5) формирования содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников, а также проведения их аттестации;
- 6) оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

1.8. Стандарт включает в себя требования к:

- структуре Программы и ее объему;
- условиям реализации Программы;
- результатам освоения Программы.

1.9. Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации. Программа может предусматривать возможность реализации на род-

ном языке из числа языков народов Российской Федерации. Реализация Программы на родном языке из числа языков народов Российской Федерации не должна осуществляться в ущерб получению образования на государственном языке Российской Федерации.

## II. Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему

2.1. Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей и должна быть направлена на решение задач, указанных в пункте 1.6 Стандарта.

2.2. Структурные подразделения в одной Организации (далее – Группы) могут реализовывать разные Программы.

2.3. Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

2.4. Программа направлена на:

- создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;
- на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

2.5. Программа разрабатывается и утверждается Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим

Стандартом и с учетом Примерных программ<sup>3</sup>.

При разработке Программы Организация определяет продолжительность пребывания детей в Организации, режим работы Организации в соответствии с объемом решаемых задач образовательной деятельности, предельную наполняемость Групп. Организация может разрабатывать и реализовывать в Группе различные Программы с разной продолжительностью пребывания детей в течение суток, в том числе Групп кратковременного пребывания детей, Групп полного и продленного дня, Групп круглосуточного пребывания, Групп детей разного возраста от двух месяцев до восьми лет, в том числе разновозрастных Групп.

Программа может реализовываться в течение всего времени пребывания<sup>4</sup> детей в Организации.

2.6. Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие; речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрос-

<sup>3</sup> Часть 6 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53, ст. 7598; 2013. № 19, ст. 2326).

<sup>4</sup> При круглосуточном пребывании детей в Группе реализация программы осуществляется не более 14 часов с учетом режима дня и возрастных категорий детей.

лых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

2.7. Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка):

- в младенческом возрасте (2 месяца – 1 год) – непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;
- в раннем возрасте (1 год – 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

- для детей дошкольного возраста (3 года – 8 лет) – ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

2.8. Содержание Программы должно отражать следующие аспекты образовательной среды для ребенка дошкольного возраста:

- 1) предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- 2) характер взаимодействия со взрослыми;
- 3) характер взаимодействия с другими детьми;
- 4) система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2.9. Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (пункт 2.6 Стандарта).

В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практи-

ках (далее – парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы.

2.10. Объем обязательной части Программы рекомендуется не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%.

2.11. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

2.11.1. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы.

Пояснительная записка должна раскрывать:

- цели и задачи реализации Программы;
- принципы и подходы к формированию Программы;
- значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее – дети с ограниченными возможностями здоровья).

2.11.2. Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей.

Содержательный раздел Программы должен включать:

- а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов;

в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена Программой.

В содержательном разделе Программы должны быть представлены:

а) особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик;

б) способы и направления поддержки детской инициативы;

в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;

г) иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно.

Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на:

- специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;

- выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива;

- сложившиеся традиции Организации или Группы.

Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе ме-

ханизмы адаптации Программы для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в Группе комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья детей, выделение данного раздела не является обязательным; в случае же его выделения содержание данного раздела определяется Организацией самостоятельно.

2.11.3. Организационный раздел должен содержать описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и/или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

2.12. В случае если обязательная часть Программы соответствует примерной программе, она оформляется в виде ссылки на соответствующую примерную

программу. Обязательная часть должна быть представлена развернуто в соответствии с пунктом 2.11 Стандарта, в случае если она не соответствует одной из примерных программ.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы.

2.13. Дополнительным разделом Программы является текст ее краткой презентации. Краткая презентация Программы должна быть ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления.

В краткой презентации Программы должны быть указаны:

1) возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа Организации, в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья, если Программа предусматривает особенности ее реализации для этой категории детей;

2) используемые Примерные программы;

3) характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.

### **III. Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

3.1. Требования к условиям реализации Программы включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях, а именно: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного

отношения к миру, к себе и к другим людям.

Указанные требования направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая:

1) гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей;

2) обеспечивает эмоциональное благополучие детей;

3) способствует профессиональному развитию педагогических работников;

4) создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;

5) обеспечивает открытость дошкольного образования;

6) создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

3.2. Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

3.2.1. Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия<sup>5</sup>;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

3.2.2. Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

3.2.3. При реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

2) оптимизации работы с группой детей.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводят квалифицированные специалисты (педагог-психологи, психологи).

Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с со-

гласия его родителей (законных представителей).

Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

3.2.4. Наполняемость Группы определяется с учетом возраста детей, их состояния здоровья, специфики Программы.

3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия через:

- непосредственное общение с каждым ребенком;
- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);

3) установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

- создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;
- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;
- развитие умения детей работать в группе сверстников;

4) построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со

<sup>5</sup> Пункт 9 части 1 статьи 34 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326).

взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее – зона ближайшего развития каждого ребенка), через:

- создание условий для овладения культурными средствами деятельности;
- организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;
- поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;
- оценку индивидуального развития детей;

5) взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

3.2.6. В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для:

- 1) профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- 2) консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации);
- 3) организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

3.2.7. Для коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими Программу совместно с другими детьми в Группах комбинированной направленности, должны создаваться условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

При создании условий для работы с детьми-инвалидами, осваивающими Программу, должна учитываться индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида.

3.2.8. Организация должна создавать возможности:

- 1) для предоставления информации о Программе семье и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;
- 2) для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы, в том числе в информационной среде;
- 3) для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы.

3.2.9. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки должен соответствовать санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный № 28564).

3.3. Требования к развивающей предметно-пространственной среде.

3.3.1. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, Группы, а также территории, прилегающей к Организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации Программы (далее – участок), материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

3.3.2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двига-

тельной активности детей, а также возможности для уединения.

3.3.3. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать:

- реализацию различных образовательных программ;
- в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия;
- учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; учет возрастных особенностей детей.

3.3.4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

1) Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Для детей младенческого и раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

2) Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды

в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3) Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;
- наличие в Организации или Группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) Вариативность среды предполагает:

- наличие в Организации или Группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;
- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) Доступность среды предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;
- свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- исправность и сохранность материалов и оборудования.

6) Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

3.3.5. Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы.

3.4. Требования к кадровым условиям реализации Программы.

3.4.1. Реализация Программы обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками Организации. В реализации Программы могут также участвовать научные работники Организации. Иные работники Организации, в том числе осуществляющие финансовую и хозяйственную деятельность, охрану жизни и здоровья детей, обеспечивают реализацию Программы.

Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638), с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240).

Должностной состав и количество работников, необходимых для реализации и обеспечения реализации Программы, определяются ее целями и задачами, а также особенностями развития детей.

Необходимым условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или в Группе.

3.4.2. Педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей, обозначенных в пункте 3.2.5 настоящего Стандарта.

3.4.3. При работе в Группы для детей с ограниченными возможностями здоро-

вья в Организации могут быть дополнительно предусмотрены должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей, в том числе ассистентов (помощников), оказывающих детям необходимую помощь. Рекомендуется предусматривать должности соответствующих педагогических работников для каждой Группы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

3.4.4. При организации инклюзивного образования:

- при включении в Группу детей с ограниченными возможностями здоровья к реализации Программы могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей. Рекомендуется привлекать соответствующих педагогических работников для каждой Группы, в которой организовано инклюзивное образование;

- при включении в Группу иных категорий детей, имеющих специальные образовательные потребности, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации<sup>6</sup>, могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию.

3.5. Требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

3.5.1. Требования к материально-техническим условиям реализации Программы включают:

- 1) требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами;

- 2) требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности;

- 3) требования к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей;

- 4) оснащенность помещений развивающей предметно-пространственной средой;

<sup>6</sup> Статья 1 Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации. 1998. № 31, ст. 3802; 2004. № 35, ст. 3607; № 52, ст. 5274; 2007. № 27, ст. 3213, 3215; 2009. № 18, ст. 2151; № 51, ст. 6163; 2013. № 14, ст. 1666; № 27, ст. 3477).

5) требования к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы)).

3.6. Требования к финансовым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

3.6.1. Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных, муниципальных и частных организациях осуществляется на основе нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, обеспечивающих реализацию Программы в соответствии со Стандартом.

3.6.2. Финансовые условия реализации Программы должны:

1) обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;

2) обеспечивать реализацию обязательной части Программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;

3) отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования.

3.6.3. Финансирование реализации образовательной программы дошкольного образования должно осуществляться в объеме определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования. Указанные нормативы определяются в соответствии со Стандартом, с учетом типа Организации, специальных условий получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (специальные условия образования – специаль-

ные образовательные программы, методы и средства обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья затруднено), обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей, направленности Программы, категории детей, форм обучения и иных особенностей образовательной деятельности, и должны быть достаточными и необходимыми для осуществления Организацией:

- расходов на оплату труда работников, реализующих Программу;

- расходов на средства обучения и воспитания, соответствующие материалы, в том числе приобретение учебных изданий в бумажном и электронном виде, дидактических материалов, аудио- и видеоматериалов, в том числе материалов, оборудования, спецодежды, игр и игрушек, электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов учебной деятельности и создания развивающей предметно-пространственной среды, в том числе специальных для детей с ограниченными возможностями здоровья. Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления

их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития, приобретения обновляемых образовательных ресурсов, в том числе расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, подписки на техническое сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, оздоровительного оборудования, инвентаря, оплаты услуг связи, в том числе расходов, связанных с подключением к информационно-телекоммуникационной сети Интернет;

- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием руководящих и педагогических работников по профилю их деятельности;
- иных расходов, связанных с реализацией и обеспечением реализации Программы.

#### **IV. Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования**

4.1. Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

4.2. Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо

от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу.

4.3. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей<sup>7</sup>. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников<sup>8</sup>.

4.4. Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач:

- формирования Программы;
- анализа профессиональной деятельности;
- взаимодействия с семьями;
- в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

4.5. Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования;
- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципально-го (государственного) задания посред-

<sup>7</sup> С учетом положений части 2 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53, ст. 7598; 2013. № 19, ст. 2326).

<sup>8</sup> Часть 2 статьи 64 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53, ст. 7598; 2013. № 19, ст. 2326).

ством ее включения в показатели качества выполнения задания;

- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников Организации.

4.6. К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка:

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

- владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

- у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-

исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литера-

туры, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

4.7. Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпо-

сылки к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

4.8. В случае если Программа не охватывает старший дошкольный возраст, то данные Требования должны рассматриваться как долгосрочные ориентиры, а непосредственные целевые ориентиры освоения Программы воспитанниками – как создающие предпосылки для их реализации.

*Материал опубликован по адресу:  
<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>*

# Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию

**Аннотация.** Рассматриваются особенности включенности учащихся основной школы в систему дополнительного образования. Освещаются вопросы, касающиеся возрастной динамики охвата учащихся системой дополнительного образования; платности/бесплатности занятий школьников в различных кружках, студиях, секциях; доступности дополнительного образования для представителей различных социальных страт; своеобразия мотивов, обуславливающих интерес к разным видам дополнительных занятий; влияния дополнительных занятий на учебную деятельность.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, основная школа, платность, академическая успешность, уровень образования родителей, уровень дохода семьи, особенности мотивации.

Система дополнительного (внешкольного) образования в России начала складываться уже в первые послереволюционные годы. Сегодня она существует в различных формах. Это дворцы детского (юношеского) творчества, школы искусств, художественные, научные и туристические кружки, разнообразные студии, спортивные секции, оздоровительно-образовательные центры и др. В них детям предлагаются разнообразные многоуровневые занятия в различных сферах деятельности. Основные целевые ориентиры дополнительного образования определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что дополнительное образование «направлено на развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры... организации их свободного времени» (Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012).

Существует ряд исследований, в которых предприняты попытки психолого-

педагогической систематизации различных видов дополнительного образования, их соотнесения с системой общего образования, а также рассмотрения разных институциональных форм организации дополнительного образования (Каргина, 2012). Специальное внимание обращается также на цели, социальные функции и результаты дополнительного образования. При этом подчеркивается влияние занятий в системе дополнительного образования на развитие познавательной мотивации, творческого потенциала, социальной активности детей, подростков и молодежи. Отмечается, что дополнительное образование не только играет важную роль в организации структуры досуга подростка, но и выступает как важный элемент детской и подростковой субкультуры, в существенной степени определяющей своеобразие тех или иных направлений социализации (Асмолов, 2011). Исследование психолого-педагогических особенностей учебной деятельности в системе дополнительного образования показывает, что важным аспектом здесь выступает установка на развитие «субъектности» обучающегося; это предполагает особый характер органи-



об авторе



*В.С. Собкин,  
директор  
Института  
социологии  
образования  
РАО, заслуженный  
деятель  
науки Российской  
Федерации, академик  
РАО, доктор  
психологических  
наук,  
профессор*



об авторе



*Е.А. Калашникова, научный сотрудник лаборатории мониторинга социологических исследований в образовании Института социологии образования РАО*

зации самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного, где «обучающийся и педагог выступают как включенные в педагогическое взаимодействие субъекты» (Гущина, 2013, с. 3). В этой связи особое значение приобретает ряд психолого-педагогических принципов, организующих это взаимодействие: личностно-смысловое общение; творческая доминанта; ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста; единство с общекультурным процессом (Собкин, Левин, 1989).

Наконец, особую актуальность сегодня приобретают вопросы, связанные с доступностью качественного дополнительного образования. Так, в указе «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы» говорится об «обеспечении равных возможностей для всестороннего развития и самореализации каждого ребенка» (Указ Президента РФ..., 2012). Дополнительное образование как раз и направлено на осуществление такой возможности. Однако расширение системы дополнительного образования на платной основе этому отнюдь не способствует. Как справедливо отмечает Е.А. Ямбург (2012), в новых экономических условиях отношения «наставник – ученик» в системе дополнительного образования могут превратиться в отношения «продавец – клиент»... но при этом остро встает вопрос, чем займутся дети, родители которых не смогут платить за их занятия в кружках и секциях.

Данная статья основана на материалах анализа результатов, полученных в ходе опроса 3056 школьников V–IX классов 20 школ г. Москвы. В ней мы рассмотрим различные аспекты дополнительного образования на разных этапах обучения в основной школе: включенность школьников в систему дополнительных занятий в кружках, студиях, секциях; платность/бесплатность дополнительных образовательных услуг; мотивы, обуславливающие интерес подростков к разным видам занятий; влияние дополнительного образования на учебную деятельность подростков. Специальное внимание будет уделено влиянию демографических (возраст, пол) и социально-стратификационных факторов (уровень образования родителей и материальное положение семьи) на получение школьниками дополнительного образования.

## ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СИСТЕМОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

При общей оценке состояния системы дополнительного образования важным показателем является такой индикатор, как численность учащихся, занимающихся в различных студиях, секциях, кружках (технических, эколого-биологических, туристско-краеведческих, спортивных, художественного творчества и др.). При этом в аналитических работах, как правило, в качестве показателя используется индекс охвата учащихся системой дополнительного образования, который определяется через отношение числа школьников, занимающихся различными видами дополнительного образования, к общей численности учащихся. Следует подчеркнуть, что в разных статистических справочниках этот индекс колеблется, причем весьма значительно. Например, в материалах, приведенных в статистическом сборнике «Образование в Российской Федерации» (2010), данный индекс, рассчитанный для городских поселений, равен 59,9%. В Государственной же программе Российской Федерации «Развитие образования на 2012–2020 гг.» он заметно ниже и равен 49,1%. Использование индекса охвата учащихся системой дополнительного образования осложняется также тем, что в приводимых статистических данных представлена численность всех детей, занимающихся в различных кружках. Это ведет к тому, что несколько раз автоматически учитываются порой одни и те же дети, занимающиеся в двух или нескольких кружках одновременно. Подобный характер сбора данных, безусловно, сказывается на увеличении общего показателя индекса охвата. Помимо этого, к сожалению, в открытых данных статистической отчетности отсутствуют показатели занятий в системе дополнительного образования учащихся разных возрастных параллелей, что не позволяет оценить возрастную динамику степени включенности учащихся в систему дополнительного образования. Наконец, в статистических сборниках отсутствуют данные о социально-стратификационных характеристиках (образовательный и материальный статус семьи, тип образовательного учреждения и др.), безусловно

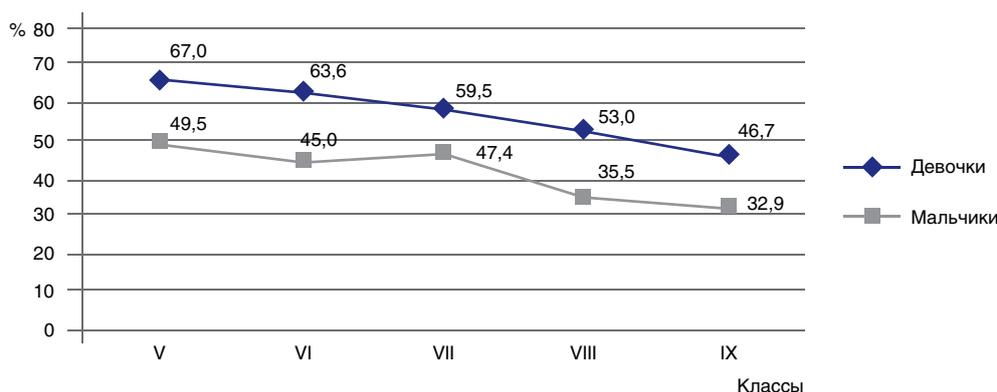


Рис. 1. Процент занимающихся в кружках и студиях среди учащихся разных возрастных параллелей основной школы (% от числа девочек и мальчиков в соответствующих классах)

влияющих на приобщенность подростков к занятиям в системе дополнительного образования. Это, в свою очередь, не позволяет оценить те социокультурные тенденции и механизмы, которые определяют развитие системы дополнительного образования. Поэтому, на наш взгляд, крайне важны материалы выборочных социологических опросов школьников, которые хотя бы в первом приближении позволяют оценить влияние как демографических (пол, возраст), так и социальных факторов на включенность школьников в систему дополнительного образования.

Полученные нами результаты ответов московских школьников показывают, что среди обучающихся в V–IX классах занимается в различных кружках, студиях, секциях каждый второй (50,8%). Заметим, что это практически совпадает со значением приведенного выше индекса охвата системой дополнительного образования в Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.». Сопоставление результатов ответов мальчиков и девочек показывает, что среди девочек доля занимающихся в кружках заметно выше, чем среди мальчиков, соответственно: 55,8% и 42,6% ( $p = 0,000$ ). Следует подчеркнуть, что по мере взросления, с переходом в старшие классы число подростков, занятых в системе дополнительного образования, заметно снижается, причем это характерно как для девочек, так и для мальчиков (рис. 1). Среди девочек доля занимающихся в кружках или студиях снижается с 67,0% в V классе до 46,7% в IX ( $p = 0,000$ ); у мальчиков соответственно: с 49,5% до 32,9% ( $p = 0,000$ ).

Помимо пола и возраста включенность подростка в систему дополнительного образования зависит от образования родителей. Так, если среди детей, родители которых имеют высшее образование, 68,6% занимаются в свое свободное от основной учебы время в различного рода кружках, студиях, секциях, то среди детей из семей со средним образованием родителей доля таких составляет всего 40,9% ( $p = 0,000$ ). При этом здесь весьма показательна и возрастная динамика изменений охвата системой дополнительного образования среди детей с разным уровнем образования родителей. Как видно из рис. 2, среди пятиклассников доля тех, кто занимается в кружках, студиях и секциях, в семьях с высшим и со средним уровнем образования родителей практически совпадает (соответственно 76,3 и 73,2%). К IX классу различия между охватом системой дополнительного образования учащихся из семей с высшим и средним образованием родителей проявляются весьма отчетливо (соответственно 65,2 и 46,3%;  $p = 0,000$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что семьи с более высоким образовательным статусом в большей мере включают своего ребенка в систему дополнительного образования на всем этапе обучения в основной школе. Они рассматривают также образование как важный потенциал развития ребенка.

**В новых экономических условиях отношения «наставник – ученик» в системе дополнительного образования могут превратиться в отношения «продавец – клиент»... но при этом остро встает вопрос, чем займутся дети, родители которых не смогут платить за их занятия в кружках и секциях.**

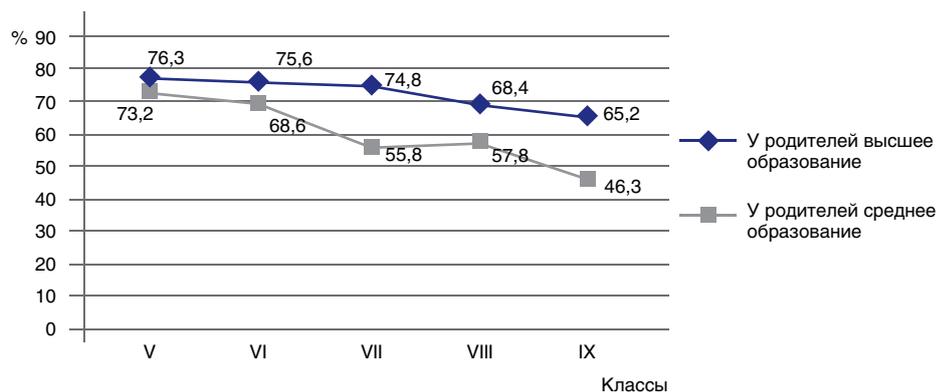


Рис. 2. Возрастная динамика изменения доли учащихся, занимающихся в системе дополнительного образования (% от числа школьников с высшим и со средним образованием родителей, в соответствующих возрастных параллелях)

Важно также обратить внимание и на своеобразие динамики изменения числа школьников, занимающихся в системе дополнительного образования. Так, на рис. 2 мы видим, что в семьях, где родители имеют высшее образование, доля детей, занимающихся в кружках, студиях, секциях, практически не меняется вплоть до VII класса. Напротив, среди детей из семей с низким образовательным статусом доля включенных в систему дополнительного образования от V к VII классу сокращается почти на 20% (с 73,2 до 55,8%;  $p = 0,05$ ). Иными словами, недостаточность культурного потенциала и собственных ресурсов семьи по приобщению ребенка к дополнительному образованию, развитию его специальных способностей резко проявляется уже к VII классу, т.е. на рубеже перехода от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту. Более того, отслеживая динамику изменений на следующих возрастных этапах (от VII к VIII и от VIII к IX классу), важно отметить, что среди учащихся, чьи родители имеют высшее образование, несмотря на общее снижение доли занимающихся в кружках, студиях, секциях, каких-либо резких падений численности приобщенных к системе дополнительного образования не наблюдается (статистически значимые различия между учащимися VII и VIII, а также VIII и IX классов отсут-

ствуют). Иная ситуация среди подростков из семей с низким образовательным статусом родителей. Здесь наблюдается резкое снижение числа занимающихся в кружках, студиях, секциях при переходе от VIII к IX классу (соответственно 57,8 и 46,3%;  $p = 0,04$ ). Это свидетельствует о явном сдвиге, который происходит на рубеже перехода от старшего подросткового возраста к юношескому.

Таким образом, если степень включенности в систему дополнительного образования у детей из семей с высоким образовательным статусом не претерпевает каких-либо резких изменений в связи с возрастными особенностями их развития, то среди детей из семей с низким образовательным статусом изменения, связанные с переходом от младшего подросткового возраста к старшему подростковому и от старшего подросткового к юношескому, явно отражаются на особенностях их включенности в систему дополнительного образования. В этой связи, характеризуя социальную роль системы дополнительного образования, можно говорить о ней как о важном компоненте, определяющем особенности социокультурных траекторий возрастной социализации подростков из разных социальных страт. Заметим, что в системе общего основного образования этот момент, связанный с различиями социализирующих функций образования, выглядит не столь отчетливым, поскольку основное образование является обязательным и в него в равной степени включены дети из разных социальных страт. Однако включенность в систему дополнительного образования явно дифференцирует подростков относительно

**Недостаточность культурного потенциала и собственных ресурсов семьи по приобщению ребенка к дополнительному образованию, развитию его специальных способностей резко проявляется уже к VII классу.**

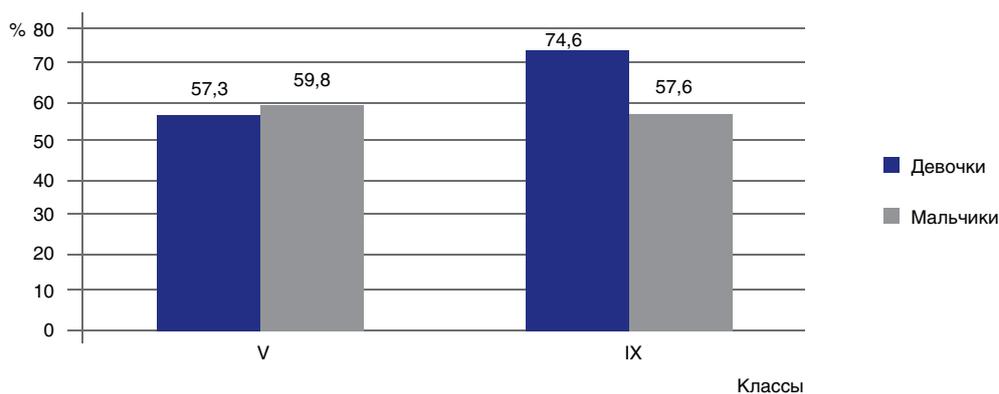


Рис. 3. Доля мальчиков и девочек, занимающихся в платных кружках, секциях и студиях в V и IX классах (% от общего числа школьников, занимающихся в кружках, студиях, секциях в соответствующих возрастных параллелях)

культурного потенциала семьи; причем здесь особым образом отражается возрастная логика взросления, социализации подростка. Следует подчеркнуть, что различия в активности приобщения подростка к системе дополнительного образования при сопоставлении данных, касающихся материального статуса семьи, отсутствуют. Это позволяет сделать вывод о том, что именно образовательный статус родителей, а не их материальное положение, определяет своеобразие возрастной динамики приобщенности подростка к системе дополнительного образования. Потенциалом развития системы дополнительного образования являются в первую очередь культурные потребности семьи.

### ПЛАТНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Продолжая анализ влияния социально-стратификационных факторов на приобщение подростка к системе дополнительного образования, важно иметь в виду, что занятия здесь могут осуществляться как на платной, так и на бесплатной основе. Можно предположить, что именно платность образовательных услуг в системе дополнительного образования и является тем определяющим фактором, который ограничивает доступ детей из слабых социальных страт к занятиям в кружках, студиях, секциях.

Анализ полученных в ходе опроса данных показывает, что платные кружки, секции и студии посещают 61,7% учащихся, включенных в систему дополнительного образования, остальные занимаются бесплатно. Характерно, что с возрастом среди подростков доля обу-

чающихся в системе дополнительного образования на платной основе заметно увеличивается (с 58,2% в V классе до 67,1% в IX;  $p = 0,01$ ). При этом важно обратить внимание на гендерные различия: если у мальчиков какой-либо выраженной динамики не наблюдается, то у девочек она проявляется весьма отчетливо; так, среди них на платной основе в V классе занимаются 57,3%, а в IX – 74,6% ( $p = 0,000$ ). Отмеченные различия позволяют сделать вывод о том, что родители более склонны реализовывать стратегию дополнительных платных вложений в образование дочерей, увеличивая тем самым их «культурный капитал». Подобные вложения семьи можно рассматривать не только как признание за образованием важного ресурса личностного развития ребенка, но и как признание его роли в обеспечении возможностей *восходящей социальной мобильности* именно для девочек. Характерно, что эта тенденция увеличивается по мере взросления ребенка. Показательно в этом отношении сопоставление доли мальчиков и девочек, занимающихся в платных кружках, студиях и секциях, среди учащихся V и IX классов. На рис. 3 отчетливо видно не только увеличение от V класса к IX доли девочек, занимающихся в кружках студиях и секциях на платной основе, но и явное различие между мальчиками и девочками на этапе окончания основной школы (среди девятиклассников).

Помимо возрастных и гендерных различий следует обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов. Так, можно предположить, что более высокий экономический и об-

разовательный статус семьи будет оказывать значимое влияние на получение ребенком образовательных услуг именно в системе платного дополнительного образования. Однако результаты оказались не столь однозначными. Как мы уже отмечали выше, различия между подростками из семей с низким и высоким материальным статусом относительно их включенности в систему дополнительного образования отсутствуют. Эта же тенденция прослеживается и в отношении занятий в платных образовательных кружках, студиях и секциях: более высокий уровень материальной обеспеченности семьи в целом не выступает как определяющий в приобщении подростка к системе платного дополнительного образования.

Совершенно иной оказывается ситуация при сравнении подростков из семей со средним и высшим образованием родителей. Если среди подростков, чьи родители имеют среднее образование, в платных кружках, студиях и секциях занимаются 48,6%, то среди подростков из семей с высшим образованием родителей доля таких существенно выше и составляет уже 67,5% ( $p = 0,00$ ). Это свидетельствует о том, что именно образовательный статус семьи определяет приобщение ребенка к занятиям в системе платного дополнительного образования. Если же предположить, что

в системе платного дополнительного образования качество образовательных услуг выше, чем в системе бесплатного образования (а подобное допущение в целом вполне правомерно), то можно сделать вывод о том, что родители с более высоким образовательным статусом в большей степени ориентированы на предоставление своему ребенку более качественного дополнительного образования. Таким образом, ориентация на более высокое качество образования и побуждает родителей с высоким уровнем образования использовать материальные ресурсы семьи, чтобы обеспечить возможность ребенку заниматься в кружках, студиях, секциях. За это они готовы платить.

### МОТИВЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЖЕЛАНИЕ ПОДРОСТКА ЗАНИМАТЬСЯ В КРУЖКАХ

Из приведенных в таблице данных два первых мотива явно доминируют по своей частоте: желание развить свои способности (57,8%) и потребность получить удовольствие от соответствующих занятий (49,8%). На наш взгляд, оба мотива в содержательном отношении явно отличаются характер деятельности подростка в системе дополнительного образования от учебной деятельности в школе. Помимо этого можно выделить еще три причины, которые указываются подростками

Таблица  
Причины, определяющие желание учащихся заниматься в кружках, студиях, секциях (% от числа ответивших на вопрос)

№ п/п	Мотив	% общий	Девочки	Мальчики	$p$
1	Это развивает мои способности	57,8	54,2	62,9	0,0007
2	Я испытываю от этого удовольствие	49,8	56,0	41,4	0,0000
3	Хочу стать профессионалом в этой области	18,0	21,3	15,4	0,004
4	Это позволяет мне отвлечься и снять напряжение	18,8	21,5	13,3	0,0000
5	Это полезно для расширения моего кругозора	14,3	14,3	14,4	–
6	Это позволяет мне познать свои возможности	8,8	9,4	7,9	–
7	Это позволяет мне занять особое положение среди друзей и приобрести их уважение	7,1	5,3	9,7	0,001
8	Это позволяет мне повысить уверенность в себе	7,0	7,8	6,0	–
9	Это позволяет мне формировать, развивать характер	6,1	6,2	5,7	–
10	Занимаются мои друзья	4,5	3,7	5,2	
11	От нечего делать	3,9	2,8	5,6	0,008
12	Меня заставляют родители	3,4	3,1	4,0	–
13	Это позволяет показать свое превосходство над другими	2,4	1,2	4,0	0,0004

достаточно часто. Одна из них связана с желанием профессионализироваться в соответствующей области (№ 3 в таблице) – 18,0%, другая (№ 4) – с релаксационными моментами – 18,8%, третья (№ 5) – с удовлетворением познавательных потребностей – 14,3%. Остальные мотивировки отмечаются существенно реже.

Приведенные в таблице данные показывают, что между ответами мальчиков и девочек по целому ряду мотивировок прослеживаются заметные различия. Так, мальчики чаще отмечают такие мотивы, как *развитие способностей, стремление занять особое положение среди друзей и приобрести их уважение, возможность показать свое превосходство над другими* или желание просто занять свободное время («от нечего делать»). Девочки же чаще фиксируют мотивы, связанные с эмоциональными аспектами (*получение удовольствия, снятие напряжения*), а также желание профессионализироваться в соответствующей области. В целом можно, пожалуй, выделить два разных вектора, которые характеризуют наиболее существенные различия в мотивах, побуждающих мальчиков и девочек к получению дополнительного образования. Так, если для мальчиков занятия в студиях, кружках и секциях в существенной степени определяются социальными моментами (желанием самоутвердиться, занять особое положение), то для девочек характерны скорее эмоциональные аспекты (получение удовольствия, релаксация).

Анализ полученных материалов позволил помимо гендерных различий выделить и возрастные. Здесь явная динамика прослеживается относительно двух мотивов. Так, от V к VIII классу последовательно увеличивается значимость мотивации, определяющей желание профессионализироваться в соответствующей сфере деятельности. В V классе ее отмечают 15,2%, а в VIII – 22,2% ( $p = 0,02$ ). Подобная тенденция вполне объяснима и связана с возрастными особенностями социализации подростка, поскольку именно на этапе старшего подросткового возраста явно актуализируется общая потребность в профессиональном самоопределении. Таким образом, мы видим, что актуализация этой потребности проецируется и на сферу дополнительного образования: интере-

Если для мальчиков занятия в студиях, кружках и секциях в существенной степени определяются социальными моментами (желанием самоутвердиться, занять особое положение), то для девочек характерны скорее эмоциональные аспекты (получение удовольствия, релаксация).

сы подростка все в большей степени начинают связываться с его планами относительно своей будущей профессиональной деятельности. Выбирая те или иные виды дополнительных занятий, он все сильнее соотносит их с той профессией, которую хотел бы получить в будущем.

Другой мотив, значимость которого с возрастом последовательно увеличивается, связан с личностными установками подростка на «развитие и формирование своего характера». В V классе этот мотив как определяющий желание заниматься в соответствующем кружке, студии или секции отмечают лишь 2,1%, а в VIII – уже каждый десятый (9,3%;  $p = 0,000$ ). С учетом общих возрастных закономерностей психического развития ребенка на этапе перехода от младшего к старшему подростковому возрасту подобная тенденция также вполне ожидаема. Именно на этом возрастном этапе происходит актуализация потребности в личностном самоопределении (Божович, 1968; Эльконин, 1967; Эрикссон, 2006 и др.). Отсюда и занятия в том или ином кружке, студии, секции приобретают с возрастом для подростка все большую личностную значимость: здесь уже важно не столько развитие того или иного отдельного умения, навыка, качества, сколько развитие «себя как личности». Этот момент, на наш взгляд, имеет принципиальное значение, поскольку именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию на свою личностную успешность как субъекта деятельности.

При обсуждении возрастной динамики изменения мотивов, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, важно также обратить внимание на влияние социально-стратификационных факторов. В этой связи напомним, что, обсуж-

Именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию на свою личностную успешность как субъекта деятельности.

дая вопрос о возрастных особенностях включенности учащихся из разных социальных страт в систему дополнительного образования, мы отмечали весьма значительные изменения, которые проявились среди подростков из семей с низким образовательным статусом. Так, среди них на рубежах VII и IX классов явно сокращается число занимающихся в различных кружках, студиях, секциях (см. рис. 2). Отсюда возникает вопрос о том, связаны ли подобные сокращения с какими-либо характерными изменениями и в мотивации подростков, обуславливающей их интерес к занятиям в системе дополнительного образования.

Сравнение возрастной динамики изменения мотивации, определяющей интерес к дополнительным занятиям среди подростков из разных социальных страт, позволяет выделить лишь одну, но достаточно характерную общую тенденцию, которая касается именно подростков из семей с низким образовательным статусом: на рубеже VII класса среди учащихся, чьи родители имеют среднее образование, заметно увеличивается доля тех, кто отмечает, что их интерес к занятиям в кружках, студиях и секциях обусловлен возможностью *быть увереннее в себе* (если в V классе этот мотив вообще не фиксировался, то в VII его указывает уже каждый десятый – 9,5%;  $p = 0,03$ ); таким образом, занятия в системе дополнительного образования оказываются в существенной степени социально детерминированными и выступают для учащихся из слабых социальных страт как значимый фактор повышения чувства уверенности в себе. На рубеже же IX класса резко возрастает значимость мотивации, обуславливающей возможность *показать свое превосходство над другими* (если в V и VII классах этот мотив практически не фиксировался, то в IX на него указывает каждый седьмой – 14,3%;  $p = 0,02$ ). Заметим, что здесь социальная детерминация связана уже с моти-

вом использовать занятия в кружках, студиях, секциях как своеобразное средство обеспечения личностного доминирования над другими.

Таким образом, при рассмотрении особенностей изменения мотивации среди учащихся из слабых социальных страт в целом проявилась явно выраженная возрастная динамика, суть которой состоит в том, что занятия в системе дополнительного образования обусловлены актуализацией значимости круга установок, касающихся сферы социального взаимодействия. Подчеркнем, что здесь мы сталкиваемся с весьма своеобразной логикой социального развития на этапе подростничества: от компенсации (обеспечения эффективной социальной адаптации, снятия неуверенности) к доминированию (реализации стремления к превосходству). Заметим, что эта особая логика изменения мотивации, побуждающая подростка к дополнительным занятиям в студиях, кружках и секциях, проявилась именно среди подростков из слабых социальных страт. На наш взгляд, это обстоятельство отнюдь не случайно. Актуализация у таких подростков мотивов социальной компенсации и стремления к доминированию при занятиях в системе дополнительного образования свидетельствует о том, что данная система выступает для них как особый социальный лифт, обеспечивающий возможности восходящей социальной мобильности. Подчеркнем, что эти установки проявляются именно в кризисные периоды психосоциального развития подростка.

#### **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ ПОДРОСТКОВ В РАЗЛИЧНЫХ КРУЖКАХ, СТУДИЯХ, СЕКЦИЯХ**

Здесь мы попытаемся ответить на вопрос о своеобразии мотивов, которые обуславливают интерес подростка к тем или иным видам деятельности. Для этого мы сопоставим ответы подростков о занятиях в кружках, студиях и секциях с их ответами на вопрос о мотивах посещения соответствующих занятий.

В результате подобного сопоставления была создана исходная матрица эмпирических данных, где строки обозначают мотивы обоснования выбора занятий в системе дополнительного образо-

вания, а столбцы – различную направленность получаемого дополнительного образования (спорт, музыка, танцы, изобразительное искусство, театр, литература, иностранные языки, наука, техника). Ячейка матрицы фиксирует процент учащихся, отметивших данный мотив, среди тех, кто выбрал соответствующий вид дополнительных занятий. Сформированная матрица эмпирических данных была обработана с помощью факторного анализа (метод главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера). В результате были выделены следующие пять биполярных факторов, описывающих 93,5% общей суммарной дисперсии.

Фактор F1 (32,6%) с высокими весовыми нагрузками определяет мотивы на положительном полюсе: «занимаются мои друзья» (0,91), а на отрицательном – «это повышает уверенность в себе» (-0,78), «от нечего делать» (-0,86).

Фактор F2 (30,5%) на положительном полюсе определяет «желание занять особое положение среди друзей и приобрести их уважение» (0,93) и «возможность формировать, развивать характер» (0,84). Заметим, что сама по себе корреляция мотивов, касающихся «приобретения уважения» и «развития характера», весьма интересна и может рассматриваться как проявление общей установки на личностное признание. Отрицательный полюс этого фактора характеризует мотивация «это полезно для расширения моего кругозора» (-0,77).

В факторе F3 (12,7%) положительный полюс определяет внешняя мотивация «меня заставляют родители» (0,81), а отрицательный – внутренние мотивы: желание «отвлечься и снять напряжение» (-0,97) и «испытываю [от занятий] удовольствие» (-0,64).

Положительный полюс фактора F4 (11,4%) определяет мотив «это позволяет мне познать свои возможности» (0,83), а отрицательный полюс – мотив «это позволяет мне показать свое превосходство над другими» (-0,90).

Фактор F5 (6,3%) на положительном полюсе определяет «желание развить способности» (0,74), а на отрицательном – «стать профессионалом в соответствующей области» (-0,68).

Таким образом, выделенные факторы задают пять характерных содержатель-

ных оппозиций, которые определяют своеобразие мотивации к получению различных видов дополнительного образования на этапе обучения в основной школе. В целом данные факторы можно рассматривать как следующие оппозиции:

- F1 – стремление к общности – стремление к самодостаточности, уверенности в себе;
- F2 – стремление к личностному признанию – познавательная мотивация;
- F3 – следование норме, социальная желательность – получение удовольствия, релаксация;
- F4 – стремления к самопознанию, самопроявлению – стремление к доминированию;
- F5 – развитие способностей – профессиональное самоопределение.

Специальный интерес может представлять анализ *мотивационных профилей* по всем пяти выделенным факторам для различных видов занятий. Это позволит более детально охарактеризовать своеобразие мотивов при выборе подростками тех или иных видов занятий в системе дополнительного образования.

Для примера сравним мотивационные профили, определяющие занятия в спортивных секциях и театральных кружках. Из рис. 4 видно, что в пространстве факторов F2 и F3 координаты занятий в спортивных секциях и в театральных кружках имеют сходные значения. Однако если мы учтем значения по всем пяти факторам, то средние мотивационные профили в содержательном отношении будут различаться, и причем весьма существенно. Так, если большинство школьников, занимающихся в спортивных секциях, мотивируют свое желание стремлением развить определенные способности, то для подростков из театральных студий характерно желание профессионализироваться в данной области (об этом свидетельствуют противоположные значения по оси

**Актуализация у подростков из слабых социальных страт мотивов социальной компенсации и стремления к доминированию при занятиях в системе дополнительного образования свидетельствует о том, что данная система выступает для них как особый социальный лифт, обеспечивающий возможности восходящей социальной мобильности.**

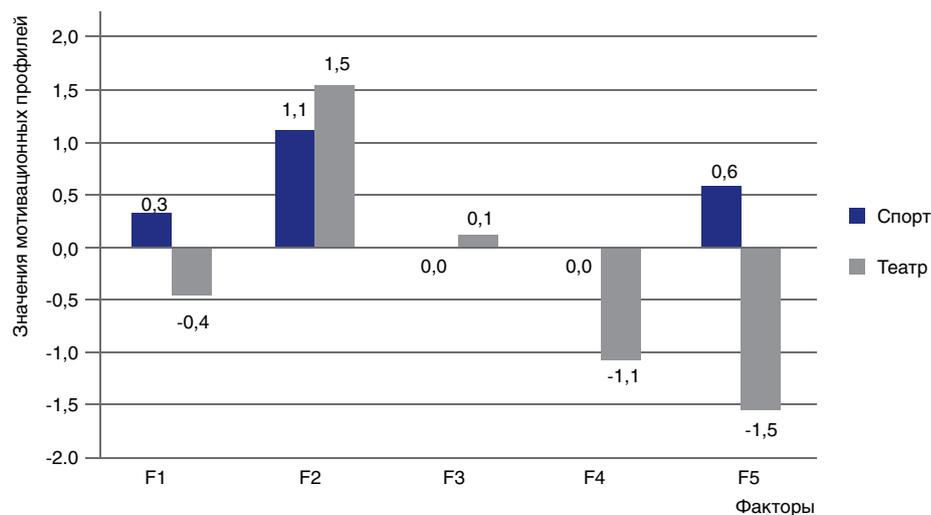


Рис. 4. Средние профили по пяти мотивационным факторам (F1–F5), определяющие желание подростков заниматься в спортивных секциях и театральных кружках

фактора F5). Помимо этого, проявляются и весьма значимые различия по фактору F1: если для подростков, занимающихся в спортивных секциях, оказываются довольно значимыми внешние мотивировки (*занимаются мои друзья*), то для подростков из театральных студий характерна противоположная ориентация (стремление к самодостаточности, *желание быть уверенным в себе*). Наконец, в отличие от занимающихся спортом среди членов театральных студий желание заниматься театром связано и со стремлением к личностному доминированию, желанием *показать свое превосходство над другими* (F4). Заметим, что выявленные различия весьма содержательны и позволяют зафиксировать своеобразную усложненность социальных мотивировок среди тех подростков, кто занимается в театральных студиях: стремление к личностному признанию, стремление к независимости и стремление к доминированию.

Таким образом, мы видим, что мотивы, обуславливающие желание подростков заниматься спортом и театром, оказываются в структурном отношении весьма различными. Вместе с тем можно предположить, что мотивировки, побуждающие заниматься в театральных студиях, будут в структурном отношении схожи с теми, которые побуждают к занятиям в танцевальных кружках, поскольку обе эти деятельности ориентированы на социальное исполнительство. Однако анализ полученных данных показывает, что мотивационные профили, определяю-

щие занятия подростка в театральных студиях и танцевальных кружках, заметно различаются (рис. 5).

Приведенные на рис. 5 данные показывают, что единственное сходство между мотивационными профилями проявилось лишь относительно фактора F5: для ребят из театральных студий и танцевальных кружков характерна общая тенденция, которая связана с желанием профессионализироваться в соответствующей области. Относительно же других мотивационных факторов тенденции противоположны. Так, если подростки, занимающиеся в танцевальных кружках, в качестве значимой мотивации указывают на стремление к общности (*занимаются мои друзья*), то подростки из театральных студий указывают на стремление к независимости (см. различия по фактору F1). Кардинальное отличие, дифференцирующее мотивацию подростков из танцевальных кружков от мотивации членов театральных студий, проявляется по фактору F3: среди занимающихся танцами явно выражен эмоциональный компонент – желание *получить удовольствие и релаксацию*. Наконец, имеются характерные различия между подростками из театральных студий и танцевальных кружков по фактору F4: если желание заниматься в театральных студиях обусловлено стремлением к доминированию, желанием *показать свое превосходство над другими*, то занятия танцами обусловлены желанием *познать свои возможности*. Таким образом, казалось бы, внешняя схожесть



Рис. 5. Средние профили по пяти мотивационным факторам, определяющие желание подростков заниматься в танцевальных кружках и театральных студиях

двух видов сценической деятельности – театральной и танцевальной – на самом деле оказывается глубоко различной, если мы проанализируем структурные особенности мотивации подростков к тому, чтобы заниматься этими двумя видами искусства. Различия эти касаются не только социальных аспектов внешней мотивации (*занимаются мои друзья*), но и разным отношением к самой возможности получить эмоциональные переживания, познать себя и реализовать стремление к социальному доминированию.

Завершая эту часть обсуждения полученных результатов, отметим, что достаточно характерные различия выявлены и относительно мотивационных профилей, отражающих желание подростков заниматься литературой, изобразительным искусством, техникой, иностранными языками и наукой.

Зададимся вопросом: о чем, собственно говоря, свидетельствует разнообразие выделенных нами мотивационных профилей, соответствующих различным видам дополнительного образования? С нашей точки зрения, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что существующие сегодня разнообразные виды дополнительного образования задают и определенные социальные образцы проявления различных типов социальной активности подростка в рамках системы дополнительного образования. Иными словами, сложившаяся система дополнительного образования задает

различные социокультурные траектории социализации подростка.

### ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКА

Здесь мы рассмотрим ряд вопросов, которые касаются влияния участия подростков в дополнительном образовании на их учебную деятельность: своеобразные социальные позиции подростка при взаимодействии как со сверстниками, так и с учителями; характеристику общего эмоционального благополучия и академической успешности; особенности мотивации учебной деятельности.

Ответы подростков на вопрос об их статусе в классе показывают, что среди учащихся, занимающихся в различных кружках, студиях и секциях, выше (по сравнению с не занимающимися) доля тех, кто отмечает, что пользуется уважением среди многих своих одноклассников (соответственно 54,6% и 48,0%;  $p = 0,005$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что занятия в системе дополнительного образования влияют на позитивное социальное самочувствие учащихся среди своих сверстников в школе. Весьма показательна и возрастная тенденция. Особенно отчетливо это проявилось при сравнении негативных ответов на этапе завершения обучения в основной школе. Так, например, среди девятиклассников, не занимающихся в системе дополнительного образования, каждый

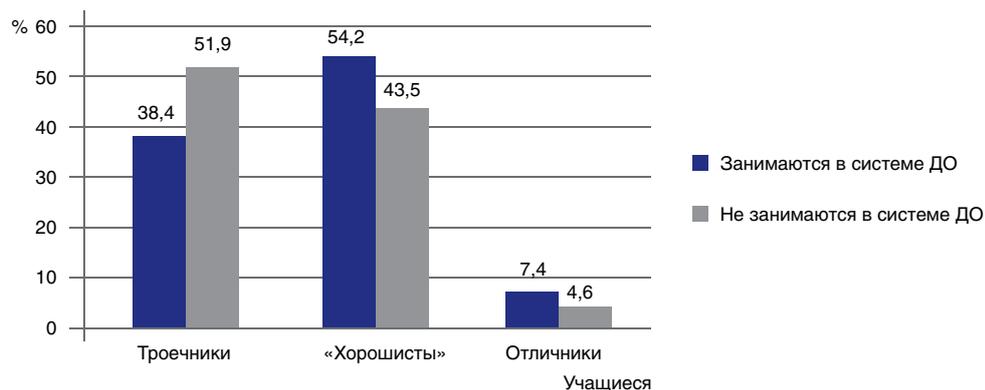


Рис. 6. Академическая успешность учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, %

третий (31,7%) отмечает определенные сложности в межличностном общении с одноклассниками («у меня есть лишь ограниченный круг приятелей в классе»), а среди занимающихся в кружках, студиях и секциях таких в два раза меньше – 16,8% ( $p = 0,001$ ).

Учащиеся, посещающие кружки, студии и секции, свободнее чувствуют себя как на уроке, так и при общении с учителем; среди них выше доля тех, кто отмечает, что может «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения на уроке» (соответственно 48,3 и 42,1%;  $p = 0,01$ ). Помимо этого следует добавить, что те учащиеся, кто занимается в различных кружках, студиях или секциях, более позитивны в своем отношении к замечаниям школьных учителей. Например, отвечая на вопрос о своих реакциях на замечания учителя, они чаще указывают на то, что принимают эти замечания и «стремятся изменить свое поведение» (среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 47,1%, а среди не занимающихся – 40,4%;  $p = 0,004$ ).

Позитивное отношение к одноклассникам и к учителям отражается и на общем эмоциональном самочувствии подростка. Так, среди занимающихся в кружках, студиях и секциях заметно выше доля тех, кто отмечает, что, как правило, из школы приходит домой в «хорошем и приподнятом» настроении. Если среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 31,0%, то среди не занимающихся – 24,1% ( $p = 0,001$ ). Подчеркнем, что отмеченный позитивный настрой особенно заметен при сравнении ответов девятиклассников. При этом здесь особое внимание

обращает на себя негативная тенденция: если среди не занимающихся в каких-либо кружках, студиях, секциях почти каждый четвертый (22,4%) фиксирует, что приходит домой из школы в «плохом и подавленном настроении», то среди занимающихся в кружках, студиях или секциях таких в два раза меньше – 14,9% ( $p = 0,03$ ).

В целом приведенные данные свидетельствуют о явном позитивном влиянии занятий в системе дополнительного образования как на социальное, так и на эмоциональное самочувствие подростка в стенах школы. Вместе с тем понятно, что помимо этих моментов особый интерес представляет анализ влияния занятий в системе дополнительного образования на академическую успешность учащихся. На рис. 6 представлены сравнительные данные об академической успешности учащихся основной школы, включенных и не включенных в систему дополнительного образования.

Различия, касающиеся распределения учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, относительно их академической успешности статистически значимы (у «троечников» и «хорошистов» – на уровне  $p = 0,0000$ ; среди отличников – на уровне  $p = 0,01$ ). Таким образом, вывод о позитивном влиянии дополнительных занятий в кружках, студиях и секциях на академическую успешность подростка очевиден.

Помимо рассмотренных выше аспектов (социальный статус, эмоциональное самочувствие, академическая успешность) возникает и специальный вопрос о влиянии дополнительных занятий не

только на результаты учебы, но и на мотивацию учебной деятельности подростка. Более того, он, на наш взгляд, один из наиболее важных, поскольку именно характер мотивации определяет особенности субъекта учебной деятельности, его смысловую позицию. В этой связи заметим, что имеющиеся у нас материалы проведенного социологического опроса позволяют сопоставить ответы учащихся, занимающихся в кружках, студиях и секциях, на вопрос о причинах, которые побуждают их учиться, с ответами на этот же вопрос тех, кто не включен в систему дополнительного образования. Результаты подобного сравнения показывают, что в целом среди первой группы учащихся в учебной деятельности более выражена познавательная мотивация – 58,1% (среди не занимающихся в системе дополнительного образования – 52,8%;  $p = 0,02$ ).

Особый интерес представляет рассмотрение возрастной динамики структурных изменений мотивации учебной деятельности среди учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования. Специально проведенный в этой связи факторный анализ мотивов учебной деятельности позволил выделить факторы, определяющие две разные возрастные траектории ее развития на этапе обучения в основной школе. Одна связана с отношением к учебной деятельности как к средству успешного социального функционирования на основе формирующейся потребности личностного самоопределения. Подобная ориентация характерна для учащихся, включенных в систему дополнительного образования. Другая также связана с увеличением значимости мотивов социальной успешности, но предполагает постоянную внешнюю позитивную поддержку со стороны взрослых. Она характерна для подростков, не включенных в систему дополнительного образования.

## ВЫВОДЫ

1. На включенность подростков в систему дополнительного образования влияют демографические и социально-стратификационные факторы. Так, во всех возрастных параллелях учащихся основной школы число девочек, занимающихся в кружках, студиях и секциях,

заметно выше, чем число мальчиков. При этом и для девочек и для мальчиков характерна общая возрастная тенденция последовательного снижения от V к IX классу числа школьников, включенных в систему дополнительного образования.

Среди социально-стратификационных характеристик, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, особое значение имеет уровень образования родителей. При этом семьи с высоким образовательным статусом следуют долгосрочной стратегии приобщения своего ребенка к занятиям в кружках, студиях, секциях.

2. Результаты исследования свидетельствуют о том, что почти две трети школьников получают дополнительные образовательные услуги на платной основе. При этом среди девочек таких оказывается существенно больше, чем среди мальчиков, что особенно отчетливо проявляется на этапе окончания основной школы. Это свидетельствует о том, что, по мнению родителей, приобретаемый культурный капитал имеет особое значение для социализации девочки-подростка.

Сравнительный анализ влияния социально-стратификационных характеристик показал, что среди детей из семей, где родители имеют высшее образование, гораздо выше доля тех, кто занимается в различных кружках, студиях, секциях на платной основе. Таким образом, уровень образования семьи влияет на требования к качеству дополнительных образовательных услуг, а также на выбор определенных секторов дополнительного образования. К примеру, учащиеся из семей с высоким образовательным статусом в большей степени ориентированы на занятия музыкой и иностранными языками. Это может свидетельствовать о стремлении родителей с более высоким образовательным статусом к фиксации не только культурных, но и социальных границ, определяющих пространство социализации ребенка.

3. Анализ особенностей мотивации, определяющей желание подростков заниматься в системе дополнительного образования, показывает, что доминирующими мотивами выступают: развитие своих способностей, получение удовольствия, возможность отвлечься, снять напряжение, желание профессионали-

зироваться в соответствующей области и расширение кругозора. Характерно, что данный комплекс мотивов существенно отличается от мотивационных доминант учебной деятельности подростка в школе. Специально проведенный дополнительный факторный анализ показал, что различным видам дополнительных занятий подростка (музыкой, изобразительным искусством, литературой, театром, спортом, иностранными языками, а также в технических и научных кружках) соответствуют разные типы мотивации. Таким образом, сложившаяся система дополнительного образования, включающая в себя разные виды деятельности, задает и различные социокультурные нормативные траектории социализации подростка.

4. Исследование особенностей влияния дополнительного образования на учебную деятельность выявило целый комплекс положительных эффектов. Учащиеся, занимающиеся в различных кружках, студиях и секциях, по сравнению с теми, кто не включен в систему дополнительного образования, в целом имеют более высокий социальный статус среди одноклассников, характеризуются позитивным эмоциональным самочувствием, свободнее чувствуют себя в общении с учителями и обладают более высокой академической успешностью. Влияние занятий в системе дополнительного образования отчетливо проявилось и в особенностях мотивации учебной деятельности, актуализируя установки, связанные со стремлением подростка к личностному самоопределению в процессе учебных занятий. Таким образом, включенность в систему дополнительного образования задает и своеобразный вектор развития субъекта учебной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Доклад о системе дополнительного образования // Межрегиональная научно-практическая конференция «МГДД(Ю)Т в системе дополнительного образования детей: история и современность». 24 ноября 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.people.su/youtube\\_video-akademik-asmolov-o-dopolnitelnom-obrazovanii](http://www.people.su/youtube_video-akademik-asmolov-o-dopolnitelnom-obrazovanii) (дата обращения: 14.03.2013).

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ed-union.ru/Files/doc1> (дата обращения: 12.03.2013).

4. Гущина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2013.

5. Каргина З.А. Понятие «дополнительное образование детей» в представлениях теоретиков и практиков // Педагогическая наука – нашей новой школе: Материалы Всерос. науч.-практ. заоч. конф. «Восьмые Есиповские чтения» / Мин-во образования и науки Рос. Федерации; Глазовский гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. Глазов: ГГПИ, 2012. С. 14–19.

6. Образование в Российской Федерации: Статистический сб. М.: ГУ–ВШЭ, 2010.

7. Собкин В.С., Левин В.Н. Художественное образование и эстетическое воспитание // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 25–31.

8. Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы». 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/02/deti.html> (дата обращения: 14.03.2013).

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 10, ст. 75 «Дополнительное образование детей и взрослых». [Электронный ресурс]. URL: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 14.03.2013).

10. Эльконин Д.Б. Возрастные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.

12. Ямбург Е.А. Платное дополнительное образование выгонит на улицы миллионы школьников // Московский комсомолец. 29.08.2012. № 26027. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ombudsman.mos.ru/node/18930> (дата обращения: 14.03.2013).

# Национальная система квалификаций: требуется перезагрузка?

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы комплексного подхода к формированию национальной системы квалификаций, соответствующей основным международным подходам, разработки новых профессиональных стандартов, синхронизации основных видов работ на этапе введения государственного регулирования национальной системы квалификаций.

**Ключевые слова:** национальная система квалификаций, система квалификаций, центры профессиональных квалификаций, профессиональные стандарты, оценка и сертификация квалификаций, профессионально-общественная аккредитация, программы, профессиональное образование.

# А

мбициозная задача по созданию в относительно короткие исторические сроки современной национальной системы квалификаций в Российской Федерации может быть выполнена только при соблюдении целого ряда условий. Важнейшим из таких условий является создание эффективного механизма координации действий основных стейкхолдеров<sup>1</sup> этого процесса. Прежде всего речь идет о консолидации усилий государственных органов, объединений работодателей и профсоюзов. Подобное взаимодействие в такой методологически и организационно сложной области, как национальная система квалификаций, является для России относительно новой и сложной темой.

Действительно, трехстороннее сотрудничество государства, бизнеса и объе-

динений работников за последние годы сформировалось вокруг вполне понятных, с точки зрения интересов участников, вопросов трудовых отношений, разрешения трудовых споров. Законодательство в этой сфере, представленное в основном Трудовым кодексом РФ, было сосредоточено на регулировании отношений, возникающих по оси «работодатель – работник», главным образом, в части оплаты и условий труда, режима труда и т.п.

В то же время вопросы создания и развития современной национальной системы квалификаций выходят за рамки отношений «работодатель – работник». Эти отношения регулируются индивидуальным трудовым договором, который отражает специфику предприятия и особенности каждого конкретного специалиста. При формировании национальной системы квалификаций затрагиваются вопросы более широкого порядка: повыше-



об авторе



А.Н. Лейбович,  
генеральный директор  
Национального агентства  
развития квалификаций  
РСПП

<sup>1</sup> Стейкхолдеры – это группы, организации или индивиды, заинтересованные в эффективности результатов деятельности организации, способные оказать влияние и/или внести вклад (работа, капитал, ресурсы, распространение информации об организации и т.п.) в достижение организацией ее целей.

ние конкурентоспособности национальной экономики через применение наиболее современных производственных процессов, рост производительности труда, привлечение в страну квалифицированных зарубежных специалистов и т.п. Здесь стороной отношений выступают, как правило, объединения работодателей, профессиональные сообщества, а не конкретные предприятия. Именно поэтому во многих странах издаются специальные нормативно-правовые акты, посвященные вопросам регулирования системы квалификаций. Дело в том, что проблемы регулирования системы квалификаций требуют согласованного и синхронного подхода к правовым нормам, определяющим функционирование целого ряда социальных и экономических институтов, в которые могут быть включены как российские, так и иностранные граждане и фирмы: рынок труда, система образования и обучения, объединения работодателей и профессиональные сообщества и др.

Учитывая сложность процедур внесения изменений в столь разные по своей конструкции и целевой ориентации нормативные акты, представляется маловероятной возможность своевременного компетентного отражения в них всех существенных вопросов создания в России современной системы квалификаций. Этим объясняется опережение реальной практики создания новой системы квалификаций и ее общественно-государственной инфраструктуры относительно модернизации соответствующей нормативно-правовой рамки. В частности, работы по созданию новых профессиональных стандартов были начаты Национальным агентством развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимате-

лей (НАРК РСПП) на несколько лет раньше появления необходимых законодательных решений. Такая же ситуация и с формированием независимой системы оценки и сертификации квалификаций, профессионально-общественной аккредитацией программ профессионального образования, учетом требований профессиональных стандартов при разработке образовательных программ и т.п. Все эти работы, направленные на выработку новых социальных механизмов управления развитием национальной системы квалификаций, на практике начаты гораздо раньше, чем появились необходимые правовые решения.

В связи с этим представляется необходимым постепенно переходить к специальным законодательным актам, способным задать целостную концепцию управления развитием российской системы квалификаций в соответствии с современными тенденциями и реалиями новых социально-экономических отношений, возникших в стране за последние 20 лет.

Данная задача вполне отвечает мировым тенденциям. Мы являемся, по сути, свидетелями того, как рынки рабочей силы, в том числе высококвалифицированной, быстро глобализируются и становятся важным инструментом борьбы стран за лидерство в экономическом развитии. Национальные системы квалификаций и основанные на них двусторонние и многосторонние соглашения о признании квалификаций, а также формальные инструменты защиты национальных рынков труда, создаваемые на той же основе, становятся широко распространенным явлением в международной практике, и отставание в этом вопросе работает против национальных интересов Российской Федерации.

В течение нескольких десятилетий мы наблюдаем неуклонный рост числа стран, переходящих на национальные системы квалификационных (в российском понятийном поле – профессиональных) стандартов. В настоящее время более 100 стран в той или иной степени вовлечены в процесс реформирования своих систем квалификаций на основе профессиональных стандартов (Национальные системы..., 2010, 2011). Некоторые государства проходят уже вторую и более итерацию их создания и внедрения,

Проблемы регулирования системы квалификаций требуют согласованного и синхронного подхода к правовым нормам, определяющим функционирование целого ряда социальных и экономических институтов, в которые могут быть включены как российские, так и иностранные граждане и фирмы: рынок труда, система образования и обучения, объединения работодателей и профессиональные сообщества и др.

другие только изучают возможности использования этого инструмента управления качеством трудовых ресурсов или фактически присоединились к уже созданным другими странами системам профессиональных стандартов.

Процесс внедрения систем квалификационных стандартов встретил широкое одобрение со стороны влиятельных международных организаций и часто пользуется поддержкой в виде финансовой помощи и даже кредитов. Иными словами, страны инвестируют значительные финансовые и политические ресурсы в создание профессиональных стандартов, несмотря на то что результаты этой грандиозной по масштабам работы пока не изучены до конца и нет гарантий получения быстрого эффекта.

Во многих случаях это объясняется тем, что большинство национальных систем квалификаций было введено лишь недавно и, возможно, еще не пришло время подводить итоги.

Вступление России во Всемирную торговую организацию (ВТО) также ставит ряд новых задач в части формирования современной, прозрачной и соответствующей основным международным подходам национальной системы квалификаций. В частности, документы ВТО не требуют от стран-членов автоматического признания квалификаций других стран-членов ВТО. Предполагается, что страны-члены будут решать эти вопросы путем заключения отдельных соглашений. Такой подход исходит из понимания существенных различий между регулированием вопросов признания квалификаций в разных странах.

Основное требование статьи VII ГАТС (Генеральное соглашение по торговле услугами – General Agreement on Trade in Services) состоит в том, что страны-члены ВТО, участвующие в соглашении (договоренности) о признании квалификаций, должны предоставить другим заинтересованным членам возможность провести переговоры об их присоединении к такому соглашению или вступить в переговоры с ними о заключении сопоставимого соглашения или договоренности. Таким образом, остальным членам ВТО должна быть предоставлена возможность доказать или продемонстрировать свое соответствие требуемым квалификационным (профес-

сиональным) стандартам. В статье VII не говорится о содержательной стороне признания. В ней лишь содержится требование о наличии процедур, позволяющих оценивать квалификацию и компетенции (например, с помощью тестов и т.п.). Члены ВТО могут самостоятельно определять, какими будут эти процедуры. Для России это означает необходимость подготовить прозрачное описание процедуры, механизмов и критериев оценки и признания квалификации соискателей с целью дальнейшего обучения или трудоустройства.

В значительной степени признание квалификаций связано с принципом эквивалентности, который понимается следующим образом: если система регулирования страны, присвоившей квалификацию, соответствует регулятивным требованиям страны, принимающей квалификацию, тогда «принимающая» страна должна относиться к системе регулирования первой страны, как к эквивалентной. Если же дело обстоит иным образом, тогда «принимающая» страна вправе обусловить признание дополнительными требованиями (компенсационные меры). В плане профессиональных квалификаций термин «признание» может означать как признание эквивалентности пройденной программы обучения с точки зрения ее содержания, так и признание правомочности соответствующих органов той или иной страны сертифицировать программы обучения, которые ведут к выдаче дипломов или иных свидетельств о полученной квалификации. При этом речь может идти о признании и профессиональных квалификаций, и академических квалификаций (степеней), дающих студентам возможность продолжить обучение в «принимающей» стране.

Практика ВТО показывает, что некоторые соглашения относятся к определенным профессиям (бухгалтеры, аудиторы, архитекторы, инженеры и т.п.), но чаще они имеют горизонтальный характер, т.е. имеют в виду общее признание дипломов, выданных в странах-партнерах, основанием для чего является взаимное доверие и представление об эквивалентности программ обучения и образовательных учреждений в странах, участвующих в соглашении. Соглашения, ограниченные определенными

профессиями, зачастую инициируются и подготавливаются самими профессиональными организациями. В ряде случаев участникам удалось добиться реального прогресса, например, в рамках ЕС, в рамках Соглашения о взаимном признании квалификаций между Австралией и Новой Зеландией. В большей или меньшей степени, но указанные соглашения позволяют специалистам, получившим квалификацию у себя на родине, работать в других странах, участвующих в соответствующем соглашении. Однако подобные соглашения являются редкостью, и речь идет прежде всего о взаимном признании как части региональных соглашений, направленных на развитие интеграции между странами-членами (Ларионова, 2007).

Между тем, как свидетельствуют результаты международных исследований, в большинстве стран проблемы с получением необходимых эффектов от внедрения новых национальных систем квалификаций во многом объясняются слабой координацией между основными социальными структурами, связанными с этим процессом: объединениями работодателей, сферой образования, государством, профсоюзами и др. Применительно к российским реалиям, учитывая федеративное устройство государства, в этом процессе важна также и роль регионов.

В настоящее время идет интенсивная работа по созданию ядра национальной системы квалификаций – новых профессиональных стандартов<sup>2</sup>. Политически это оформлено как серьезная задача по реализации национального плана формирования профессиональных стандартов в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

На примере решения этой сложной и трудоемкой задачи можно видеть основные проблемы, которые требуют особого внимания и координации. Профессиональный стандарт разрабатывается на основе общеметодологических документов, таких как Национальная рамка квалификаций (Уровень квалификаций), макет профессионального стандарта, и единых методических рекомендаций.

Кроме того, всю технологическую цепочку связывает общий порядок организации этой работы, утвержденный Правительством РФ. Очевидно, что все участники процесса разработки, публичного обсуждения, экспертизы и утверждения профессиональных стандартов должны хорошо владеть всей методологической и организационной базой. Для этого необходима целая система обучения экспертов из всех целевых групп – участников этого процесса, проведения значительного количества совместных семинаров во всех регионах. Кроме того, нужны отраслевые площадки для обсуждения подготовленных проектов профессиональных стандартов (так называемые отраслевые советы), на которых можно организовать «притирку» точек зрения и позиций ведущих компаний отрасли, профессиональных сообществ, работников и представителей сферы образования. Профессиональные стандарты, разработанные с учетом современных принятых в мире взглядов на содержание трудовых процессов в отрасли, содержание труда, должны быть ментально приняты основными российскими потребителями.

Фактически, профессиональный стандарт – это своего рода общественный договор о требованиях к системе подготовки, оценки и использования квалифицированных кадров в различных секторах российской экономики на ближайшие годы. Понятно, что для достижения эффективного договора нужен организованный диалог участников договора. К сожалению, практика создания профессиональных стандартов сегодня несовершенна и не дает необходимого времени и ресурсов на организацию такого диалога, без которого качество принимаемых профессиональных стандартов будет оставлять желать лучшего. Скорее всего, планируемый массив профессиональных стандартов нужно будет рассматривать как первую итерацию, на смену которой должен прийти следующий, более последовательно и системно организованный процесс; работу над ним следует начинать уже сегодня.

Каковы основные особенности следующей неизбежной итерации формиро-

<sup>2</sup> В международной практике часто используется термин «квалификационный стандарт», но мы будем пользоваться официально признанным в России термином «профессиональный стандарт», считая оба термина эквивалентными.

вания национальной системы квалификаций? Эти особенности нетрудно увидеть через анализ пробелов, имеющих в осуществляемом сейчас подходе.

Прежде всего необходимо отказаться от «кампанейского» принципа разработки профессиональных стандартов. Идея о создании за два года 800 новых профессиональных стандартов была бы очень эффективна в качестве политического лозунга, так как позволяет действительно привлечь внимание и ресурсы к этой проблеме. Однако, превратившись в жестко контролируемое поручение для госструктур, эта идея становится своей противоположностью. Во-первых, такая задача никогда не решалась эффективно в мировой практике, поскольку качественно сделать это не очень реально. В различных секторах экономики совершенно разная ситуация с пониманием развития технологий и соответствующих трудовых процессов, различная экспертная и организационная база, наконец, различный уровень консолидации работодателей, профессиональных сообществ. Поэтому для эффективного решения вопроса разработки национальных профессиональных стандартов в своем секторе им требуются совершенно различные ресурсы и время. Во-вторых, российская экономика не является самой передовой, поэтому разработка профессиональных стандартов должна опираться на глубокое изучение зарубежного опыта развитых стран в этом вопросе, что требует значительного времени (порядка одного года).

В-третьих, отсутствие подготовленных к подобной работе экспертов в большинстве секторов ведет к тому, что разработчики профессиональных стандартов вынуждены привлекать консультантов, не владеющих знанием трудовых процессов данной отрасли, что не может обеспечить нужного качества. Реальный эффект может дать взаимодействие консультантов, владеющих общей методологией разработки профессиональных стандартов (на сегодняшний день таких в стране единицы), консультантов, владеющих как методологией разработки профстандартов, так и внутренними бизнес-процессами, наконец, широкого круга экспертов в отрасли.

В-четвертых, практически отсутствуют площадки для обсуждения и доведе-

В большинстве стран проблемы с получением необходимых эффектов от внедрения новых национальных систем квалификаций во многом объясняются слабой координацией между основными социальными структурами, связанными с этим процессом: объединениями работодателей, сферой образования, государством, профсоюзами и др. Применительно к российским реалиям, учитывая федеративное устройство государства, в этом процессе важна также и роль регионов.

ния проектов профессиональных стандартов до уровня качественных общенациональных продуктов (часто такие площадки называют «отраслевыми советами»). В условиях российской специфики (большое количество отраслевых ведомств, доминирование госэкономики и традиции) такие отраслевые советы могли бы быть сформированы силами отраслевых министерств или их департаментов. Как альтернатива могла бы быть использована площадка отраслевых комитетов и комиссий РСПП. В любом случае это требует политического решения на уровне правительства, так как государство в последнее время включилось в схему регулирования работы по созданию национальной системы квалификаций.

Наконец, и это, пожалуй, самое важное, необходимо реализовать комплексный подход к формированию национальной системы квалификаций. Выбрав в качестве направления «главного удара» профессиональные стандарты, нельзя забывать про другие элементы системы, без которых она просто не будет работать, подобно двигателю автомобиля без кузова или рулевого управления.

Методология национальной системы квалификаций, изначально предложенная НАРКом и поддержанная объединениями работодателей, предусматривает синхронное применение таких существенных элементов, как отраслевые рамки квалификаций, система признания (сертификации) квалификаций, соответствующие классификаторы квалификаций и др.

На этапе общественно-профессионального формата развития процесса работы над новой системой квалифи-

каций, когда эту работу координировал РСПП, внимание уделялось всем основным компонентам системы квалификаций. Важно сохранить комплексный подход и синхронизацию основных видов работ и на этапе введения государственного регулирования национальной системы квалификаций.

Включение государства в этот важный для социально-экономического развития страны процесс можно только приветствовать. Тем более что политическое руководство страны понимает необходимость сохранить приоритетную роль бизнеса в вопросах регулирования квалификаций. В то же время вследствие большей формализованности государственных процедур и необходимости значительного числа различных согласований принимаемых решений с различными ведомствами, общественными организациями наблюдается упрощенный подход к разработке и введению отдельных компонентов национальной системы квалификаций. Например, фактически проигнорированы такие важные элементы, как отраслевые (секторальные) рамки квалификаций; в результате общая рамка квалификаций воспринимается как документ прямого действия, хотя во многих секторах есть потребность в детализации уровней квалификаций, во введении дополнительных дескрипторов и т.п. Однако главный недостаток такого частичного подхода выражается в том, что отрасли не видят целостную картину необходимых новых профессий и профессиональных стандартов, поэтому вынуждены идти старой дорогой, используя существующую и, как правило, устаревшую номенклатуру профессий и специальностей на основе классификаторов, создававшихся десятилетия назад под потребности социалистической экономики, и давно устаревшие технологические процессы. Вдохнуть новое содержание в старую систему профессий сложно. Ис-

ключение составляют только те сектора, которые начали работу над профессиональными стандартами раньше, чем был принят государственный план разработки профессиональных стандартов.

Существенный риск несет также отставание в законодательном закреплении такого важного элемента национальной системы квалификаций, как механизм независимой оценки и признания квалификаций на основе профессиональных стандартов. Определенные наработки в этом направлении, сделанные НАР-Ком при поддержке Минобрнауки России, требуют соответствующего законодательного оформления. Однако работа в этом направлении практически не начата, поэтому мы столкнемся с ситуацией, когда введенные в действие в 2013 г. профессиональные стандарты могут оказаться фактически без системы признания. Учитывая, что развертывание системы сертификации квалификаций предполагает серьезные институциональные изменения не только на федеральном, но главным образом на региональном уровне, потребуется достаточно много времени для реального запуска этого механизма.

Также остается пока мало изученным и разработанным еще один важный элемент национальной системы квалификаций – механизм трансляции требований профессиональных стандартов в программы профессионального образования и обучения. Ряд реализованных проектов показал, что использование в качестве «агента» переноса в программы положений профессиональных стандартов федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) – не слишком продуктивная идея, поскольку ФГОС третьего поколения практически не включают содержательные компоненты, ориентированы на крупные классификационные единицы (направления подготовки, укрупненные группы специальностей и т.п.), что делает их неизоморфными по отношению к профессиональным стандартам. Наиболее подходящими конструкциями для учета требований профессиональных стандартов в системе подготовки и переподготовки кадров являются программы профессионального образования и обучения, контрольно-оценочные средства, а также учебни-

Методология национальной системы квалификаций предусматривает синхронное применение таких существенных элементов, как отраслевые рамки квалификаций, система признания (сертификации) квалификаций, соответствующие классификаторы квалификаций и др.

ки и другие учебные материалы. Между тем законодательство, касающееся образования, полностью игнорирует это обстоятельство и делает акцент именно на образовательный стандарт как средство переноса требований рынка труда в образовательный процесс. Это положение также необходимо поправлять, на что уйдет немало времени, учитывая процедуры внесения изменений в такие тяжелые законодательные конструкции, как закон «Об образовании в Российской Федерации».

Однако наиболее существенным и трудоемким элементом национальной системы квалификаций является необходимый пул квалифицированных экспертов, получивших соответствующую подготовку и владеющих всем комплексом компетенций в области разработки и применения новой системы квалификаций. Подготовленные эксперты необходимы практически во всех компонентах сферы образования и сферы труда. Они требуются:

- работодателям и их объединениям для квалифицированного участия в разработке, обсуждении и применении профессиональных стандартов, для использования механизмов независимой оценки квалификации работников и соискателей рабочих мест;
- органам по труду и занятости для выстраивания политик в области развития человеческих ресурсов на федеральном и региональном уровнях;
- органам управления образованием и образовательным организациям для адаптации содержания и качества подготовки и переподготовки кадров к требованиям экономики и работы на перспективу;
- организациям, участвующим в независимой сертификации квалификаций и профессионально-общественной аккредитации программ;
- профсоюзным организациям для защиты прав и интересов своих членов в части их доступа к современным образовательным инструментам обновления и развития квалификаций работников, защиты рынка труда от неквалифицированных трудовых мигрантов.

Вот далеко не полный перечень организаций, включенных в процесс развития системы квалификаций и нуждающихся в подготовленных экспертах, без

которых им не удастся реализовать свои интересы и свою ответственность в этом процессе.

Между тем на сегодняшний день практически нет доступных образовательных программ по подготовке таких экспертов для различных целевых групп. Частично эту работу в настоящее время ведет НАРК, однако масштаб задачи требует значительного расширения масштабов этой работы. Поэтому НАРК подготовил две примерные образовательные программы повышения квалификации, рассчитанные на лиц, которые имеют опыт работы в сфере управления трудовыми ресурсами или в сфере профессионального образования, и готов привлекать заинтересованные партнерские организации, способные качественно организовать образовательный процесс и имеющие квалифицированных преподавателей в этой области.

Все указанные выше задачи и проблемы могут оказаться вполне посильными для России, если будет обеспечена необходимая координация заинтересованных структур как на федеральном уровне, так и в субъектах Федерации. Для этого недостаточно эпизодических семинаров и конференций, совещаний и т.п. Необходима постоянная текущая работа с учетом конкретной специфики задач каждого ведомства, объединения работодателей, крупной компании или социальной группы на федеральном, региональном, межрегиональном уровнях.

Сегодня очень важно выстраивать инфраструктуру, методические и организационные инструменты для обеспечения работы по внедрению всех элементов национальной системы квалификаций и прежде всего профессиональных стандартов, потому что задача состоит не в том, чтобы разработать 800 профессиональных стандартов, а в том, чтобы научиться извлекать из этого конкретные результаты для развития трудового потенциала в регионах.

Эти результаты могут достигаться, как правило, на двух площадках.

Во-первых, это площадка образования, и здесь мы видим прежде всего использование профессиональных стандартов при разработке программ подготовки преподавателей, мастеров производственного обучения, которые способны выстроить образовательный про-

цесс, приводящий к освоению профессиональных стандартов. Это и вопросы, связанные с ресурсным обеспечением системы образования, потому что профессиональные стандарты дают сигнал о том, какие образовательные ресурсы необходимы для подготовки кадров. Это и создание учебных материалов. Очень много линий, которые связаны с применением профессиональных стандартов, требуют методической и организационной оснастки.

Во-вторых, это сфера труда, где в соответствии с действующим Трудовым кодексом РФ квалификационные характеристики постепенно будут заменяться профессиональными стандартами.

По-разному на потенциальные эффекты новой национальной системы квалификаций смотрят работодатели, профсоюзы, профессиональные сообщества, но у каждой стороны есть собственный интерес, собственные эффекты, которые можно извлечь из профессиональных стандартов, решая задачи повышения конкурентоспособности предприятий или работников.

Нам представляется перспективным на данном этапе уделять повышенное внимание расширению площадок, способных оказать компетентную научно-методическую и организационную поддержку всем заинтересованным государственным, предпринимательским, общественным организациям в вопросах развития и применения национальной системы квалификаций, объединить их усилия, наладить диалог для совместного решения вопросов, в которых заинтересован конкретный регион.

В некоторых субъектах Федерации существуют соответствующие структуры в виде различных советов по кадровой политике. Наверное, настало время подумать о том, чтобы посмотреть по-новому на функционал этих структур, так как этот функционал формировался во многом в предшествующие годы; маловероятно, что в нем нашли отражение современные тезисы, связанные с развитием системы квалификаций. Важно также и то, что для достижения результатов подобные структуры должны действовать не эпизодически, а в постоян-

ном режиме, иметь необходимые собственные ресурсы. На такую роль не очень подходят советы и другие консультационные органы.

По нашим сведениям, порядка десяти субъектов Федерации создали региональные агентства развития квалификаций. Эта инициатива представляется на сегодняшний день своевременной и актуальной. НАРКом подготовлен примерный устав для региональных агентств развития квалификаций, он размещен на официальном сайте НАРКа (см. URL: <http://www.nark-rspp.ru/?p=1756>). В этом примерном уставе мы показали свое видение тех функций, которые должен выполнять подобный орган в регионах.

Таким образом, на данном историческом отрезке жизненного цикла российской национальной системы квалификаций мы видим основную задачу в том, чтобы обеспечить комплексное обновление всех основных механизмов этой системы, в том числе создать условия для реального внедрения новой системы квалификаций в широком спектре территориально-отраслевых кластеров российской экономики. Важно избежать ряда ошибок, известных в международной практике, главными из которых являются фрагментарность решений и недостаточная интенсивность общественного диалога в этой сфере. Для российской реальности велик также риск недоинвестирования модернизации системы квалификаций как со стороны государства, так и со стороны работодателей.

Основным инструментом купирования указанных рисков может стать систематическая работа по координации усилий и ресурсов основных стейкхолдеров этого процесса в государственно-общественном формате.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ларионова М. В. ГАТС: вопросы признания квалификаций и качества образования // Вестник международных организаций. 2007. № 7. С. 49–60.
2. Национальные системы квалификационных стандартов: внедрение и результаты. Отчет об исследовании, проведенном в 16 странах. М.: МОТ, 2010, 2011.

# Национальная рамка квалификаций

49

**Аннотация.** Анализируется российский опыт разработки и использования уровневого/рамочного инструмента классификации квалификаций – национальной рамки квалификаций. Представлен успешный опыт взаимодействия бизнеса и государства в области формирования современной системы квалификаций.

**Ключевые слова:** национальная рамка квалификаций, уровни квалификации, инструмент сопряжения сферы труда и сферы образования.

С точки зрения зарубежных экспертов разработка и внедрение национальной рамки квалификаций (НРК) подразумевает формирование методологической основы для принципиальных изменений в системе образования и в национальной системе квалификаций.

Как показывает анализ международных процессов в сфере образования, в современных условиях складывается новая культура обучения, отвечающая объективным требованиям экономики постиндустриальной стадии развития общества. Ее формирование происходит по инициативе международных организаций в сфере образования на основе интеграции теории и практики профессионального образования, обеспечения взаимодействия представителей сфер образования и труда стран Европы, Азии и Америки.

Общество будущего задает общую цель экономики и системы профессионального образования – конкурентоспособные, самостоятельные и ответственные кадры, способные и мотивированные к саморазвитию в течение всей жизни в условиях нестабильности, подвижности квалификаций.

В зарубежной практике понятие «рамки квалификаций» является инструмен-

том сопряжения сфер труда и образования и основой обновления национальной системы квалификаций, построенной на принципах прозрачности получения квалификаций, объективности, независимости их оценивания и систематичности обновления, что дает импульс к эффективному экономическому росту страны.

С 90-х гг. XX в., в период развития рыночной экономики, сфера труда в России столкнулась с теми же трудностями, что и система образования, и также была не готова к их преодолению в силу инерционности общественного сознания и отсутствия самой культуры деятельности в условиях капиталистических отношений. Вспышка взаимных претензий друг к другу со стороны сфер труда и образования, возникшая в то время и не погашенная в полной мере до сих пор, оснований под собой не имеет. Образование в советскую эпоху не несло ответственности за качество квалификации именно работника – только выпускника (а это разные по уровню и требованиям квалификации), не существовало социального заказа и необходимости его изучать, все решалось на государственном уровне. Сфера труда оказалась не готова сформулировать конкретные требования к квалификации конкретного работ-



об авторе



*Е.Ю. Есенина, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования ФИРО, кандидат педагогических наук*



*О.Д. Прянишникова, руководитель Департамента систем квалификаций Национального агентства развития квалификаций, кандидат биологических наук*

ника, не существовало необходимости и культуры изучения потребностей производства и прогнозирования его развития с учетом быстро меняющихся технологий и стремительного роста подвижности квалификаций.

Реальностью XXI в. стал негосударственный сектор экономики, появилась необходимость учета новых квалификаций, возникла система трудовых договоров и проблема конкретизации в них трудовых функций работников путем раскрытия их содержания.

В 1995 г. была предпринята попытка найти основание для описания и упорядочивания всех видов деятельности, для чего был создан единый классификатор – Общероссийский классификатор занятий (ОКЗ). «Классификационной единицей ОКЗ является вид трудовой деятельности (занятие), основу которого составляют квалификация (профессиональное мастерство) и профессиональная специализация. В отличие от профессии, подразумевающей обязательную профессиональную подготовку, под занятием понимают любой вид деятельности, в том числе не требующий специальной подготовки, приносящий заработок или доход» (Общероссийский классификатор..., 1993, с. 5). Классификатор состоит из девяти укрупненных групп от руководителей до неквалифицированных рабочих. При классификации занятий учитывалось, что определенный уровень квалификации может быть достигнут не только профессиональным образованием или специальной подготовкой, но и опытом практической работы. Однако для занятий, требующих высокого уровня квалификации, «образование и специальная подготовка имеют определяющую роль» (Там же). Была сделана попытка при описании деятельности использовать набор трудовых функций по уровням. С одной стороны, тем самым нивелировались термины «разряд», «класс», «категория», а с другой – описание по уровням стало свойственно всем видам деятельности, а не только тем, которые относились к рабочим профессиям. Этим ОКЗ принципиально отличается от Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих (ЕТКС) и Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и слу-

жащих (КСД) (Квалификационный справочник, 1998). Тем не менее ОКЗ имеет и ряд недостатков.

Критерием квалификации в ОКЗ были установлены все же уровень образования (профессиональная подготовка) и опыт (стаж) практической работы, которые сами по себе не определяют уровень квалификации работника. Этот уровень определяет результат, полученный в процессе образования и практического опыта.

В ОКЗ выделено четыре уровня квалификации, но первый уровень объединяет основное общее и среднее полное образование, а четвертый – высшее и послевузовское профессиональное, что неминуемо приводит к смешению разных уровней квалификации. В квалификационных характеристиках ОКЗ дается слишком длинный (до 15–18) список трудовых функций, которые часто не рядоположены или повторяются и могут быть объединены. Тем не менее это, несомненно, был документ прорывного характера, хотя он так и не стал активно использоваться в практике сферы труда.

С 90-х гг. прошлого века в сфере, обеспечивающей подготовку и рациональное использование кадров (в широком понимании этого термина), начинают происходить значимые изменения: внутри бизнес-сообществ, негосударственного сектора экономики появляются прообразы профессиональных стандартов, которые используются для корпоративных целей, в том числе для развития корпоративного обучения; многие образовательные учреждения профессионального образования получают лицензии на право ведения обучения взрослого населения и разрабатывают программы, востребованные на региональном рынке труда.

Приход зарубежных компаний в российский бизнес привел к тому, что во многих отраслях стали ориентироваться на международные стандарты качества, международные отраслевые рамки и профессиональные стандарты.

Под влиянием внутренних и внешних причин начинает складываться понимание необходимости обновления национальной системы квалификаций, в которой должны были в равной степени найти себе место система стандартов сферы труда и образования (профессиональные и образовательные стандарты), система

классификации образовательных программ и квалификаций открытого типа (допускающая обновление программ и квалификаций, оперативное внесение новых, удаление устаревших), независимая система оценки качества образования и сертификации квалификаций.

Национальная система квалификаций, состоящая из двух слабо сопряженных «множеств» квалификаций, относящихся к сфере труда либо к сфере образования, должна была постепенно преобразоваться в единую систему, в которой сферы труда и профессионального образования строятся на одних принципах и тесно взаимодействуют друг с другом. Основой и инструментом такого преобразования должна была стать Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРК РФ, или рамка).

С лета 2006 г. началась разработка проекта НРК РФ. Надо отметить, что это произошло в традициях российского государства – по инициативе «сверху». Официальным основанием этой деятельности стало поручение Правительства Российской Федерации МФ-П44-2848 от 21 июня 2006 г. «О разработке проекта национальной системы квалификаций Российской Федерации с учетом Европейской системы квалификаций и определения в ней места начального и среднего профессионального образования». Однако стоит заметить, что к тому моменту подобные работы в западноевропейских странах тоже только начинались в связи с появлением проекта Европейской рамки квалификаций по непрерывному образованию в Интернете.

Через год вышел довольно важный документ – Соглашение о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) (Соглашение..., 2007). Это Соглашение предусматривало (а) разделение обязательств между Министерством и РСПП (разработка НРК РФ и образовательных стандартов должна была вестись при координационной роли Министерства, разработка профессиональных стандартов – при координационной роли РСПП), (б) создание совместной Координационной комиссии (одной из ее задач было обеспечение работ по внесению изменений в проект НРК РФ по мере наработки опыта ее использова-

В зарубежной практике понятие рамки квалификаций является инструментом сопряжения сфер труда и образования и основой обновления национальной системы квалификаций, построенной на принципах прозрачности получения квалификаций, объективности, независимости их оценивания и систематичности обновления, что дает импульс к эффективному экономическому росту страны.

ния), а также (в) рассмотрение предложений по совершенствованию проекта, поступающих от отечественных и зарубежных экспертов.

В тексте вышедшей в 2008 г. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) говорилось, что одной из приоритетных задач является «формирование национальной квалификационной структуры с учетом перспективных требований опережающего развития инновационной экономики и профессиональной мобильности граждан, обновление государственных образовательных стандартов и модернизация программ обучения всех уровней на базе квалификационных требований национальной квалификационной структуры».

Рабочую группу по разработке НРК РФ со стороны Минобрнауки России координировал Федеральный институт развития образования (ФИРО), а со стороны РСПП – Национальное агентство развития квалификаций (НАРК). В 2008 г. проект НРК РФ был опубликован в качестве совместных рекомендаций ФИРО–НАРК образовательным организациям, органам управления образованием и объединениям работодателей и с этого момента стал основой разрабатывавшихся в то время федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования и первых профессиональных стандартов. По мере использования в проект вносились изменения и продолжалось его обсуждение внутри страны и за рубежом.

Рамка основана на дескрипторах – качественном описании общих требований к квалификациям, которые можно отнести к определенному уровню. Описания

квалификационных уровней отличаются степенью проявления ответственности, самостоятельности и широты полномочий, это отличие задает уровень требований к характеру умений и знаний.

Квалификационные уровни рамки должны стать общими ориентирами для классификации образовательных программ в сфере образования и квалификаций в сфере труда. Для сферы труда – Общероссийский реестр квалификаций, построенный на системе классификации открытого типа, когда за счет гибкой кодировки новые квалификации автоматически встраиваются в реестр, а устаревшие удаляются. Реестр заполняется по мере разработки профессиональных стандартов. Для сферы образования – Общероссийский классификатор образовательных программ (ОКОП). ОКОП

разрабатывался параллельно с проектом НРК РФ, и его фрагмент (таблица) может служить примером системы классификации открытого типа и гибкой кодировки программ (Блинов и др., 2007).

Как видно из таблицы, для каждой группы программ есть общий уровень код ОКОП, соотношенный с уровнем НРК РФ. Конкретной программе в соответствии со специально разработанной системой присваивается собственный код (помимо уровня), и она занимает свое место в классификаторе. Аналогично должен быть построен и реестр квалификаций. Очевидно, что этот реестр квалификаций будет несколько больше, чем классификатор образовательных программ, так как некоторые квалификации могут быть получены за счет неформального образования.

Таблица  
Примерное соответствие уровней квалификации по Европейской рамке квалификаций (ЕРК) и Национальной рамке квалификаций Российской Федерации (НРК РФ) (проект)

Уровень квалификации в соответствии с		Типы образовательных программ (по Общероссийскому классификатору образовательных программ)	
НРК РФ	ЕРК	Код по ОКОП	Наименование
			<b>Основные образовательные программы начального профессионального образования и профессиональной подготовки</b>
1, 2, 3	1, 2, 3	41	Образовательные программы профессиональной подготовки
2, 3	2, 3	42	Образовательные программы подготовки по профессиям, для овладения которыми не требуется среднего (полного) общего образования
3, 4	3, 4	43	Образовательные программы подготовки по профессиям, для овладения которыми требуется среднее (полное) общее образование
4	4	44	Образовательные программы начального профессионального образования, получаемого в профессиональных училищах повышенного уровня (лицах и т.п.)
			<b>Основные образовательные программы среднего профессионального образования</b>
4, 5	4, 5	51	Образовательные программы среднего профессионального образования базового уровня
5	5	52	Образовательные программы среднего профессионального образования повышенного уровня
			<b>Основные образовательные программы высшего профессионального образования</b>
6	6	62	Образовательные программы высшего профессионального образования, ведущие к присвоению квалификации (степени) бакалавра
6, 7	6, 7	65	Образовательные программы высшего профессионального образования, ведущие к присвоению квалификации дипломированного специалиста
7	7	68	Образовательные программы высшего профессионального образования, ведущие к присвоению квалификации (степени) магистра
			<b>Основные образовательные программы послевузовского профессионального образования</b>
8	8	71	Образовательные (исследовательские) программы послевузовского профессионального образования, ведущие к присвоению ученой степени кандидата наук
9		72	Исследовательские программы, ведущие к присвоению ученой степени доктора наук

Эти два документа, кроме самой рамки, должны стать основой системы квалификаций, они заполняются постепенно, по мере разработки профессиональных стандартов, на основе которых разрабатываются и обновляются образовательные стандарты и программы. Однако решение о внедрении ОКООП в настоящее время так и не принято. Реестр квалификаций, возможно, сложится в процессе разработки профессиональных стандартов, эта деятельность сейчас активизировалась при координирующей роли Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. НРК РФ позволяет задать общий методологический подход описания квалификаций в отношении результатов обучения в системах стандартизации сфер труда и образования, общие подходы к формированию независимой системы оценки качества образования и сертификации квалификаций.

На отраслевом уровне могут быть уточнены количество квалификационных уровней и общеотраслевые требования к ним. Требования «к деятельности вообще» на определенном уровне национальной рамки постепенно переходят в общеотраслевые требования к квалификации работника, не имеющего практического опыта (сразу после получения образования или прохождения обучения) и/или имеющего такой опыт с указанием, в каком объеме.

Существует опыт разработки проектов отраслевых рамок квалификаций: «Управление персоналом», «Информационные технологии», «Индустрия питания и гостеприимства», «Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования», «Атомная энергетика», отраслевая рамка в области ИТ-технологий и др.

В пояснительной записке к проекту НРК РФ были указаны возможные пути достижения квалификационных уровней. При разработке отраслевой рамки квалификаций эти особенности учитываются и сопоставляются с конкретными квалификациями, существующими в отрасли. Среди них могут быть отобраны и проранжированы в соответствии с уровнями НРК РФ наиболее значимые, востребованные, а могут быть (если отрасль невелика) проранжированы все квалификации. Таким образом, становится видно, сколько и какие

уровни получают в отраслевой рамке, какой примерный уровень образования для каждой из квалификаций нужен, возможно ли признание неформального образования. Формулировки дескрипторов квалификационных уровней отраслевых рамок квалификаций создаются по аналогии с дескрипторами НРК РФ с учетом общеотраслевой специфики.

Можно привести пример использования дескрипторов НРК РФ в качестве методологического ключа для разведения требований к бухгалтеру разных категорий, которые в КСД представлены одним сплошным текстом: «...разрабатывает рабочий план счетов, формы первичных документов, по которым не предусмотрены типовые формы

Участвует в проведении экономического анализа хозяйственно-финансовой деятельности предприятия по данным бухгалтерского учета и отчетности

Выполняет работы по формированию, ведению и хранению базы данных бухгалтерской информации...» (Квалификационный справочник, 1998).

После данного текста описываются одной строкой требования к образованию бухгалтера, бухгалтера I и II категорий (от среднего профессионального до высшего) и указывается требование к стажу работы в годах.

С помощью дескрипторов рамки с учетом возможных образовательных траекторий среднего и высшего профессионального образования, которые ведут к разным квалификационным уровням, можно, используя текст справочника, получить примерно такие формулировки:

**Бухгалтер (квалификационный уровень 5) должен быть готов:**

- осуществлять учет первичных документов;
- осуществлять работы по формированию, ведению и хранению базы данных бухгалтерской информации;
- участвовать в проведении экономического анализа хозяйственно-финансовой деятельности предприятия по данным бухгалтерского учета и отчетности.

**Бухгалтер II категории (квалификационный уровень 6) должен быть готов:**

- организовывать и осуществлять работы по формированию, ведению и хранению базы данных бухгалтерской информации;

- разрабатывать рабочий план счетов, формы первичных документов, по которым не предусмотрены типовые формы.

**Бухгалтер I категории (квалификационный уровень 7) должен быть готов:**

- организовывать и осуществлять контроль работ по формированию, ведению и хранению базы данных бухгалтерской информации;
- руководить разработкой рабочего плана счетов, форм первичных документов, по которым не предусмотрены типовые формы;
- анализировать хозяйственно-финансовую деятельность предприятия по данным бухгалтерского учета и отчетности.

В практике взаимодействия отдельных организаций и представителей сфер труда и образования, в рамках отдельных инициатив, возглавляемых государственными и негосударственными органами, проект НРК РФ получил довольно обширное применение. Он использовался при разработке профессиональных стандартов и пилотных проектов отраслевых рамок квалификаций; для описания требований к компетенциям выпускников во ФГОС ПО (федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования) всех уровней, внедрение которых происходит в настоящее время. Дескрипторы проекта национальной рамки квалификаций – точка отсчета для описания результатов обучения в новых образовательных программах, создающихся на основе ФГОС.

НРК РФ – импульс для модернизации национальной системы квалификаций, в частности, модернизации и развития национальной системы оценки результатов образования и сертификации квалификаций, единых для всех уровней профессионального образования механизмов накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях.

Эта деятельность завершилась приказом министра труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» от 12 апреля 2013 г. № 148н. Термины «уровни квалификации» и «национальная рамка квалификаций»

можно считать сходными, но не тождественными.

Разработка профессиональных стандартов рассматривается как очередной этап построения новой национальной системы квалификаций. От этой работы зависит, насколько гибкой и мобильной станет эта система, позволит ли она обеспечить гарантии качества профессионального образования со стороны государства, систематический мониторинг потребностей рынка труда, управление рынком квалификаций на основе принципов независимости и объективности, насколько будет способствовать развитию и укреплению единства сферы труда и образования в данных процессах.

#### ЛИТЕРАТУРА И ДРУГИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Блинов В.И. и др. О проекте национальной рамочной структуры квалификаций Российской Федерации, сопряженной с Европейской рамкой квалификаций / Блинов В.И., Сазонов Б.А., Батрова О.Ф., Грюканова А.М., Есенина Е.Ю., Рыжов А.Н., Сергеев И.С., Ягодкина Е.Н., Щедров А.А. М.: ФИРО, 2007.
2. Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС).
3. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (утв. Постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г., № 37).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).
5. Общероссийский классификатор занятий ОК 010-93 (утв. Постановлением Госстандарта РФ от 30 декабря 1993 г. № 298).
6. Постановление Правительства Российской Федерации МФ-П44-2848 от 21 июня 2006 г. «О разработке проекта национальной системы квалификаций Российской Федерации с учетом Европейской системы квалификаций и определения в ней места начального и среднего профессионального образования».
7. Соглашение о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей от 25 июня 2007 г.

АЛЕКСАНДР ЛЕЙБОВИЧ, ВЛАДИМИР БЛИНОВ,  
ОЛЬГА БАТРОВА, ЕКАТЕРИНА ЕСЕНИНА,  
АЛЛА ФАКТОРОВИЧ

# Подготовка рабочих кадров и формирование прикладных квалификаций: вчера, сегодня, завтра

55

**Аннотация.** Представлен анализ основных тенденций развития профессионального образования в России. Рассматривается проблема создания новой модели системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации с учетом международного опыта модернизации системы профессионального образования.

**Ключевые слова:** модернизация профессионального образования, национальная система квалификаций, качество и доступность профессионального образования, кадры профессионального образования, центры профессиональных квалификаций.

# К

лючевая роль образования в обеспечении конкурентоспособности страны, социальной стабильности и личностной успешности вызывает пристальный интерес к его качеству

и способности отвечать на разнообразные внешние вызовы. При этом особое внимание уделяется сегодня тем компонентам системы образования, которые непосредственно связаны с развитием экономики как фундамента общественного благосостояния.

Система подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций переживает в настоящее время период перманентных реформ. Их эффективность определяется тем, насколько профессиональное образование способно выполнять свою миссию – обеспечивать рост человеческого капитала, необходимого для модернизации и технологического развития экономики страны.

Обобщая современные оценки состояния системы профессионального образования в России, можно выделить несколько групп ключевых проблем:

- несбалансированность этой системы с требованиями рынка труда;
- низкое качество образовательных программ (включая отсутствие кадрового потенциала, современных учебных материалов) и результатов обучения;
- информационная закрытость;
- низкий уровень индивидуализации обучения;
- отсутствие системы профориентации.

Анализ программ модернизации профессионального образования конца XX – начала XXI в. дает основание говорить о слабой преемственности между профессиональным и общим образованием, устаревшей системе классификации ОКСО (Общероссийский классификатор специальностей по образованию), отсутствии внедрения в части нормативного и персонифицированного финансирования, необходимости пере-



об авторе



*А.Н. Лейбович,  
первый заместитель  
директора  
ФИРО, член-  
корреспондент  
РАО, доктор  
педагогических наук,  
профессор*

**В настоящий момент не существуют или не действуют в полную силу механизмы взаимовыгодного партнерства системы профессионального образования с региональными рынками труда и объединениями работодателей.**

хода от управления профессиональным образованием на основе учреждений к управлению на основе образовательных программ.

Нерешенность этих проблем обуславливает низкий престиж системы подготовки рабочих кадров и прикладных квалификаций. Отечественные работодатели отмечают отсутствие реакции системы профессионального образования на изменения в сфере труда. В настоящий момент не существуют или не действуют в полную силу механизмы взаимовыгодного партнерства системы профессионального образования с региональными рынками труда и объединениями работодателей.

В 2012 г. закончился процесс регионализации системы профессионального образования. Остро стоит задача формирования сетей образовательных учреждений, отмечается низкая эффективность использования ресурсов системы профессионального образования, включая кадровое, методическое и материально-техническое обеспечение.

Обозначенные проблемы требуют комплексного решения, создания новой модели системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации с учетом международного опыта модернизации системы профессионального образования. Новая модель должна включать обоснование и систематизацию ключевых задач и механизмов, направленных на достижение в среднесрочной перспективе условий для устойчивого развития системы профессионального образования и ее адекватного реагирования на внешние запросы и стимулы.

В течение нескольких десятилетий страны Европы предпринимают активные действия по модернизации национальных систем профессионального образования и подготовки, обеспечивая повышение качества образования; укрепление связи между знаниями и умениями, приобретаемыми в ходе обучения, и требованиями рынка труда. Особое

внимание уделяется формированию механизмов устойчивого развития профессионального образования, которые бы обеспечивали своевременное и адекватное реагирование системы на требования рынка труда. При этом подчеркивается, что решение этих задач силами только одной системы профессионального образования невозможно. Необходимо привлечение и использование потенциала всего общества, но в первую очередь основных бенефициаров профессионального образования – представителей сферы труда (работодателей), органов управления всех уровней (национального, регионального и локального), профессиональных и общественных организаций и сообществ.

Задача создания механизмов своевременного и адекватного реагирования системы профессионального образования на постоянно меняющиеся запросы рынка труда решается на национальном, региональном, отраслевом и институциональном уровнях следующими путями.

- Проведение исследований состояния и перспектив развития конкретных отраслей и экономики в целом, а также кадрового потенциала отраслей экономики, отдельных регионов, страны, результаты которых формируют основу для разработки политики и стратегии модернизации профессионального образования. Примерами таких исследований являются «Мировые тенденции развития занятости» (Global Employment Trends), «Всемирный доклад по занятости 2004–2005: занятость, продуктивность и сокращение бедности» (World Employment Report 2004–2005: Employment, productivity and poverty reduction), подготовленные Международной организацией труда; серия экономических обзоров по странам ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития); «Процветание всех в глобальной экономике – профессиональные умения мирового уровня» («Prosperity for all in the global economy – world class skills») (Великобритания) и др.

- Разработка перспективных профессиональных стандартов.

- Трансляция требований к результатам профессионального образования и обучения из сферы труда в сферу профессиональной подготовки. Это



об авторе



*В.И. Блинов,  
руководитель  
Центра профессионального образования  
ФИРО, доктор педагогических наук, профессор*



*О.Ф. Батрова,  
ведущий научный сотрудник  
Центра профессионального образования  
ФИРО, кандидат педагогических наук*

происходит посредством привлечения работодателей (в лице представителей объединений и ассоциаций работодателей или представителей конкретных предприятий) к разработке политики и стратегии развития и функционирования профессионального образования, к обновлению структуры и содержания программ профессионального образования, к формированию системы и проведению оценивания, сертификации и аккредитации и др.

Во многих странах при министерствах и ведомствах, регулирующих профессиональное образование и подготовку, созданы и функционируют специальные структуры с участием представителей работодателей, которым предоставлены весьма широкие управленческие полномочия.

Новая система практико-ориентированного профессионального образования должна получить ряд современных характеристик, методологически связанных с рыночными подходами к функционированию российской экономики.

В условиях многообразия форм собственности, когда подавляющая часть реального сектора экономики является негосударственной, должна быть сформирована общественно-государственная модель управления подготовкой рабочих кадров и развитием прикладных квалификаций, основанная на разделении полномочий в принятии ряда принципиальных решений между работодателями, несущими основную ответственность за экономические результаты, и государством, в чьих руках сохраняются имущественные комплексы образовательных организаций. При этом формула «участия» представителей бизнес-сообщества в управлении должна быть заменена делегированием ряда важнейших полномочий и ответственности отраслевым региональным и федеральным предпринимательским союзам.

Для расширения спектра моделей государственно-частного партнерства необходимо в первую очередь ввести следующие инструменты:

- анализ эффективных моделей и инновационных практик государственно-частного партнерства, их формализация, распространение и развитие (в том числе в части нормативно-правовых и организационных аспектов);

- анализ и внедрение эффективных государственно-частных механизмов подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств по практико-ориентированным образовательным программам начального и среднего профессионального образования в условиях взаимодействия государственной и корпоративных сетей профессионального образования и подготовки кадров;

- создание и нормативно-правовое обеспечение новых моделей государственно-частного партнерства по конкретным направлениям реализации стратегии развития профессионального образования, обновление нормативной правовой базы, регулирующей государственно-частное партнерство в профессиональном образовании.

Одной из современных форм взаимодействия профессионального образования с бизнесом, направленного на развитие инноваций в научно-исследовательской, опытно-конструкторской, производственной, экспертной и других сферах деятельности, являются профессионально-образовательные кластеры. В связи с этим актуальность приобретают мероприятия, обеспечивающие разработку и апробацию различных моделей профессионально-образовательных кластеров, а также внедрение соответствующей нормативной правовой базы и системы консультационного сопровождения создания и развития ресурсных центров, бизнес-инкубаторов, технопарков, возникающих в рамках профессионально-образовательных кластеров.

Новым элементом инфраструктуры профессионального образования становятся также центры прикладных (профессиональных) квалификаций. С появлением таких центров связывается решение нескольких приоритетных задач:

- кадровое обеспечение реализуемых субъектами Российской Федерации программ и стратегий экономического развития;

Во многих странах при министерствах и ведомствах, регулирующих профессиональное образование и подготовку, созданы и функционируют специальные структуры с участием представителей работодателей, которым предоставлены весьма широкие управленческие полномочия.



об авторе



*Е.Ю. Есенина, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования ФИРО, кандидат педагогических наук*



*А.А. Факторович, зам. руководителя Центра профессионального образования ФИРО, доктор педагогических наук, доцент*

- подготовка новых квалифицированных рабочих по профессиям, наиболее востребованным на региональных (местных) рынках труда;

- образовательная поддержка мобильности рабочих кадров, обеспечение ускоренной подготовки персонала при переходе на новую должность, освоении нового оборудования и т.д.

Успешная реализация модели практико-ориентированного сектора образования зависит от обновления системы квалификаций, которая должна соответствовать перспективным задачам экономического развития, учитывать специфику высокотехнологичных производств, новых трудовых процессов в отраслях экономики, ведущие международные тренды, быть привлекательной для молодежи. В настоящее время такая система активно формируется объединениями работодателей совместно с отраслевыми ведомствами.

Внедрению новой системы квалификации будут способствовать:

- создание правового поля и соответствующих механизмов не только для формирования новых квалификаций, но и для их применения в сфере профессионального образования;

- введение в действие новых механизмов классификации квалификаций и образовательных программ, новых подходов к стандартизации в сфере образования и труда;

- подготовка необходимого числа экспертов по разработке профессиональных и образовательных стандартов, образовательных программ.

Модернизация системы квалификаций позволит в течение двух-трех лет обновить образовательные стандарты и программы, а также механизмы их реализации.

Потребуются адекватные изменения в подходах к планированию и финансированию образовательных программ. Государственный заказ целесообразно формировать на основе системы прогнозов, включающей демографический прогноз, прогноз потребностей в рабочих кадрах на среднесрочную (до трех лет) и долгосрочную перспективы (свыше пяти лет). Кроме того, формирование государственного заказа должно базироваться на широком вовлечении в этот процесс союзов работодателей. Распределение государственного заказа меж-

ду образовательными организациями должно производиться на разные сроки, но с учетом необходимости разработки финансового плана для государственных (муниципальных) организаций не менее чем на три года, основной срок действия соглашений на его реализацию также должен охватывать указанный временной период. Переход к финансовому обеспечению реализации государственного заказа на подготовку рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на основе бюджетных субсидий предполагает расчет нормативных затрат на оказание соответствующих образовательных услуг.

Нормальное развитие системы подготовки рабочих кадров и прикладных квалификаций в условиях рыночной экономики и возрастающей зависимости этой системы от бизнеса невозможно без широкой информационной открытости и демократических координационных механизмов. В этой связи важнейшей характеристикой новой модели является внешняя оценка результатов образования и обучения. Ведущим звеном оценки качества подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций должны стать независимые сертификационные центры – провайдеры профессиональных экзаменов на присвоение квалификации. Для создания системы независимой оценки качества подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций целесообразно обеспечить:

- внедрение типовых моделей системы оценки и сертификации квалификаций в субъектах Российской Федерации;

- разработку и внедрение организационно-методического обеспечения профессионально-общественной аккредитации программ профессионального образования и механизмов учета ее результатов при проведении государственной аккредитации;

- разделение документов об образовании и квалификации и соответствующих процедур аттестации;

- формирование экспертного сообщества для проведения на должном уровне процедур оценки и сертификации квалификаций.

Эффективность решения системой профессионального образования задач подготовки кадров для развивающей-

ся экономики определяется способностью ее собственного кадрового корпуса наращивать свои компетенции: осваивать современную технику и новые производственные технологии, создавать и использовать современные образовательные технологии, быть мобильным на рынке образовательных услуг. Однако в настоящее время в области кадрового ресурса профессионального образования существует ряд проблем. Для их решения необходимо:

- разработать отраслевую рамку квалификаций (ОРК) сферы профессионального образования и соответствующие профессиональные стандарты (ПС);
- создать в каждом регионе РФ системы мониторинга и прогнозирования потребностей профессионального образования в развитии кадровых ресурсов и организационно-методическую поддержку технических вузов, которые в состоянии осуществлять подготовку инженерно-педагогических кадров и планирование соответствующего государственного задания;
- внедрить механизмы персонифицированного бюджетного финансирования программ;
- сформировать кадровый резерв и систему наставничества.

Особое значение для развития человеческого капитала системы подготовки рабочих кадров и прикладных квалификаций приобретает выстроенная на новых основаниях модель мотивации менеджмента и персонала образовательных организаций.

В последние годы наметилась тенденция роста интереса молодежи к техническим профессиям и специальностям, однако в массовом сознании россиян подготовка по рабочим профессиям и освоение прикладных квалификаций пока не ассоциируются с социальным и материальным успехом. Новое поколение не получает четких сигналов о перспективных потребностях экономики в специалистах, возможностях построения профессиональной карьеры. Разрозненные профориентационные мероприятия, проводимые школой, учреждениями профессионального образования, службами занятости, не могут изменить социальные стереотипы. Работа с современной молодежью должна строиться на современной научной и технологической осно-

**Эффективность решения системой профессионального образования задач подготовки кадров для развивающейся экономики определяется способностью ее собственного кадрового корпуса наращивать свои компетенции: осваивать современную технику и новые производственные технологии, создавать и использовать современные образовательные технологии, быть мобильным на рынке образовательных услуг.**

ве: необходимо широко использовать радио и телевидение, привлекать ресурсы киноиндустрии, Интернета, социальной рекламы.

Участники процесса подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на региональном уровне – потребители (учащиеся, абитуриенты, работодатели), провайдеры (учреждения и организации, реализующие программы в сфере профессионального образования), органы управления – нуждаются в достоверной и доступной информации об этой сфере. Однако учреждения профессионального образования и другие образовательные организации, предоставляющие услуги в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, в подавляющем большинстве пока не создали эффективных моделей предоставления информации о реализуемых программах, их качестве, перспективах выпускников и др.

Наряду с информацией о работе и результатах деятельности образовательных учреждений отсутствует и прозрачная система информирования общественности об источниках, объемах и структуре получаемых образовательными организациями различных форм собственности финансовых средств и их использовании. Такое положение не позволяет адекватно оценить результативность как бюджетного, так и внебюджетного финансирования сферы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций. Неполнота информации способствует непрозрачности и низкой эффективности использования финансовых, кадровых, учебно-методических и иных ресурсов. Для решения данной задачи могут использоваться:

- разработка информационных стандартов, в том числе: 1) перечня данных, обязательных к размещению на сайтах

образовательных учреждений, реализующих программы профессионального образования и профессиональной подготовки (например, информация о деятельности и ее результатах, объеме, структуре и использовании финансовых средств, об используемых образовательных ресурсах и др.); 2) единых форматов представления этих данных, согласованных с основными потребителями и партнерами образовательных организаций;

- создание порталов региональных органов управления образованием, посвященных профессиональному образованию и профессиональному обучению (информация о текущей и перспективной ситуации на рынке труда и деятельности органа управления в сфере подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций).

Современное состояние профориентационной работы в Российской Федерации отличается сочетанием ряда застарелых и относительно новых проблем. Во-первых, отсутствует государственная координация, в силу чего ситуация на региональном, муниципальном и локальном уровнях меняется стихийно, качественные профориентационные услуги остаются недоступными для подавляющего большинства обучающихся, сохраняется необязательный характер психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных школ. Во-вторых, профориентационная работа с обучающимися нередко осуществляется на основе педагогически неэффективных методик; во многих случаях преобладает увлечение количеством мероприятий, а не их результатами; не налажено социальное партнерство с предприятиями экономической и социальной сферы и службами занятости. В-третьих, отсутствует специальная подготовка квалифицированных кадров в данной области.

Профориентационная сфера в современной России находится на этапе перехода от наследия государственной системы профориентации, сформировавшейся и функционировавшей в советский период, к новой системе государственной координации процессов сопровождения профессионального самоопределения, формирующейся в условиях рыночной экономики и учитывающей перспек-

тивные прецеденты профориентационной практики различного уровня (регионального, муниципального, школьного). Интенсификация процесса построения новой, эффективной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся предполагает:

- разработку современной системы нормативно-правового обеспечения деятельности в сфере сопровождения профессионального самоопределения на всех уровнях общего и профессионального образования с учетом специфики задач, решаемых на каждом уровне; механизмов и инструментов межведомственного взаимодействия и социального партнерства в этой сфере;

- обеспечение гарантированного минимума профориентационных услуг для обучающихся и их семей независимо от места обучения и проживания (формирование стандартов профориентационных услуг для различных категорий учащихся и студентов, различных уровней общего и профессионального образования);

- создание многоуровневой инфраструктуры, обеспечивающей функционирование системы профессионального самоопределения различных категорий обучаемых с активным участием объединений работодателей и профессиональных сообществ;

- разработку, апробацию и внедрение вариативных моделей включения профориентационных аспектов в содержание общего образования, а также вариативных региональных моделей организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения.

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция роста разнообразия образовательных программ профессионального образования, однако сохраняется проблема неравенства доступа граждан к качественным программам. Кроме того, существует ряд категорий граждан, для которых в настоящее время в недостаточной степени определены нормативно-правовые условия, позволяющие им иметь свободный и равный доступ к качественным программам профессионального образования. Это граждане, прервавшие профессиональное образование по разным причинам, в том числе вследствие службы в Воору-

женных силах РФ, декретного отпуска по рождению ребенка, граждане, имеющие особые нужды, в том числе инвалиды, граждане которые в силу изменившихся условий не имеют работы и хотели бы получить новую профессию или специальность, и другие).

Для решения обозначенной проблемы предлагается:

- создать условия для продолжения обучения на бюджетной основе гражданам, прервавшим свое профессиональное образование, с учетом результатов предшествующего образования, в том числе для отслуживших в рядах Вооруженных сил Российской Федерации, находившихся в отпуске по уходу за ребенком, отбывших наказания за уголовные преступления, совершенные впервые по статьям, не имеющим тяжкие последствия, и т.д.;

- ввести процедуры зачета полученной специальности (профессии) для лиц, получивших образование (прошедших профподготовку) по специальностям (направлениям специальностей, специализациям, профессиям) в Вооруженных силах и других воинских формированиях Российской Федерации;

- развивать организационно-правовые основы образовательного кредитования и субсидирования для лиц, получающих второе образование по востребованным профессиям и специальностям;

- обеспечить доступ к обучению выпускников детских домов и интернатов, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с социальной поддержкой их проживания в период обучения и дальнейшего трудоустройства;

- сформировать нормативно-правовые и организационно-финансовые механизмы дистанционных форм освоения образовательных программ, в том числе при условии прохождения обучения на базе хозяйствующих субъектов и предприятий;

- создать механизмы целевой поддержки профессионального образования и обучения за пределами региона проживания, за счет средств регионального бюджета, юридических лиц и индивидуальных предпринимателей на условиях целевого трудоустройства по полученной специальности (профессии) после окончания обучения в регионе проживания.

Особого внимания требует сегодня проблема занятости и трудоустройства инвалидов. В РФ проживают около 13 млн инвалидов. Свыше 40% из них находятся в трудоспособном возрасте. При этом число трудоустроенных инвалидов, по данным разных авторов, колеблется от 3,5 до 16% от их общего числа. (Для сравнения: трудоустроено инвалидов в Великобритании 40%; в США – 24%.) В то же время исследования показали, что более 60% инвалидов, окончивших образовательные учреждения среднего или высшего профессионального образования, трудоустроены.

Данные бывшего Минздравсоцразвития РФ позволяют сделать вывод о том, что в трудоустройстве в России в настоящее время нуждаются от 5,8 до 6,3 млн инвалидов. При решении проблемы их трудоустройства бюджеты различного уровня получили бы дополнительно в виде налогов *от 496 до 530 млрд руб. в год*, что превышает затраты бюджетов на выплату им пенсии на сумму *от 306 до 327 млрд руб. в год*.

Повышение доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья связано с развитием дистанционного образования для инвалидов с индивидуальной тьюторской поддержкой; с созданием в образовательных учреждениях профессионального образования, обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья, центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, доступной безбарьерной среды.

Комплексная модернизация системы профессионального образования сегодня уже не мыслится без формирования современной, информационно насыщенной образовательной среды, которая обладает широкими возможностями повышения эффективности образовательного процесса. Вместе с тем для разработки и внедрения она требует высококвалифицированных специалистов, эффективное использование информационных технологий невозможно без наличия у преподавателей соответствующих компетенций. Накопленный в России за последние годы опыт использования цифровых решений дает новые возможности создания и быстрого обновления электронного образовательного

Повышение доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья связано с развитием дистанционного образования для инвалидов с индивидуальной тьюторской поддержкой; с созданием в образовательных учреждениях профессионального образования, обучающих лиц с ограниченными возможностями здоровья, центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, доступной безбарьерной среды.

го контента, а также разработки эффективной системы его распространения.

Также необходимы мониторинг и стимулирование обеспечения системы профессионального образования современными учебными материалами для подготовки по приоритетным профессиям, развитие центров коллективного пользования дорогостоящими кадровыми и технологическими ресурсами (ресурсных центров), внедрение новых моделей ресурсного обеспечения и управления образовательными программами, в том числе модульными и сетевыми.

Одним из ведущих условий успешной реализации новой модели профессионального образования является *создание благоприятной нормативно-правовой среды*.

В рамках первого направления действий по законодательному и нормативно-правовому закреплению изменения

идеологии подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций необходимо выделить ряд положений, фиксирующих новые тенденции в сфере практико-ориентированного образования, ставшие за последние несколько лет фактом российской образовательной политики:

- формирование современной национальной системы квалификаций;
- сокращение количества и усиление унификации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования;
- введение системы независимой оценки качества профессионального образования;
- нормативное закрепление новых организационно-экономических механизмов.

Вторым направлением станет *разработка нормативно-правовых актов в развитие нового «Закона об образовании Российской Федерации»*.

Третьим направлением является *гармонизация федерального законодательства и региональных нормативно-правовых основ развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций*. С этой целью актуальность приобретает работа по созданию модельных нормативных актов, определяющих принципы функционирования образовательных учреждений профессионального образования и реализации образовательных программ.

АЛЛА ФАКТОРОВИЧ

# Оценка качества профессионального образования в условиях модернизации национальной системы квалификаций

**Аннотация.** Рассматриваются концептуальные и нормативно-правовые аспекты к формированию системы независимой оценки качества профессионального образования. Представлены результаты анализа сложившейся практики профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, оценки и сертификации квалификаций. Обозначены основные противоречия в процессе становления процедур внешней, независимой оценки качества профессионального образования и возможные пути их преодоления.

**Ключевые слова:** независимая оценка качества профессионального образования, профессионально-общественная аккредитация программ, общественная аккредитация образовательных организаций, сертификация квалификаций.

Объективная оценка качества профессионального образования – важный элемент и в то же время инструмент развития национальной системы квалификаций, позволяющий получать достоверную информацию об уровне подготовки кадров, динамике и номенклатуре квалификаций, степени их востребованности на рынке труда, совершенствовать профессиональные и образовательные стандарты с учетом обновляющихся технологий и изменяющихся организационных парадигм, учитывать и сертифицировать результаты не только формального, но и неформального образования.

Особое значение в последние годы придается формированию наряду с государственным контролем внешней

независимой системы оценки качества образовательных учреждений, программ и результатов образования. Такая система представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм, правил, обеспечивающих основанную на единых принципах оценку общих и профессиональных компетенций обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных стейкхолдеров<sup>1</sup>. Объективность оценивания обеспечивается отделением провайдеров<sup>2</sup> образовательных услуг от экспертов, устанавливающих их качество, институционализацией системы независимых квалификационных экзаменов, возрастанием роли объединений работодателей и профессиональных ассоциаций в управлении результатами профессионального образования.

<sup>1</sup> Стейкхолдер – это группа, заинтересованная в эффективности результатов деятельности организации, способная оказать влияние и/или внести вклад (работа, капитал, ресурсы, распространение информации об организации и т.п.) в достижение организацией ее целей.

<sup>2</sup> Провайдер (в данном контексте) – организация, предоставляющая образовательные услуги.



об авторе



А.А. Факторович, зам. руководителя Центра профессионального образования ФИРО, доктор педагогических наук, доцент

Внешняя независимая система оценки качества подготовки кадров направлена в первую очередь на преодоление нарастающего недоверия к деятельности учреждений профессионального образования, сомнений в его социально-экономической эффективности, неудовлетворенности бизнес-сообщества уровнем компетентности выпускников, на снятие противоречия между требованиями реального сектора российской экономики к квалификации профессионалов и актуальным состоянием трудовых ресурсов.

Обновление подходов к оцениванию результатов профессионального образования рассматривается как компонент целостной стратегии совершенствования человеческого капитала и входит в число государственных приоритетов. В силу этого обозначенная проблема последовательно решалась и на нормативном, и на концептуальном, и на организационно-технологическом уровнях.

За последние годы создано нормативно-правовое поле, обеспечивающее объединениям работодателей возможность участия в оценке качества образования; сформирован общественно-государственный орган системы независимой оценки качества профессионального образования. Серьезным стимулом к развитию процедур независимой оценки качества образования стало принятие Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Особенностью этого документа является более широкая (по сравнению с предшествующим периодом) представленность вопросов управления качеством образова-

ния. В законе появились отдельные статьи (95 и 96), посвященные независимой оценке качества образования, общественной аккредитации образовательных организаций и профессионально-общественной аккредитации программ. Они содержат информацию о целях, субъектах, заказчиках, инструментах, подходах к разработке процедур применительно к различным видам независимой оценки качества образования.

Появление в законе такой проблематики трудно переоценить, но в то же время представленная о ней информация не исчерпывает всего круга вопросов. В частности, не прописаны механизмы отбора и аккредитации привлекаемых к оценке организаций и экспертов, особенности формирования показателей и критериев оценки. С одной стороны, свобода самоопределения организаций, осуществляющих экспертизу, приоритет позиции заказчика экспертных услуг вполне закономерны, с другой – стихийный рынок в этой области деятельности может привести к псевдооценке качества, к подмене реальных процедур имитационными.

К сожалению, в законе нет статьи, в которой было бы представлено содержательное и процедурное разделение государственной итоговой аттестации и сертификации квалификаций, несмотря на то что проблема отделения оценки результатов обучения от оценки квалификации неоднократно поднималась профессиональным и научно-педагогическим сообществом. Открытым остается и вопрос о том, будут ли приниматься какие-либо управленческие решения с учетом проведенной независимой оценки или ее задача сугубо репутационная – формировать общественное мнение о той или иной образовательной организации или программе.

Преодоление неопределенности в этих вопросах связано с совершенствованием методологии независимой оценки качества работы организаций профессионального образования, включающей обоснование требований к экспертирующим организациям, выбора показателей и критериев независимой оценки, механизмов использования ее результатов при проведении государственной аккредитации, партнерства государства и бизнеса в этих процессах. На новом этапе работы важно учесть и развить

Внешняя независимая система оценки качества подготовки кадров направлена в первую очередь на преодоление нарастающего недоверия к деятельности учреждений профессионального образования, сомнений в его социально-экономической эффективности, неудовлетворенности бизнес-сообщества уровнем компетентности выпускников, на снятие противоречия между требованиями реального сектора российской экономики к квалификации профессионалов и актуальным состоянием трудовых ресурсов.

сложившийся к настоящему времени опыт независимой оценки качества профессионального образования, перейдя от прецедентных локальных процедур к массовой практике.

Так, Национальным агентством развития квалификаций были разработаны модель сертификации и оценки квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования и других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах, и пакет сопровождающих ее организационных и методических материалов, содержащих описание методологии и технологии валидации компетенций соискателя (см.: Положение об оценке..., 2009).

Разработанная модель базируется на сети специализированных экспертно-методических центров (ЭМЦ) и центров оценки и сертификации квалификаций (ЦОСК), в функции которых входят:

- констатация соответствия квалификации работника требованиям производства и бизнеса, установленным соответствующими профессиональными стандартами;
- подтверждение права работника выполнять конкретные виды трудовой деятельности вне зависимости от места, времени и способа получения квалификации;
- создание и развитие информационной, методической, консалтинговой инфраструктуры системы.

Оценка и сертификация квалификаций осуществляется на основе принципов:

- добровольности и доступности прохождения оценки и сертификации квалификаций;
- открытости информации о механизмах и процедурах оценки;
- компетентности и достоверности оценок, обеспечиваемых привлечением квалифицированных экспертов, использованием стандартизированного и технологичного инструментария;
- объективности и комплексного характера оценки квалификаций.

Выбор организаций, наделяемых полномочиями ЭМЦ или ЦОСК, регламентируется обязательным требованием: они должны иметь рекомендации крупных компаний, «занимающих» значительную часть соответствующего рынка, и/или

**На новом этапе работы важно учесть и развить сложившийся к настоящему времени опыт независимой оценки качества профессионального образования, перейдя от прецедентных локальных процедур к массовой практике.**

общероссийских, а также общероссийских отраслевых объединений работодателей. При этом образовательные организации могут претендовать только на статус экспертно-методического центра.

В ряде регионов Российской Федерации созданы региональные центры оценки и сертификации профессиональных квалификаций, накоплен опыт добровольной сертификации работников на соответствие стандартам различных уровней. Анализ сложившейся практики позволяет не только констатировать востребованность процедуры, но и выявить факторы, сдерживающие ее развитие.

Проведенный мониторинг актуального состояния региональных систем оценки и сертификации квалификаций показал, что в большинстве случаев соответствующие структуры возникают на базе образовательных организаций, что противоречит изначальной, подтвердившей свою эффективность во многих европейских странах установке на необходимость дифференцировать (и на уровне процедуры, и на уровне субъектов, ее обеспечивающих) итоговую аттестацию выпускников и сертификацию их квалификации. Нельзя отрицать, что в образовательных учреждениях накоплен значительный опыт содержательного и методического сопровождения экзаменационных испытаний, тем не менее объективность и достоверность оценивания достигаются только в том случае, когда его проводят независимые эксперты, рекрутируемые специализированными уполномоченными организациями. В то же время сложившаяся ситуация, закономерная с учетом относительной новизны процедуры сертификации квалификаций, является сигналом о дефицитах, существующих в нормативной базе и, что гораздо серьезнее, об отсутствии пула экспертов, программ их подготовки и, соответственно, процедуры их аккредитации. Возможно, на переходном этапе образовательные учреждения могут выполнить функцию своего рода инкубаторов, где будет аккумулироваться

организационно-методический инструментарий и формироваться кадровый ресурс системы независимой оценки качества образования, однако очевидно, что без реального социального партнерства развитие самостоятельных институтов сертификации квалификаций будет затруднено.

Не менее серьезным барьером, не позволяющим интенсифицировать формирование целостной системы сертификации квалификаций, является отсутствие необходимого банка оценочных средств. Российский опыт разработки оценочных материалов на основе профессиональных стандартов и иных квалификационных требований не является отработанным, он носит прецедентный характер. Сложность формирования содержания профессиональных экзаменов обусловлена интегративной природой компетенций и квалификации, их недиагностируемостью с помощью количественных измерителей и зависимостью от обоснованной и максимально объективированной, но все же экспертной позиции. Валидные оценочные средства могут быть подготовлены только в соответствии со специально созданной методикой, содержащей четкие алгоритмы отбора типов и определения сложности, объема, числа заданий по выявлению профессиональных и общих компетенций соискателя. При этом и сама методика, и оценочные средства, разрабатываемые на ее основе, должны стать результатом коллегиального взаимодействия, деятельности проектной команды, которая включает специалистов, представляющих и систему образования, и сферу труда.

Параллельно с теоретическим обоснованием и практической апробацией алгоритма сертификации квалификаций складывались и модели общественно-

профессиональной аккредитации образовательных программ, правда, преимущественно в секторе высшего профессионального образования.

Под общественно-профессиональной аккредитацией понимается оценка и признание качества реализации образовательных программ и подготовки специалистов по отраслям промышленности, экономики, культуры и социальной сферы. Основными принципами такой аккредитации являются добровольность, объективность, коллегиальность принятия решений, гласность результатов. Общественно-профессиональная аккредитация проводится неправительственными организациями для повышения качества подготовки специалистов с точки зрения интересов общества в целом, профессионального сообщества в частности. Она является специализированной: оцениваются отдельные образовательные программы, а не деятельность образовательного учреждения в целом, не знания вообще (естественно-научные, гуманитарные, общепрофессиональные и специальные), а готовность выпускников к ведению профессиональной деятельности. Критерии и процедуры государственной аккредитации и общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ существенно различаются. В первом случае основное внимание уделяется оценке ресурсов образовательного учреждения, во втором – результатам реализации образовательных программ с точки зрения качества подготовки специалистов. В первом случае контролируется соблюдение стандарта, ведется поиск слабых сторон, во втором – выявляются особенности и сильные стороны образовательного учреждения, которые позитивно отражаются на качестве образовательных программ и могут быть развиты в дальнейшем.

В России модель общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ как элемент независимой системы оценки качества профессионального образования в настоящее время только складывается. Тем не менее можно говорить о наличии определенного опыта работы соответствующих агентств. Так, свой подход к проведению общественно-профессиональной аккредитации программ выработала, с учетом

Проведенный мониторинг актуального состояния региональных систем оценки и сертификации квалификаций показал, что в большинстве случаев соответствующие структуры возникают на базе образовательных организаций, что противоречит изначальной установке на необходимость дифференцировать (и на уровне процедуры, и на уровне субъектов, ее обеспечивающих) итоговую аттестацию выпускников и сертификацию их квалификации.

международных рекомендаций, команда экспертов Аккредитационного центра Ассоциации инженерного образования России (АИОР). В число экспертов входят представители прикладной науки, промышленности и высшей школы. Они встречаются с руководством вузов, сотрудниками факультетов и кафедр, участвующих в реализации программы, студентами, выпускниками, представителями промышленных предприятий и научно-исследовательских институтов, трудоустроенными выпускниками, знакомятся с организацией и результатами научно-исследовательской работы студентов, технологиями разработки учебных программ, реализации и оценки качества образовательной деятельности, с учебно-лабораторной базой для подготовки специалистов и т.д. Программы оцениваются по девяти критериям: цели, содержание, студенты, профессорско-преподавательский состав, подготовка к профессиональной деятельности, материально-техническая база, информационное и финансовое обеспечение, выпускники.

*Критерии и процедуры общественной аккредитации*, проводимой Агентством контроля качества образования и развития карьеры (АККОРК), разрабатываются с учетом требований Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования ENQA, а также зарубежных и международных аккредитационных структур, занимающихся оценкой тех или иных направлений/специальностей профессионального образования. Согласно концепции, положенной в основу деятельности экспертов АККОРК, общественная экспертиза направлена на оценку качества и гарантий качества образования. Первая группа критериев:

- соответствие разработанной программы требованиям ФГОС и наличие возможности для формирования студентами индивидуальных образовательных траекторий;
- участие внешних экспертов (в том числе работодателей) в разработке программ дисциплин, модулей, практик;
- актуальность и периодичность обновления программы в целом, а также тематики курсовых и дипломных работ студентов;

Под общественно-профессиональной аккредитацией понимаются оценка и признание качества реализации образовательных программ и подготовки специалистов по отраслям промышленности, экономики, культуры и социальной сферы. Основными принципами такой аккредитации являются добровольность, объективность, коллегиальность принятия решений, гласность результатов.

- соответствие программ аттестаций, критериев оценивания студентов, а также созданной в вузе образовательной среды требованиям компетентностного подхода;
- качество организации самостоятельной работы студентов;
- оснащенность баз практик;
- востребованность выпускников на рынке труда.

Вторая группа критериев обеспечивает оценку гарантий качества образования и включает такие позиции, как:

- конкурентоспособность программы;
- эффективность методического обеспечения;
- научно-исследовательская деятельность;
- преподавательский состав, в том числе инкорпорирование представителей реального сектора экономики в образовательный процесс.

В качестве дополнительных критериев используются следующие:

- политика и система обеспечения качества образования на уровне основной образовательной программы, структура и содержание программы;
- модели обучения, в том числе с учетом разного уровня подготовленности студентов;
- участие студентов в определении содержания и организации учебного процесса (Рубин, 2009).

В рамках одного из проектов ФИРО также была разработана *модель мониторинга качества подготовки (формирования квалификаций) выпускников учреждений профессионального образования*, учитывавшая особенности общественно-профессиональной аккредитации. В разработанной модели используются две типовые группы критериев – возможности и результаты. К возможностям отнесены:

- активное участие администрации (руководства) в организации работ по обеспечению качества образовательного процесса;
- управление процессами обеспечения качества подготовки выпускников;
- согласованность с внешней средой;
- квалификация сотрудников образовательного учреждения.

Группа «Результаты», в свою очередь, включает четыре критерия:

- удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников в образовательном учреждении;
- влияние обучения на результаты трудовой деятельности;
- удовлетворенность сотрудников образовательного учреждения и обучающихся учебной и работой;
- результаты, которых добилось образовательное учреждение в отношении запланированных целей повышения качества подготовки выпускников.

Анализ имеющихся прецедентов общественной аккредитации и используемых для проведения данных процедур критериев оценки показывает преимущественное внимание к качественным показателям, к выбору тех индикаторов эффективности основной образовательной программы, которые реально влияют на обеспечение и постоянное повышение качества образования.

Несмотря на то что преимущества общественной экспертизы качества образования очевидны, сохраняются обстоятельства, сдерживающие ее развитие. В частности, если обратиться к используемому инструментарию оценки, то невозможно четко провести границу между государственной и общественно-профессиональной аккредитацией, поскольку во втором случае также значителен объем критериев, которые выражают требования к ресурсам образовательного учреждения в целом. Много вни-

мания уделяется дидактической составляющей программ, в то время как показатели ее эффективности в части обеспечения качественной профессиональной подготовки хотя и представлены, но не локализованы, не актуализированы. Безусловно, набор предлагаемых агентствами критериев обеспечивает целостную, комплексную оценку, но, скорее, общественную, чем собственно профессиональную. Кроме того, возникшие в нашей стране организации, занимающиеся общественно-профессиональной аккредитацией образовательных программ, как одно из правил аккредитации сформулировали наличие у образовательного учреждения свидетельства о государственной аккредитации, что значительно снижает значимость независимого оценивания.

Появление в законе «Об образовании в РФ» понятия «профессионально-общественная аккредитация» смещает акценты именно на профессионально-ориентированные компоненты программ, на их роль в формировании кадрового ресурса, готовности выпускников стать активными и самостоятельными действующими лицами на рынке труда, в избранной сфере профессиональной деятельности. Это означает, что необходимо пересмотреть подходы к определению объекта профессионально-общественной аккредитации (какие программы или их элементы должны стать предметом экспертизы), к отбору субъектов аккредитации и требований к привлекаемым ими экспертам, к формулировке критериев, которые позволят четко развести государственную, общественную и профессионально-общественную аккредитацию. Принципиальным остается вопрос о соотношении государственной и профессиональной аккредитации, о возможности взаимозачета их результатов, о гармонизации различных типов оценивания образовательных программ с целью совершенствования их качества, повышения социальной и экономической эффективности.

В настоящее время Российским союзом промышленников и предпринимателей и Объединением предпринимательских организаций работодателей малого и среднего бизнеса при участии экспертов Национального агентства развития квалификаций и Федерального инсти-

**Анализ имеющихся прецедентов общественной аккредитации и используемых для проведения данных процедур критериев оценки показывает преимущественное внимание к качественным показателям, к выбору тех индикаторов эффективности основной образовательной программы, которые реально влияют на обеспечение и постоянное повышение качества образования.**

туда развития образования формируются проекты решений по многим из обозначенных вопросов. Подчеркивается, что профессионально-общественная аккредитация в первую очередь устанавливает соответствие образовательных программ, а также отдельных учебных курсов и модулей в пределах образовательных программ профессиональным стандартам и/или иным квалификационным характеристикам. Результатом такой аккредитации становится признание качества и уровня подготовки выпускников требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля.

В качестве ключевых предлагаются две группы показателей: готовность выпускников программ к выполнению трудовых функций и их востребованность рынком труда. Такой подход обусловлен выбором тех критериев, которые отражают возможности программы в части подготовки обучающихся к профессиональной деятельности, удовлетворения запросов профессионального сообщества. Они позволяют развести экспертизу дидактических аспектов программы и тех ее компонентов, которые обеспечивают адекватный ответ на вызовы рынка труда, возвращают профессиональное образование к нуждам экономики. При этом нисколько не умаляется роль показателей, выражающих состояние различных ресурсов образовательного учреждения, но они рассматриваются как предмет иного типа оценивания. Дифференциация предмета и критериев аккредитации обеспечивает различие ее процедур, в то же время, становится понятным, что собственно государственная регламентация и управление качеством профессионального образования основаны на интегрированном результате

Принципиальным остается вопрос о соотношении государственной и профессиональной аккредитации, о возможности взаимозачета их результатов, о гармонизации различных типов оценивания образовательных программ с целью совершенствования их качества, повышения социальной и экономической эффективности.

государственной, профессионально-общественной аккредитации и сертификации квалификаций выпускников.

Несмотря на то что процесс формирования системы независимой оценки качества профессионального образования идет не так интенсивно, как хотелось бы, сталкиваясь с рядом естественных противоречий, совершенно очевидно, что построение такой системы, ее перевод из режима локального действия в сложившуюся стабильную отработанную практику будет обеспечивать развитие и совершенствование национальной системы квалификаций, способствовать консолидации усилий социальных партнеров для решения задач по эффективной профессионализации молодежи, повышению качества рабочей силы для достижения и поддержания экономического роста и социального благополучия страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования и других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nark-rspp.ru/?p=1171>
2. Рубин Ю.Б. Современное образование: качество, стандарты, инструменты. М.: Маркет ДС, 2009.

# Региональная практика сертификации квалификаций

70

**Аннотация.** Представлен опыт создания системы сертификации квалификаций выпускников учреждений профессионального образования на региональном уровне, показаны пути развития независимой оценки качества профессионального образования на уровне региона.

**Ключевые слова:** сертификация, процедура сертификации выпускников, квалификация, независимая оценка, качество профессионального образования.

В 2001 г. по инициативе министерства образования и науки Самарской области на базе ГОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Центр профессионального образования» Самарской области впервые в России на региональном уровне создан Центр сертификации профессиональных квалификаций. Данная служба осуществляет информационно-методическое и организационное сопровождение процедуры независимой оценки (с участием работодателей) выпускников образовательных учреждений, осваивающих квалификацию в рамках обучения по программам начального профессионального образования и профессиональной подготовки. Специалисты Центра сертификации прошли стажировку в Шотландском квалификационном управлении (г. Глазго) и в Учебном центре Госстандарта Министерства труда и занятости РФ.

Сертификация квалификаций выпускников представляет собой совокупность процедур подтверждения соответствия профессиональной компетентности обучающихся из числа выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования (далее – НПО

и СПО) Самарской области, получающих квалификацию по программам начального профессионального образования и профессиональной подготовки, требованиям уровня квалификации, выше установленного квалификационной характеристикой.

Процедура сертификации квалификаций регламентируется положением, утвержденным министерством образования и науки Самарской области и региональным объединением работодателей «Союз работодателей Самарской области».

В процедуре сертификации участвуют выпускники, претендующие на повышенный квалификационный уровень. Сертификация квалификаций осуществляется на добровольной основе с полным возмещением затрат независимо от ее итогов. Возмещение затрат на процедуру сертификации квалификаций осуществляет выпускник (его законный представитель), или образовательное учреждение (при условии, если выпускник имеет по производственному обучению оценку не ниже «хорошо» и положительные итоговые оценки по всем остальным предметам), или организация (потенциальный работодатель выпускника).

Специальная подготовка в рамках сертификации квалификаций выпускников осуществляется с использованием сети

областных образовательных учреждений на договорной основе.

Процедура сертификации квалификаций совмещена с процедурой итоговой аттестации в учреждениях профессионального образования. Результат сертификации квалификаций может быть приравнен к результату выполнения выпускной практической квалификационной работы по профессии (профессиям) в пределах требований государственного образовательного стандарта НПО. Аттестационная комиссия руководствуется результатами сертификации квалификаций для комплексной оценки уровня подготовки, принятия решения о присвоении уровня квалификации и выдаче выпускнику документа государственного образца о профессиональном образовании.

Следует отметить принципиальные отличия сертификации квалификаций от итоговой государственной аттестации выпускников учреждений профессионального образования.

Итоговая аттестация представляет собой оценку учебных достижений выпускников. Процедура итоговой аттестации заключается в определении соответствия уровня подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов с последующей выдачей документа государственного образца об уровне образования и квалификации. Итоговая аттестация является ведомственной (отраслевой), отражающей потребности и интересы одного «заказчи-

В процедуре сертификации участвуют выпускники, претендующие на повышенный квалификационный уровень. Сертификация квалификаций осуществляется на добровольной основе с полным возмещением затрат независимо от ее итогов.

ка» образования – государства. В такой системе оценочных процедур независимость контроля качества не реализуется.

Сертификация квалификаций выпускников – система действий, подтверждающих соответствие профессиональных качественных характеристик выпускников требованиям работодателей Самарской области. Такая оценка получена в результате независимых от образовательного учреждения процедур, стандартизированных и универсальных для всей системы (независимые эксперты, инструментарий оценки).

В первой процедуре сертификации квалификаций участвовали всего 18 выпускников областных учреждений НПО/СПО по двум рабочим профессиям. В 2013 г. – 576 чел. (11,8% от общего числа обучающихся по сертифицируемым профессиям) по 21 профессии по Общероссийскому классификатору профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016–94 (Приложение 1).

Итоги сертификации квалификаций выпускников за 13 лет представлены в таблице.

Год	Количество поданных заявок на сертификацию	Число успешно прошедших сертификацию, чел	% прохождения	Количество профессий
2001	18	12	66	2
2002	330	143	43	8
2003	327	175	54	12
2004	378	244	64	14
2005	518	343	66	16
2006	588	414	70	18
2007	716	503	70	18
2008	339	499	74	20
2009	667	487	73	21
2010	617	445	72	21
2011	467	339	73	21
2012	636	448	70	21
2103	576	426	74	21
Всего	6512	4478	69	–



об авторе



С.А. Ефимова, директор Центра профессионального образования Самарской области, кандидат педагогических наук

Процедура итоговой аттестации заключается в определении соответствия уровня подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов с последующей выдачей документа государственного образца об уровне образования и квалификации.

Наиболее массовыми по числу участников в процедуре сертификации за эти годы являются профессии «повар», «слесарь по ремонту автомобилей», «электрогазосварщик», «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования». Наименьшее количество поданных заявок наблюдалось по профессиям «слесарь механосборочных работ», «каменщик», «столяр строительный», «токарь».

Начиная с 2009 г. для организации и проведения процедуры сертификации квалификаций используется база областных ресурсных центров профессионального образования.

Процедура сертификации квалификаций выпускников включает:

- проверку заявочных документов выпускников для участия в процедуре сертификации;
- принятие решения о допуске выпускников к процедуре сертификации;
- оценку соответствия профессиональной компетентности выпускников требованиям уровня квалификации выше установленного квалификационной характеристикой;
- принятие решения о выдаче (об отказе в выдаче) сертификата профессиональной компетентности;
- выдачу сертификата профессиональной компетентности;
- инспекционный контроль.

Процедура оценки квалификаций проводится на основе региональных квалификационных требований к видам профессиональной деятельности и состоит из квалификационных испытаний по двум блокам:

- теоретический блок – практико-ориентированная проверка базовых и специальных профессиональных знаний по сертифицируемой профессии;
- практический блок – проверка уровня владения практическими умениями по сертифицируемой профессии.

Для положительной оценки результатов по теоретическому блоку количе-

ство выполненных заданий должно составлять не менее 70%.

Для положительной оценки результатов практического блока необходимо выполнение не менее 70% от объема предлагаемого задания.

Суммарная оценка по двум блокам рассчитывается по формуле:

$$0,3 \times C1 + 0,7 \times C2, \text{ где}$$

$C1$  – оценка по теоретическому блоку (%),

$C2$  – оценка по практическому блоку (%).

Заключение об успешной сдаче квалификационного экзамена дается при наличии суммарной оценки по теоретическому и практическому блокам – не менее 80%.

С целью оценки результатов квалификационного экзамена формируется экзаменационная комиссия. В ее состав включаются эксперты от работодателей и представители образовательных учреждений. Экзаменационная комиссия реализует функцию оценки результатов квалификационного экзамена, а также оформляет протоколы и сводные ведомости квалификационного экзамена.

С целью принятия решения о сертификации квалификации выпускников образовательных учреждений создается комиссия по сертификации. Она формируется из представителей регионального объединения работодателей, министерства образования и науки Самарской области и экспертов, не участвующих в работе экзаменационной комиссии. Основными функциями комиссии по сертификации являются:

- анализ документов, полученных в ходе всех этапов сертификации;
- рекомендация о присвоении уровня квалификации выше установленного квалификационной характеристикой;
- принятие решения о выдаче (отказе в выдаче) сертификата профессиональной компетентности;
- оформление протокола заседания комиссии по сертификации.

В случае положительного результата сертификации выпускник получает сертификат профессиональной компетентности, подписанный региональным объединением работодателей «Союз работодателей Самарской области» и Центром профессионального образования Самарской области. Срок действия сертификата – 5 лет.

Выпускники образовательных учреждений, успешно прошедшие сертификацию квалификаций, вносятся в реестр сертифицированных специалистов, который ведется Центром профессионального образования Самарской области и размещается на страницах его официального веб-сайта.

По итогам процедуры сертификации профессиональных квалификаций выпускников проводится детальный анализ результатов квалификационных испытаний по каждой профессии и по каждому образовательному учреждению. Аналитическая справка предоставляется в образовательные учреждения для корректировки образовательного процесса и в министерство образования и науки Самарской области для принятия управленческих решений.

Проведенное в 2010 г. мониторинговое исследование показывает, что более половины опрошенных выпускников, имеющих сертификат профессиональной компетентности, отмечают

преимущества его наличия при трудоустройстве.

Сегодня специалистами Центра сертификации профессиональных квалификаций формируется новое направление независимой оценки качества образования на уровне региона – создается и апробируется Региональная система квалификационной аттестации по профессиональным модулям основных и дополнительных профессиональных образовательных программ НПО/СПО в рамках федеральных государственных стандартов нового поколения<sup>1</sup>. Аналога такой системы пока нет в России. Эта деятельность подразумевает формирование региональных механизмов регистрации итоговых образовательных результатов по профессиональным модулям основных и дополнительных программ профессионального образования и обучения, а также условий их идентификации и официального признания во всех образовательных учреждениях – участниках сетевого взаимодействия системы НПО/СПО Самарской области.

Приложение 1  
Перечень сертифицируемых профессий на 2013 г.

№ п/п	Шифр	Наименование профессии	Уровень квалификации (разряд)
1	12680	Каменщик	4
2	12901	Кондитер	5
3	13450	Маляр	4
4	14612	Монтажник по монтажу стальных и железобетонных конструкций	4
5	14621	Монтажник санитарно-технических систем и оборудования	4
6	16675	Повар	5
7	16909	Портной	5
8	17351	Продавец непродовольственных товаров	4
9	17353	Продавец продовольственных товаров	4
10	18466	Слесарь механосборочных работ	4
11	18494	Слесарь по контрольно-измерительным приборам и автоматике	4
12	18511	Слесарь по ремонту автомобилей	4
13	18545	Слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования	4
14	18559	Слесарь-ремонтник	4
15	18809	Станочник широкого профиля	4
16	18880	Столяр строительный	4
17	19149	Токарь	4
18	19727	Штукатур	4
19	19756	Электрогазосварщик	4
20	19861	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования	4
21	19906	Электросварщик ручной сварки	4

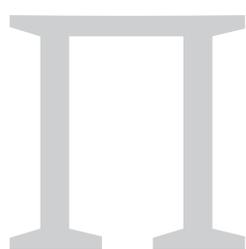
<sup>1</sup> Распоряжение министерства образования и науки Самарской области от 19 ноября 2012 № 422-р.

# Как рождаются и внедряются профессиональные стандарты

74

**Аннотация.** Рассматривается проблема подходов к разработке и внедрению профессиональных стандартов в современной России. Авторы, анализируя зарубежный опыт стандартизации в сферах труда и образования, выделяют типы профессиональных стандартов, описывают предпосылки, условия их разработки и механизмы взаимодействия заинтересованных сторон. Делается вывод о роли и перспективах развития профессиональных стандартов как части современной национальной системы квалификаций.

**Ключевые слова:** национальная система квалификаций, профессиональный стандарт, образовательный стандарт, квалификация.



Проблема обновления, модернизации национальной системы квалификаций, преодоления дисбаланса между потребностями экономики и возможностями профессионального

образования стала одной из ведущих для современной России. Разрушены старые механизмы взаимодействия сфер труда и образования, существовавшие в советское время, необходимо построение новых для обеспечения цели, обозначенной в государственных документах как конкурентоспособность российской экономики на европейском и мировом уровнях.

Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации объявлены конкурсы на разработку профессиональных стандартов по ряду видов профессиональной деятельности.

Эта работа поддерживается комплексом следующих нормативных документов:

- План разработки профессиональных стандартов на 2012–2015 гг. (распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2012 г. № 2204-р);
- Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской

Федерации в части законодательного определения понятия профессионального стандарта, порядка его разработки и утверждения» от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ;

- Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»;

- Приказ министра труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении уровней квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов» от 12 апреля 2013 г. № 148 н;

- Макет профессионального стандарта (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 г. № 147 н).

Задан довольно энергичный старт, поставлены жесткие и краткие сроки, что заставляет думать о ближайшей перспективе внедрения профессиональных стандартов в практику сфер труда и образования.

В настоящий момент в разных российских публикациях профессиональные стандарты рассматриваются как основа для:

- обновления и формирования содержания образовательных стандартов



об авторе



*В.И. Блинов,  
руководитель  
Центра профессионального  
образования  
ФИРО, доктор  
педагогических наук,  
профессор*

и образовательных программ профессионального образования;

- разработки оценочных средств для процедур оценивания результатов образования, сертификации квалификаций;
- создания стандартов предприятий и организаций, систем мотивации и стимулирования кадров, должностных инструкций; тарификации должностей; отбора, подбора и аттестации персонала, планирования карьеры; сопровождения профессионального выбора граждан.

В международной практике существует понятие квалификационных стандартов (qualification standards), вмещающее в себя понятия профессионального (occupational) и образовательного (educational) стандартов, а также соответствующих им оценочных средств и процедур (assessment standards), которые представляют собой определенное единство при наличии объективных различий. В то же время понимание взаимосвязи профессиональных, образовательных стандартов и соответствующей им системы оценивания результатов обучения и квалификаций обеспечивает более точное понимание взаимосвязи между работодателями и системой профессионального образования в современных условиях.

Разумеется, для рынка труда важна модель профессионального образования, которая развивается под влиянием его запросов; она сфокусирована на подготовке квалифицированных работников, отвечающих потребностям рынка труда. Однако у образования существуют и другие, присущие только ему, функции: социализация выпускников, повышение возможностей людей участвовать в социальной и культурной жизни общества, способствовать эффективности экономического развития страны. Таким образом, взаимосвязь профессиональных и образовательных стандартов гораздо сложнее по своей природе, и каждый из них обладает своим собственным, не пересекающимся с другим, функционалом.

Образование и бизнес – это две постоянно взаимодействующие подсистемы общества. Они тесно связаны между собой, правда, в рамках исключительно конкретных правил и логики, свойственных каждой из них.

Пути внедрения, способы использования профессиональных стандартов

во многом зависят от того, какие цели преследовались государством при принятии решения об их разработке. Поскольку в нашей стране эта деятельность достаточно нова и только начинает разворачиваться, стоит обратить внимание на опыт, существующий за рубежом.

Решение о разработке и внедрении профессиональных стандартов в разных странах принимается с учетом важных для той или иной страны целей. Некоторые страны вообще предпочитают не разрабатывать такие документы и используют иные инструменты для обеспечения сбалансированности требований рынка труда и возможностей системы профессионального образования. Аргументом в пользу разработки профессиональных стандартов является обеспечение четкой связи между требованиями работодателей и образованием. Стандартизация позволяет постоянно следить за обновлением квалификаций и соответствием образовательных программ потребностям рынка труда.

Именно по этой причине многие страны разработали, собираются разрабатывать или находятся в процессе разработки профессиональных стандартов. Но по тем же причинам многие страны (например, Дания, Финляндия, Германия, Ирландия, Норвегия, Швеция) считают, что им профессиональные стандарты не нужны. Дело в том, что в этих странах существует исторически сложившаяся традиция сотрудничества бизнеса и образования, совместной разработки учебных планов и их обновления.

Так, немецкая система профессионального образования часто представляется как идеальная модель, основанная на концепции Beruf («труд», «профессия»). Хорошо отрегулированное социальное партнерство, которое подвергается серьезным преобразованиям в соответствии с современными требованиями, делает эту модель жизнеспособной. В Германии разрабатывается короткое описание новой квалификации, которым впоследствии руководствуются при разработке учебного плана. Описание в этом случае используется для постановки целей обучения, а система образования уже самостоятельно разрабатывает необходимое для достижения этих целей содержание.



об авторе



*Е.Ю. Есенина, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования ФИРО, кандидат педагогических наук*

В Дании описывается область компетенций, перечень заданий, умений, знаний, необходимых в определенной сфере деятельности. На основе этой информации разрабатываются образовательные стандарты, задачей которых является не систематическое описание профессий, квалификаций или должностей, а определение зоны ответственности образования в подготовке к ним.

Тем не менее в большинстве европейских стран ситуация иная, и они используют профессиональный стандарт как инструмент преодоления дисбаланса между спросом сферы труда и предложением сферы образования. Этот дисбаланс может быть *количественным* (диспропорция между количеством профессий и числом работников, обладающих необходимой для этих профессий квалификацией) и *качественным* (система профессионального образования не способна развивать у обучающихся компетенции, необходимые на рабочем месте, не способна на необходимом уровне подготовить людей к требованиям работодателей).

Координационный механизм между сферами труда и образования может включать довольно широкий круг инструментов. Для преодоления качественного дисбаланса серьезным потенциалом обладают профессиональные стандарты, оказывающие прямое влияние на образовательные. Однако, как уже отмечалось, в разных странах складываются разные традиции и пути решения проблемы дисбаланса между рынком труда и образованием. Помимо профессиональных стандартов важными инструментами в сфере образования являются постоянный мониторинг потребностей в умениях, обеспечение условий обучения, повышение квалификации преподавательского состава. Эти инструменты в ряде стран (например, в Германии, Скандинавских странах) по сложившейся в этих странах традиции создаются бизнесом и образованием совместно, и их оказывается достаточно для преодоления дисбаланса.

Большинство же стран движется по пути разработки и внедрения профессиональных стандартов.

В европейской практике сложилось понимание профессионального стандарта как «способа классификации

и описания наиболее важных работ, которые могут выполнять люди» (The dynamics..., 2009, p. 7).

Профессиональные стандарты, существующие в европейских странах, можно условно разделить на три группы (типа), которые различаются формой, содержанием, целями разработки и применения.

Первая группа (тип) стандартов представляет собой систему классификации для обеспечения статистического мониторинга в сфере труда. Профессиональные стандарты этого типа не содержат требований к компетенциям со стороны рынка труда. Тем не менее квалификации могут быть соотнесены с этими требованиями, а классификация может быть использована для сбора информации перед разработкой и описанием таких требований.

В некоторых странах наиболее разработанные (популярные) квалификации могут быть описаны с точки зрения необходимых для них компетенций, условий труда и возможных должностей. Главное качество таких стандартов – их обобщенный характер. При этом они описывают наиболее важные профессии (работы), которые выполняют люди и которые систематически регистрируются и классифицируются. Такой тип профессиональных стандартов существует, например, во Франции.

Вторая группа (тип) стандартов представляет собой «точку отсчета» для измерения профессиональной деятельности. В них зафиксировано, в какой степени и что требуется в определенном рабочем или образовательном контексте. Описание требований составляется на основе анализа деятельности, требования измеримы (диагностируемы) в соответствии с установленными в стране уровнями квалификаций, содержание требований меняется на основе постоянного мониторинга объективных изменений в деятельности, но они связаны не с конкретной должностью или квалификацией, а только с деятельностью и необходимым уровнем ее выполнения. Такие профессиональные стандарты достаточно гибки, они могут служить основой разработки образовательных стандартов и программ для конкретных квалификаций, а также использоваться в системе управления персоналом в целях оценки

потребностей в развитии (повышении квалификации) персонала или освоения лучших практик деятельности.

Этот тип профессиональных стандартов используется в Великобритании.

Третья группа (тип) профессиональных стандартов представляет собой описание конкретной квалификации в соотношении с конкретной должностью. Такие профессиональные стандарты разрабатываются в тесной связи с образовательными стандартами. Для каждой конкретной квалификации профессиональный стандарт становится основой разработки образовательного стандарта и оценочных средств. Данный подход используется в Испании. Такие профессиональные стандарты могут быть соотнесены с различными должностями соответствующих классификаторов. Подобная практика существует также во Франции и франкоговорящей части Бельгии. Однако эта система используется по отношению к регулируемым квалификациям, особенно в начальном профессиональном образовании, где одной квалификации соответствует одна должность, а присвоение квалификации осуществляется исключительно государством.

В нашей стране наблюдается двойственное отношение к пониманию роли профессиональных стандартов и выбору их типа. С одной стороны, ясно, что существующие сейчас классификаторы (ЕТКС – Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих, ЕКСД – Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих) близки по принципам построения к первому из описанных типов профессиональных стандартов, но устаревают по своему содержанию. Однако в современных условиях развития страны нет возможности постоянно проводить систематизацию и классификацию всех квалификаций, как это было в недавнем советском прошлом, прежде всего ввиду подвижности квалификаций, быстрых изменений в сфере труда. С другой стороны, наблюдается стремление построить систему профессиональных стандартов третьего типа – связать профессиональный стандарт с конкрет-

ной должностью, что еще допустимо на низких квалификационных уровнях и затруднительно на более высоких.

Кроме того, существующая система должностей должна быть подвергнута анализу и пересмотру в соответствии с объективной ситуацией на рынке труда. Это одна из задач модернизации национальной системы квалификаций. Современная российская система должностей подвижна и объемна, поэтому жесткая привязка профессиональных стандартов к конкретным должностям неудобна.

Наиболее гибким в этом отношении является второй тип профессиональных стандартов, позволяющий на основе «Уровней квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов» и анализа объективных требований деятельности, анализа лучших современных практик, характеризующих определенный вид профессиональной деятельности, разработать современные требования сферы труда, способные стать импульсом развития профессионального образования, а также современного производства, экономики страны.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что для современной России профессиональные стандарты, помимо уже перечисленных в начале данной статьи функций, имеют особый смысл. Они должны стать почвой, основой создания новых механизмов взаимодействия сфер труда и образования. Разработка профессиональных стандартов – повод для создания рабочих групп заинтересованных сторон в разных сферах профессиональной деятельности, налаживания устойчивого непрерывного диалога бизнеса и образования в процессе внедрения и использования профессиональных стандартов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. Cedefop panorama series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195_en.pdf)

# Отраслевые ресурсные центры профессионального образования – мост между образованием и бизнесом

78

**Аннотация.** Рассматривается история ресурсных центров в современной России. Анализируются различные модели ресурсных центров, обозначаются проблемы и перспективы их развития, а также место ресурсных центров в обновляющейся инфраструктуре профессионального образования.

**Ключевые слова:** модернизация профессионального образования, ресурсные центры, сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Одно из приоритетных направлений модернизации профессионального образования – оптимизация его инфраструктуры. Повышение требований к условиям организации образовательного

процесса определяет необходимость целевой концентрации ресурсов с одновременным обеспечением их коллективного использования.

В современных условиях гибкость и разнообразие образовательных траекторий, эффективное сочетание образовательных ресурсов как в государственном, так и в негосударственных секторах профессионального образования и обучения обеспечиваются за счет партнер-

ства образовательных организаций. Отдельные учебные заведения профессионального образования далеко не всегда позволяют обучающимся осваивать ту часть основных профессиональных образовательных программ, которая связана с новейшими производственными технологиями. Однако сетевые механизмы реализации образовательных программ пока еще недостаточно развиты. Крайне затруднены взаимодействие системы профессионального образования и работодателей, интеграция имеющихся у них ресурсов. Значительные сложности вызывает совместное использование ресурсов образовательных организаций различных форм собственности.

Ресурсные центры задумывались как условие преодоления обозначенных противоречий, как форма объединения потенциала различных собственников (правительства, работодателей, образовательных организаций, инвесторов, физических лиц) для его совместного использования.

Ресурсный центр – координатор взаимодействия заинтересованных профессиональных образовательных организа-

В современных условиях гибкость и разнообразие образовательных траекторий, эффективное сочетание образовательных ресурсов как в государственном, так и в негосударственных секторах профессионального образования и обучения обеспечиваются за счет партнерства образовательных организаций.

ций разного уровня, предприятий конкретной отрасли экономики, осуществляющий информационное, маркетинговое, методическое и организационное сопровождение инновационных образовательных программ в соответствии с требованиями экономики и запросами населения, обеспечивающий аккумуляцию и оптимизацию использования кадровых, материально-технических, учебно-методических, информационных ресурсов. Он выполняет по отношению к сетевым организациям-клиентам различные функции:

- организационно-методические,
- научно-методические и образовательные (разработка и реализация сетевых образовательных программ),
- информационно-консалтинговые (в том числе поддержание общих инфраструктурных сервисов),
- маркетинговые,
- мониторинговые.

Деятельность ресурсного центра охватывает широкий спектр направлений:

- формирование рынка образовательных услуг через маркетинг регионального отраслевого рынка трудовых ресурсов; мониторинг изменений рынка труда;
- формирование кадровой элиты образовательных учреждений за счет инновационных механизмов повышения квалификации, в том числе индивидуальных образовательных траекторий и стажировок для преподавателей и мастеров производственного обучения, а также за счет привлечения к образовательному процессу успешных профессионалов-практиков;
- организация научно-методической и консультационной поддержки образовательных учреждений отрасли;
- содействие эффективному использованию и модернизации материальной базы образовательных учреждений силами социальных партнеров для осуществления качественной подготовки специалистов;
- создание и реализация эффективных механизмов управления качеством профессионального образования;
- развитие механизма многоканального финансирования деятельности ресурсных центров;
- получение новейшей информации по развитию отрасли и образования в России и за рубежом;

Ресурсные центры задумывались как условие преодоления имеющихся противоречий, как форма объединения потенциала различных собственников (правительства, работодателей, образовательных организаций, инвесторов, физических лиц) для его совместного использования.

- экспертиза учебных программ, проектов, методических рекомендаций;
- создание нового поколения учебно-методического обеспечения образовательного процесса;
- развитие региональной системы независимой оценки качества подготовки кадров, в том числе проведение сертификации квалификаций выпускников;
- распространение позитивных результатов деятельности, достигнутых в учреждениях профессионального образования;
- реализация профориентационной и профконсультационной деятельности; сопровождение профессионального самоопределения граждан.

История ресурсных центров в России еще непродолжительна, однако уже включает несколько этапов, связанных с отработкой различных практик взаимодействия. Первые региональные ресурсные центры профессионального образования возникли в Самарской, Новгородской, Тамбовской, Свердловской областях в 1998–2002 гг. Приблизительно в этот же период (1999–2000 гг.) появились ресурсные центры Федерации Интернет-образования (1999–2000 гг.).

В соответствии с одним из проектов европейской программы ТАСИС (Technical Assistance for the Commonwealth of Independent States, Программа по содействию ускорению процесса экономических реформ в СНГ) (2000 г.) были созданы ресурсные центры на базе вузов в области открытого и дистанционного обучения. Приоритетным направлением Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды – РЕОИС» (2001–2005 гг.) и проекта Всемирного банка в России «Реформа системы образования» (2002–2006 гг.) также было открытие ресурсных центров.

Одним из наиболее масштабных мероприятий в истории ресурсных центров



об авторе



*А.А. Факторович, зам. руководителя Центра профессионального образования ФИРО, доктор педагогических наук, доцент*

стал приоритетный национальный проект «Образование» (2007–2010 гг.). Деятельность созданных в рамках нацпроекта ресурсных центров выстраивалась на основе ключевых принципов:

- *социального партнерства*, предполагающего сотрудничество государственного, некоммерческого и коммерческого секторов;
- *сетевой организации* (взаимодействие учреждений профессионального образования различного уровня и предприятий/организаций региональной экономики, в том числе заказчиков и потребителей квалифицированных кадров конкретной отрасли);
- *непрерывного образования* (гибкие образовательные траектории, преемственность программ различного уровня и направленности);
- *коллективного доступа* к ресурсам центра;
- *саморазвития*, предусматривающего формирование механизма деятельности ресурсного центра в условиях соучредительства и софинансирования.

В пилотных регионах было отработано несколько практик организационно-правового оформления ресурсных центров:

- структурное подразделение учреждения профессионального образования или дополнительного профессионального образования;
- самостоятельное юридическое лицо (обычно результат наделения соответствующим статусом одного из образовательных учреждений профессионального образования);
- соучредительство образовательных учреждений и предприятий отрасли с участием в деятельности центра региональных органов исполнительной власти в области образования;
- автономная некоммерческая организация.

По характеру приоритетных функций возникшие ресурсные центры соотносились с одним из трех основных типов.

1. Ресурсный центр как учебный полигон для освоения современных производственных технологий, концентрирующий материально-технические и кадровые ресурсы для внешних пользователей. Потребителями его услуг являются учебные заведения регио-

нальной системы образования, а также учебные центры внутрифирменной подготовки и персонал предприятий/организаций региона. На современном этапе подавляющее большинство ресурсных центров реализуют именно такую модель.

2. Ресурсный центр как учебно-методическая база и база производственного обучения для группы учреждений непрерывного профессионального образования, готовящих кадры родственных профессий и специальностей. В настоящее время около трети существующих центров в полной мере реализуют эту модель, работая в рамках определенной отрасли.

3. Ресурсный центр как элемент инфраструктуры в региональной системе образования, осуществляющий образовательную, научно-методическую и информационно-аналитическую функции. Данная модель предполагает достаточно высокий уровень развития образовательного потенциала центра. В существующей практике примеры деятельности таких ресурсных центров единичны.

Анализ результатов деятельности центров, созданных в рамках различных проектов, позволил увидеть факторы риска, сдерживающие их устойчивое развитие. Назовем основные:

- сервисные функции не фиксируются в нормативных документах образовательных организаций, на базе которых создается ресурсный центр;
- достаточно часто выявляется тенденция к «приватизации» ресурсов центра отдельными образовательными организациями;
- создается режим приоритета для своих обучающихся и педагогических кадров, минимизируются внешние связи, снижается качество методического ресурса;
- несовершенно остается нормативное обеспечение сетевого взаимодействия на базе ресурсного центра;
- в случаях, когда ресурсный центр не является самостоятельным юридическим лицом, он ограничен в видах деятельности, формах партнерских отношений, возможностях использования привлеченных финансовых средств и др.;
- наделение отдельного образовательного учреждения статусом ресурс-

ного центра в некотором смысле сужает его задачи, ограничивает круг субъектов, потенциально заинтересованных в совместной деятельности, возможности выбора средств взаимодействия с работодателями и их ассоциациями;

- ряд нормативно-правовых барьеров сдерживает развитие соучредительства;
- по-прежнему основным источником финансирования остается бюджет, слабо осваиваются механизмы самофинансирования.

Несмотря на наличие проблем, ресурсные центры рассматриваются как перспективная форма реализации профессиональных образовательных программ. Не случайно эта тема определила выбор одного из мероприятий Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на 2011–2015 гг.

Цель запущенных в рамках ФЦПРО проектов – совершенствование механизмов сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров (МОРЦ) по подготовке специалистов инженерных и рабочих специальностей в рамках стратегических и приоритетных отраслей развития промышленности. Достижение цели должно обеспечиваться решением комплекса задач:

- апробацией моделей межрегионального взаимодействия учреждений начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО) и ключевых работодателей в приоритетных отраслях;
- разработкой и апробацией программ обучения для подготовки специалистов технической направленности на базе ресурсных центров;
- созданием и апробацией современной инфраструктуры поддержки образовательного процесса на основе межрегиональных ресурсных центров;
- подготовкой преподавателей и специалистов учреждений-пользователей ресурсами центра;
- распространением положительного опыта, моделей взаимодействия и разработанных программ обучения на другие регионы в рамках приоритетных отраслей и учреждения системы профобразования для других отраслей промышленности;

**Наделение отдельного образовательного учреждения статусом ресурсного центра в некотором смысле сужает его задачи, ограничивает круг субъектов, потенциально заинтересованных в совместной деятельности, возможности выбора средств взаимодействия с работодателями и их ассоциациями.**

- созданием эффективных моделей территориально-отраслевой организации ресурсов системы профессионального образования.

В результате конкурсных мероприятий были определены 12 исполнителей государственных контрактов, представляющих различные отрасли, в том числе энергетику, добычу полезных ископаемых, сельское хозяйство, наноиндустрию, строительство и др. Поскольку завершающий этап проекта приходится на конец 2013 г., можно уже, с учетом промежуточных итогов и обширной отчетной документации, говорить об эффектах и перспективах созданных ресурсных центров.

Материалы, наработанные в ходе эксперимента, можно объединить в несколько блоков.

*Концептуальный блок:* созданы типовая модель МОРЦ и модель мониторинга рынка труда.

*Нормативный, организационно-распорядительный блок.* В ходе эксперимента был разработан комплекс документов, наиболее значимые среди которых:

- Программа развития Межрегионального отраслевого ресурсного центра;
- Положение о Межрегиональном отраслевом ресурсном центре;
- Положение о Координационном совете Межрегионального отраслевого ресурсного центра;
- Регламент отношений между образовательными учреждениями – ассоциированными членами сети;
- Положение об апробации сетевых образовательных программ на базе Межрегионального отраслевого ресурсного центра;
- договоры о сотрудничестве в сфере образования (образование – рынок труда).

*Методический блок* представлен наиболее полно. Разработаны программы основного и дополнительного профессионального образования, программы от-

дельных профессиональных модулей, сетевые программы, учебно-методические комплексы и методические рекомендации по организации образовательного процесса в разных формах.

*Информационно-консалтинговый блок* включает материалы семинаров для клиентов сети, программы консультаций, созданные сайты и организованные форумы, обеспечивающие диалог и взаимообмен опытом для всех участников.

Несмотря на имеющийся задел, сохраняется ряд вопросов практически по каждому блоку. В частности, обнаруживается дефицит документов, регламентирующих зачет результатов освоения модулей сетевых программ, отношения с клиентами сети (не ассоциированными членами), услугу консалтинга в области сопровождения профессиональной карьеры, которая заявлена как вид деятельности в Положении о ресурсном центре, но не прописывается подробно ни в одном другом документе.

Особого внимания и дополнительной проработки требует вопрос о критериях профессионально-общественной экспертизы программ, особенно в условиях вступления в действие закона «Об образовании в Российской Федерации», легитимизировавшего процедуру профессионально-общественной аккредитации. С учетом новых обстоятельств требуются четкая дифференциация порядка экспертизы и аккредитации и в то же время установление соотношения между ними. По-прежнему «болевыми точками» остаются отбор экспертов, а также формулировка требований к их квалификации и личностно-профессиональным качествам. В настоящий момент, в том числе и в документах МОРЦ, сохраняется доминирование научно-педагогической общественности среди экспертов, что противоречит идее профессиональной

экспертизы. Анализ критериев для такой экспертизы, предложенных исполнителями, не позволяют установить их отличие от показателей государственной аккредитации.

Все проекты, связанные с созданием ресурсных центров, предполагали апробацию моделей государственно-частного партнерства, внедрение новых форматов взаимодействия (например, аутсорсинга, коммерческой концессии) в системе профессионального образования. Однако эта проблема пока остается открытой. Затруднительно назвать завершенные, готовые к трансляции кейсы, представляющие успешную практику государственно-частного партнерства в работе ресурсных центров.

Нельзя не признать, что эффективная работа центров в значительной мере обеспечивалась бюджетным финансированием, однако предполагалось, что постепенно они будут освобождаться от дотационной зависимости, находить и реализовывать продуктивные механизмы софинансирования, повышения процента внебюджетных доходов в общем финансировании. К сожалению, информация об этой стороне деятельности ресурсных центров либо ограничена, либо непрозрачна.

Также актуализируется вопрос методологического (типологического) характера: в чем отличие межрегиональных ресурсных центров от учебных центров профессиональных квалификаций, создание которых предусмотрено Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. и вступлением в силу закона «Об образовании в РФ»? Очевидно, что нужны понятные критерии, позволяющие отличить ресурсный центр от иной структуры. В противном случае возникает риск выхолащивания понятия ресурсного центра, подмены деятельности ее имитацией, недооценки принципиальной новизны решаемой задачи.

Постановку этих вопросов можно рассматривать как обозначение перспектив развития ресурсных центров. Получение желаемых результатов их деятельности, модели устойчивого развития может обеспечиваться за счет использования нескольких инструментов:

**Требуются четкая дифференциация порядка экспертизы и аккредитации и в то же время установление соотношения между ними. По-прежнему «болевыми точками» остаются отбор экспертов, а также формулировка требований к их квалификации и личностно-профессиональным качествам.**

- совершенствования нормативно-правовой базы, регламентирующей установление статуса и функционирование ресурсных центров, а также организацию сетевого взаимодействия;

- реализации комплексного территориально-отраслевого подхода к созданию центров коллективного пользования дорогостоящими технологическими и кадровыми ресурсами;

- разработки типовых документов согласования деятельности участниками сети по реализации образовательной программы в рамках сетевого взаимодействия;

- создания стимулов для образовательных организаций (предприятий) к участию в реализации модульных образовательных программ подготовки кадров за рамками собственных потребностей (прежде всего проведения учебно-производственных практик и стажировок).

Завершение реализации проектов в рамках ФЦПРО не означает заверше-

Эффективная работа центров в значительной мере обеспечивалась бюджетным финансированием, однако предполагалось, что постепенно они будут освобождаться от дотационной зависимости, находить и реализовывать продуктивные механизмы софинансирования, повышения процента внебюджетных доходов в общем финансировании.

ния поиска оптимальных моделей ресурсных центров, поскольку эффективное социальное партнерство в профессиональном образовании рассматривается как главное условие, обеспечивающее «выращивание» кадрового потенциала нового качества, специалистов, имеющих современное профессиональное мировоззрение, высокую квалификацию, владеющих продуктивными способами деятельности в любой сфере, умеющих мыслить и принимать решения в нестандартных ситуациях, обеспечивать свою востребованность.

# Система сертификации и регистрации профессиональных инженеров

84

**Аннотация.** В ряде развитых стран двухступенчатая модель обеспечения качества подготовки инженерных кадров, предполагающая профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ в качестве первой ступени и сертификацию инженеров в качестве второй, зарекомендовала себя как надежный инструмент повышения потенциала инженерного корпуса страны и, в итоге, национальной конкурентоспособности. В России АИОР и РосСНИО при поддержке Минобрнауки РФ, Рособнадзора, Торгово-промышленной палаты РФ, Российской академии наук, Ассоциации технических университетов, Государственной думы РФ, Агентства стратегических инициатив и других организаций сформировали значительный задел для создания национальной системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров, интегрированной в соответствующие международные структуры. В статье освещаются принципы развития системы и первые результаты сертификации профессиональных инженеров в России.

**Ключевые слова:** сертификация, профессиональный инженер, аккредитация, Российский мониторинговый комитет профессиональных инженеров.

**В**ажными элементами механизма обновления экономики страны и повышения ее глобальной конкурентоспособности должны стать новые инструменты обеспечения качества подготовки инженерных кад-

ров (Путин, 2012): профессионально-общественная аккредитация образовательных программ в области техники и технологий в вузах и сертификация практикующих инженеров на основе критериев, соответствующих международным стандартам.

В большинстве развитых стран для обеспечения гарантий качества образовательных программ в области техники и технологий, реализуемых в вузах, применяется их профессионально-общественная аккредитация, осуществляемая неправительственными организациями (*ABET – Accreditation Board for Engineering and Technology* в США, *Engineering Council* в Великобритании, *CEAB – Canadian Engineering Accreditation Board* в Канаде, *JABEE – Japan Accreditation Board for Engineering Education* в Японии и др.) по стандартам, разработанным совместно работодателями, научно-образовательным и профессиональным сообществами.

Сертификация и регистрация профессиональных инженеров используются в развитых странах для выявления и подтверждения компетентности практикующих специалистов в области техники и технологий. Профессионально-общественные организации, объединяющие представителей промышленности и бизнеса, устанавливают требования к уровню образования, опыту практической деятельности, непрерывному повышению квалификации и профессиональным экзаменационным испытаниям для отбора специалистов с высокой квалификацией.

Сертификация и регистрация профессиональных инженеров используются в развитых странах для выявления и подтверждения компетентности практикующих специалистов в области техники и технологий. Профессионально-общественные организации, объединяющие представителей промышленности и бизнеса (*NCEES – National Council of Examiners for Engineering and Surveying* в США, *Engineering Council* в Великобритании, *Engineers Canada* в Канаде, *IPEJ – Institution of Professional Engineers, Japan* в Японии и др.), устанавливают требования к уровню образования, опыту практической деятельности, непрерывному повышению квалификации и профессиональным экзаменационным испытаниям для отбора специалистов с высокой квалификацией.

Такая двухступенчатая модель обеспечения качества подготовки инженерных кадров позволяет работодателям, академическому и профессиональному сообществу активно участвовать как в формировании образовательных стандартов для инженерных вузов, так и в актуализации требований к компетенциям специалистов для их успешной практической деятельности. Следует отметить, что роль государственных структур в регулировании вопросов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ вузов и сертификации квалификаций специалистов, как правило, минимальна. В условиях интернационализации рынка труда согласованные требования к выпускникам инженерных программ и практикующим инженерам формируются международными ассоциациями национальных организаций в виде международных стандартов, обеспечивающих академическую и профессиональную мобильность, а также реализацию концепции «образование в течение всей жизни».

В Европе созданы такие международные организации, как Европейская сеть по аккредитации инженерного образования (*ENAE – European Network for Accreditation of Engineering Education*) и Европейская федерация на-

Ассоциация инженерного образования России (АИОР) более десяти лет занимается созданием интегрированной в международные структуры национальной системы профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий.

циональных инженерных ассоциаций (*FEANI – European Federation of National Engineering Associations*), занимающиеся вопросами аккредитации образовательных программ в области техники и технологий (стандарты *EUR-ACE*)<sup>1</sup> и сертификации профессиональных инженеров (стандарты *EurIng*)<sup>2</sup>. Аналогичные задачи в глобальном масштабе решают Вашингтонское соглашение (*Washington Accord*), Международное соглашение по сертификации профессиональных инженеров (*IPEA – International Professional Engineers Agreement*, до 2013 г. *EMF – Engineers Mobility Forum*), а также Соглашение по сертификации профессиональных инженеров в регионе Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) (*APEC Engineers*)<sup>3</sup> в рамках стандартов *IEA Graduate Attributes and Professional Competencies* Международного инженерного альянса (*IEA – International Engineering Alliance*)<sup>4</sup> (Чучалин, 2013).

Ассоциация инженерного образования России (АИОР) более десяти лет занимается созданием интегрированной в международные структуры национальной системы профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий<sup>5</sup>. С 2006 г. АИОР является членом *ENAE* и присуждает Европейский знак качества (*EUR-ACE Label*) образовательным программам российских вузов, аккредитованным АИОР по критериям, согласованным со стандартами *EUR-ACE*. С 2012 г. АИОР является членом *Washington Accord*, что обеспечивает международное признание аккредитованных АИОР программ российских вузов в США, Великобритании, Канаде, Японии и других странах. На сегодняшний день более 200 программ



об авторе



П. С. Чубик,  
ректор Национального исследовательского Томского политехнического университета, зам. председателя Российского мониторингового комитета профессиональных инженеров, доктор технических наук, профессор

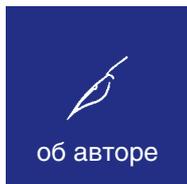
<sup>1</sup> См. URL: <http://www.enaee.eu>

<sup>2</sup> См. URL: <http://www.feani.org/site/>

<sup>3</sup> *APEC Engineers – Asia Pacific Economic Cooperation Engineers.*

<sup>4</sup> См. URL: <http://www.ieagreemements.org/>

<sup>5</sup> См. URL: <http://www.ac-raee.ru>



А.И. Чучалин, проректор Национального исследовательского Томского политехнического университета по образовательной и международной деятельности, ответственный секретарь Российского мониторингового комитета профессиональных инженеров, доктор технических наук, профессор



Ю.В. Гашева, эксперт Института развития стратегического партнерства и компетенций Национального исследовательского Томского политехнического университета

в вузах России и Казахстана аккредитовано АИОР.

В результате инициативной деятельности АИОР и РосСНИО (Российский Союз научных и инженерных общественных объединений) при поддержке Минобрнауки РФ, Рособнадзора, Торгово-промышленной палаты РФ, Российской академии наук, Ассоциации технических университетов, Государственной думы РФ, Агентства стратегических инициатив и других организаций сформирован значительный задел для создания в России национальной системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров, интегрированной в соответствующие международные структуры.

В 2010 г. АИОР была принята в члены соглашения *APEC Engineers*. В этом же году был создан Российский мониторинговый комитет инженеров АТЭС для присвоения звания «инженер АТЭС» с регистрацией в российском и международном регистрах, разработана соответствующая нормативная база, в соответствии с которой производится оценка компетенций профессиональных инженеров, работающих в следующих областях:

- аэрокосмическая техника (*aerospace engineering*),
- биотехнологии (*bioengineering*),
- геотехнологии (*geotechnical engineering*),
- горное дело (*mining engineering*),
- гражданское строительство (*civil engineering*),
- инженерная защита окружающей среды (*environmental engineering*),
- информатика и вычислительная техника (*information engineering*),
- машиностроение (*mechanical engineering*),
- нефтегазовое дело (*petroleum engineering*),
- транспортная техника (*transportation engineering*),
- химические технологии (*chemical engineering*),
- электроника, электротехника и электроэнергетика (*electrical engineering*).

Первый сертификационный центр при поддержке РосСНИО и АИОР был создан в 2010 г. на базе Национального исследо-

вательского Томского политехнического университета (ТПУ). В 2010–2013 гг. Центром международной сертификации технического образования и инженерной профессии ТПУ было принято более 200 заявок от претендентов на регистрацию в качестве «инженеров АТЭС», в том числе от девяти корпоративных заказчиков – предприятий и организаций России и Казахстана (Чубик, Чучалин, Замятин, 2012).

Процедура сертификации включает прохождение следующих этапов:

1) заполнение претендентом анкеты-заявления на веб-портале Центра и представление необходимых документов;

2) письменный экзамен, направленный на:

- оценку универсальных и профессиональных компетенций,
- проверку способностей решать комплексные проблемы в процессе практической инженерной деятельности;

3) устный экзамен (интервью), в ходе которого проводятся:

- оценка специальных компетенций в определенной области инженерной деятельности,
- проверка готовности к практической инженерной деятельности в определенной области.

Претендент на сертификацию и регистрацию, согласно критериям *IPEA* и *APEC Engineers*, должен:

- быть выпускником вуза по аккредитованной инженерной программе;
- иметь право на ведение самостоятельной профессиональной инженерной деятельности;
- иметь не менее семи лет опыта инженерной деятельности после окончания вуза;
- иметь не менее двух лет опыта работы на ответственной руководящей должности при выполнении важного инженерного проекта;
- постоянно повышать и развивать свою профессиональную квалификацию;
- действовать в рамках Кодекса профессиональной этики.

Из более чем 200 претендентов процедуру сертификации успешно прошли и зарегистрированы в международном регистре «Инженеров АТЭС»<sup>6</sup> с интерак-

<sup>6</sup> См. URL: <http://www.ieagreements.org>

тивным поиском данных по номеру сертификата (рис. 1) и фамилии 112 инженеров (рис. 2).

Диаграмма на рис. 3 показывает распределение сертифицированных инженеров по областям профессиональной деятельности.

В 2012 г. Экспертным советом Агентства стратегических инициатив был одобрен проект «Сеть центров международной аккредитации технического образования и сертификации инженерных квалификаций» (ID 2012-1363). Проект предполагает создание сертификационных центров в федеральных округах РФ на базе региональных структур общероссийских организаций работодателей (РСПП) и торгово-промышленных палат (ТПП).

В 2013 г. Ассоциация инженерного образования России стала ассоциированным членом *IPEA*. Для управления национальной системой сертификации и регистрации профессиональных инженеров, интегрированной в международные структуры *FEANI*, *IPEA* и *APEC Engineers* (рис. 4), создан единый Российский мониторинговый комитет профессиональных инженеров. В состав комитета вошли авторитетные представители общественных организаций (РосСНИО, АИОР, ТПП, РСПП, АТУ, НФПК, АСИ), государственных структур (Минобрнауки РФ, Рособназор, Совет Федерации РФ), промышленности и бизнеса (Росатом, Роснано, Р-Фарм, ОАК и др.).

Для обеспечения работы региональных сертификационных центров в субъектах РФ разработаны и утверждены Российским мониторинговым комитетом профессиональных инженеров следующие информационно-методические ресурсы:

- нормативные документы,
  - рабочие формы и инструкции,
  - база экзаменационных вопросов,
  - база экспертов,
  - обучающие материалы для подготовки экспертов,
  - реестр зарегистрированных профессиональных инженеров,
  - информация рекламного характера.
- Комплект нормативных документов включает (Чубик и др., 2013):
- Стандарт профессионального инженера,



Рис. 1. Сертификаты профессионального инженера АТЭС

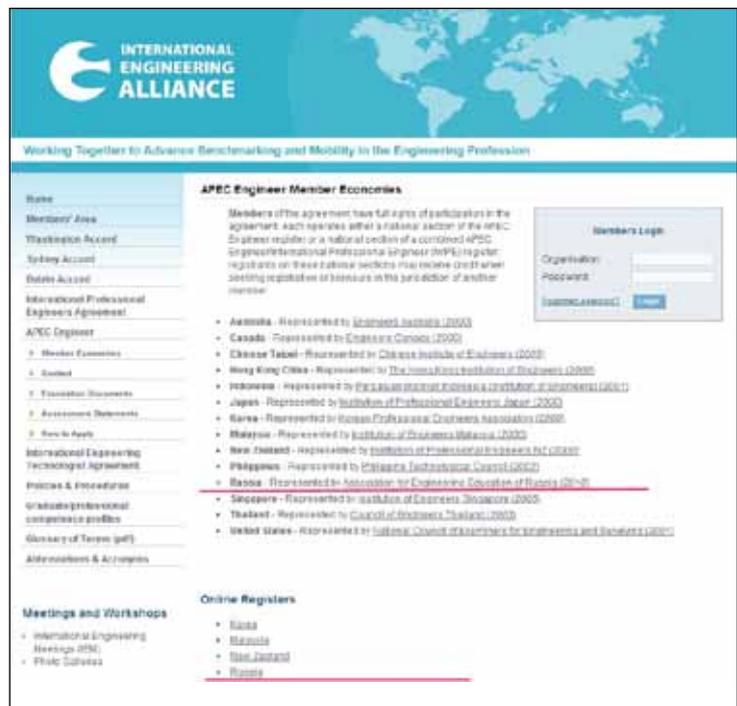


Рис. 2. Международный APEC Engineers Register

- Кодекс профессиональной этики инженера,
- перечень универсальных, профессиональных и специальных компетенций, необходимых для осуществления самостоятельной практической инженерной деятельности в определенной области,
- положение о процедуре оценки результатов практической инженерной деятельности на соответствие Стандарту профессионального инженера,
- положение об экзамене по оценке компетенций, необходимых для осуществления самостоятельной прак-

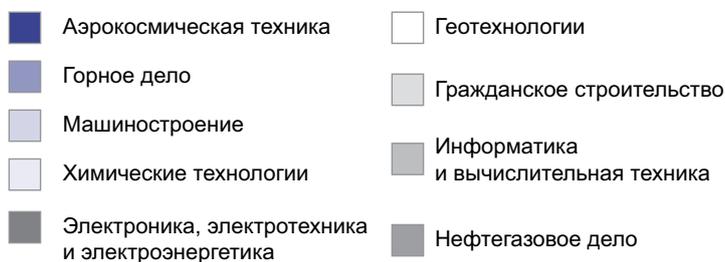
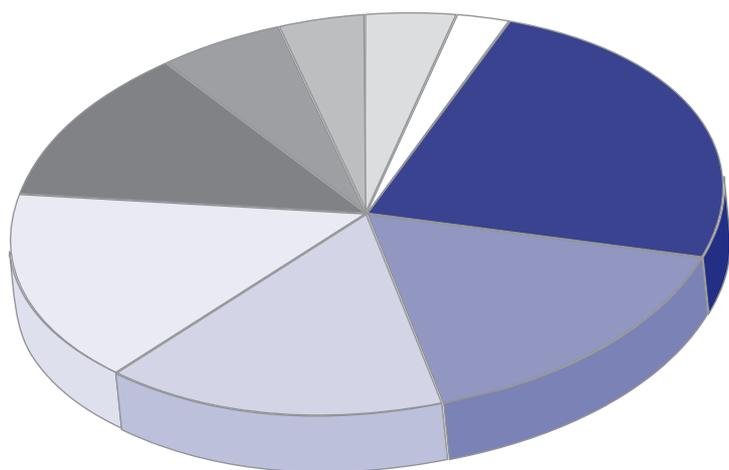


Рис. 3. Распределение сертифицированных инженеров по областям профессиональной деятельности

вании компетенций профессионально-инженера,

- положение о Российском мониторинговом комитете профессиональных инженеров,
- положение о Сертификационном совете,
- положение об Апелляционной комиссии,
- положение об Институте повышения квалификации профессиональных инженеров,
- типовое положение о Сертификационном центре,
- типовые должностные инструкции сотрудников Сертификационного центра,
- перечень областей практической инженерной деятельности для сертификации и регистрации профессиональных инженеров в России.

Развитие системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров служит решению целого ряда задач:

- сохранению звания «инженер» и укреплению его авторитета в условиях уровневой системы высшего образования (бакалавр-магистр),
- совершенствованию отечественного инженерного образования в соответствии с мировыми стандартами, стимулированию непрерывного повышения квалификации практикующими инженерами,
- подготовке специалистов в области техники и технологий, квалификации которых признаются на международном уровне,

тической инженерной деятельности в определенной области в рамках Стандарта профессионального инженера,

- положение о приостановке и отмене регистрации инженера в Российском регистре профессиональных инженеров,
- положение о непрерывном повышении квалификации и совершенство-

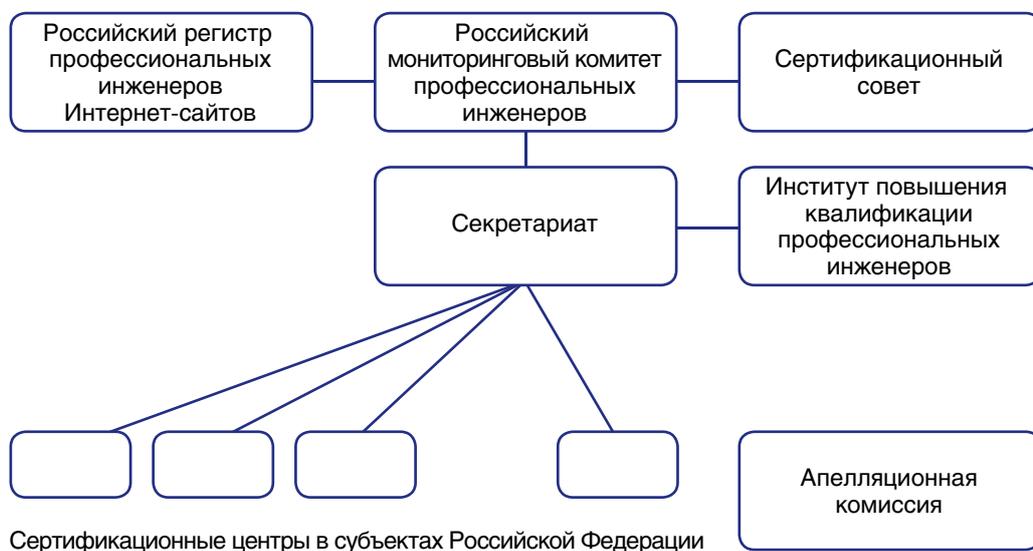


Рис. 4. Структура национальной системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров

- повышению глобальной конкурентоспособности национальной экономики за счет развития компетенций инженерного корпуса страны.

В создании и развитии интегрированной в международные структуры национальной системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров заинтересованы:

- инженеры-выпускники технических вузов (повышаются их компетентность, квалификация, конкурентоспособность и мобильность на рынке труда),
- предприятия (повышается их кадровый потенциал, расширяются производственные возможности, повышается конкурентоспособность в стране и в мире),
- технические вузы (повышаются качество подготовки их выпускников к профессиональной инженерной деятельности и престиж вуза),
- страна в целом (углубляется международная экономическая интеграция, повышается глобальная конкурентоспособность в условиях вступления в ВТО).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Путин В.В. Нам нужна новая экономика // Ведомости. 30.01.2012. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.vedomosti.ru/politics/news/1488145/o\\_nashih\\_ekonomicheskikh\\_zadachah?full#cut](http://www.vedomosti.ru/politics/news/1488145/o_nashih_ekonomicheskikh_zadachah?full#cut)
2. Чубик П.С. и др. Российский мониторинговый комитет профессиональных инженеров / Чубик П.С., Чучалин А.И., Зюбин С.А., Цой Г.А., Гашева Ю.В. // Нормативно-организационные документы российской системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров. Томск: Изд-во ТПУ, 2013.
3. Чубик П.С., Чучалин А.И., Замятин А.В. К созданию национальной системы сертификации инженерных квалификаций на основе международных стандартов // Инженерное образование. 2012. № 10. С. 92–98.
4. Чучалин А.И. Применение стандартов Международного инженерного альянса при проектировании и оценке качества программ ВПО и СПО // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 12–26.

# Есть ли будущее у педагогического образования?

90

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы и возможные условия развития российского педагогического образования. Среди проблем, сдерживающих модернизацию, выделены: ограничение структуры и организации педагогического образования исключительно как «учительского», противоречия в определении содержания педагогических компетенций в ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр и магистр), надежды на то, что техническое переоснащение является технологическим развитием. В качестве возможных условий развития педагогического образования предложены: необходимость расширения границ педагогического образования за пределы только учительской подготовки, корректировка границ содержания компетенций на уровнях магистратуры и бакалавриата, изменение организационно-правового обеспечения разработки и реализации новых педагогических технологий.

**Ключевые слова:** российское педагогическое образование, модернизация учительской подготовки, компетенции.

**Р**азвитие общества постоянно требует решения задач модернизации различных социальных институтов и систем. К таким системам можно отнести систему отечественного педагогического образования. Сложившаяся еще в первой половине XX в. с целью подготовки педагогов для индустриальной модернизации российского, а позже – советского общества система российского педагогического образования широко представлена как специализированными педагогическими вузами, так и педагогическими факультетами (институтами) университетов, которые на протяжении многих десятилетий осуществляли и продолжают осуществлять подготовку педагогов для дошкольных образовательных учреждений и школ. Подчеркнем, именно учителей средней школы и дошкольных образовательных учреждений, но не преподавателей высших учебных заведений, повышения квалификации и переподготовки кадров и др. Поэтому решение

проблем модернизации системы педагогического образования, как правило, рассматриваются в узких рамках модернизации учительской подготовки и переподготовки. Однако за последние десятилетия существенно изменилась сама система отечественного педагогического образования.

Можно выделить несколько векторов этих изменений, отражающих выход за рамки традиционной подготовки учителей.

1. Совмещение направлений подготовки специалистов – психолого-педагогического, социально-педагогического, гуманитарно-педагогического. При этом «педагогическое» теряло свое содержание и технологию и становилось «прилагаемым» к основной специализации. Разумеется, это расширило спрос на педагогическое образование, но собственно педагогическая деятельность в системе подготовки этих специалистов редуцировалась почти до полного исчезновения.

2. «Рыночные» попытки многих педагогических вузов расширить целевую аудиторию, предпринимавшиеся в нача-

ле 2000-х гг. Так, педагогические вузы начали повсеместно осуществлять подготовку юристов, экономистов, управленцев, дизайнеров, туроператоров, что постепенно привело к увеличению количества направлений обучения, часто далеких от базовой для педагогических вузов педагогической деятельности. Размытость границ специальностей, неопределенность целей и задач, отсутствие четкой концепции модернизации системы образования поставили под сомнение саму возможность будущего и перспектив педагогического образования.

В то же время появились новые целевые группы, не только заинтересованные в педагогической деятельности, но и на практике успешно реализующие ее. Начиная с середины 1990-х гг. абсолютно все профессиональные сообщества в коммерческой (учебные центры, корпоративные университеты) и социальной сферах (досуговые, библиотечные и музейные образовательные программы) активно осуществляли как минимум два вида образовательных инициатив: обучение пользователей (клиентов) и обучение собственных сотрудников и руководителей. Интерес к педагогическим методикам и технологиям со стороны профессиональных сообществ постоянно растет. Обучение, подготовка и переподготовка персонала являются важным направлением стратегии развития любых организаций и отраслей, ключевым направлением отраслевых выставок и конференций. Это свидетельствует о значительном расширении не только целевой аудитории педагогического образования, но и об изменении рамок и задач педагогической деятельности.

3. В последние годы существенно изменились и содержание, и методическое обеспечение педагогической деятельности. Так, результатами отказа от идеологизации обучения стали новые ценности и представления о вариативности программ, формировании практико-ориентированных компетенций и личностно-ориентированной педагогике, а ответом на стремительное развитие цифровой индустрии стали различные образовательные инициативы по разработке и использованию новых информационных, дистанционных и педагогических технологий в учебном процессе педагогических вузов.

4. Новые организационные ориентиры реализации стандартов бакалавриата и магистратуры потребовали пересмотра целей, содержания и технологии обучения на разных уровнях педагогического образования. В управленческой практике организационные решения – самые драматичные, поскольку за складывавшимися годами структурами стоят «люди, годы, жизнь», а также деятельность, учебный процесс и непосредственно студенты. С последними особенно трудно, поскольку учебный процесс невозможно взять и остановить до заявленных сроков окончания обучения, у образовательных учреждений есть многолетние обязательства перед всеми студентами. Поэтому в качестве компромиссных вариантов выбираются организационные модели модернизации педагогических вузов (как и всей системы образования и науки), модели переподчинения, объединения, укрупнения структур.

Эта модель привлекательна, так как на начальных этапах очевидна экономия фонда заработной платы руководителей (было три директора/руководителя – стал один, было три структуры – стала одна), создающая эффект изменения ситуации. Однако не только в педагогической сфере, но и в практике любых организаций результатами подобной организационной модернизации часто становятся увеличение количества уровней управленческой вертикали, преобладание вертикальных уровней коммуникации, трудности взаимодействия всех подразделений, обязательное дублирование функций на каждом уровне. В результате такой модернизации увеличиваются затраты на содержание управленческой структуры, а главное, снижаются степень ответственности, качество и скорость работы. Карикатурные эффекты организационного управленческого феномена в виде «уплотнения» жителей коммунальных квартир отлично известны всем – если не на личном опыте, то на литературных примерах: М. Булгаков и М. Зощенко оставили нам точные характеристики ситуаций, выход из которых непросто и длителен. Организационные преобразования без четкой концепции, определения задач, результатов и возможных рисков создают лишь иллюзию перемен.



об авторе



*М.М. Безруких, директор Института возрастной физиологии РАО, академик РАО, доктор биологических наук, профессор*



*Н.В. Жадко, профессор кафедры управления проектами МГПУ, руководитель магистерской программы «Бизнес-педагогика», доктор педагогических наук*

Для организационных изменений нужны новые содержательные ориентиры профессиональной деятельности. Большие ожидания в последние годы были связаны с возможностями «выравнивания» отечественной системы профессионального образования с деятельностью зарубежных университетов в рамках принятия Болонской системы. Важно отметить, что в сфере педагогического образования с принятием формата Болонской системы у специалистов и бакалавров с «непедагогическим образованием» появилась возможность получить новую профессиональную квалификацию в магистратуре по педагогической специальности, а система педагогического образования встала перед более жестким выбором содержательных и технологических приоритетов.

На практике это означает, что сегодня педагогическая магистратура позволяет получить педагогическую квалификацию специалистам и бакалаврам без педагогической подготовки. Это открывает возможности развития педагогического бакалавриата по трем равновероятным сценариям: 1) сохранение педагогического бакалавриата и педагогической магистратуры в существующем виде с тенденцией к формированию новых разнообразных направлений магистратуры, 2) радикальное закрытие педагогического бакалавриата как избыточного (с предоставлением возможности получения предметного образования бакалавра в университете или отраслевом вузе), а в дальнейшем возможность пройти педагогическую подготовку в рамках педагогической магистратуры, и/или 3) сохранение педагогического бакалавриата и магистратуры по отдельным направлениям, требующим длительной специ-

альной педагогической подготовки (например, психолого-педагогической для педагогов дошкольного образования, начальной школы, коррекционной педагогики и др.). Ответ на вопрос, какой вариант выбрать и какой может быть наиболее эффективным, зависит от того, как определяются задачи и результаты педагогического образования.

Ключи к современному пониманию задач и результатов педагогического образования содержат ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр и магистр). Именно стандарты отражают современные представления государства, общества и профессионального сообщества о том, в чем заключается специфика педагогической деятельности и педагогического образования. Стандарты содержат ответы на вопрос каждого абитуриента и потенциального магистранта: что конкретно по окончании обучения я буду уметь делать, как смогу себя профессионально реализовать, где буду работать? Анализ содержания педагогических компетенций, предложенных в стандартах, позволяет выделить следующие заметные противоречия.

- *Филологический парадокс*: сама формулировка осваиваемых в ходе обучения компетенций и бакалавров, и магистров, представленная только через характеристики «способности» и «готовности», в большей степени отражает общую тенденцию неуверенности в существовании каких-то специальных педагогических навыков, умений, которые необходимы для педагогической деятельности и которым можно научить в рамках подготовки бакалавров или магистров. Принципиальный отказ от применения глагола «уметь», характеризующего деятельность, владение которой можно измерить, отследить, оценить, и смещение акцентов при описании в стандартах педагогических компетенций в сторону характеристик личности (быть способным и быть готовым) ведут к двум последствиям.

Во-первых, это неочевидность для абитуриентов преимуществ педагогического бакалавриата и магистратуры при выборе среди других профессий и специальностей. Если речь идет о «способностях», тогда это образование для людей, которые ими обладают. Кстати, рас-

Начиная с середины 1990-х гг. абсолютно все профессиональные сообщества в коммерческой (учебные центры, корпоративные университеты) и социальной сферах (досуговые, библиотечные и музейные образовательные программы) активно осуществляли как минимум два вида образовательных инициатив: обучение пользователей (клиентов) и обучение собственных сотрудников и руководителей. Интерес к педагогическим методикам и технологиям со стороны профессиональных сообществ постоянно растет.

суждения о том, что освоить педагогическую деятельность могут только те, кто «это любит», а еще – «любит детей», «любит людей», «любит общаться», – из этой серии. На самом деле профессионализм педагога (как и специалиста в любой отрасли) определяется знаниями и умениями, позволяющими и в ситуации менее эмоционального и личного отношения к учащимся быть высококвалифицированным специалистом. Кто-то так напугал нас ЗУНами<sup>1</sup>, что в педагогическом сообществе эта аббревиатура стала неприличным ругательством.

Во-вторых, в основе программы обучения как основного *продукта* любой педагогической деятельности (в школе, вузе, на производстве), ориентированной на формирование «способностей» и «готовности» учащихся, могут быть применены инструменты раскрытия способностей, воспитания и актуализации готовности. Безусловно, воспитание – важный компонент образования, однако основным инструментом формирования профессиональных педагогических навыков не является.

Таким образом, *без критического переосмысления самой деятельности в глаголах, отражающих во всех языках мира предметную деятельность, невозможно разработать и предложить программу формирования педагогических профессиональных навыков и компетенций.*

- *Содержательный парадокс* – то, как само содержание педагогической деятельности выделено в рамках бакалавриата и магистратуры. При всех стилистических особенностях формулировок стандартов бакалавриат лидирует по указанию на формирование именно педагогических компетенций.

Согласно стандартам, выпускники бакалавриата максимально приближены к педагогической работе. Так, первая профессиональная компетенция указывает на то, что они будут «способны» (как измерить способность по окончании обучения – неясно): «разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1)», «применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения

Именно стандарты отражают современные представления государства, общества и профессионального сообщества о том, в чем заключается специфика педагогической деятельности и педагогического образования. Стандарты содержат ответы на вопрос каждого абитуриента и потенциального магистранта: что конкретно по окончании обучения я буду уметь делать, как смогу себя профессионально реализовать, где буду работать?

качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3)», «использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5)». Сомнительны не только формулировки – общее содержание программ бакалавриата (теоретическое и практическое) не дает оснований для формирования этих «способностей».

Проблема в том, что выпускник магистратуры этих компетенций просто лишен. Указания на «способность» или «готовность» разрабатывать программу обучения в стандарте магистратуры нет. Собственно педагогические компетенции магистров никак не представлены, так как сложно считать компетенциями следующие размытые формулировки, «характеризующие способности... использовать свои способности»: «способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1)», «готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2)», «способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3)», «способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4)».

При этом практически все компетенции можно отнести к управленческой деятельности, собственно педагогических навыков «уметь учить и научить» в стандарте не заявлено. В выборе ком-

<sup>1</sup> ЗУН – знания, умения, навыки.

петенций для стандарта бакалавриата и магистратуры прослеживается определенная логика профессионального развития: учитель – руководитель (управленец), например, директор школы. Возможно, это отражает идею обязательной преемственности педагогического бакалавриата и педагогической магистратуры. Однако именно этот подход не просто затрудняет, а делает невозможной реализацию концепции получения педагогической подготовки только в рамках магистерской программы без педагогического бакалавриата. Не стоит удивляться, что набор в педагогическую магистратуру даже самых престижных вузов становится проблемой.

Подчеркнем, что, согласно стандартам, содержание профессиональных педагогических компетенций в бакалавриате полностью отражает идею подготовки выпускников исключительно для решения задач школы. Другим участникам процесса обучения (сегодня все более актуальной становится идея обучения в течение всей жизни) в стандартах место не обозначено. Подготовка специалистов для высшей школы, системы подготовки и переподготовки кадров, социальной и бизнес-педагогике также не учитывается. Неудивительно, что именно вопросам воспитания, организации жизни и «управления» детьми посвящены основные компетенции стандарта бакалавра по направлению «Педагогическое образование». Среди педагогических компетенций: «решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2)», «осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4)», «готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6)», «организо-

вывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7)», «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-8)».

Анализ педагогических компетенций ФГОС бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» показал, что в основе логики содержания обучения в рамках педагогического бакалавриата и магистратуры лежит схема единого прежде специалитета учительской подготовки, который содержательно просто разделен на две части.

*К сожалению, этот подход не позволяет рассматривать содержательные границы магистратуры по направлению «Педагогическое образование» как полноценную возможность получения педагогической квалификации без педагогического бакалавриата. В любом случае модернизация педагогического образования потребует уточнения и корректировки стандартов содержания педагогического образования как образования, которое дает современные навыки и компетенции «учить учить».*

Наряду с организационным и содержательным аспектами модернизации педагогического образования существует важная группа технологических вопросов обучения. Под технологией обычно понимается последовательность действий, предсказуемо приводящая к результатам. Педагогические технологии не являются исключением. Однако не секрет, что в большинстве случаев технологические проблемы преимущественно рассматриваются в плоскости технического (прежде всего сетевого, компьютерного и программного) переоснащения существующего учебного процесса. В отечественной школьной и вузовской практике существует немало курьезных случаев оценки результатов внедрения «современных технологий» в педагогическую работу методами контроля за включенными компьютерами, проекторами и электронными досками во время аудиторной работы. Вопросы о современных технологиях обучения, которые позволяют учащимся предсказуемо получать новые знания, навыки и компетенции, часто рассмат-

**Анализ педагогических компетенций ФГОС бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» показал, что в основе логики содержания обучения в рамках педагогического бакалавриата и магистратуры лежит схема единого прежде специалитета учительской подготовки, который содержательно просто разделен на две части.**

риваются в плоскости применения различных форм обучения (в том числе интерактивного и дистанционного). Говоря об интерактивном обучении как форме работы, подчеркнем, что надежды на то, что это и есть катализатор модернизации педагогического образования, избыточны. Применение интерактива требует в первую очередь знания и понимания задач, которые эта форма работы решает: например, привлечение внимания аудитории, продвижение идей, вовлечение аудитории в решение определенных проблем. Однако даже самое увлекательное интерактивное аудиторное обучение не заменит необходимости работы над выполнением домашних заданий, самостоятельного чтения и реферирования литературы, формирования понятийного и лингвистического аппарата архаичными методами обычной зубрежки.

Рассматривая дистанционные формы обучения, необходимо обратить внимание на организационные и правовые критерии оценки педагогического труда. В существующих организационных условиях, когда педагогическая работа оценивается преимущественно в аудиторных часах, наивно полагаться исключительно на инициативу и «готовность» разработчиков. А вот необходимость в определении новых количественных и качественных показателей ее оценки при дистанционном обучении точно есть. Оценка результативности и эффективности педагогического труда и педагогического образования тесно связана с ответами на вопросы о том, какова организационная струк-

Говоря об интерактивном обучении как форме работы, подчеркнем, что надежды на то, что это и есть катализатор модернизации педагогического образования, избыточны. Применение интерактива требует в первую очередь знания и понимания задач, которые эта форма работы решает: например, привлечение внимания аудитории, продвижение идей, вовлечение аудитории в решение определенных проблем.

тура деятельности, каковы границы ее предметного содержания и технологии ее реализации.

При всех существующих сегодня проблемах педагогического образования закономерен вопрос: есть ли будущее у педагогического образования и каковы его перспективы? На наш взгляд, и будущее, и перспективы есть, поскольку весь мир постоянно и активно учится; следовательно, профессиональное умение «учить учить» по-прежнему сохраняет свою актуальность, а ценность хороших (сегодня почти уникальных) специалистов растет. Однако модернизация педагогического образования и его выход на новый уровень возможны лишь при соблюдении ряда условий: понимания того, что границы педагогического образования шире учительской подготовки, уточнения и определения границ содержания педагогического образования на уровнях магистратуры и бакалавриата, а также организационно-правового обеспечения разработки и реализации новых педагогических технологий.

# Модель освоения цифровых учебно-методических материалов в условиях школы

96

**Аннотация.** Рассматривается проблема освоения новых результативных педагогических практик, которые представлены в виде цифровых учебно-методических материалов. Описана логика освоения новой образовательной практики в условиях образовательного учреждения, рассмотрены ключевые компоненты новой педагогической практики, а также модель процесса распространения и ее ключевые составляющие как составная часть процесса информатизации школы. Модель внедрена в школе ОРТ<sup>1</sup>, которая является экспериментальной площадкой ФИРО.

**Ключевые слова:** цифровой учебно-методический материал, информатизация школы.

# Р

аспространение (воспроизводство на новом месте и в новых условиях) педагогических практик, связанных с использованием цифровых учебно-методических материалов (далее – ЦУММ), – одно из важных направлений информатизации школы<sup>2</sup>.

Эти практики всегда достаточно подвижны, а составляющие их процедуры далеко не однородны. Учебники и методические комплекты прошлого века были нацелены на то, чтобы аккумулировать весь учебный материал, который может понадобиться в классе. Авторы, как правило, не требовали, чтобы педагоги использовали дополнительные источники, а содержание предлагаемого материала оперативно обновлялось.

Нынешние школьники живут в информационно насыщенной среде, в условиях избытка информации. Инновационные учебно-методические материалы разрабатываются для организации образовательного процесса в ИКТ<sup>3</sup>-насыщенной среде. Они предлагают, как правило,

широко варьировать и состав, и объем используемых учебных текстов, рассматриваемых примеров, решаемых задач и т.п. При этом оказывается, что эти добавления (или изъятия) не влияют на достигаемые школьниками образовательные результаты. Это становится особенно заметно, когда ЦУММ разрабатывают для достижения «образовательных целей XXI века».

## МОДЕЛЬ ОСВОЕНИЯ НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Анализ литературы и собственный опыт распространения инновационных учебно-методических материалов позволяет зафиксировать общую логику освоения новой образовательной практики в условиях образовательного учреждения. Подготовка и проведение освоения ЦУММ естественно вписывается в логику освоения нового учебного средства в инновационном процессе (рис. 1).

Как видно из этой схемы, можно выделить четыре типичных шага по внедре-



об авторе



Г.М. Водопьян,  
зам. директора  
ГБОУ школа  
№ 550, г. Санкт-  
Петербург (эк-  
сперименталь-  
ная площадка  
ФИРО)

<sup>1</sup> Подробнее об Автономной некоммерческой организации «Образование, ресурсы и технологический тренинг» (АНО ОРТ) см.: <http://ort.ru/history/>

<sup>2</sup> Часть материалов, приведенных в этой статье, была использована при подготовке другой публикации (Уваров, Водопьян, 2008).

<sup>3</sup> ИКТ – информационно-коммуникационные технологии.

нию инновационных цифровых учебно-методических материалов.

1. *Ознакомление с ЦУММ* начинается с информирования работников школы о появлении нового ЦУММ и завершается принятием решения об использовании этого ЦУММ в работе школы. Если его освоение не отвечает интересам школы или не помогает в решении стоящих перед ней задач, школа отказывается от использования данного учебного средства и не проводит его освоение.

2. *Подготовка к экспериментальной учебной работе* включает разработку и выполнение плана освоения ЦУММ. Если в ходе подготовки и реализации плана выясняется, что в школе отсутствуют условия для использования ЦУММ, а их создание по тем или иным соображениям недостаточно практично, школа отказывается от использования данного учебного средства и не проводит его освоение.

3. *Проведение экспериментальной учебной работы* включает проведение учебного процесса и дополнительных измерительных процедур, которые позволяют получить основания для принятия соответствующих решений всеми заинтересованными сторонами. Если в ходе учебной работы возникает угроза нарушения требований педагогической безопасности, школа отказывается от использования данного учебного средства и прерывает его опытное освоение.

4. *Подведение итогов* включает анализ результатов опытного освоения и принятие решения о дальнейшем использовании ЦУММ в учебном заведении. Работники школы могут принять решение о переходе от опытного к повседневному использованию новых ЦУММ, иногда после проведения необходимых изменений в образовательной среде и, возможно, в самом ЦУММ, или же отказаться от использования данного учебного средства.

Логика опытного освоения нового учебного средства в инновационном процессе лежит в основе общей схемы оценивания ЦУММ. Анализ результатов и процесса работы школы на каждом этапе позволяет ответить на вопросы, необходимые для выявления ключевых компонентов распространения ЦУММ (табл. 1).

Предложенная модель позволяет работникам образовательного учреждения увязать в единую систему все основные



Рис. 1. Схема освоения нового учебного средства в инновационном процессе

работы, которые проходят в данном учреждении в ходе подготовки проведения опытного освоения ЦУММ. Она задает структуру описания процессов подготовки и проведения экспериментальной работы.

### КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Содержание ЦУММ не однородно. В нем можно выделить ключевые компоненты, освоение которых обеспечивает

Таблица 1  
Этапы опытного освоения ЦУММ и вопросы для их оценивания в образовательном учреждении

Этапы	Ключевые вопросы
1. Определение целесообразности и возможности участия школы в экспериментальном освоении ЦУММ	Насколько ясно и полно представлена информация, необходимая для принятия решения о внедрении ЦУММ в работу образовательного учреждения? Нужен ли в школе этот ЦУММ и насколько?
2. Разработка адресного плана и подготовка школы к проведению экспериментальной работы	Достаточно ли в представленных материалах информации для разработки плана освоения ЦУММ в образовательном учреждении? Удалось ли составить удовлетворительный план и претворить его в жизнь?
3. Проведение опытного освоения и выработка решений о дальнейшем использовании ЦУММ	В какой мере проведение и результаты учебной работы соответствуют ожиданиям? Можно ли использовать ЦУММ в образовательном учреждении?

адекватное воспроизводство новой практики. К таким компонентам относят: характерные черты (атрибуты) педагогической практики; техники, с помощью которых эти атрибуты воспроизводятся; особенности окружающей среды, в которой их можно воспроизвести (Водопьян, 2012; Уваров, Водопьян, 2008). Следует различать:

- *ключевые компоненты осваиваемой педагогической практики*, которые представляют собой наиболее существенные, обязательные и не допускающие исключений ее атрибуты (они должны быть выделены из непосредственной практики учебной работы и фиксированы в ЦУММ);

- *ключевые компоненты распространения осваиваемой педагогической практики*, которые представляют собой наиболее существенные, обязательные и не допускающие исключений атрибуты работы по ее распространению (их должны обеспечивать материалы, входящие в состав ЦУММ).

Чем полнее и яснее ключевые компоненты новой педагогической практики определены и описаны в ЦУММ, тем успешнее эта практика распространяется. В ходе подготовки освоения ЦУММ фиксируются все наиболее существенные процедуры и компоненты этой практики (цели учебной работы, ее ожидаемые результаты, инструменты для оценки ее результатов, учебные тексты и задачи, средства наглядности, цифровые образовательные ресурсы, организационные формы и методы учебной работы, используемое оборудование и т.п.). Однако далеко не всегда педагогам удается выявить все ключевые компоненты осваиваемой педагогической практики. Лишь после воспроизводства этой практики в новых условиях, с новыми участниками учебного процесса и оценки результатов этого распространения удастся понять ее наиболее тонкие атрибуты, которые не были отражены в документации ЦУММ.

Как показывают результаты экспериментальной работы, которая ведется под руководством автора последние пять лет, одним из ключевых условий успешного распространения ЦУММ и описываемых ими инновационных педагогических практик являются полнота и качество подготовки самих этих материалов.

Опыт показывает, что, к сожалению, даже лучшие отечественные авторы ЦУММ, опытные педагоги, при подготовке этих материалов далеко не всегда уделяют достаточно внимания разделам документов, связанным с методической работой, их редко заботит именно подготовка учителей к результативной работе в классе с использованием ЦУММ.

Культура педагогического дизайна инновационных разработок, включающих в себя средства ИКТ, у наших авторов ЦУММ пока невысока. Активное формирование такой культуры в последние десятилетия в наиболее развитых странах потребовало огромных финансовых и интеллектуальных вложений. Нашей стране это еще предстоит сделать. Доказавшие свою результативность инновационные ЦУММ, которые подготовлены в рамках различных федеральных проектов, как правило, требуют доработки (подготовки к распространению).

В разработанные ЦУММ редко входят материалы для организации их освоения. В них отсутствуют блоки для подготовки учителей и методистов к результативной работе с ЦУММ и их последующей методической поддержкой, недостаточно полно описываются варианты организации учебной работы в классе.

Традиционно ЦУММ, как правило, ограничиваются набором материалов для организации учебной работы учащихся и методическими разработками для преподавателей. Однако этого недостаточно. Как показывает наш анализ, ЦУММ должны включать в свой состав ресурсы, требуемые для реализации каждого из следующих ключевых компонентов распространения инновационных учебно-методических материалов:

- отбор персонала;
- повышение квалификации (дополнительная подготовка персонала);
- методическая поддержка персонала в период освоения новой педагогической практики;
- оценка работы персонала;
- оценка хода и результатов освоения и внедрения ЦУММ;
- административная поддержка персонала в период освоения новой педагогической практики.

Кроме того, комплект современных ЦУММ должен помогать коллективу образовательного учреждения решать сто-

ящие перед ним задачи в соответствии с логикой освоения нового учебного средства в рамках инновационного процесса (см. рис. 1):

- выбирать средства, помогающие решению образовательных задач;
- перестраивать образовательную среду школы, как этого требуют выбранные средства;
- решать образовательные задачи и анализировать результативность использования выбранных средств.

Например, в ходе оценки ЦУММ «Основы естественнонаучных исследований», которая проводилась с участием экспертов ЭАЦ НФПК (Экспертно-аналитический центр Национального фонда подготовки кадров), было выявлено, что для результативного распространения в нем недостает ряда материалов (см. табл. 2). При анализе использовались требования к доказательно-результативным педагогическим практикам.

Проведенный анализ позволил улучшить данную разработку, которая предлагалась для широкого распространения. Дополнительно были подготовлены материалы:

- для повышения квалификации и методической поддержки педагогов,
- для организации освоения ЦУММ,
- информационные материалы о курсе.

*Материалы для повышения квалификации и методической поддержки учителей* редко включают в состав ЦУММ. В современных условиях результативность распространения ЦУММ существенно зависит от качества дополнительной подготовки и методической поддержки учителей. Разработчики и персонал, ответственный за внедрение ЦУММ, уже не могут полагаться на то, что опытные методисты на местах сами разберутся с ключевыми компонентами новых материалов и подготовят необходимые методические материалы для работы с педаго-

Таблица 2

Учебно-методические материалы инновационного курса «Основы естественнонаучных исследований»

Состав инновационных цифровых учебно-методических материалов (ЦУММ)	Необходимые дополнительные материалы
<p><i>Материалы для учащихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• рабочие тетради для учащихся</li> <li>• учебное пособие для учащихся (книга для чтения, электронная версия):               <ul style="list-style-type: none"> <li>– тексты</li> <li>– иллюстрации</li> <li>– анимации</li> <li>– видеофрагменты</li> <li>– интерактивные модели</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>Материалы для повышения квалификации педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• руководство для методистов-руководителей внедрения</li> <li>• видеоархив для подготовки и методической поддержки преподавателей</li> <li>• методическое руководство «Подготовка и проведение научно-практических конференций учащихся»</li> <li>• методическое руководство «Система оценивания работы учащихся»</li> </ul>
<p><i>Методическое пособие для преподавателя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• представление курса</li> <li>• программа курса</li> <li>• годовое и тематическое планирование</li> <li>• список и фотографии приборов и учебного оборудования для проведения занятия</li> <li>• методические рекомендации по проведению занятий</li> <li>• методические рекомендации по организации групповой и проектной работы учащихся</li> <li>• методические рекомендации по использованию сайта поддержки курса</li> <li>• образцы работ учащихся</li> <li>• методические рекомендации по организации сетевого взаимодействия преподавателей и учащихся</li> <li>• методика совместной работы с преподавателями информатики, технологии, изобразительного искусства и др.</li> </ul>	<p><i>Материалы для организации освоения ЦУММ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• типовая программа организации освоения ЦУММ</li> <li>• примеры программ организации освоения ЦУММ для конкретных образовательных учреждений</li> </ul> <p><i>Информационные материалы о курсе:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• проспект курса (краткая информация о курсе)</li> <li>• видеоролик</li> <li>• описание курса для работников управления образованием</li> </ul>

гами. Как показывает опыт, только члены авторского коллектива совместно с привлеченными ими методистами в состоянии качественно выполнить эту работу для инновационных учебных курсов, предназначенных для использования в ИКТ-насыщенной образовательной среде современного образовательного учреждения. Причина этого очевидна. Авторы инновационных материалов широко используют новые педагогические техники и организационные формы, которые не всегда хорошо знакомы большинству методистов. Им необходим методический материал, который знакомит с соответствующими методиками, задает модели для организации соответствующей работы с педагогами.

Таким образом, для подготовки педагогов, осваивающих ЦУММ «Основы естественнонаучных исследований» с целью использования его в своей работе, потребовалось создавать целый пакет согласованных между собой дополнительных материалов.

*Материалы для организации освоения ЦУММ* нечасто входят в состав ЦУММ. Авторы, как правило, оставляют эту работу «внедренцам». Когда требуется распространять инновационные педагогические практики, члены авторских коллективов обязаны включиться в эту работу. При этом они могут опираться на данные, накопленные в ходе опытного распространения своих ЦУММ. Так, разработчики курса «Основы естественнонаучных исследований» предложили обогатить этот материал примерами программ организации освоения ЦУММ в конкретных образовательных учреждениях.

*Информационные материалы о курсе* редко выделяют в составе ЦУММ. Сегодня, когда решение об освоении новых курсов принимают работники образовательных учреждений, потребность в небольших по объему и ориентированных на различную аудиторию информационных материалах об инновационных ЦУММ резко возрастает. Подобные информационные материалы

уже давно являются обязательной составной частью комплекта ЦУММ за рубежом. Информационные материалы помогают читателям понять специфику освоения нового курса, определить его место в практике работы образовательных учреждений.

Современные информационные технологии позволяют авторам курсов готовить также видеоролики с информацией о курсе, которые дают самой широкой аудитории наглядное представление о целях и содержании, методической системе и достоинствах нового курса. Хорошо себя зарекомендовали в качестве инструмента оперативной методической поддержки регулярные Интернет-конференции с участием разработчиков, учителей и методистов.

#### **КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Все, что сказано о фиксации в ЦУММ ключевых компонентов новой педагогической практики, можно отнести и к ключевым компонентам ее распространения. Распространение – тоже процесс со своими ключевыми элементами. Понимание этого позволяет уточнить концептуальную рамку распространения нововведений и предложить схему распространения ЦУММ в условиях реальных образовательных учреждений (рис. 2).

В концептуальной рамке в качестве *источника* выступают ключевые компоненты новой педагогической практики, которые будут заменять и/или дополнять те или иные элементы существующей практики.

*Линию доставки* образуют ключевые компоненты распространения:

- тренинг, в рамках которого учителя, завуч и другие работники школы знакомятся с новыми ЦУММ и ключевыми компонентами лежащей в их основе педагогической практики;
- методическая поддержка работников школы в процессе освоения новой педагогической практики;
- административная поддержка процесса освоения новой педагогической практики.

Механизм *обратной связи* позволяет оценить точность воспроизведения ключевых компонентов осваиваемой педагогической практики и результативность ее

Одним из главных условий успешного внедрения и освоения новой педагогической практики является открытая, построенная на рациональной основе коммуникация между теми, кто внедряет ЦУММ, и теми, кто их осваивает.

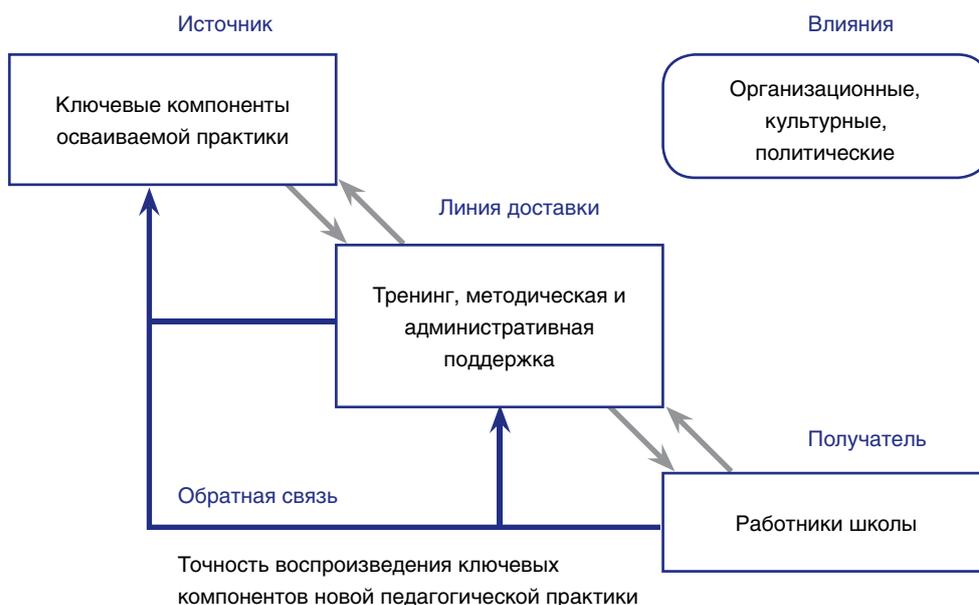


Рис. 2. Концептуальная рамка распространения нововведения

распространения. Эта оценка используется при принятии решений учителями, администрацией школы и лицами, ответственными за организацию процесса внедрения на муниципальном и региональном уровнях.

Естественно, что процесс распространения находится под влиянием множества обстоятельств – организационных, культурных, политических. В частности, на этот процесс влияют финансирование, лицензирование работы школы, аттестация ее работников, отношения в местном сообществе, поддержка со стороны общественности, родителей и органов власти и т.п.

Одним из главных условий успешного внедрения и освоения новой педагогической практики является открытая, построенная на рациональной основе коммуникация между теми, кто внедряет ЦУММ, и теми, кто их осваивает. В качестве такой основы выступает доказательно-результативная практика, зафиксированная в ЦУММ. Воспроизведение этой практики на площадке новой школы невозможно без изменения сложившихся стереотипов поведения ее работников. Чтобы добиться этих изменений, рекомендуется обеспечивать всестороннее планирование, а также тщательное исполнение каждого из ключевых компонентов распространения ЦУММ:

- отбор персонала;

- повышение квалификации (дополнительная подготовка персонала);
- методическая поддержка персонала в период освоения новой педагогической практики;
- оценка работы персонала;
- оценка хода и результатов освоения и внедрения ЦУММ;
- административная поддержка персонала в период освоения новой педагогической практики;
- внешняя поддержка.

Все указанные компоненты взаимно дополняют друг друга: слабости или недоработки каждого из них можно компенсировать с помощью других.

**1. Отбор персонала.** Хорошо известно, что краткосрочные курсы повышения квалификации, которые предшествуют внедрению ЦУММ (а нередко и сопровождают его), могут дать учителям незначительные по объему академические знания и весьма поверхностно знакомят их с новым опытом. Поэтому, начиная распространение ЦУММ, желательно отобрать тех учителей, которые достаточно подготовлены, чтобы освоить и организовать (вести) учебную работу по-новому. Любой инновационный образовательный проект развертывается в давно сложившейся педагогической среде, люди, как и организации, разнятся по своей готовности принять нововведение (Bierman et al., 2002). Чтобы нововведение появилось, нужны новато-

ры. Естественно, что их всегда немного. Новые педагогические практики возникают на экспериментальных площадках. Постепенно, при удачном стечении обстоятельств, на основе таких практик складываются устойчивые модели новой работы, которые фиксируют инновационные ЦУММ. После того как их осваивают пионеры, новая педагогическая практика превращается в «широкое передовое движение». Когда число образовательных учреждений, освоивших новые ЦУММ, переваливает за треть, новую практику можно считать общепринятой (Rogers, 2003).

**2. Повышение квалификации.** Семинары и тренинги, на которых осваиваются новые учебные материалы, – это эффективные инструменты, позволяющие ознакомить учителей и руководителей школ с информацией о распространяемой педагогической практике, теориями, философией и ценностями, лежащими в ее основе, ее ключевыми компонентами, новыми методами и формами учебной работы, а также используемыми педагогическими техниками. В ходе таких занятий учителя имеют возможность получить советы и комментарии методистов, попрактиковаться в использовании новых техник, но отрабатывают приемы их использования и приобретают соответствующие навыки они уже в ходе своей практической работы.

**3. Методическая поддержка.** Освоение инновационных ЦУММ в большинстве случаев означает, что учителя и другие привлеченные работники школы должны изменить сложившиеся стереотипы своей работы. Естественно, это требует времени и специальных мер, которые помогают им сознательно осваивать и совершенствовать новые приемы, необходимые для достижения требуемых образовательных результатов. Методическая поддержка осуществляется в форме наставничества. Она представляет собой заранее спланированную и систематически осуществляемую систему действий с исполнителями: посещение и разбор уроков, консультации (в том числе через Интернет), подготовка сообщений на методических объединениях и т.п.

**4. Оценка работы персонала.** Чтобы сделать процесс распространения ЦУММ управляемым, нужна система процедур,

которые позволили бы оценить, насколько полно учителя используют в классе осваиваемую педагогическую практику и в какой мере результаты ее освоения соответствуют установленным критериям. С помощью этих критериев можно также оценить результативность повышения квалификации работников школы и результативность методической поддержки.

**5. Оценка хода и результатов освоения и внедрения.** Распространение (освоение и внедрение) – система мероприятий, программа, которой также требуется управлять. Для этого оцениваются полнота и точность выполнения организационных мероприятий, сбора и использования различных видов информации и т.п. Все участники работы применяют эти оценки для успешной реализации ключевых компонентов распространения ЦУММ, а также для совершенствования процедур, из которых состоят эти компоненты.

**6. Административная поддержка.** Она необходима для формирования у всех участников программы распространения общего видения существующих проблем и путей их решения. Она обеспечивает программу административным ресурсом, заставляет своевременно принимать решения. Без нее невозможно решение организационных вопросов и мобилизация персонала на достижение желаемых результатов.

**7. Внешняя поддержка.** Она включает процедуры по работе с внешними организациями (фондами, спонсорами, политическим руководством и пр.). Эта работа необходима для надежного обеспечения школ ресурсами (кадровыми, финансовыми и организационными). С опорой на эти ресурсы школы могут качественно и своевременно выполнить запланированные работы.

Важные положительные свойства перечисленных выше ключевых компонентов распространения ЦУММ (их интегрированность и взаимодополняемость) не всегда достаточно осознаются. Их можно использовать для повышения устойчивости и результативности распространения ЦУММ. Жизнь современной школы весьма динамична. В зависимости от ситуации каждый из этих компонентов может вносить больший или меньший вклад в достижение конечных результа-

тов, поэтому все компоненты программы распространения должны быть четко скоординированы, а сама программа должна постоянно оцениваться, быть хорошо организована и ориентирована на конечный результат.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В течение последних лет в России осуществляются широкомасштабные проекты, целями которых являются оснащение образовательных учреждений средствами ИКТ, развитие Интернета и средств дистанционного обучения, разработка цифровых образовательных ресурсов. Учащиеся, которые по определению давно являются цифровыми аборигенами, с успехом используют ИКТ для игр и учебной работы. Педагоги в массе также освоили компьютерную грамотность, знакомы с цифровыми образовательными ресурсами. Однако это не привело к изменению качества подготовки учащихся, к достижению ими новых образовательных результатов. Несмотря на сделанные вложения, работа образовательных учреждений по существу не изменилась. Чтобы работать по-новому, недостаточно закупить компьютеры и обучить педагогов компьютерной грамотности. Одновременно с этим нужно помочь образовательным учреждениям изменить содержание, методы и организацию учебной работы.

Естественным является стремление объединить информатизацию школы с модернизацией содержания образования (компетентностный подход, деятельностные формы учебной работы). Однако на этом пути стоит немало проблем. Инновационные ЦУММ, которые фиксируют соответствующие педагогические практики, немногочисленны. Распространение результативных педагогических практик, как организованный процесс, не обеспечено соответствующими ресурсами. В системе образования не хватает специалистов по внедрению; на внедрение и освоение ЦУММ не выделяются средства; отсутствуют методики, типовые решения и нормативные

документы, необходимые для организации процесса результативного распространения ЦУММ. В результате освоение ЦУММ крайне затруднено.

Рассмотренный в статье подход к организации распространения новых результативных педагогических практик, которые оформлены в виде ЦУММ, помогает преодолевать перечисленные выше проблемы, сделать распространение ЦУММ более результативным. Предложенная логика освоения ЦУММ реализована на практике в ходе работы экспериментальной площадки Федерального института развития образования – школы № 550 Санкт-Петербурга, которая является одной из базовых школ организации World ORT<sup>4</sup>. Автор надеется, что подготовка учебных материалов с учетом модели ключевых компонентов новой педагогической практики и модели распространения нововведений позволит сделать работу по широкому внедрению результативных педагогических практик и инновационных цифровых учебно-методических материалов целенаправленной и вести ее систематически.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьян Г.М. Об опыте освоения инновационных цифровых учебно-методических материалов в общеобразовательной школе // Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации. Т. 2. М.: Научная книга, 2012. С. 264–269. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mgpru.ru/download.php?id=18312>
2. Уваров А.Ю., Водопьян Г.М. Распространение инновационных учебно-методических материалов. М.: Университетская книга, 2008.
3. Bierman K.L. et al. The implementation of the Fast Track Program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial / Bierman K.L., Coie J.D., Dodge K.A., Greenberg M.T., Lochman J.E., McMahon R.J. // Journal of Abnormal Child Psychology. 2002. V. 30. N 1. P. 1–17.
4. Rogers E. Diffusion of innovations. N.Y.: Simon & Schuster, 2003.

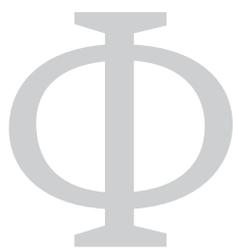
<sup>4</sup> World ORT – Федерация автономных организаций ORT (русск. – Общество ремесленного труда).

# Зарубежные практики управления системой квалификаций и компетенций

104

**Аннотация.** Анализируется международный опыт модернизации национальных систем квалификаций. Автор прослеживает изменения в трактовке термина «квалификация» составляющих его понятий (уровень, учебная нагрузка, качество, профиль), соотношение понятий «квалификация» и «компетенция». Представлен успешный опыт использования национальной рамки квалификаций в целях обеспечения гарантии качества образования со стороны государства, систематического мониторинга потребностей рынка труда, управления рынком квалификаций.

**Ключевые слова:** национальная рамка квалификаций, квалификация, компетенция, результаты обучения, Болонский процесс, Копенгагенский процесс.



Философская мысль рубежа XX–XXI вв. обогатилась идеями, которые определили основные особенности развития современного мира. Одно из главных противоречий времени – одновременное протекание процессов диверсификации и интеграции, глобализации, распространяющихся с экономической сферы на все сферы жизни общества, что сопровождается сменой научных представлений, в том числе в сфере образования.

В начале XXI в. Россия стала участницей межгосударственного форума Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС), многих международных процессов в образовании: Болонского и Туринского процессов, Восточноазиатского саммита (EAS), инициатив в сфере профессионального образования, предпринимаемых секретариатом по образованию организации ASEM (Asia–Europe Meeting), Международным центром ЮНЕСКО по вопросам технического и профессионального образования и подготовки (ЮНЕСКО-ЮНЕВОК).

Все эти процессы в целом направлены на построение взаимовыгодного сотруд-

ничества стран Европы, Азии и Америки в сфере высшего и профессионального (довузовского) образования. Одним из центральных вопросов конференций, встреч и публикаций в рамках указанных процессов и инициатив является обновление национальных систем квалификаций, разработка рамок квалификаций и общих подходов к гарантии качества образования.

Проблемы, с которыми сталкиваются разные страны (в том числе и Россия) в процессе модернизации национальной системы квалификаций, в целом схожи. Это проблема понимания термина «результаты образования/обучения» (learning outcomes). Это создание новой независимой системы оценки качества образования. Это проблема признания, сертификации неформального (non-formal) обучения.

Капиталистическое общество всегда прагматично подходило ко всем сферам своей жизни. В основе лучших западных философских идей лежат принципы разумного эгоизма и личной пользы. Человек уважает себя и стремится к собственному благосостоянию, при этом уважая интересы других, и, вступая с ними во взаимодействие, преследует достижение взаимовыгодных целей.

Транспонирование этой философии на систему образования логически ведет к необходимости создания открытой внешнему заказу системы, полезной разным заинтересованным сторонам и самой себе. Образование должно способствовать человеку в определении собственного места в обществе. Это требует от системы образования помимо открытости еще и гибкости по отношению к разнообразным целям и ценностям, существующим вовне.

Общий вектор принципиально, качественно нового – во внутренней мотивации к саморазвитию. Этот тезис может быть отнесен как к человеку, так и к общественному объединению, институциональной структуре, государству – ко всему, что есть в мире людей.

Жизненный путь любого человека обязательно связан со сферой труда, квалификация человека обеспечивает его существование. В настоящее время получение квалификации в большинстве стран мира связывают с освоением определенной образовательной программы, однако эта точка зрения начинает принципиально меняться в последние годы.

Анализ международных процессов в сфере образования, идущих с 90-х гг. прошлого века, однозначно приводит к выводу, что центральное место в понятийном аппарате профессионального образования (в значении «высшее и довузовское») занимает понятие квалификации. Изменения в его содержательном наполнении, осмысление понятий, тесно с ним связанных, формируют терминологическое ядро, которое существенно меняет традиционные представления о формах, методах, средствах, используемых в системе профессионального образования. Следующим логическим шагом становится понимание преемственности всех ступеней образования, а следовательно, распространения изменений на всю систему образования в целом.

Как уже отмечалось, профессиональное образование (в значении «дovuзовское») в западных странах всегда рассматривалось в тесной связи с рынком труда. Переход к постиндустриальной стадии развития обусловлен изменениями в производственных технологиях, их усложнением и усложнением требующихся квалификаций, с одной стороны,

сокращением количества квалификаций низших уровней – с другой, и общим явлением, получившим название «подвижность», или «мобильность», квалификаций (изменением требований к ним чаще чем раз в три года, устареванием одних и появлением новых).

Эти процессы обострили проблемы гибкости рынка труда, преодоления роста безработицы, обеспечения новых подходов к обучению работников на пути преодоления так называемого дефицита в умениях.

Сравнительное исследование ЮНЕСКО «Гибкость рынка труда и индивидуальные карьеры» описывает два подхода к решению обозначенных проблем; один предлагается Великобританией, другой – Германией (Kurpal, 2011).

Немецкое правительство с 1990-х гг. поддерживает несколько инициатив и финансируемых государством программ по продвижению предпринимательства и самозанятости населения на основе специальной системы стартовых грантов для индивидуальных предпринимателей и малого бизнеса.

Великобритания пошла по пути обеспечения широких возможностей трудоустройства на низших и средних уровнях квалификаций. Возможности трудоустройства расширяются за счет адресного обучения людей с целью формирования умений и квалификаций, необходимых в настоящий момент рынку труда. Обеспечение возможности трудоустройства означает обеспечение получения умений, мобильности и гибкости работника. Данная возможность определяется как способность человека изначально трудоустроиться, поддерживать эту способность и обновлять в соответствии с новыми требованиями. Такая концепция предполагает способность человека быть трудоустроенным в течение всей жизни. Способность подразумевает кроме знаний и умений в определенной профессиональной области еще и особые личностные качества, такие как мобильность, гибкость, адаптивность к новым рабочим ситуациям, самостоятельность, способность к контролю и оценке своей деятельности и т.д.

Оба подхода – и немецкий, и английский – предполагают изменения в самой личности работника, большую долю его самостоятельности, гибкости и способ-



об авторе



*Е.Ю. Есенина, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования ФИРО, кандидат педагогических наук*

ности адаптироваться к меняющимся условиям, мотивированность на саморазвитие, самосовершенствование в профессиональной деятельности. Обобщенный портрет такого работника нового времени начал складываться в зарубежных публикациях конца XX в., а сейчас очень хорошо знаком и по российским документам и публикациям. Одновременно начинает складываться понимание, что такой результат не может обеспечить только система (или ступень) профессионального образования. Необходимы общие изменения в педагогической теории и практике, которые в то же время всегда есть зеркальное отражение общекультурных изменений.

Постепенное движение в сторону постиндустриальной стадии развития общества ведет к системным общемировым изменениям во всех сферах человеческой жизни. Мы проживаем кризисные процессы, которые должны привести к существенным качественным изменениям в экономике, социальной сфере, образовании. Таким образом, необходимо говорить о кризисе не только и не столько в образовании, сколько в культуре в целом. Формирование понятийно-терминологической системы профессионального образования в данном случае становится одним из инструментов формирования новой культуры.

Упомянутое уже выше исследование ЮНЕСКО называет эту культуру «new learning culture» (буквально «новая культура обучения») (Kurpal, 2011, р. 49). Условно она обозначается как переход от умений (skills) к компетенциям (competences). Это компетентностно-ориентированный процесс обучения, который строится на принципах междисциплинарности, интегративности, характеризуется самоуправлением со стороны обучающегося, ориентацией на форми-

рование способов деятельности. Допускается и приветствуется неформальное обучение, основанное на опыте и рефлексии, где обучающий выступает в роли советчика. Этот процесс опирается на принцип обучения в течение всей жизни с учетом возникающих у обучающегося потребностей и ориентирован на мотивацию к развитию, а не на получение сертификата или диплома.

Автор исследования противопоставляет новую культуру обучения традиционной, ориентированной на квалификацию (получение сертификата или диплома в одном из образовательных учреждений общего, профессионального или высшего образования). Традиционный процесс обучения носит инструктивный характер, строится на иерархических отношениях между обучающим и обучающимся с главенствующей и управляющей ролью обучающего, использует жестко заданную программу с определенными вне зависимости от потребностей обучающегося результатами.

Противопоставление традиционной (условно называемой квалификационной) культуры обучения компетентностной можно встретить и в современных российских исследованиях. «Основной недостаток квалификационного подхода заключается в том, что квалификация связана с преобладанием, как правило, алгоритмической деятельности, в то время как компетентность интегрирует компетенции, связанные с понятиями “целесообразность”, “творчество”, “самоорганизация”, “самоуправление”, “самооценивание”», – заявляет Т.А. Матвеева (2007, с. 358).

Необходимо отметить, что сравнительное исследование ЮНЕСКО касалось квалификаций рабочих профессий, и речь шла об усложнении современных производств и путях преодоления безработицы за счет развития помимо рабочих умений (действительно связанных в индустриальную эпоху с алгоритмической, конвейерной деятельностью) ключевых компетенций лидерства, ответственности, мотивации к саморазвитию как необходимых в новых условиях постиндустриального производства и нестабильности.

Но это только одна грань понятия «квалификация», которое, несомненно,

**Обеспечение возможности трудоустройства означает обеспечение получения умений, мобильности и гибкости работника. Данная возможность определяется как способность человека изначально трудоустроиться, поддерживать эту способность и обновлять в соответствии с новыми требованиями. Такая концепция предполагает способность человека быть трудоустроенным в течение всей жизни.**

шире и может быть отнесено и к общему среднему, и к высшему образованию.

Понимание квалификации и представления о профессионале стали меняться на уровне высшего образования. Оно приобрело массовый характер, появились новые образовательные учреждения и новые квалификации, что создало проблему их понимания. О данной проблеме пишет Сьёр Берган в книге «Квалификации – осмысление понятия» (2013).

Традиционно термин «квалификация» рассматривается как любая степень, диплом или сертификат, выданный компетентным учреждением, подтверждающий успешное завершение образовательной программы или официальное признание (в виде диплома/сертификата) освоения определенного вида профессиональной деятельности. Очень похожее определение, например, принято в рамках Болонского процесса на основе Конвенции Совета Европы/ЮНЕСКО о признании квалификаций в сфере высшего образования в Европейском регионе (Лиссабон, 1997 г.): «Любая степень, диплом или сертификат, выданный компетентным учреждением, подтверждающий успешное завершение программы высшего образования».

Значение английского слова «qualification», несомненно, связано, с такой трактовкой. Англо-русский словарь Мюллера дает значение «подготовленность, право занимать какую-либо должность» и предлагает пример: «a doctor's qualification – профессия врача» (1982, с. 105).

Это значение близко к определениям компетенции, встречающимся в разных источниках. Отсюда часто возникает спор о соотношении понятий *квалификация* и *компетенция*, ответ на этот вопрос даст и ответ о правомочности противопоставления квалификационной и компетентностной культур в обучении как традиционной и новой.

С. Берган, опираясь на свой опыт работы в системе высшего образования и ряда международных проектов в этой области, определяет понятие компетенции. Оно, с точки зрения исследователя, связано с понятиями *способность*, *возможность*, *склонность*, *талант*, *умение*, *навык*, но не равно ни одному из них. Компетенция «включает в себя коннотации знания, понимания, цен-

ностей, отношений и умений» (2013, с. 67). Компетенция не является абсолютной, она проявляется в той или иной степени, развивается вместе с уровнем квалификации, является ее частью. Это ключевое понятие для описания результатов обучения, ведущих к той или иной квалификации, в рамках новой культуры обучения (но вовсе необязательно «компетентностной»).

Понимание квалификации как готовности к выполнению определенного вида профессиональной деятельности смещает акцент с содержания и продолжительности учебных программ («входных характеристик», которые вели к получению определенного документа об образовании) на результаты обучения (learning outcomes).

Подход основан на принципе целесообразности (fit for purpose). Результаты обучения должны быть объективны с точки зрения трудовой деятельности, на более низких уровнях они могут быть получены как при освоении образовательной программы, так и в процессе самообразования, саморазвития человека, но ведут к получению квалификации, значимой для рынка труда.

Описание квалификации в отношении результатов обучения (в том числе и компетенций) стало одним из главных направлений работы в области теории и практики профессионального образования в последние несколько лет практически во всем мире. Рамки стали методологической основой изменений в образовательной и экономической сферах.

С. Берган в уже упомянутой выше книге выделяет компоненты квалификации: уровень, нагрузка, качество, профиль, результаты обучения (Там же, с. 96). Все они хорошо известны в рамках понятийно-терминологической системы образования, но в связи с изменением представлений о квалификации меняется представление и об этих понятиях.

Очевидно, логично было бы предположить, что с повышением уровня образования повышается и улучшается квалификация, развиваются компетенции, ее составляющие. Однако это не совсем так. Необходимо понимать, о каких именно квалификации и компетенциях идет речь, какова их содержательная, предметная область (машиностроение или

автомобилестроение, например, инженерная квалификация, связанная с конструированием или производством, или квалификация технолога или техника). Сравнение квалификаций одного уровня, но из разных предметных областей не имеет смысла. С другой стороны, техник в области автомобилестроения окажется более полезным при разработке новой конструкции кузова автомобиля «Форд», нежели директор ресторана и гостиницы «Националь», хотя собственно уровень их квалификации будет разный (и у директора выше). А вот управленческие компетенции, наверно, у директора будут развиты лучше, однако это не принципиально для деятельности техника в автомобилестроении. Таким образом, оценить уровень квалификации можно только с точки зрения цели, предназначения квалификации.

Практически такой же подход «от цели» применим к трактовке всех остальных понятий.

Понятие учебной нагрузки измеряется в зачетных единицах. Зачетная единица – термин, определяющий подход к системе оценки результатов обучения в новых условиях. Это общая учебная нагрузка студента, включающая все виды работы, аудиторной и самостоятельной. Ее измерение в часах условно по отношению к достижению установленных результатов среднестатистическим студентом. Кому-то может понадобиться больше времени на достижение этих результатов, кому-то меньше. Отсюда распространенная в западноевропейских университетах идея индивидуальной образовательной траектории, которая на более низких уровнях транспонируется еще в идею возможности признания неформального обучения. Главным здесь становится качество достигнутого результата (цели обучения).

Понятие качества делится на качество индивидуальных образовательных достижений студента и качество деятель-

ности образовательной организации. Оценивание качества индивидуальных образовательных достижений студента строится на определении того, насколько студент успешен по отношению к данному уровню вообще и к достижению целей конкретной программы.

Понимание качества деятельности образовательной организации опровергает мнение, что при предоставлении студентам равных условий их успеваемость обязательно будет разной. Во многом это определяется качеством условий, созданных для достижения результатов обучения студентами и качеством образовательных программ. Обеспечение полного овладения деятельностью, успешности максимального количества студентов – это в данном случае цель.

Возрастает роль внешней оценки качества образовательных организаций и программ, в основе этой оценки оказывается их относительная результативность по отношению к аналогичным другим.

Важно оценить и актуальность образовательной программы, целесообразность поставленных в ней целей.

Понятие профиля квалификации также зависит от поставленной цели. Профиль может быть связан с общей направленностью квалификации (прикладной или академической), может – с определенной предметной областью (например, медициной, архитектурой), а может – с конкретной специализацией в этой области (например, врач-офтальмолог, лор, кардиолог).

Все вышеперечисленные компоненты квалификации во всех тонкостях их трактовки и составляют понятие результатов обучения, дифференцируемых по параметрам квалификационного уровня, его профиля, объема освоенной учебной нагрузки, качества условий и программы, которые к этим результатам привели. При этом отличительной чертой понятия результатов обучения становится способность их обладателя успешно применять полученные умения и знания в самой деятельности.

Следует признать, что перевод не в полной мере отражает лексическое значение англоязычного термина. Глагол to learn имеет значение «учиться самому», т.е. дословный перевод, скорее, «результаты самообучения». Термин, ко-

**В западноевропейских университетах распространена идея индивидуальной образовательной траектории, которая на более низких уровнях транспонируется еще в идею возможности признания неформального обучения. Главным здесь становится качество достигнутого результата (цели обучения).**

нечно же, связан с принципом обучения в течение всей жизни (life long learning) и проблемой признания неформального (т.е. полученного вне официальных образовательных программ и образовательных учреждений) обучения. Тут уместно привести случайно подмеченный пример перевода одной из вывесок на Кутузовском проспекте в Москве. Название дошкольного образовательного учреждения «Центр раннего развития» по-английски звучит как «Early Learning Centre». Learning может быть переведено как развитие. Результаты развития – довольно непривычный для России термин, но смысл как раз укладывается в рамки новой культуры и цели профессионального образования (в том числе и высшего, с точки зрения российской терминологии).

Результаты обучения – основа профессиональных и образовательных стандартов, учебных планов и программ, критериев оценки, описания конкретных квалификаций и обобщенных квалификационных уровней в национальных рамках квалификаций. В каждом из указанных случаев эти результаты должны быть определены с разной степенью детализации, так как служат разным целям.

Результаты обучения используются как один из эффективных путей перехода от программ и образовательных систем, привязанных к временным рамкам, к программам и образовательным системам, основанным на индивидуальных образовательных траекториях, в большей степени соответствующих принципу обучения в течение всей жизни. Подход, основанный на результатах обучения, подразумевает изменение методов обучения, которые должны стать активными (деятельностными) и ориентированными на обучающегося (студента). Собственно, сам переход к результатам обучения подчеркивает необходимость пересмотра педагогических методов в целях обеспечения достижения всеми обучающимися ожидаемых результатов.

Все эти смыслы аккумулируются в рамках квалификаций, которые становятся инструментом сопряжения сфер труда и образования при описании квалификаций, результатов обучения и построения обновленных систем квалификаций, отвечающих требованиям по-

стиндустриальной стадии общественного развития.

Таким образом, разработка и внедрение национальной рамки квалификаций подразумевают формирование методологической основы для принципиальных изменений в системе образования и национальной системе квалификаций.

Рамка квалификаций рассматривается как системное и структурированное по уровням описание признаваемых квалификаций. С ее помощью проводится измерение, выявляется взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств/сертификатов об образовании и обучении.

Важная цель для стран Евросоюза – обеспечение конкурентоспособности европейского пространства по отношению к Японии и США – определяет главное средство достижения цели – «человеческий капитал», качество профессиональных кадров, отвечающих требованиям современных технологий и производств.

Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования (Болонская рамка) была принята в мае 2005 г. на встрече министров высшего образования в Бергене в рамках Болонского процесса. Начавшийся в 1999 г. Болонский процесс имеет широкую программу по созданию европейского пространства высшего образования, которое будет более результативным и внутренне динамичным, более привлекательным в международном плане, чем отдельные национальные системы, предшествовавшие ему.

Европейская рамка квалификаций (ЕРК) по непрерывному образованию (для обучения в течение всей жизни) была принята в апреле 2008 г. совместным решением Европарламента и Евросовета как результат взаимодействия политики стран Евросоюза в области образования и обучения. Она строится на разработках Копенгагенского и Болонского процессов. Копенгагенский

**Подход, основанный на результатах обучения, подразумевает изменение методов обучения, которые должны стать активными (деятельностными) и ориентированными на обучающегося.**

процесс начал развиваться с 2002 г. ввиду необходимости развития перспективы обучения в течение всей жизни и имел целью поддержку отдельных граждан в использовании широкого круга возможностей профессионального обучения посредством, например, обучения в школе, в системе высшего образования, на рабочем месте или на частных курсах. Механизмы обучения в течение всей жизни должны позволять пользователям присоединять и надстраивать обучение, полученное в разное время в равной степени, как формальное, так и неформальное.

Рамки квалификаций, разработанные в рамках и Болонского, и Копенгагенского процессов, являются политическими инструментами, принятыми добровольно политическими лидерами стран-участниц, не имея силы соглашения или закона.

Существуют разные подходы к созданию рамок квалификаций. Ряд исследователей предпринимали попытки классифицировать эти подходы. Одна из таких классификаций делит рамки на *объединяющие*, *встроенные* и *параллельные*; она близка к классификации Бйонволда и Коулза, которая делит рамки на *интегративные*, *перекрещивающиеся* (наводящие мосты) и *отраслевые*. Оценка разных подходов к созданию рамок квалификаций важна, особенно при сравнении степени прогресса по пути к достижению успеха внедрения рамки.

*Объединяющие* рамки используют одинаковые основные элементы для описания всех квалификационных уровней в образовании и обучении. Эти уровни охватывают все квалификации в соответствии с принципом «обучение в течение всей жизни», тем самым такой тип рамок обеспечивает преемственность уровней и дает возможность показать различия между ними. Примерами могут служить рамки Мальты и Ирландии.

*Встроенные* рамки используют обычный набор уровней и методов описания квалификационных уровней, но отдельно содержат субрамки, например, для различных групп поставщиков образовательных услуг. Примером может служить Шотландская рамка системы кредитов и квалификаций, где есть субрамка для квалификаций (уровни 1–8 по ЕРК), включающая общие и профессиональ-

ные квалификации, другая субрамка для Шотландских профессиональных квалификаций (уровни 2–7 по ЕРК) и третья – для квалификаций высшего образования (уровни 5–8 по ЕРК).

*Параллельные* системы состоят преимущественно из уровней и субрамок для специфического сектора (образовательного или профессионального). Субрамки могут частично совпадать, но метод описания квалификаций совершенно разный.

Разные подходы к структуре рамок вытекают из исторических и политических условий отдельной страны и из различных целей создания рамки.

Другой путь сравнения национальных рамок предложен Дэвидом Раффом и его коллегами, которые классифицируют их на *коммуникативные*, *реформирующие* и *трансформирующие*. *Коммуникативные* рамки не имеют цели изменить существующие основные квалификации, хотя сама попытка определения квалификаций и отношений между ними может способствовать изменению этих квалификаций. Такие рамки могут создаваться и вводиться на добровольной основе соответствующими заинтересованными сторонами. *Реформирующие* рамки имеют целью изменить квалификации, содержащиеся в них. Это может заключаться в установлении стандартов, или параметров оценки качества. *Трансформирующие* рамки имеют целью замену существующей системы квалификаций целиком. Классическим примером является рамка квалификаций Южной Африки.

Рамки варьируются в той степени, в какой они связаны с реформированием систем квалификаций. Болонский процесс планировался как реформа структуры степеней в большинстве стран, где к нему присоединились. Введение двухуровневой системы предшествовало созданию рамки квалификаций, которая стала инструментом поддержки этой реформы. ЕРК по непрерывному образованию (для обучения в течение всей жизни) связана с программой Лиссабонского процесса по улучшению обучения в течение всей жизни в Европе посредством политики взаимодействия рамки для образования и обучения, что не ведет к обязательному реформированию национальных структур квалификаций. Этот шаг (создание ЕРК) не обязывает страны создавать собственные рамки квалификаций, подразу-

мевая, что национальные системы квалификаций будут в силах провести параллели (провести процесс соотнесения) с ЕРК без переосмысления национальной системы, хотя на практике все страны добровольно решили разработать национальные рамки квалификаций.

Интересен опыт Австралии и Новой Зеландии, где национальные рамки квалификаций стали реальной основой всей национальной системы квалификаций и позволяют обеспечивать гарантии качества образования и квалификаций со стороны государства, проводить систематический мониторинг потребностей рынка труда; управлять рынком квалификаций на основе принципов независимости и объективности.

В перечне Новой Зеландии предусматривается указание статуса квалификации: *актуальная*, или действующая (по ней идет подготовка, и она активно используется на рынке труда), *действующая с ограничением* (подготовка по ней осуществляется только для тех, кто уже поступил на соответствующие программы; как только все они завершат обучение, квалификация будет устаревшей, больше на подготовку по ней набор не ведется) и *устаревшая* (недействующая) (подготовка по квалификации уже не ведется, но она еще используется на рынке труда в некоторых случаях).

Помимо дескрипторов в национальных рамках квалификаций Австралии и Новой Зеландии по каждому квалификационному уровню дается диапазон количества зачетных единиц, необходимых для достижения данного уров-

ня, кроме того, указывается, сколько зачетных единиц из общего числа должно быть именно этого уровня, а сколько может быть других уровней (как правило, ниже, но может быть и выше).

Понятие «количество» или «объем» обучения используется в национальной системе квалификаций в двух направлениях (смыслах):

1) в самом общем смысле эквивалентом квалификации является количество времени (в часах), которое необходимо для обучения на соискание определенной квалификации;

2) система зачетных единиц, где единица обучения (модуль – unit), как правило, включает такой объем обучения, который необходим для достижения результатов по модулю. В этом случае объем обучения, как правило, описывается как номинальное или среднее время для учащегося, требующееся для достижения результатов обучения. Важно отметить, что условное время обучения – не то же самое, что реально потраченное время.

Первая редакция рамки квалификаций Австралии (РКА) вышла в 1995 г. Она представляла собой рамку, основанную на референтных (т.е. на наиболее значимых и распространенных) квалификациях, а практически – на документах об образовании (свидетельствах и дипломах). В ней можно условно выделить 11 уровней, хотя в рамке не было четкого отнесения квалификаций к уровням и «иерархия» квалификаций определялась с помощью самих квалификаций (свидетельств и дипломов), а не через дескрипторы уровней (табл.).

Таблица  
Уровни квалификаций согласно РКА

Уровни квалификаций	Школьное образование	Профессиональное образование и обучение	Высшее образование
1			Степень доктора
2			Степень магистра
3			Диплом об окончании
4			Свидетельство об окончании
5			Степень бакалавра
6		Диплом повышенного уровня	Диплом повышенного уровня
7		Диплом	Диплом
8	Полное среднее	Свидетельство 4	
9	Свидетельство об образовании	Свидетельство 3	
10		Свидетельство 2	
11		Свидетельство 1	

Помимо собственно рамки в РКА входили национальные руководства (рекомендации) по развитию национальных квалификаций разных типов (для старшей средней школы, для профессионального (двузовского) образования и обучения, для секторов высшей школы). Кроме того, существовали руководства (рекомендации) относительно накопления и переноса зачетных единиц, признания предшествующего обучения и образования; регистр (перечень) организаций, наделенных правительством полномочиями проводить аккредитацию; перечень образовательных учреждений, наделенных полномочиями присваивать квалификации; правительственная структура, обеспечивающая мониторинг внедрения РКА и формирующая предложения министрам, включая рекомендации по внесению изменений.

При использовании инфраструктуры системы образования можно было установить уровни, соотносимые с РКА. Однако в данную иерархию довольно сложно встроить краткосрочные программы профессионального обучения и программы непрерывного профессионального обучения, разрабатываемые сферой труда. Такая рамка хороша при стабильной экономике и малых изменениях на рынке труда страны. Для сопоставления отечественных квалификаций с квалификациями других стран или для формирования системы признания квалификаций эмигрантов требуются дополнительные документы, в которых формулируются качественные характеристики квалификаций страны.

В начале XXI в. австралийские власти инициировали внесение изменений в РКА. Эти изменения сводились к следующему: создание десятиуровневой структуры с описанием результатов обучения (learning outcomes); составление обобщенных наборов типов квалификаций, распределенных по уровням; пересмотр описания каждого типа квалификаций в отношении результатов обучения; формирование обобщенных целей обучения для каждого типа квалификаций (аналог образовательных стандартов).

В июле 2011 г. была утверждена новая редакция РКА, которая представляет собой рамку, уже основанную на де-

скрипторах. В опубликованном страничном документе говорится, что РКА рассматривается как «инструмент национальной политики в области регулируемых квалификаций в системе образования Австралии» (Australian Qualifications..., 2011). Вопросами возможности внесения изменений в РКА по мере накопления опыта ее использования и другими вопросами, возникающими в связи с рамкой, занимается Совет по управлению и мониторингу РКА при Государственном совете по образованию и занятости. Это коллегиальный орган, в него входят представители сферы образования, организаций работодателей, профсоюзов, государственных структур и ведомств.

Помимо десятиуровневой рамки, в которой дается общее описание по параметрам знаний, умений и компетенций, в документ входит описание типов квалификаций по каждому уровню (указываются документы – сертификаты, дипломы), общие цели данного типа, объемы учебной нагрузки в годах, возможности зачета обучения на предыдущих уровнях. Далее дается спецификация типов квалификаций, которая подразумевает описание того, кто может быть «пользователем» квалификаций (кто может их реализовывать, поскольку собственно разработчики квалификаций и программ подготовки к ним, а также и организации, проводящие обучение, могут быть разными), какие аккредитационные агентства, существующие на территории страны, могут заниматься оценением программ, ведущих к этим квалификациям, кто может быть разработчиком квалификаций, каким образом проводится мониторинг квалификаций с целью выявления изменений в технологиях, оборудовании, используемых в этих квалификациях, для внесения изменений в отношении результатов обучения и требований к реализации программ, способствующих получению данных квалификаций, и требований к обучающим организациям.

В отдельных главах документа описаны принципы гарантии качества, построения образовательных траекторий, регистра квалификаций, построения системы дополнительного образования и переподготовки. Эти принципы соответствуют вышеописанным принципам, которые

предлагаются в документах международных организаций в сфере образования и в исследованиях, посвященных формированию новой культуры обучения. Организации, предоставляющие образовательные услуги, проводящие аккредитацию этих услуг и программ, разработчики программ, описаний квалификаций могут представлять как государственный, так и частный сектор; обязательно требование независимости и объективности оценочных и сертификационных процедур, обязательно соблюдение культуры подхода под названием «learning outcomes». Кроме того, предусмотрена обязательность обновления квалификаций: если хотя бы раз в пять лет зарегистрировавшая квалификацию организация не предоставит по определенным правилам составленное ею новое описание, квалификация считается устаревшей и удаляется из реестра квалификаций.

Таким образом, в документе представлены единые рамочные требования, касающиеся всех возможных участников процесса развития национальной системы квалификаций:

- результаты обучения каждого уровня и типа квалификаций;
- спецификация для аккредитационных процедур;
- требования к разработке квалификаций и ее обновлению;
- требования к регистру организаций, уполномоченных проводить аккредитацию;
- требования к регистру организаций, уполномоченных разрабатывать квалификации;

- требования относительно повышения квалификации или ее смены.

Для регистрации новой квалификации необходимо предоставить описание требований к результатам обучения, условиям реализации этого обучения, периодичности обновления описания квалификации (не реже одного раза в пять лет).

Такая система позволяет обеспечить гарантии качества со стороны государства, систематический мониторинг потребностей рынка труда, управление рынком квалификаций на основе принципов независимости и объективности. При этом сферы труда и образования практически едины в данных процессах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берган С. Квалификации – осмысление понятия. М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2013.
2. Матвеева Т.А. Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. М.: ВЛАДОС, 2007. Вып. 5. С. 357–363.
3. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1982.
4. Australian Qualifications Framework. Council for the Ministerial Council for Tertiary Education and Employment, 2011.
5. Kurpal S.R. Labour-market flexibility and individual careers: A Comparative Study. Technical and Vocational Education and Training Series. V. 13. UNESCO-UNEVOC. L.; N.Y.: Springer, 2011.

# WorldSkills – инструмент профессионального образования

**Аннотация.** Обсуждается текущая ситуация в системе отечественного профессионального образования. Дается краткое представление о международном движении WorldSkills International (WSI) как об уникальном эффективном инструменте разработки и развития профессиональных образовательных стандартов, а также комплексной проверки качества профессионального образования на различных уровнях его организации. Обобщаются итоги деятельности движения WorldSkills на территории России за прошедший год (с мая 2012 г.).

**Ключевые слова:** WorldSkills, профессиональное образование, профессиональное мастерство.

## ТЕКУЩАЯ СИТУАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

WorldSkills International (WSI) – это международное некоммерческое движение, целями которого являются повышение статуса профессионального образования и гармонизация профессиональных стандартов по всему миру. WSI существует с 1946 г., его миссией является создание и развитие механизмов, дающих возможность молодежи реализовать свой потенциал для достижения собственного успеха в профессиональной деятельности и развития экономики страны, где они проживают, в целом. Для этого созданы *уникальные средства обмена и сравнения мирового опыта в промышленных отраслях и сфере услуг*, которые в дальнейшем используются *при развитии набора актуальных знаний, навыков и умений*, востребованных в современной экономике.

Проверка на обоснованность лучших методик из разных стран осуществляется посредством организации конкурсов профессионального мастерства. В связи с этим другой основной деятельностью WSI является *организация конкурсов профессионального мастерства WorldSkills* в различных странах и проведение мирового первенства раз в два года.

После вступления Российской Федерации в международное движение WSI в руках общества появился уникальный эффективный инструмент разработки и развития профессиональных образовательных стандартов, а также комплексной проверки качества профессионального образования на различных уровнях его организации, а именно проверки:

- квалификационных характеристик выпускников;
- образовательных технологий;

- технологического уровня используемого учебно-производственного оборудования;
- квалификации педагогов и мастеров производственного обучения, наставников;
- качества и глубины взаимодействия с бизнес-партнерами;
- вовлеченности в интеграционные процессы по развитию возможностей для участников образовательного процесса;
- качества политики руководства субъекта РФ в области профессионального образования, модернизации и создания условий для инвестиционной привлекательности учреждений профессионального образования, молодежной занятости, профессиональной ориентации подрастающего поколения.

Обобщая итоги деятельности движения WorldSkills на территории России за прошедший год (с мая 2012 г.), целесообразно отметить следующие основные *ограничения системы профессионального образования*, которые прямым образом влияют на качество профессиональной подготовки, качество выпускаемых специалистов и не позволяют сделать шаг вперед обществу в целом.

1. *Миссия профессионального образования для общества не ясна*, что находит отражение в чрезвычайно низком на сегодня рейтинге среднего профессионального образования. Образ «неумытого пэтэушника» является наиболее распространенной мотивирующей историей, используемой родителями при выборе образовательного пути для собственных детей в пользу высшего образования.

2. В свою очередь позиция директорского корпуса учреждений профессионального образования (УПО) характеризуется *администрированием вверенных им материальных ресурсов, а не развитием учреждения*. Следствием этого является недопустимо низкое количество инициатив и предложений системного уровня, хроническое «иждивенчество» в работе с ресурсами.

3. В УПО *отсутствует система постоянного периодического обновления высокотехнологичного производственного оборудования* (там, где оно есть). Каждые 2–3 года оборудование модернизируется, выходят новые образцы, оснастка,

Позиция директорского корпуса учреждений профессионального образования (УПО) характеризуется администрированием вверенных им материальных ресурсов, а не развитием учреждения. Следствием этого является недопустимо низкое количество инициатив и предложений системного уровня, хроническое «иждивенчество» в работе с ресурсами.

материалы. Все это требует не только обновления оборудования, но и обучения персонала, модернизации образовательных программ, покупки новой оснастки и расходных материалов.

4. *В УПО, где есть высокотехнологичное, современное оборудование, оно используется либо неэффективно, либо преимущественно для извлечения прибыли*. Высокие технологии требуют дорогостоящих расходных материалов, предполагают высокие риски при эксплуатации оборудования, большие издержки на повышение квалификации персонала. Все это в целом тормозит учебно-производственный процесс, делает его неэффективным. В среде директоров преобладает мнение, что при появлении высокотехнологичного оборудования УПО тут же начнет готовить высокопрофессиональные кадры для индустриальной экономики, а на деле происходит обратная ситуация: появление такого оборудования «прогибает» финансовую устойчивость УПО, поскольку не налажена инфраструктура обслуживания дорогостоящего оборудования.

5. В рамках реализации принципов *государственно-частного партнерства (ГЧП) отсутствует утвержденный (руководством регионов) механизм регулирования рисков* при передаче оборудования от сферы бизнеса к образовательным учреждениям (ОУ) без передачи права собственности. Проверяющие и фискальные органы региональной власти по своему собственному усмотрению трактуют факты прямого участия бизнес-партнеров в образовательном процессе учреждений системы профессионального образования.

6. *Итоговые квалификационные комиссии УПО на выпускных экзаменах состоят из тех же специалистов, которые готовили выпускающихся студентов*. Представители бизнес-сообществ пред-



об авторе



П.П. Черных, технический делегат от РФ в WorldSkills International и WorldSkills Europe, кандидат технических наук



А.Ю. Гымчиков, технический директор WorldSkills Russia

В УПО, где есть высокотехнологичное, современное оборудование, оно используется либо неэффективно, либо преимущественно для извлечения прибыли.

ставлены на таковых итоговых квалификационных экзаменах единичными фигурами и не несут ответственности за контроль качества компетенций выпускников. В ситуациях, когда экзамены принимают заинтересованные в положительных показателях специалисты, оценки всегда завышаются.

7. Отсутствуют технологии приведения содержания УПО (образовательные программы, квалификации специалистов, оборудование) в соответствие с международным уровнем развития образовательных технологий по подготовке высокотехнологичных рабочих, уровнем развития производственных технологий и оборудования.

8. Качество и производительность труда как выпускников УПО, так и лиц, их обучающих, крайне низкие.

Регулярно в мире проводится большое количество мероприятий WSI: национальные первенства, континентальные чемпионаты и раз в два года – мировое первенство.

*По результатам чемпионата мира в Лейпциге (Германия), который проходил со 2 по 9 июля 2013 г., у российских студентов – участников чемпионата были диагностированы следующие ограничения:*

- крайне низкие знания/владения учащимися УПО по всем линейкам высокотехнологического оборудования (сварка, кузовной ремонт, автомеханика, автопокраска, столяр, каменотес);
- низкий уровень владения ручным инструментом и отсутствие в профессиональном сознании необходимости иметь собственный ручной инструмент (каменщик, плиточник, парикмахер, кузовной ремонт, автопокраска, столяр, каменотес);
- низкое качество инструмента, представленного от УПО; отсутствие экипировки (спецодежды), соответствующей

требованиям техники безопасности и современным стандартам<sup>1</sup>;

- несоответствие профессионального уровня владения компетенциями мировым требованиям, предъявляемым к подобным специалистам;
- отсутствие навыков работы (привычки) в современной профессиональной экипировке;
- отсутствие технологических блоков в профессиональном образовании (например, по сварке не хватает компетенции по работе с алюминием и нержавеющей сталью, различным видам сварки; по кузовному ремонту и автомеханике – констатируется только владение некоторым ручным инструментом, отсутствуют навыки работы со всем диагностическим, электронным и специализированным сварочным оборудованием; каменщик не смог выполнить разметку арки и вместо положенных 25 кирпичей уложил 26<sup>2</sup>);
- крайне низкая скорость выполнения конкурсных заданий (владение профессиональными навыками);
- низкая психологическая устойчивость перед глобальностью организационных, ситуационных и профессиональных процессов, с которыми конкурсантам пришлось столкнуться в одиночку (поток зрителей, строгое жюри, агрессивные представители «родных» образовательных учреждений, дефицит времени, сложность задания). Как следствие – подавленные воля и дух, выражаемые в мнениях участников, что происходящее на чемпионате больше «мечта о выбранной профессии», и понимание того, насколько действительность в учебных заведениях, где они учатся, далека от мирового уровня;
- отсутствие практических навыков применения инновационных, современных компьютерных технологий в работе, неумение читать электронные руководства, пользоваться передовым диагностическим оборудованием;
- неэффективное использование времени, отведенного на общение между экспертом и участником, ввиду отсутствия навыка организации профессиональной коммуникации в структуре

<sup>1</sup> Централизованная экипировка сборной личной одеждой и инструментом непосредственно перед отправкой невозможна, так как инструменты и одежда должны быть знакомы и удобны конкурсанту.

<sup>2</sup> Кстати, на Национальном чемпионате в Тольятти для каменщиков пришлось упростить задание, убрав из него арку, так как 13 из 15 участников ни разу не произвели кладку арки.

действий участников. Иными словами, «мастер» (эксперт) преподает, а участник «слушает», но корректировку своих действий не производит. Участники мало реагировали на рекомендации экспертов, снижая качество своей работы, теряя баллы и время;

- низкая скорость профессионального мышления: при изменении чертежа на 30% у участников возникали проблемы с их чтением и выполнением конкурсного задания. Все изменения проговаривались с экспертом, но после коммуникации участники продолжали изучать чертежи, тем самым теряя драгоценное время;

- отсутствие или лишь фрагментарная представленность многих актуальных профессий в системе профессионального образования России: кузовной ремонт, каменотес, автопокраска, автомеханик (в том виде, в котором они представлены в международной практике, да и в повседневной нашей жизни);

- крайне ограниченные знания у мастеров и педагогов системы среднего профессионального образования, касающиеся передовых международных стандартов и наработок, критериев организации и оценки профессиональных компетенций учащихся;

- отсутствие квалификационных требований, соответствующих мировым требованиям развития профессии, в образовательных программах учебных заведений;

- принципиальное отличие оснащения конкурсных мест чемпионата мира от существующего оснащения мастерских и лабораторий учебных заведений в России;

- отсутствие в образовательных программах модуля по прикладному использованию современных компьютерных диагностических комплексов (например, в автомобильных компетенциях и мехатронике);

- несоответствие учебно-методического обеспечения профессий в колледжах уровню развития профессий в мире;

- почти полное отсутствие в России профессиональных стандартов. Учебные программы строятся на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основывающихся на профессиональных стандартах (ПС), разрабатываемых работодателя-

ми. ФГОСы в России уже третьего поколения, вместе с тем наблюдается острый дефицит профстандартов. Необходимо отметить, что Техническое описание WSI каждой из компетенций с содержащимися в нем квалификационными требованиями к участнику является профессиональным стандартом на высоком международном уровне.

Вместе с тем уже сегодня системе среднего профессионального образования предстоит развитие с учетом *базовых тенденций*, характерных для современного общества. Становится очевидно, что определение принципов и содержания долгосрочных перспектив развития профессионального образования России должно основываться в первую очередь на учете происходящих в обществе *фундаментальных (базовых) процессов* и текущей *социально-экономической ситуации*. Именно этими двумя факторами должно определяться содержание будущего профессионального образования.

К базовым процессам необходимо отнести:

- *глобализацию* (размывание социально-политических и культурно-исторических границ между ранее обособленными общественными системами);

- *трансформацию понятия «ресурс»* (переориентация корпоративных структур деятельности с использования «традиционных» материальных, финансовых и организационных средств деятельности на новые, преимущественно *сетевые*, системы кооперации по поводу совместного доступа к тем или иным ресурсам);

- *возрастание роли человеческого потенциала*, традиционные институты воспроизводства и развития которого существенно отстали, особенно в *качественном* отношении, от темпов роста производительных сил цивилизации и интенсивного процесса *дифференциации* типов профессиональной практики.

Кризисные явления практически во всех сферах жизни общества все более убедительно свидетельствуют о том, что «человеческий капитал» (в глобальном, региональном, национальном, демографическом, отраслевом, корпоративном, профессиональном и индивидуальном измерениях) приобретает первостепенную *социокультурную и цивилиза-*

ционную значимость, становясь особым сверхресурсом развития и самого выживания общества.

Эффективным инструментом, позволяющим преодолевать обозначенные выше ограничения и следовать в соответствии с базовыми тенденциям развития профессионального образования в нашей стране, является WorldSkills International.

### СПРАВКА О РАЗВИТИИ ДВИЖЕНИЯ WORLD SKILLS INTERNATIONAL В РОССИИ

17 мая 2012 г. на генеральной ассамблее WorldSkills International (WSI), проходившей в Южной Корее на о. Чеджу, Россия официально стала 60-м членом этой международной организации. Национальным оператором WSI в России стал фонд «Образование – обществу». В мае 2012 г. на заседании наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив (АСИ) по поддержке новых проектов под председательством В.В. Путина органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации было рекомендовано проводить конкурсы профессионального мастерства по стандартам международного движения WSI.

Вместе со вступлением в WSI Россия получила доступ к следующим преимуществам, которыми обладает это международное движение:

- профессиональные стандарты по ключевым компетенциям (необходимо отметить, что профессиональные компетенции WSI, как правило, объединяют несколько профессий в России);
- обучение экспертов (мастеров) стандартам WSI;
- стандарты по высокотехнологичному оборудованию;
- регламенты и правила проведения чемпионатов профессионального мастерства;
- системы оценки качества квалификационных характеристик;
- требования к квалификационным характеристикам;
- требования по корректировке образовательных программ;
- привлечение иностранных экспертов;
- наличие бизнес-партнеров (в России: FESTOOL, НАКС, Линкольн Элек-

трик, FESTO, Dermalogica, CISCO, UNIDO, BASF, FLUKE);

- доступ к единой коммуникационной площадке экспертов из 67 стран-участниц WSI по каждой из компетенций;
- доступ к институтам профессионального образования во всем мире и соответствующие контакты.

В свою очередь институты профессионального образования в России получают следующие преимущества от WorldSkills Russia (WSR):

- повышение статуса рабочих профессий;
- действующие эффективные профориентационные механизмы;
- профессиональные стандарты по ключевым компетенциям;
- рекомендации по оборудованию в соответствии с международными требованиями к его составу;
- участие в конкурсах профессионального мастерства: региональных, межрегиональных, национальных и международных;
- профессиональные экспертные сообщества по компетенциям;
- обучение экспертов, тренинги с участием иностранных экспертов;
- профориентация детей (SkillKids);
- место встречи между заинтересованными участниками рынка образования;
- участие студентов в региональной/национальной сборной WSR;
- защита интересов России на чемпионатах мира WSI;
- стажировки на базе учебных центров WSI;
- организация индивидуальных образовательных программ по стандартам WSI;
- участие в показательных выступлениях WSR в различных регионах РФ;
- тренировочное участие в национальных чемпионатах стран-лидеров движения WSI.

Эффективность международного сотрудничества WorldSkills International и WorldSkills Russia обеспечивается системным взаимодействием между различными институтами профессионального образования.

За прошедшее время участия России в WSI организованы и проведены открытый чемпионат Москвы, первый на-

циональный чемпионат России, сформирована национальная сборная России по профессиональным компетенциям WSI, которая впервые в истории приняла официальное участие в чемпионате мира в Лейпциге по 14 профессиональным компетенциям:

- 1) mechatronics (мехатроника),
- 2) architectural stonemasonry (каменотесы),
- 3) welding (сварочные технологии),
- 4) wall and floor tiling (облицовка плиткой),
- 5) autobody repair (кузовной ремонт),
- 6) web design (веб-дизайн),
- 7) bricklaying (каменщик),
- 8) hairdressing (парикмахерское дело),
- 9) beauty therapy (косметология),
- 10) automobile technology (автомеханика),
- 11) cooking (поварское дело),
- 12) car painting (покраска автомобилей),
- 13) IT network systems administration (сетевое системное администрирование),
- 14) joinery (столярное дело).

Участие в чемпионате мира по профессиональным компетенциям WSI позволило России получить следующие результаты.

1. Участниками и экспертами приобретен бесценный опыт международных соревнований, который невозможно получить, наблюдая за чемпионатом со стороны. В данный момент проводится подробная аналитическая работа по итогам чемпионата мира. Участники и эксперты представили детальные отчеты, из которых видны все недочеты стратегической и тактической подготовки.

2. Эксперты получили доступ к лучшим практикам и технологиям по 14 профессиональным компетенциям.

3. Участники сборной готовы стать наставниками новой команды и могут оказывать конкурсантам растущего движения как консультационную, так и психологическую поддержку.

4. Быстрый старт России в рамках членства WSI был высоко оценен генеральной ассамблеей WSI.

5. Россия стала фаворитом в борьбе за право принимать игры 2019 г.

Полученные результаты ложатся в основу подготовки национальной сбор-



Рис. Сотрудничество WorldSkills International и WorldSkills Russia

ной к чемпионату Европы в 2014 г. и к чемпионату мира в 2015 г. Вместе с тем идет активная работа по разработке рекомендаций к изменению образовательных программ подготовки профессиональных кадров в соответствии с опытом участия в чемпионате мира и в соответствии с международными требованиями к составу и качеству квалификационных характеристик выпускников, технологическому уровню образовательных технологий и составу оборудования. Необходимо провести полную реорганизацию системы подготовки профессиональных кадров по доведению качества выпускаемых специалистов до международного уровня развития той или иной компетенции (профессии).

#### «ДОРОЖНАЯ КАРТА» ДВИЖЕНИЯ WSR

Развитие движения WSR реализуется по следующим направлениям.

1. Формирование профессиональных сообществ, способных к структурной

Необходимо провести полную реорганизацию системы подготовки профессиональных кадров по доведению качества выпускаемых специалистов до международного уровня развития той или иной компетенции (профессии).

трансформации профессиональных институтов на территории России.

2. Подготовка и тренировки участников национальной сборной WSR, организация зарубежных стажировок, а также внеконкурсное, тренировочное участие в национальных первенствах других стран.

3. Обучение национальных экспертов стандартам WSI.

4. Привлечение к участию в WSR и профессиональном образовании крупных бизнес-партнеров, заметных в экономической сфере России.

5. Разработка и составление рекомендаций по внесению изменений в профильные образовательные программы.

6. Организация и проведение конкурсов профессионального мастерства регионального, межрегионального и национального уровней.

7. Организация и проведение конкурсов профессионального мастерства Евразийского региона, стран Балтии, Северного Кавказа.

8. Организация и проведение на территории России мероприятий WSI: собраний совета директоров WSI, профильных круглых столов глобальных индустриальных партнеров WSI.

Во всем мире понимается ключевая важность для экономики страны высокопрофессиональных кадров, ранней профессиональной ориентации, престижа рабочих профессий. Именно поэтому лидеры отдельных стран (Ангела Меркель, Франсуа Оланд) встречаются с ответственными национальными сборными. В России с национальной сборной провел встречу «без галстука» министр образования и науки РФ Д.В. Ливанов. В условиях существенного дефицита мотивирующих факторов к реанимации отечественного профессионального образования WSI, по сути, остается единственным эффективным соразмерным масштабам России прикладным средством для реабилитации статуса профессиональных компетенций (рабочих профессий) в глазах общественности и организации профессиональной подготовки высокотехнологичных кадров, соответствующих мировым стандартам по уровню квалификации, качеству труда и владению передовыми профессиональными технологиями.

ВЛАДИМИР ЗАГВОЗДКИН

# Методологические аспекты систем управления качеством образования в школах: международный опыт

МЫ И МИР

121

**Аннотация.** Рассматривается тема, актуальная в условиях обсуждения новой концепции ОСОКОО (Общероссийской системы оценки качества общего образования), – международный опыт разработки и внедрения систем управления качеством в образовании. Создание национальных систем оценки – важная тема образовательной политики всех экономически развитых стран. Система оценки только тогда имеет смысл, если она работает на улучшение качества работы образовательных организаций. В основе современных систем менеджмента качества лежит теория развития школы, базирующаяся на анализе опыта реформ в разных странах. Особенно важен анализ неудавшихся реформ на предмет того, что блокирует позитивные изменения. В статье обсуждаются две основные модели системы оценки качества – внешняя и внутренняя, условия позитивных изменений – политика доверия, а также элементы, блокирующие развитие.

**Ключевые слова:** качество образования, система оценки, менеджмент качества, внешняя оценка, школьная инспекция, самооценка, политика доверия, пошаговая модель.

В последнее время как в нашей стране, так и за рубежом ведутся интенсивные дискуссии об управлении качеством в школах и о разработке систем оценки образовательных организаций как элемента управления качеством и развития школы. Проводятся конференции и семинары, публикуется огромное количество статей и книг на тему управления качеством и оценки работы детских садов, школ, колледжей и университетов<sup>1</sup>. Однако в реальности, на уровне отдельной школы, управление качеством зачастую сводится к чисто формальным отчетам и росту бумагооборота. В реальности школьной жизни мало что меняется. После проведения очередной оценки данные принимаются к сведению и подшиваются в архив.

Однако любая форма оценки качества имеет смысл только тогда, когда на основе результатов проводятся мероприятия по повышению качества работы школы и профессиональному совершенствованию учителей. Эта обратная связь «от оценки качества (эвалюации) к инновации» и составляет, по мнению абсолютного большинства экспертов, главную трудность и основную суть менеджмента качества. Современные системы оценки качества должны работать на улучшение качества, на педагогическое развитие школы.

В данной статье мы кратко рассмотрим основные формы управления качеством, как они представлены сегодня в литературе, которые важно принимать во внимание при разработке концепции менеджмента качества (оценки



об авторе



В.К. Загвоздкин, старший научный сотрудник ФИРО, кандидат педагогических наук

<sup>1</sup> В дальнейшем понятие «школа» будет означать любую образовательную организацию.

и улучшения) на разных уровнях системы, а также отдельные важные аспекты, которые необходимо при этом учитывать. В нашей стране такие системы еще только складываются, и крайне важно, опираясь на международный опыт в данной области, составить себе ясную картину тех форм и возможностей, которые предлагает современная наука, опирающаяся на анализ опыта создания таких систем в странах, где менеджмент качества в разных формах существует уже в течение длительного времени.

Основной вопрос, на который должна ответить современная система управления качеством, таков: *как побудить отдельную школу и учителей активно включиться в процессы изменений?*

### КАК ПРИВЛЕЧЬ УЧИТЕЛЕЙ К СОТРУДНИЧЕСТВУ?

#### Политика доверия

Целенаправленное развитие школы требует привлечения учителей к сотрудничеству. Между тем любое вмешательство извне чаще всего ощущается ими как непрошенное вторжение, и все попытки что-то улучшить или изменить натываются на саботаж со стороны основной массы учительского сообщества. Этим обусловлен тот факт, что реальных изменений, т.е. изменений на уровне «классной комнаты», в работе массовой школы добиться крайне сложно. Об этом свидетельствуют исследования эффективности реформ, проводившихся в экономически развитых странах начиная с 1960–1970-х гг. Современные системы оценки качества и развития школы опираются на теорию развития школы, которая является результатом анализа образовательных реформ и условий их эффективности.

Что же нужно принимать во внимание, если мы хотим действительно привлечь учителей к сотрудничеству?

Каждая школа и каждый учитель в своей работе ставят перед собой определенные цели. Однако большинство школ и учителей находятся в «слепом полете», т.е. можно только догадываться о том, достигают они поставленных целей или нет<sup>2</sup>.

В литературе отмечается, что, выстраивая в рамках образовательной политики

систему оценки качества работы образовательных организаций, важно донести до отдельных учителей и школы в целом следующую мысль, лежащую в основе систем управления качеством: *общественность имеет право знать, используются ли финансовые средства и другие ресурсы (параметры на входе), предоставляемые школе, по назначению, а родители, а также учащиеся, должны иметь гарантии того, что школы хорошо выполняют свои педагогические задачи.* Те учителя, которые сопротивляются оцениванию и выступают против менеджмента качества, должны понять их значимость для своей профессиональной деятельности: школы и учителя, открывающие результаты своей деятельности оцениванию, имеют больше авторитета в глазах общественности и органов управления образованием. Эта мысль о том, что оценивание является в действительности поддержкой профессиональной деятельности и профессионального роста педагога, должна не только декларативно транслироваться, но и проводиться в реальной практике оценивания.

Желаемую **открытость школы и учителей оцениванию** достаточно трудно достичь. Во многих странах введение менеджмента качества как обязательной составляющей систем образования привело к конфликтам и напряженности между школами, прежде всего учительским сообществом и органами управления. Учительское сообщество в лице профсоюзов и различных объединений, а также на уровне отдельных школ выступило резко против проводимой государством политики.

Такое развитие имело место прежде всего в США и Англии, а в последние годы в Голландии, где вводятся новые формы контроля «сверху», сводящиеся к чисто бюрократическим процедурам проверки планирования, контроля за постановкой и достижением целей (по американскому образцу). «Такая форма оценки и отчетности ничего не дает ни мне как учителю, ни родителям – никому! Я теряю кучу времени на написание этих планов. Получается, что хороший учитель тот, кто не детьми занимается, а писанием этих бумаг. Пропадает всякое желание работать! В школах растет

<sup>2</sup> Какие цели и какие результаты образования должна ставить перед собой современная школа – предмет особой статьи.

напряженность. Думаю, что скоро учителя объявят забастовку»<sup>3</sup>.

Опыт Голландии особенно ценен, так как до недавнего времени эта страна считалась образцовой в плане менеджмента качества, проводившегося в режиме сотрудничества школы с инспекцией.

В других странах, например Финляндии и Швеции, введение обязательной оценки и самооценки, напротив, не привело к напряженности, там наблюдается продуктивное сотрудничество между школами, службами инспекции и центрами качества. И школы, и органы управления имеют одну цель – обеспечить и постоянно улучшать педагогическую работу школы. В этих странах школы сами просят центры оценки качества о проведении добровольной оценки (эвалюации), поскольку учителя чувствуют, что это реально помогает им в их работе. Такая форма оценивания понимается не как «надзор и контроль», а как услуга, предоставляемая государством школе. В этой концепции система внешней оценки рассматривается как *подсистема системы поддержки* школы.

Такая система является практической реализацией **политики доверия**. Государство и общество говорят: наши учителя *хотят* хорошо работать, и мы должны их в этом желании поддержать. В ответ учителя и школы открываются для сотрудничества, и создается система, в которой на разных уровнях все субъекты образования тянут в одну сторону, а не каждый «тянет одеяло на себя». Меры принимаются только в крайнем случае явного нарушения прав детей и родителей со стороны школы или отдельных учителей.

Поэтому в странах Средней Европы – Германии, Швейцарии, Австрии<sup>4</sup> – создаются системы, ориентированные больше на скандинавскую модель. Ищутся формы гибкого сочетания этих двух подходов: управления качеством сверху и управления качеством снизу, оценка, понимаемая как **надзор и контроль**, и оценка как **сервис и услуга**, предоставляемая государством школе.

Однако *методологическая база менеджмента* качества едина для всех стран:

**Основной вопрос, на который должна ответить современная система управления качеством, таков: как побудить отдельную школу и учителей активно включиться в процессы изменений?**

это исследования современной педагогической психологии, касающиеся факторов, влияющих на результат, данные организационной психологии и науки об управлении, современная дидактика и т.п. Эти данные обобщаются в форме особой **теории развития школы**, в которой рассматриваются все аспекты менеджмента качества – оценки и улучшения педагогической работы школы и особенно анализ факторов, блокирующих развитие.

#### **Четкое распределение полномочий**

Рассмотрим некоторые из условий, которые необходимо создать в системе, чтобы менеджмент качества был эффективным.

В литературе отмечается, что наибольшие трудности у школ и учителей вызывает постоянное введение новых форм оценивания и управления качеством, недостаточная скоординированность усилий органов управления и различных институций, что приводит к двусмысленности и неясности. На школу постоянно спускаются всё новые идеи, постановления и решения. Все это блокирует развитие школы.

Поэтому начать необходимо с того, чтобы различные ведомства, влияющие на работу школы, каждое на своем уровне, разработали **концепцию управления качеством**, в которой было бы ясно представлено, как именно должно быть организовано управление качеством в данном административном субъекте – регионе, городе, округе – и кто за что отвечает. Какие здесь есть возможности и подходы?

#### **Основные формы управления качеством**

При следовании концепции **внутреннего управления качеством** каждая школа или группа школ разрабатывает свою собственную концепцию управле-

<sup>3</sup> Из интервью, проведенного автором с учителем из Голландии.

<sup>4</sup> С приходом нового правительства в Англии новый министр образования Дэвид Хокер начал менять политику управления качеством в сторону моделей, которые приняты в Скандинавских странах.



Рис. Варианты управления качеством (Dubs, 2010, S. 51)

ния качеством в рамках рамочной концепции управления качеством, утвержденной государством, – аналог нашего ОСОКОО (Общероссийская система оценки качества общего образования). Тем самым каждая школа по собственной инициативе должна работать над улучшением качества своей деятельности, проводя на основе результатов собственного оценивания мероприятия по совершенствованию деятельности школы и повышению профессиональной квалификации учителей.

При следовании концепции **внешне-го менеджмента качества** третьи лица (органы управления, школьная инспекция, центры качества или независимые исследовательские институты) разрабатывают более широкие формы менеджмента качества, с помощью которых проводятся комплексные проверки с целью сравнения результатов и сбора данных. К ним относятся такие исследования, как TIMMS (Trends in Mathematics and Science Study – международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования), PISA (Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), тестирование школ или **комплексная оценка** школьной инспекцией, когда периодически проводится оценивание каждой отдельной школы. При этом следует различать **оценивание** и само **управление качеством**, т.е. проведение всего комплекса мероприя-

тий по менеджменту качества. Оценивание может осуществляться в виде самооценки или внешней оценки.

Схема, приведенная на рисунке (Dubs, 2010, S. 51), дает ясно понять, что для концепции управления качеством возможны различные комбинации. Сегодня требуются комплексные концепции управления качеством, т.е. управление качеством того или иного уровня должно предусматривать, в зависимости от целей, несколько основных форм, чтобы в течение достаточно длительного периода времени получать разнообразные сведения о школьной системе, отдельной школе или классе. Очень распространен акционизм<sup>5</sup>, от которого страдает реальная педагогическая работы школы и от которой настоятельно предостерегают политиков и управленцев авторитетные эксперты по управлению качеством (Там же, S. 52).

В идеале каждая отдельная школа должна располагать **концепцией внутреннего управления качеством**, за осуществлением которой следят органы управления или уполномоченные институты, такие как Центры качества, инспекции и др. Такая форма оценивания, при которой школьная инспекция следит за валидностью разработанной или выбранной школой концепции внутреннего менеджмента, за тем, насколько хорошо она осуществляется, и за тем, принимаются ли необходимые меры по результатам оценки, но при этом сама непосредственно не вмешивается в деятельность по улучшению качества ра-

<sup>5</sup> Акционизм – доминирование менеджмента качества в ущерб педагогической работе школы в целом.

боты школы, называется **метаоценивание**. На схеме (рис.) это соответствует концепции внутреннего управления качеством. Она часто рекомендуется в литературе как более прогрессивная, хотя предполагает уже **зрелую и развитую культуру оценки**, знание системы факторов, лежащих в основе проверяемых критериев, а также высокую организационную культуру в школе и обществе в целом. На переходном этапе развития можно иметь такую форму управления качеством как стратегическую цель на длительную перспективу.

Дополнительно к внутренней оценке органы управления школами устанавливают, какие следует провести внешние мероприятия в рамках управления качеством. Инструменты для такого оценивания разрабатываются наукой. К ним относятся, например, исследования, разрабатываемые институтами системы тестирования, откалиброванные контрольные проверочные работы, позволяющие сравнивать формальные учебные достижения учащихся разных школ. Известные примеры таких инструментов и исследований – это TIMMS, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement), PISA. При такой организации все школы одного юридического субъекта выполняют в одно и то же время одну и ту же контрольную работу, которая потом оценивается институтом качества или специалистами в самой школе.

Очень важным процессуальным аспектом региональных, муниципальных и окружных систем качества является принцип, согласно которому нельзя обязывать школы одновременно выполнять слишком много действий по менеджменту качества. В этом случае оценка и мероприятия по развитию (изменению) начинают в школе доминировать над основной задачей школы, и в результате реально происходит не улучшение, а ухудшение качества. Такой акционизм, когда усилия по менеджменту качества, оценке и отчетности начинают доминировать в школах над собственно обучением, является одной из самых распространенных причин краха мно-

Нельзя обязывать школы одновременно выполнять слишком много действий по менеджменту качества. В этом случае оценка и мероприятия по развитию (изменению) начинают в школе доминировать над основной задачей школы, и в результате реально происходит не улучшение, а ухудшение качества.

жества проектов развития и образовательных реформ.

#### Системы управления качеством

Хотя до сих пор нет единой общепризнанной системы менеджмента качества, все-таки накопленный опыт и теория развития школы могут дать некоторые важные рекомендации и ориентиры.

Существуют разные представления о формах менеджмента качества. С одной стороны, рекомендуется **полный менеджмент качества** (Total Quality Management – TQM), с помощью которого проводится **комплексное оценивание работы** школы. С другой стороны, предлагается «**пошаговая модель**», когда школа оценивается не сразу в целом, а в течение длительного времени – один аспект деятельности школы за другим.

Анализ собранного к настоящему времени международного опыта позволяет предложить такую рекомендацию: TQM следует применять *только при концепции внешнего менеджмента качества*, чтобы оценить школу в целом для определенных целей, например, проверка общего состояния школы или школьной системы, аттестация, аккредитация, сертификация. Основой для TQM являются **справочники качества**, разрабатываемые частными организациями или исследовательскими институтами (университетами). Широко известны такие модели, как ISO (International Organization for Standardization), EFQM (European Foundation for Quality Management). В последнее время, однако, в ряде работ эти системы подверглись критике за то, что они недостаточно подходят для такой организации, как школа. Были разработаны особые системы менеджмента, заточенные именно на школу и концентрирующиеся на ее центральных задачах. При этом элементы ISO и EFQM встроены в такие системы как подчиненные моменты менеджмента качества.

Например, разработанная в сотрудничестве немецких и швейцарских университетов и опробованная в школах Швейцарии и Германии модель управления качеством Q2E-Modell (Steiner, Landwehr, 2003) содержит в себе все структурные элементы менеджмента качества и стандартов в образовательных организациях. Базовые элементы, описанные в модели, мы найдем в любой из систем оценки качества и развития школы, принятых в экономически развитых странах. Структурная модель, описанная в системе Q2E, в различных вариантах используется в системах качества европейских стран (Загвоздкин, 2011, с. 67–72).

#### **Необходимость базовой концепции управления качеством**

В любом случае разрабатывается **базовое руководство по качеству**, на которое ориентируются все участники. Оно имеет форму **книжечки-справочника по качеству**, где в сжатой и ясной форме приведены все факторы, критерии, формы взаимодействия органов управления со школой и т.п. Этот базовый документ *принимается за основу всеми участниками* на территории какой-то административно-правовой единицы (региона, муниципалитета, округа) и в зависимости от действующего закона служит основой для внешнего и внутреннего менеджмента качества. В подобных справочниках качества определяется множество критериев хорошей школы и хорошего учебного процесса, которые проверяются экспертами и обобщаются в отчете о работе школы.

При этом прежде всего необходимо принять решение в пользу одной из базовых концепций – внешней или внутренней, поскольку и общая концепция, и инструменты и процедуры, составляющие систему менеджмента, и способ взаимодействия между школой и внешней организацией, проводящей оценивание, зависят от того, какой концепции мы хотим придерживаться. Важно, чтобы базовый документ – справочник по качеству – содержал краткие, написанные на общепонятном языке разъяснения сути разных форм управления качеством. Только в этом случае все участники процесса – руководители округов, директора школ, сотрудники, учителя, родители – будут ощущать, что проводимые мероприятия действительно направлены на улучшение и смогут активно содействовать общим усилиям. Важно, чтобы как можно больше участников исповедовали единую философию качества – тогда школы будут действительно развиваться.

Многие школы используют подход TQM и при разработке **концепции внутреннего управления качеством**. Такой подход не рекомендуется. С одной стороны, оценка качества *по всем критериям* для учителей одной школы слишком трудоемка, из-за чего выводы (отчет) по отдельным критериям качества нередко осуществляется очень поверхностно. С другой стороны, собирается так много данных, что зачастую нельзя понять, какие основные цели следует наметить для повышения качества работы школы (Schratz, 2003, S. 52). Поэтому при внутренней концепции менеджмента качества предлагается использовать «пошаговую модель», которая может быть осуществлена следующим образом: педагогический коллектив какой-либо школы разрабатывает на пять лет вперед концепцию менеджмента качества, в которой определяется, какие аспекты деятельности школы и в какой последовательности будут оцениваться в течение указанного периода. Это могут быть, например, школьный климат, опросы родителей, касающиеся их впечатлений о школе, оценивание преподавания учащимися, оценивание качества руководства школой учителями, оценивание школы всеми лицами, посещающими школу, и т.п. Последовательность и области такой само-

#### **Пошаговая модель**

Разработанная в сотрудничестве немецких и швейцарских университетов и опробованная в школах Швейцарии и Германии модель управления качеством Q2E-Modell содержит в себе все структурные элементы менеджмента качества и стандартов в образовательных организациях. Базовые элементы, описанные в модели, мы найдем в любой из систем оценки качества и развития школы, принятых в экономически развитых странах. Структурная модель, описанная в системе Q2E, в различных вариантах используется в системах качества европейских стран.

оценки могут быть согласованы в режиме консультаций с органом, уполномоченным проводить внешнюю оценку, который может составить для школы рекомендации. При этом справочник по качеству может помочь школе в разработке такого плана, послужив ориентиром.

### Обеспечение прозрачности

Для эффективного управления качеством совершенно необходимо обеспечение прозрачности всех процедур управления качеством. Для этого создается рамочная концепция менеджмента качества, отраженного в базовом документе – справочнике по качеству, о котором говорилось выше. В этом руководстве в краткой, ясной и общепонятной форме приводятся *все отдельные детали*, такие как способы сбора данных по отдельным аспектам, инструменты, формы публикации данных, формы взаимодействия органов внешней оценки со школой, сроки проведения, сроки первичного отчета<sup>6</sup> и т.п., а также предполагаемые меры по улучшению деятельности школы в случае неудовлетворительных результатов оценки качества.

### Координационная группа по качеству

Для организации внутришкольного управления качеством ключевым элементом является группа учителей – **координационная группа по качеству** (в литературе встречаются разные обозначения: «кружок качества»<sup>7</sup>, «группа управления качеством» и др.). Решающим для успеха при таком подходе является то, что такая группа инициирует и поддерживает процессы управления качеством изнутри коллектива учителей самой школы. В случае выявления каких-либо дефицитов в работе школы группа разрабатывает план, который согласовывается с директором школы, и проводит мероприятия по улучшению качества, называемые **проектами развития**. Руководство школы также обязуется активно поддерживать процессы обеспечения и улучшения качества и реагировать

Для эффективного управления качеством совершенно необходимо обеспечение прозрачности всех процедур управления качеством. Для этого создается рамочная концепция менеджмента качества, отраженного в базовом документе – справочнике по качеству.

на выявленные недостатки. В такой план могут входить разные элементы, например, результаты повышения профессиональной квалификации учителей.

Следующий аспект деятельности школы, намеченный во внутришкольной концепции менеджмента качества, будет оцениваться только тогда, когда устранены проблемы качества по предыдущему аспекту. Все авторы отмечают, что доверие учителей к менеджменту качества повышается, если они *реально ощущают явные улучшения*. По этой причине при концепции *внутреннего менеджмента качества* не следует использовать методы TQM, менее подходящие для постановки основных целей при создании концепции внутришкольного оценивания.

Международный опыт в данной области убедительно свидетельствует о том, что внедрение в систему образования систем управления качеством сталкивается с большими трудностями. Отмечается, что для того, чтобы менеджмент качества действительно стал рутинной в хорошем смысле слова, т.е. органической, составной частью системы образования, необходимы *большие промежутки времени* и правильная организация, не отталкивающая, а привлекающая учителей к сотрудничеству. Учителей следует *систематически посвящать* в сущность менеджмента качества, а члены групп управления качеством должны пройти курсы повышения квалификации по тематике управления качеством, с особым акцентом на менеджмент проектов развития. Органы управления должны понять, что *нельзя постоянно ставить перед учителями новые задачи*, не подготовив их целенаправленно с помощью подходящих форм повышения квалификации для решения таких задач.

<sup>6</sup> Важной составляющей организации являются временные рамки (организационное планирование). Для того чтобы составить отчет и в диалоге со школой выработать программу развития школы, планируются длительные временные отрезки до шести месяцев и более. Это важно учесть в нашем контексте, когда данные и решения запрашиваются со сроком «вчера». При таком режиме любое развитие школы будет заблокировано.

<sup>7</sup> Обозначение заимствовано из опыта менеджмента качества японской промышленности.

### ОБОБЩЕНИЕ И ВЫВОДЫ В КРАТКОЙ ФОРМЕ

- В свете того, что существуют разнообразные возможности организации системы менеджмента качества, органы управления школами на уровне административной единицы (региона, муниципалитета, округа) должны разработать концепцию менеджмента качества, в которой в качестве рамочной модели должно быть изложено, кто является ответственным за конкретные формы менеджмента качества, чтобы избежать неясностей и дублирования функций.

- Все формы менеджмента качества только тогда ведут к повышению уровня качества отдельных школ, когда менеджмент качества согласовывается с деятельностью по совершенствованию работы внутри школы и мероприятиями по повышению профессиональной квалификации учителей.

- Международный опыт показывает, что менеджмент качества является успешным только тогда, когда учителя к нему подготовлены.

- Каждая отдельная школа должна воплощать концепцию внутреннего менеджмента качества с «пошаговой моделью», чтобы задачи ставились постепенно, по мере проведения метаоценки уполномоченными органами оценки.

- Следует избегать акционизма. Не надо одновременно проводить внутренние и внешние формы оценки и развития качества.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образование НИИ школьных технологий, 2011.
2. Dubs R. Bildungspolitik und Schule wohin? Altstätten: Tobler, 2010.
3. Schratz M. Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln. Seelze: Kallmeyer, 2003.
4. Steiner P., Landwehr N. Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität: Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements. Bern: h.e.p. Verlag, 2003.