

Научно-аналитический журнал

# Образовательная ПОЛИТИКА

№ 1 (76) 2018

## МЕТОДОЛОГИЯ

---

Развитие методики преподавания  
родного языка в национальных  
школах России

## ТЕХНОЛОГИИ

---

Массовые онлайн-курсы  
в процессе непрерывного  
образования педагога

## ДИАГНОЗ

---

# Национальная система квалификаций России



---

## МЫ И МИР

---

Общероссийское и этническое  
сознание: формирование  
и принципы интеграции

## ИННОВАЦИИ

---

Стратегии и механизмы реализации  
Концепции дополнительного  
образования детей



**Учредитель**  
Федеральный институт  
развития образования

**Редакционный совет**  
Председатель  
Калина И.И.

Асмолов А.Г.  
Балыхин Г.А.  
Кравцов С.С.  
Лейбович А.Н.  
Положевец П.Г.  
Реморенко И.М.

Главный редактор –  
Асмолов А.Г.

Агранович М.Л.  
Блинов В.И.  
Верч Дж.  
Гусельцева М.С.  
Карбанова О.А.  
Клячко Т.Л.  
Кондаков А.М.  
Коул М.  
Куркин Е.Б.  
Лейбович А.Н.  
Поддьяков А.Н.  
Рубцов В.В.  
Русаков А.С.  
Семенов А.Л.  
Собкин В.С.  
Уваров А.Ю.  
Цирульников А.М.

Свидетельство  
о регистрации средства  
массовой информации  
ПИ №ФС77-22657  
от 15 декабря 2005 г.  
ПИ №ФС77-38749  
29 января 2010 г.  
Издается с июля 2006г.

**№ 1 (76) 2018**

Адрес редакции:  
152319, Москва,  
ул. Черняховского, д.9  
Эл. адрес: redactor@dupolicy.ru  
www.edupolicy.ru

Тираж: 1500 экз.  
© «Образовательная  
политика», 2018

# Содержание

## МЕТОДОЛОГИЯ

- Боргоякова Т.И., Субраков А.Д.**  
Роль НИИ Национальных школ в развитии методики преподавания родного языка в национальных школах Российской Федерации ..... 2
- Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Куртеева Л.Н., Сазонов Б.А.**  
О формировании перечней профессий и специальностей в период становления новой системы квалификаций ..... 7
- Гасанова П.-М.А., Буйских Т.М.**  
Интерактивные методы обучения в малой группе (на примере преподавания речеведческих дисциплин)<sup>1</sup> ..... 17

## ДИАГНОЗ

- Радионова О.Р., Алиева Э.Ф.**  
Деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации по развитию развивающей предметно-пространственной среды ..... 24
- Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Куртеева Л.Н., Сатдыков А.И., Сергеев И.С.**  
Национальная система квалификаций России и перспективы развития преемственности общего и профессионального образования ..... 30

## ПОЗИЦИИ

- Голуб Г.Б.**  
Содержание процесса и результата воспитания ..... 36

## ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

- Фиофанова О.А.**  
Развитие общественного участия в управлении образованием: актуальный вектор образовательной политики ..... 43
- Тарасова Н.В.**  
Анализ региональных правоприменительных практик установления, взимания и возмещения родительской платы за присмотр и уход за детьми в организациях, осуществляющих образовательную деятельность ..... 51

## ТЕХНОЛОГИИ

- Никуличева Н.В.**  
Методические аспекты использования массовых открытых онлайн-курсов в процессе непрерывного профессионального развития педагога ..... 68

## МЫ И МИР

- Артеменко О.И., Петрухина Д.В.**  
Общероссийское и этническое сознание: формирование и принципы интеграции ..... 76

## ИННОВАЦИИ

- Подольская О.Н.**  
Современные модели и методы диагностики инновационных процессов в образовательных средах ..... 84
- Ванданова Э.Л., Алиева Э.Ф.**  
Стратегии и механизмы реализации Концепции дополнительного образования детей ..... 89

ТАТЬЯНА БОРГОЯКОВА,  
АЛЕКСАНДР СУБРАКОВ

# Роль НИИ Национальных школ в развитии методики преподавания родного языка в национальных школах Российской Федерации

**К**ак известно, если политика российского царского правительства мало касалась вопроса просвещения инородческого населения, то советское государство сразу же приступило к практической работе по развитию экономики, культуры и образованию ранее отсталых народов. Одним из декретов Совета народных комиссаров была утверждена Государственная комиссия по просвещению, которая за короткий срок разработала и приняла такие документы, как «Основные принципы единой трудовой школы», «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению» и др. Первым основополагающим моментом стало принудительное просвещение масс под непосредственным руководством власти, получившее название ликвидации безграмотности (ликбез). Ещё в разгар гражданской войны 26 декабря 1919 г. Совет народных комиссаров РСФСР принял декрет о ликвидации неграмотности населения в возрасте от 8 до 50 лет. Взрослое население в силу психологических, возрастных, социальных и национально-культурных особенностей сложно осваивало новую советскую культуру, поэтому необходимо было работать на перспективу — с подрастающим поколением, которое было совершенно открыто к обучению и к требованиям советского государства и социалистического

общества. Особое внимание уделялось организации новой трудовой школы на родном языке. Это потребовало решения неотложной политической задачи — создания письменности для многих народностей и национальностей страны, которые ее раньше не имели, и составления соответствующих программ и учебников. Государством была поставлена задача реализации бесплатного обязательного общего и политехнического обучения для всех детей обоего пола до 17 лет, с преподаванием на родном языке. С 1930 г. началось введение повсеместного всеобщего обязательного обучения детей в возрасте с 8 до 15 лет в объеме не менее 4-х классов начальной школы. «Была создана письменность для 50 ранее бесписьменных языков, записаны многие памятники народных культур, открыты начальные школы с обучением на родных языках и с содержанием образования на национальной культурной основе, написаны школьные учебники (в 1934 году они были изданы уже на 104 языках народов страны), организована подготовка учителей коренных национальностей и т.д.» [3, с.9].

В 40-х годах XX века в методике преподавания русского и родного языка в национальных школах произошли заметные сдвиги. Этому в значительной мере способствовало открытие специального института — НИИ национальных школ АПН РСФСР. История института как самостоятельного научного учреждения берет начало с распоряжения Совета Министров РСФСР № 3177-Р от 31 дека-

бря 1948 г., на основании которого приказом АПН РСФСР № 131 от 15.06.1949 г. в рамках Академии создавался Научно-исследовательский институт национальных школ (НИИ НШ).

Главными задачами НИИ НШ стали:

- исследования и разработки в области методик преподавания русского и родных языков, а также русской и родных литератур в интересах формирования национально-русского двуязычия;

- разработка теории и методики воспитания в условиях национальной школы;

- изучение и распространение передового опыта учителей национальных регионов РСФСР в этой области;

- разработка программ, учебных комплектов и методических рекомендаций для учителей национальной школы и др.» [2].

В 50-х годах НИИ НШ была проведена значительная работа по созданию программ, учебников и учебно-методических пособий для национальных школ.

В 1963 г. пост директора института национальных школ занял Роман Кондратьевич Черников, который руководил коллективом свыше 20 лет. За это время НИИ Национальных школ превратился в крупный научный центр, имевший более десяти филиалов в национальных субъектах РСФСР. Учреждение сети филиалов способствовало росту эффективности научно-педагогических разработок института не только в центре, но и на местах.

В 1968 г. НИИ НШ из Академии педагогических наук СССР переводится в Министерство просвещения РСФСР. С этой поры деятельность института была сосредоточена преимущественно на разработке проблематики национальной школы Российской Федерации.

В 60-70-е годы появилось немало работ, способствовавших развитию методики преподавания родного языка в национальной школе, активизации методов обучения, повышению речевой подготовки учеников.

«Научно-исследовательским институтом национальных школ подготовлено и издано несколько работ, которые могут быть использованы при написании конкретных методик по родным языкам и литературам. Это «Требования к составлению учебников», а также книга «Изучение родных литератур в национальных школах РСФСР» (под редакцией В.В.

Горбунова) и другие» [6, с.21].

Сектором методики родных языков и литератур НИИ НШ была проведена значительная работа по созданию программ, учебников и учебно-методических пособий для национальных школ. «Сектор методики родных языков и литератур разработал одиннадцать программ, восемнадцать учебников, шестнадцать методических пособий. В помощь авторам национальных регионов РСФСР были даны рекомендации по дальнейшему усовершенствованию программ и учебников подготовительного, I-III, IV-VIII классов» [1, с.14].

Особенно активизировалась работа в 80-х годах XX века. «Для методического оснащения преподавания родных языков и литератур народов СССР сотрудниками Научно-исследовательского института национальных школ Министерства народного образования РСФСР, его филиалов и лабораторий совместно с передовыми учителями Российской Федерации, преподавателями вузов, работниками ИУУ в основном созданы или создаются учебно-методические комплексы более чем на 20 языках народов РСФСР» [7, с.52].

«При непосредственном участии сотрудников сектора школ Севера были переработаны нивхский, юкагирский, ительменский, селькупский алфавиты, созданные еще в 30-е годы, составлен долганский алфавит, уточнен свод орфографических правил в мансийском, нанайском, чукотском языках» [4, с.71].

В это же время институтом готовятся обобщающие методики для школ с близкородственными языками, в частности типизации структуры и содержания учебных предметов «Родной язык и литература». Возможность унификации названного курса нашла отражение в документе «Примерное содержание и структура программ для I-IV и V-IX классов по родным языкам национальных школ РСФСР», подготовленном сотрудниками сектора родных языков в 1984 году.

Коренные изменения общественной ситуации в нашей стране с конца 80-х годов выдвинули национальные проблемы образования в ряд актуальных задач. И в начале 90-х годов XX века с целью расширения круга решаемых институтом научных задач, его научного профиля, Министерство образования РФ преобразует НИИ национальных школ

в Институт национальных проблем образования (ИНПО). Его директором назначается Михаил Николаевич Кузьмин. Министерство также резко расширяет периферийную структуру института, организуя в национальных субъектах федерации 18 новых филиалов и лабораторий. Одними из главных исследовательских задач института в этот период стали:

— разработка (с учетом конкретной языковой ситуации в регионах) проблем изучения государственного русского языка, родных языков с опорой на русский язык и русского языка с опорой на родной язык в интересах эффективного формирования национально-русского и русско-национального двуязычия;

— разработка содержания образования в национальной школе с учетом принципа диалога культур и сохранения баланса интересов равноуровневых субъектов образовательного пространства.

В результате расширения целей научной деятельности и организационной структуры Институт национальных проблем образования превращается в комплексный междисциплинарный исследовательский центр, осуществляющий как фундаментально-теоретические исследования по широкому кругу вопросов.

«К существенным результатам деятельности обновленного института второй половины 90-х XX века и до 2005 года следует отнести три документа государственного значения, подготовленные под научным руководством М.Н. Кузьмина:

— концепция «Национальная школа: цели и приоритеты содержания образования» (утверждена коллегией Министерства образования Российской Федерации в феврале 1995г.)

— «Концепция реформирования системы дошкольного, общего образования и подготовки кадров из числа коренных малочисленных народов Севера», подготовленная в 1998 г. совместно с НИИ высшего образования (Постановление Правительства Российской Федерации №1664 от 31.12.1997 г., приказ Минобразования России и Госкомсевера России №1331/29 от 25.05.1998 г.)

— «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации» (одобрена приказом Министерства

образования и науки Российской Федерации от 3 августа 2006 г. №201)» [2].

Сокращение финансирования науки, переход на проектный принцип финансирования в начале двухтысячных спровоцировал отток кадров и сокращение сети филиалов института. И в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации №347 от 31.05.2005 года «О создании федерального государственного учреждения “Федеральный институт развития образования”» Институт национальных проблем образования был реорганизован. В составе Федерального института развития образования был создан Центр национальных проблем образования, который был переименован в Центр этнокультурной стратегии образования.

В настоящее время в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации № 295-р от 22 февраля 2018 года Федеральный институт развития образования присоединен к Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Центр этнокультурной стратегии образования вновь переименован в Центр национальных проблем образования.

Коллектив Центра, являющийся продолжателем традиций ФГНУ ИНПО, стремится внести достойный вклад в научную разработку национальных проблем образования, решение которых крайне важны для устойчивого и динамичного развития многонациональной России. В частности сотрудниками Центра этнокультурной стратегии образования подготовлены и изданы: «Научно-методические материалы по предметам филологического блока общеобразовательных учреждений, функционирующих в условиях государственного двуязычия (I-IV классы)» под общей редакцией О.И. Артеменко. В издание включены проекты примерных программ по государственному языку РФ, а также по государственным языкам республик РФ для общеобразовательных организаций, функционирующих в условиях государственного двуязычия; «Межкультурная русско-цыганская коммуникация», подготовленная лабораторией культуры цыган (ромов) и в котором кроме языкового материала, представлен материал по этнической культуре и менталитету цыган. Более

подробно с публикациями сотрудников Центра этнокультурной стратегии образования можно ознакомиться на сайте <http://inpro-rus.ru> в разделе «Публикации» и «Монографии» [2].

С 2007 года в рамках реализации задач Стратегии государственной национальной политики на период до 2025 года и мероприятий, предусмотренных Федеральной целевой программой «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)», Центр ежегодно проводит Всероссийский мастер-класс учителей родных, включая русский, языков (ВМК), который представляет собой форум педагогического мастерства, участие в котором способствует повышению престижа профессии учителя родного и русского языков. За прошедшие одиннадцать лет ВМК раскрыл свои возможности по консолидации сообщества учителей и масштабной трансляции наиболее эффективных методических решений в обучении языкам из числа языков народов России. «Свое высокое педагогическое мастерство, глубокое знание родного языка, любовь к богатой, многонациональной культуре России в рамках Мастер-класса демонстрировали лучшие учителя, ставшие победителями в номинациях: «Учитель – учителей», «Учитель – мастер», «Учитель – новатор», «Учитель – дебютант», «Учитель – автор современных методических разработок по родному языку», «За формирование интереса к родному языку (для педагогов дошкольного образования)» [5].

По итогам Всероссийского мастер-класса учителей родных, включая русский, языков Центром этнокультурной стратегии образования ФИРО были изданы учебно-методические пособия:

- Всероссийский мастер-класс (из опыта работы участников Всероссийского конкурса учителей родных языков-2007) — Сборник разработок уроков и других методических материалов по родным (нерусским) языкам;
- Языковое многообразие — главное и неповторимое богатство России. Книга-альбом о проведении Всероссийского мастер-класса учителей родных, включая русский, языков под общей ред. О.И. Артеменко;
- Всероссийский мастер-класс учителей родных языков 2011- 2013 гг.:

сборник разработок уроков родного языка и других методических материалов под общей ред. О.И. Артеменко;

- Форум педагогического мастерства. Учебно-методическое пособие по материалам Всероссийского мастер-класса учителей родных, включая русский, языков под общей ред. О.И. Артеменко;

- Форум педагогического мастерства 2016: практическое пособие по материалам Всероссийского мастер-класса учителей родных, включая русский, языков под общей ред. чл.-корр. РАЕН О.И. Артеменко, чл.-корр. РАО М.Н. Кузьмина.

Сборники знакомят педагогическую общественность с опытом учителей из субъектов Российской Федерации-участников Всероссийского конкурса, добившихся высоких результатов в обучении родным языкам, позволяют оценить перспективы обучения языкам народов России в статусе родного в общеобразовательных организациях Российской Федерации, функционирующих в условиях конституционно установленного государственного двуязычия.

Как видим, история Научно-исследовательского института национальных школ (Институт национальных проблем образования, Центр национальных проблем образования, Центр этнокультурной стратегии образования) тесно связана с историей создания и развития методики преподавания родного языка в национальных школах РФ. Сотрудники Центра, сохранившие проблематику ФГНУ ИНПО вносили и вносят достойный вклад в научную разработку национальных проблем образования, решение которых крайне важны для устойчивого и динамичного развития многонациональной Российской Федерации.

### ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Горбунов В.В. Актуальные проблемы методики преподавания родных языков и литератур в свете решений XXV съезда КПСС // Вопросы преподавания русского и родных языков в национальной школе. М.: Просвещение. 1977. 152 с.
2. История института // Институт национальных проблем образования. <http://inpro-rus.ru/19> (дата обращения: 22.10.2018)
3. Кузьмин М.Н. Национальная школа России: традиции и современность в

контексте модернизации // Труды института национальных проблем образования. М.: ИНПО. 1993. №1. 252 с.

4. Никольская Г.Н.. Проблемы обучения родному и русскому языкам в школах народностей Крайнего Севера // Проблемы двуязычия в национальной школе: Сб. статей. Ижевск: Удмуртия. 1989. 320 с.

5. Пост-релиз 2017 г. // Всероссийский мастер-класс учителей родных, включая русский, языков. <http://vmk-konkurs.ru/node/37> (дата обращения: 22.10.2018)

6. Сабаткоев Р.Б. Развитие методик родного, русского языков и литератур в национальной школе за 70 лет Советской власти и задачи, стоящие перед НИИ национальных школ в условиях школьной реформы // Проблемы двуязычия в национальной школе: Сб. статей. Ижевск: Удмуртия. 1989. 320 с.

7. Узденова Л.А. Пути интенсификации обучения родным языкам // Проблемы двуязычия в национальной школе: Сб. статей. Ижевск: Удмуртия. 1989. 320 с.

#### **BORGOYAKOVA Tatyana Nikolaevna**

Leading specialist of Centre of consulting, auditing and educational innovation in education of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy

and Public Administration under the President of the Russian Federation.

[borgoyakova-tn@ranepa.ru](mailto:borgoyakova-tn@ranepa.ru)

#### **SUBRAKOV Alexander Dmitrievich**

Senior researcher at the center for national education problems of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

[subrakov-ad@ranepa.ru](mailto:subrakov-ad@ranepa.ru)

#### **A role of research institute of national schools in formation and development of a technique of teaching the native language at national schools of the Russian Federation**

**Annotation.** Article is devoted to a role of Research institute of national schools in formation and development of a technique of teaching the native language at national schools of the Russian Federation.

**Keywords:** illiteracy elimination, school in the native language, scientific research institute of national schools, a technique of teaching the native language.



ВЛАДИМИР БЛИНОВ, ЕКАТЕРИНА ЕСЕНИНА,  
ЛАРИСА КУРТЕЕВА, БОРИС САЗОНОВ

# О формировании перечней профессий и специальностей в период становления новой системы квалификаций

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности описания квалификаций выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования. Для описания квалификаций выпускников СПО предлагаются альтернативные подходы, учитывающие сложившиеся традиции и новые аспекты, связанные с изменениями в нормативном регулировании рынка труда.

**Цель.** Разработка методологии актуализации перечней рабочих профессий и специальностей среднего профессионального образования с учетом наличия постоянно пополняемых реестров профессиональных стандартов и квалификаций.

**Методология и методики исследования.** Анализ ретроспективы трансформации определений термина «квалификация» в сопоставлении с современными представлениями о нем.

**Результаты.** Предложены рекомендации по описанию квалификаций при формировании обновленных перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования. Рекомендации учитывают, что на протяжении еще ряда лет будут действовать нормативные документы и общероссийские классификаторы, регулирующие сложившуюся систему квалификаций. В то же время нельзя игнорировать находящуюся в стадии становления новую систему квалификаций. В статье предлагаются три альтернативных подхода описания квалификаций выпускников СПО в этой непростой ситуации. Для принятия окончательных решений результаты работы предполагается обсудить с привлечением представителей образовательного сообщества в лице учебно-методических объединений СПО и работодателей в лице Советов по профессиональным квалификациям.

**Научная новизна.** Предложенные рекомендации учитывают возрастающее влияние на рынок труда находящейся в стадии становления новой российской системы квалификаций.

**Практическая значимость.** Предложенные подходы будут способствовать установлению соответствия между квалификацией в системе образования и квалификацией, очевидной для рынка труда.

**Ключевые слова:** квалификация, национальная рамка квалификаций, профессия, профессиональный стандарт, среднее профессиональное образование.

## ВВЕДЕНИЕ

Перечни рабочих профессий и специальностей среднего профессионального образования являются важнейшими документами, определяющими структуру подготовки кадров квалифицированных рабочих и специалистов для рынка труда. Перечни являются основой для разработки государственных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования. До 2013 г. состав профессий и специальностей, включаемых в перечни оставался достаточно стабильным. Незначительные поправки, которые в них вносились, не учитывали интенсивности технологического развития Российской Федерации

и не способствовали повышению эффективности использования кадрового потенциала.

Начиная с 2013 г. в целях совершенствования кадровой инфраструктуры в стране началась разработка и внедрение профессиональных стандартов. К настоящему времени профессиональные стандарты, включенные в реестр Минтруда России, достаточно четко выражают позицию профессиональных сообществ и работодателей о современной профессионально-квалификационной структуре занятости на рынке труда. Сопоставление элементов реестра профессиональных стандартов и перечней профессий и специальностей СПО указывает на значительные несоответствия.

Для части профессий и специальностей СПО отсутствуют профессиональные стандарты, и с большой вероятностью можно предположить, что некоторые из них и не будут разрабатываться, что может рассматриваться как признак того, что соответствующие профессии и специальности являются устаревшими и необходимо рассмотреть возможность их исключения из перечней. Выявлены профессиональные стандарты, для которых в перечнях отсутствуют соответствующие профессии и специальности, что может служить сигналом необходимости введения новых специальностей и профессий.

С 1 января 2017 года вступил в силу Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ

«О независимой оценке квалификации», предусматривающий формирование реестра сведений о независимой оценке квалификации, в состав которого входит перечень наименований квалификаций и требований к ним. Анализ номенклатуры включенных в реестр квалификаций выявляет её несоответствие квалификациям, присваиваемым выпускникам образовательных учреждений в соответствии с перечнями профессий и специальностей среднего профессионального образования, что делает непрозрачным для рынка труда вопрос о том, к выполнению каких трудовых функций подготовлены выпускники колледжей.

В ходе выполнения проекта, имеющего важное практическое значение, предстоит проанализировать, дополнить и уточнить таблицы соответствия элементов перечней СПО и профессиональных стандартов и привести перечни в соответствие с реестром профессиональных стандартов Минтруда России; принять решения об открытии при необходимости новых профессий и специальностей, подготовка по которым будет проводиться с учетом возросшего технологического уровня современного производства; исключить из перечней устаревшие профессии и специальности, не востребованные рынком труда и потребителями образовательных услуг. Актуализацию перечней профессий и специальностей СПО планируется выполнить с привлечением широкого круга представителей образовательного сообщества и работодателей.

*Целью данной статьи является опи-*

сание научных подходов к решению одной из важнейших задач выполняемого исследования, состоящей в разработке рекомендаций по описанию квалификаций выпускников в обновленных перечнях профессий и специальностей СПО.

### **ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ**

В Российской Федерации квалификация понимается по-разному, в сфере труда и в образовании. Отсутствие единой терминологии тормозит гармонизацию рынка образовательных услуг и рынка труда.

В сфере труда квалификация – это подтвержденная совокупность индивидуальных способностей, профессиональных умений и знаний, необходимых для выполнения задач на конкретном рабочем месте [1]. В Федеральном законе от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» определено, что «квалификация работника – это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника». В «Типовых требованиях к центру оценки квалификаций», утвержденных решением Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям вводится понятие профессиональной квалификации «как знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы физического лица, необходимых для выполнения определенной трудовой функции».

В сфере образования квалификация обычно определяется как уровень обученности, подготовленности к компетентному выполнению определенного вида деятельности по полученной профессии (специальности); она является ключевой составляющей стандарта профессионального образования [2, 3]. В законах, регулирующих сферу образования, не дается определения термина «квалификация». Тем не менее в пункте 3 статьи 14 действовавшего до 1 января 2013 г. Федерального закона «Об образовании» содержалась норма «Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации» [4]. Эта норма закона наследовала практику советской системы образования, в которой выпускники вузов, техникумов и профессио-

нально-технических училищ получали профессиональные квалификации: инженер, архитектор, техник, токарь и т.п. Получению профессиональных квалификаций выпускниками советских, а в последствии и российских профессиональных образовательных учреждений способствовали хорошее материально-техническое и лабораторное оснащение образовательных учреждений, развитые и надежно функционировавшие институты производственной практики.

С введением в России в начале 90-х гг. прошлого века двухуровневой подготовки (бакалавр — магистр) появились три разные академические квалификации высшего образования (бакалавр, дипломированный специалист, магистр), отличающиеся видом выдаваемого государством документа (диплома). При этом в двух случаях (бакалавра и магистра) вместо профессиональной квалификации, сохранившейся только для дипломированного специалиста, появилась степень, например, «Степень – бакалавр экономики по направлению “Статистика”» [4]. С тех пор в российском образовании все более четко стала проявляться тенденция разделения квалификаций на академические и прикладные (профессиональные). Практика последних лет показала, что работодатели, привыкшие получать из образовательных учреждений профессионально подготовленных выпускников, весьма скептически относятся к академическим квалификациям претендентов на рабочие места. Поэтому в настоящее время и система образования, и организации, занимающиеся трудоустройством, находятся в поиске компромиссов, цель которых приблизить уровень профессиональной подготовки выпускников образовательных учреждений и способы сертификации их квалификаций к потребностям работодателей.

По-разному трактуется термин «квалификация» и в мире. В Лиссабонской конвенции о признании высшего образования (The Lisbon Recognition Convention, 1997) квалификация высшего образования определяется как «любой документ о присуждении степени, диплом или иное свидетельство, выданное полномочным органом и удостоверяющее успешное завершение программы высшего образования» [4]. В Европейском Союзе понятие «квалификация» может означать: её формальное признание в виде сертификата или диплома; способность

выполнять конкретную работу или удовлетворять определенным требованиям, предъявляемым на конкретном рабочем месте; уровень образования или способность человека справляться с профессиональными задачами (что описывается, также, термином «компетентность») [5].

В Международной системе классификации образования МСКО-2013 [6] квалификация определяется как официальное подтверждение, обычно документом, успешного завершения образовательной программы или этапа программы. Квалификации могут быть получены в результате: успешного завершения программы полностью; успешного завершения этапа программы (промежуточные квалификации); проверки приобретенных знаний, навыков и компетенций, вне зависимости от участия в подобных программах. В контексте идентификации ориентации образовательных программ на уровнях третичного образования в МСКО используются термины «академическое образование» и «профессиональное образование». К профессиональному образованию относятся образовательные программы, разрабатываемые для приобретения учащимися знаний, навыков и компетенций для занятий определенным видом или видами профессиональной деятельности. Эти программы могут включать такие компоненты, как обучение на базе предприятий (например, практика/стажировка). Успешное завершение таких программ ведет к получению пользующихся спросом на рынке труда профессиональных квалификаций, которые признаются соответствующими национальными властями/или рынком труда как профессионально-ориентированные.

С образованием Европейского Союза обострилась проблема взаимного признания квалификаций странами-участницами [7]. На общем рынке труда стран Евросоюза появились специалисты, подготовленные в серьезно различавшихся национальных квалификационных системах. Для обеспечения сопоставимости квалификаций в 2006 г. была разработана Европейская рамка квалификаций, которая на протяжении ряда лет активно развивалась [8], и вскоре стала базовым документом, используемым при разработке образовательных программ [9, 10, 11], документом на основе которого разрабатывались национальные рамки квалификаций стран Евросоюза

и стран, присоединившихся к Болонской декларации [12].

При различии конкретных формулировок термина «квалификация» можно выделить общее для них всех. Квалифицированный работник для выполнения определенного вида деятельности должен обладать необходимыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями. Все чаще для официального признания квалификации оговариваются и требования к опыту работы. А это значит, что выпускнику на основании отсутствия опыта работы может быть отказано в автоматическом признании квалификации, полученной в результате обучения в образовательной организации. Наши европейские коллеги в сфере инженерного образования пришли к выводу, что профессиональную квалификацию «инженер» ее соискатель может получить не менее чем через два года после начала работы по специальности, при условии, что перед этим он не менее пяти лет получал соответствующее образование в очном формате [4].

Эта ситуация согласуется с утверждающимся в европейских странах мнением о том, что документ, выдаваемый выпускнику по окончании образовательного учреждения, не может рассматриваться как документ, подтверждающий квалификацию, полученную в результате освоения образовательной программы. В мире складывается практика, при которой оценка и присвоение профессиональных квалификаций выполняются независимыми организациями: центрами профессиональных квалификаций, профессиональными ассоциациями и т.д. Соискатель квалификации, обращающийся за её признанием, как правило, должен выполнить ряд условий, иногда весьма непростых. Например, для того чтобы претендовать на получение сертификата инженера в Национальном обществе профессиональных инженеров (США) соискатель должен отвечать следующим требованиям: быть выпускником инженерной программы, иметь опыт практической работы в течение не менее четырех лет; сдать экзамены по основам инженерного дела; сдать экзамен по теории и практике инженерного дела [4]. Другими словами, для того, чтобы претендовать на получение сертификата профессионального инженера, соискатель должен представить диплом об окончании инженерной школы (под-

твердить свою академическую квалификацию) и подтвердить требуемый практический опыт работы на инженерном поприще. Этот пример иллюстрирует то, в каком соотношении могут находиться академические и профессиональные квалификации и каким образом, профессиональные квалификации могут дополнять полученные в результате обучения академические квалификации.

### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

В рамках исследования были проанализированы практика и научно-методические подходы к описанию квалификаций в перечнях профессий и специальностей в российском образовании и образовании зарубежных стран. Выявлена связь между применявшимися на разных этапах подходами к описанию квалификаций и особенностями устройства национальных квалификационных систем. Рассматривался состав элементов находящейся в стадии становления новой системы квалификаций Российской Федерации и её связи с отражаемыми в перечнях характеристиками профессий и специальностей СПО, с федеральными государственными стандартами, с вопросами формирования полной и адекватной образовательной статистики.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В настоящее время во многих странах создаются независимые от образовательных учреждений центры оценивания и сертификации квалификаций [13, 14], которые наряду с национальными рамками квалификаций являются основными элементами национальных квалификационных систем. Создаваемая в России новая национальная система квалификаций имеет свои особенности [15, 16], и наряду с активно создаваемыми центрами независимой оценки квалификаций включает:

Национальную рамку квалификаций Российской Федерации (НРКРФ);

— Реестр профессиональных стандартов Минтруда России;

— Реестр наименований квалификаций и требований к ним.

Проект Национальной рамки квалификаций была разработан Федеральным институтом развития образования в 2007 г. [17]. Проект долгое время оставался не утвержденным, хотя практически сразу после его опубликования начал активно использоваться и в сфере труда,

и в сфере образования. Национальная рамка установила девять уровней квалификаций, сопряженных с уровнями Европейской рамки квалификаций, связала уровни квалификаций в сфере труда с уровнями профессионального образования и обозначила пути достижения квалификационных уровней. Концептуальной основой разработки Национальной рамки квалификаций РФ стал компетентностный подход: описание уровней квалификации строилось на описании различий в результатах обучения, выраженных в терминологии ответственности, самостоятельности и степени сложности рабочей ситуации. Это оказало серьезную помощь разработчикам Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. В значительной степени благодаря использованию универсальных дескрипторов НРК РФ, в образовательных стандартах удалось развести требования к результатам обучения по уровням профессионального образования, обеспечить их сопряженность и преемственность. В настоящее время национальная рамка квалификаций утверждена приказом Минтруда России от 12 апреля 2013 г. №148н в виде документа «Уровни квалификаций в целях разработки профессиональных стандартов».

Профессиональные стандарты являются основным элементом находящейся в стадии становления новой национальной системы квалификаций Российской Федерации [18].

Координацию работ по разработке и внедрению профессиональных стандартов осуществляет Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, созданный в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 года № 249. Национальный совет проводит экспертизу проектов законодательных и иных нормативных правовых актов Российской Федерации по вопросам развития национальной системы квалификаций, рассматривает проекты профессиональных стандартов. На основании заключений Национального совета принимаются решения об утверждении профессиональных стандартов. Национальный совет создает советы по профессиональным квалификациям. Советы по профессиональным квалификациям являются постоянно действующими органами национальной системы

квалификаций, создаваемыми с целью формирования и развития систем профессиональных квалификаций по определенным видам профессиональной деятельности.

С началом деятельности национального совета разработка профессиональных стандартов стала финансироваться и проводиться на плановой государственной основе. К настоящему времени в реестр Профессиональных стандартов Минтруда России включено более 1000 профессиональных стандартов, охватывающих все основные сферы профессиональные деятельности.

Профессиональный стандарт (ПС) определяет характеристику квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. ПС является документом, раскрывающим с позиций сферы труда цели определенного вида профессиональной деятельности и его содержание через описание обобщенных трудовых функций места в системе уровней квалификации, требований к образованию, опыту практической работы, необходимым знаниям и умениям работника. Существенной особенностью ПС является то, что, описывая трудовые функции, они не стандартизируют требования к личности работника, а также должностные обязанности работника. Последние формулируются с учетом особенностей организации, уровня подготовленности, опыта и других индивидуальных характеристик работника [19].

Основными сферами применения профессиональных стандартов являются: формирование кадровой политики и управления персоналом; независимая оценка квалификаций; разработка федеральных государственных образовательных стандартов; разработка профессиональных образовательных программ. Профессиональные стандарты в значительной мере определяют требования к содержанию профессиональной подготовки по профессиям и специальностям СПО. Для использования их в качестве основы для разработки ФГОС и профессиональных образовательных программ СПО необходимо каждой профессии и специальности СПО поставить в соответствие профессиональные стандарты из реестра Минтруда России. Составлением таких таблиц соответствия занимаются советы по профессиональным квалификациям.

Через профессиональные стандарты профессии и специальности СПО связываются с реестром независимой оценки квалификаций, содержащим перечень наименований квалификаций и требований к ним (<http://nok-nark.ru>). Для каждой квалификации в реестре приводятся: её наименование; наименование и реквизиты профессионального стандарта, на соответствие которому проводится независимая оценка квалификации; уровень квалификации в соответствии с профессиональным стандартом; код трудовой функции; наименование трудовой функции; перечень документов, необходимых для прохождения профессионального экзамена по соответствующей квалификации; срок действия свидетельства о квалификации [19].

Вот, например, как описываются в реестре характеристики квалификации «Бухгалтер»:

Наименование: *Бухгалтер*

Наименование и реквизиты профессионального стандарта: *Бухгалтер. Приказ Минтруда России от 22.12.2014г., №1061н*

Уровень квалификации: 5

Коды и наименования трудовых функций: *A/01.5 Принятие к учету первичных учетных документов о фактах хозяйственной жизни экономического субъекта; A/02.5 Денежное измерение объектов бухгалтерского учета и текущая группировка фактов хозяйственной жизни; A/03.5 Итоговое обобщение фактов хозяйственной жизни.*

Перечень необходимых документов: *1. Документ, подтверждающий наличие образования не ниже среднего профессионального по программам подготовки специалистов среднего звена по направлению подготовки «Экономика и управление». ИЛИ 1. Документ, подтверждающий наличие образования не ниже среднего профессионального по программам подготовки специалистов среднего звена. 2. Документ, подтверждающий наличие дополнительного профессионального образования по бухгалтерскому учету.*

Срок действия свидетельства о квалификации: *3 года*

Приведенный пример детально характеризует особенности новой системы профессиональных квалификаций Российской Федерации и позволяет судить о том, должны ли и, если должны то, каким образом могут описываться квали-

фикации выпускников образовательных организаций СПО в обновляемых перечнях профессий и специальностей.

Заметим, что новая национальная система квалификаций находится в стадии становления и вынуждена функционировать во взаимодействии с элементами действующей системы квалификаций. При обновлении перечней профессий и специальностей СПО необходимо учитывать, что в квалификационной системе России сложилась ситуация своего рода «двоевластия», когда документы совершенно разной направленности действуют одновременно, часто противоречат друг другу. Введение профессиональных стандартов в России не означает отмену документов, регламентирующих старые квалификационные структуры: Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС); Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС) и др.

Ниже приведены примеры описания некоторых специальностей и профессий в действующих перечнях СПО:

Примеры описания специальности СПО:

1. Укрупненная группа: *38 Экономика и управление*

Код специальности: *38.02.01*

Наименование специальности: *Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)*

Квалификация(ии) специалиста среднего звена: *Бухгалтер; Бухгалтер, специалист по налогообложению.*

2. Укрупненная группа: *08 Техника и технологии строительства*

Код специальности: *08.02.01*

Наименование специальности: *Строительство и эксплуатация зданий и сооружений*

Квалификация(ии) специалиста среднего звена: *Техник; Старший техник.*

Пример описания профессии СПО:

3. Укрупненная группа: *08 Техника и технологии строительства*

Код профессии: *08.01.08*

Наименование профессии: *Мастер отделочных строительных работ Квалификация(ии) квалифицированного рабочего и служащего: Маляр строительный; Монтажник каркасно-обшивных конструкций; Облицовщик-плиточник; Облицовщик-мозаичник.*

4. Укрупненная группа: *15 Машино-*

строение

Код профессии: 15.01.05

Наименование профессии: *Сварщик (электросварочные и газосварочные работы)*

Квалификация (ии) квалифицированного рабочего и служащего: *Газосварщик; Электрогазосварщик; Электросварщик на автоматических и полуавтоматических машинах; Электросварщик ручной сварки; Газорезчик.*

Приведенные в примерах наименования квалификаций действующих перечней записаны в соответствии с ЕТКС и ЕКС. Часть из них совпадает с новыми наименованиями квалификаций, включенными в реестр независимой оценки квалификаций Минтруда России, например, квалификация «Бухгалтер». Часть не совпадает, например, в реестре пока отсутствует и скорее всего не будет включена квалификация «Бухгалтер, специалист по налогообложению». Не будут включены в реестр и квалификации «Техник» и «Старший техник», которые скорее похожи на наименования должностей, а не наименования квалификаций, а на самом деле представляют характеристики уровней образовательных программ: «Техник» - программа базового уровня подготовки, «Старший техник» - повышенного. Так на какие же квалификационные перечни ориентироваться разработчикам обновленных перечней профессий и специальностей СПО: на ЕТКС и ЕКС или на перечень наименований квалификаций реестра независимой оценки квалификаций? На вопросы работодателей Минтруд России в своем информационном письме от 4 апреля 2016 г. № 14-0/10/13-2253 отвечает следующим образом: «В перспективе планируется замена ЕТКС и ЕКС профессиональными стандартами, а также отдельными отраслевыми требованиями к квалификации работников, утверждаемыми законодательными и иными нормативными правовыми актами, которые имеются уже и в настоящее время (например, в сфере транспорта и др.). Но такая замена будет происходить в течение достаточно длительного периода».

Таким образом, обновление перечней профессий и специальностей СПО, намеченное на 2018 – 2019 гг., будет проходить в описанных выше условиях «двоевласти». По мнению авторов, в этой ситуации для описания квалификации выпускников учреждений СПО возмож-

но предложить следующие подходы:

1. Графу «Квалификации» перечней разделить на две подграфы, в одной из которых оставлять наименования квалификаций по действующим перечням (т.е. по ЕТКС и ЕКС), в другой – наименования квалификаций из перечня реестра независимой оценки квалификаций. По мере наполнения второй подграфы, а это может продолжаться в течение нескольких лет, необходимость в первой графе отпадет. Профессии и специальности перечня связываются с профессиональными стандартами через указанные в перечне квалификации по реестру Минтруда России.

2. В графе «Квалификации» указывать некое наименование квалификации, которая будет иметь статус «академической» или «квалификации по образованию». Это может быть «Техник (по специальности...)» или, например, «Сварщик (по профессии...)» Именно это широкое наименование квалификации можно будет указывать в документе об окончании учебного заведения. За время обучения обучающийся может освоить и защитить в независимых центрах одну или несколько квалификаций из перечней ЕТКС и ЕКС или реестра квалификаций Минтруда России. На каждую подтвержденную квалификацию выпускник получает сертификат. Документ об образовании, дополненный сертификатами о подтвержденных квалификациях, является документом, подтверждающим результаты обучения. Академическая квалификация выпускника является долговременной. Профессиональные квалификации имеют ограниченный срок действия, по истечении которого их будет необходимо подтверждать. Недостатком второго подхода является отсутствие указания непосредственной связи профессий и специальностей перечня с профессиональными стандартами.

3. В перечнях СПО графа «Квалификация» отсутствует. Вводится графа «Профессиональные стандарты», в которой перечисляются профессиональные стандарты, поставленные в соответствие профессиям или специальностям СПО. В этом случае профессиональное образование может быть направлено на освоение широкого перечня трудовых функций (или части трудовых функций) соответствующего уровня, перечисленных в профессиональных стандартах,

поставленных в соответствие профессии или специальности СПО. В ФГОС, определяющих требования к содержанию образования, может быть указан минимальный перечень квалификаций из реестра Минтруда России, обязательных для освоения в процессе обучения по образовательной программе по профессии или специальности. Там же может быть сформулировано и указано наименование присваиваемой выпускнику по результатам обучения академической квалификации.

При обновлении действующих перечней профессий и специальностей СПО в период становления новой системы квалификаций необходимо включить в состав характеристик профессий и специальностей показатель «уровень квалификации», к которому они относятся в соответствии с Национальной рамкой квалификации Российской Федерации: для профессий квалифицированных рабочих – это значение 4; для специальностей

СПО – 5.

Указания об уровнях квалификации и типах образовательных программ могут быть реализованы через модернизацию используемой в действующих перечнях системы кодирования. При этом можно вернуться к структуре кодов использовавшихся в перечнях профессий и специальностей в редакции 2009 г. [20]. Тогда код профессии «Сварщик» для приведенного выше примера (пример 4) мог бы иметь вид: «15.43.08», где 15 – код укрупненной группы «Машиностроение», 43 – код уровня и типа образовательной программы: 4 – программа, относящаяся к 4-ому уровню квалификации по НРК РФ, 3 – программа, реализуемая на базе среднего общего образования; 08 – порядковый номер профессии в укрупненной группе.

Код специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (пример 2) мог бы иметь вид: «08.52.01», где 08 – код укрупненной группы «Техника и технологии строительства»; 52 – код уровня и типа образовательной программы: 5 – программа, относящаяся к 5-ому уровню квалификации по НРК РФ, 2 – программа, повышенного уровня подготовки; 01 – порядковый номер специальности в укрупненной группе.

При формировании кодов профессий и специальностей желательно рассмотреть возможность разделения укруп-

ненных групп на группы профессий и специальностей [21]. В действующих перечнях некоторые укрупненные группы включают до нескольких десятков профессий, относящихся к разным профессиональным областям: например, «геодезия» и «горное дело»; «зоотехния» и «ветеринария» и т. д. Отсутствие разделения укрупненных групп на группы профессий и специальностей затрудняет формирование статистических данных о подготовке кадров квалифицированных рабочих и специалистов для названных и других профессиональных областей.

### ОБСУЖДЕНИЕ

Планируется, что предложенные в статье подходы пройдут широкое общественное обсуждение на целевых научно-методических семинарах, к участию в которых предполагается привлечь членов Учебно-методических советов СПО, Советов по профессиональным квалификациям, представителей образовательных организаций и органов управления образованием. Участникам общественного обсуждения предстоит уточнить разработанные Советами по профессиональным квалификациям таблицы соответствия профессий и специальностей СПО реестру профессиональных стандартов. Они должны будут выступить инициаторами обновления составов включенных в перечни профессий и специальностей, исключения из перечней устаревших элементов и добавления новых профессий и специальностей, отвечающих возросшему технологическому уровню современного производства. С участием представителей образовательного сообщества и работодателей предстоит согласовать форматы представления перечней, одобрить единую для всех перечней систему классификации и кодирования профессиональных образовательных программ.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с заявленной целью в статье предложены подходы к описанию квалификаций выпускников образовательных учреждений СПО в условиях становления новой российской системы квалификаций. Результаты исследования имеют важное практическое значение и дают научные, методологические и организационные основы модернизации действующих перечней профессий и специальностей СПО. В перспективе одной из значимых научно-прикладных



задач является актуализация перечня профессий и специальностей, по которым проводится профессиональное обучение, и сопряжение его с перечнями всех типов и уровней профессиональных образовательных программ, включая программы высшего образования. Важным направлением дальнейших исследований мог бы стать поиск решений, которые позволили бы отказаться в системе образования от перечней профессий и специальностей как таковых. При таком подходе образовательные учреждения могли бы регламентировать и обеспечивать для каждой профессиональной области необходимую академическую составляющую образования. Содержание профессиональной подготовки учащихся в этом случае могло бы определяться только документами, регулирующими сферу труда: профессиональными стандартами, реестром профессиональных квалификаций, положениями о независимой оценке квалификаций и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов. М.: Издательство «Перо», 2014. 53 с.
2. Блинов В.И. Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации // Высшее образование в России, № 1, 2008. С. 44-51.
3. Блинов В.И. Профессиональные стандарты: от разработки к применению. / В.И. Блинов // Высшее образование в России. М., 2015, № 4. С.5-14.
4. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клинк О.Ф., Куртеева Л.Н., Сатдыков А.И., Факторович А.А.; под общ. ред. В.И.Блинова. Профессиональные стандарты: от идеи к практике. LAP LAMBERT Academic Publishing RU. 2017. 80 с.
5. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.
6. Блинов В.И. Инструменты модернизации российской национальной системы квалификаций.// Образовательная политика. М.: ФИРО, № 3 (53) 2011. С. 79-82.
7. Гребнев Л. С. Академическая и профессиональная квалификации (Болонский процесс и российское законодательство) // Высшее образование в России. № 6.2006. С. 6-15.
8. Международная стандартная классификация образования 2013 (МСКО 2013). Институт статистики ЮНЕСКО, 2014. 97 с.
9. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.А., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. №6(202). С.5-15.
10. Сазонов Б.А., Яценко В.Е., Гиринич Ю.В. Общероссийские классификаторы в сфере образования: формирование, ведение, развитие. М.: ФИРО, 2006. 61 с.
11. Сазонов Б.А. О проекте нового Общероссийского классификатора специальностей по образованию. Инженерная педагогика: Сборник научных трудов в 3 т. / Центр инженерной педагогики МАДИ. М., 2014. Вып. 16. Т. 1. С.194-198.
12. Сьер Берган. Квалификации – осмысление понятия. Под научн. ред. Блинова В.И. М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2012. 384 с.
13. Формирование Национальной системы квалификаций: сборник нормативных документов. М.: Перо, 2014. 72 с.
14. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарно-справочное пособие. М.: Издательство «Перо», 2016. 48 с.
15. Sjur Bergan. Qualifications – Introduction to a concept. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 274 p.
16. Bryan Maguire. Issues arising from qualifications frameworks in Europe// Irish Bologna Expert Conference “National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training”, 15 April 2010, Dublin Castle, Ireland. 25 p.
17. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. Cedefop panorama series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195_en.pdf) (Accessed 12 May 2012).

18. The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Cedefop Reference series; 72. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 170 p.

19. Using learning outcomes — discussion note. Prepared by GHK Consulting as part of the Framework Contract DG EAC 19/06. Main author: Mike Coles; Contributors: Tine Andersen, Karin Luomi-Messerer, Daniela Ulicna. August, 2010.

20. Bologna process and EQF implementation. Development of qualifications Frameworks // Joint meeting of national correspondents (QF-EHEA) and national coordination points (EQF). Strasbourg, 26 October 2010.

21. Improvement of Qualifications: on the Way to Systematization: ETF, Qualifications Publication Refresh 2017 with forms RU.indd 140

#### **BLINOV Vladimir Igorevich**

Dr. Sci (Pedagogy), Head of the Center for professional education of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

blinov-vi@ranepa.ru

#### **ESENINA Ekaterina Yurievna**

Dr. Sci. (Pedagogy), leading researcher of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

esenina-ey@ranepa.ru

#### **KURTEEVA Larisa Nadirovna**

Leading researcher of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

kurteeva-ln@ranepa.ru

#### **SAZONOV Boris Alekseevich**

Chief researcher of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

bsazonov@mail.ru

### **ABOUT FORMATION OF THE PROFESSIONS CLASSIFICATION DURING FORMATION OF NEW QUALIFICATIONS SYSTEM**

*Abstract. Introduction.* The article is devoted to the description of qualifications of VET graduates. For the description of the VET graduates qualifications the approaches considering traditions and new aspects connected with changes in legislation of labor market are offered.

*Aim.* Development of methodology of updating of professions classification in VET taking into account existence of constantly filled up registers of vocational standards and qualifications.

*Methodology and research methods.* The analysis of the retrospective of the term «qualification» definitions transformation in comparison to modern ideas of it.

*Results.* Recommendations about the description of qualifications when forming of the updated professions classification are offered. Recommendations consider that for several years legislation and the all-Russian qualifiers regulating the developed qualifications system will work. At the same time, it is impossible to ignore the new qualifications system, which is in formation stage. In article three alternative approaches of the description for VET graduates qualifications in this difficult situation are offered. For acceptance of the final decisions the results of this work are supposed to be discussed with involvement of representatives of educational community (VET educational and methodical associations) and employers represented by Councils for professional qualifications.

*Scientific novelty.* The offered recommendations consider the increasing influence on labor market of the new Russian system of qualifications which is in a stage of formation.

*Practical significance.* The offered approaches will promote establishment of compliance between qualification in education system and the qualification obvious to labor market.

**Keywords:** qualification, national qualifications framework, profession, vocational standards, vocational education and training.

# Интерактивные методы обучения в малой группе (на примере преподавания речеведческих дисциплин)<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы организации продуктивного обучения в малых группах. Указывается, что реализация компетентностной парадигмы обучения возможна при использовании интерактивных методов. Кратко характеризуются модель, способствующая формированию необходимых компетенций в процессе изучения речеведческих дисциплин, ее основные стадии, реализующиеся через различные интерактивные приемы и методы обучения и, прежде всего, через обучение сообща. Обобщен опыт использования интерактивных методов обучения в малых группах: «Зигзаг» и «Карта концепции». Подчеркивается, что учебная цель при работе в малой группе достигается только путем осмысленной пошаговой реализации определенного интерактивного метода обучения. В статье делаются выводы: 1) интерактивные методы обучения в малой группе, реализующие модель обучения «вызов – осмысление содержания – размышление», позволяют сформировать у будущего специалиста необходимые компетенции; 2) объединенные единой целью, сходными интересами и потребностями в общении и совместной деятельности, студенты активно контактируют друг с другом на занятии, развивая все виды речевой деятельности и их разновидности, приобретая навыки социально-психологической адаптации, создают специфический продукт группового взаимодействия, который не является суммой индивидуальных решений.

**Ключевые слова:** интерактивный метод, малая группа, модель обучения, вызов, осмысление содержания, размышление, метод «Зигзаг», метод «Карта концепции».

Современный образовательный процесс в вузе предполагает не только традиционные формы (лекции, практические (семинарские) занятия, лабораторные работы), но и инновационные (занятия-тренинги (тренинговые занятия), занятия-дискуссии, проектные методы обучения, обучение в малых группах и пр.) [Болдина, Корнилова, Погорельская, 2017; Лаврушина, 2016; Артеменко, Гасанова, Буйских, 2016; Гвоздева, Журавлева, 2017], благодаря которым становится возможной реализация компетентностной парадигмы обучения. Развитие необходимых компетенций будущего специалиста – основная цель образования сегодня.

Дисциплины «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Риторика» направлены на формирование языковой, коммуникативной

и социокультурной компетенций, а «Деловая риторика», «Деловые коммуникации» – еще и социально-психологической компетенции.

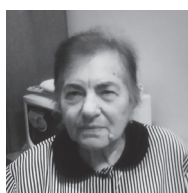
Традиционная структура занятий, направленная прежде всего на овладение знаниями, включающая в себя элементы: повторение известного – знакомство с новым материалом – закрепление нового, не может реализовать цель современного образования, поскольку весь процесс такого обучения сводится, как правило, к репродуцированию знаний. Обучаемые при этом развивают, в основном, познавательные навыки низкого уровня – запоминание, первичное понимание, применение [Гузеев, 1996. С. 41; Кларин, 1989. С. 19-26].

Компетентностная парадигма обучения [Зимняя, 2003; Лошакова, Зозуля, Гвоздева, 2017] требует иной структуры (или модели) занятий. Процесс в этом случае направлен на создание собственного продукта обучения. Такое занятие

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках госзадания 2018 г. ФИРО РАНХиГС.



об авторе



*П.М.-А. Гасанова, главный научный сотрудник Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы, доктор педагогических наук, профессор.*

способствует развитию мыслительных навыков высокого порядка (анализ, синтез, сравнительная оценка) [Гузев, 1996. С. 41; Загашев, Заир-Бек, 2003; Кларин, 1989. С.19-26]. Предлагаемая модель состоит из трех стадий (или этапов): вызов, осмысление содержания, размышление.

На первой стадии (вызов) необходимо не столько выявить, что знает студент (такая задача характерна для традиционного занятия), сколько актуализировать его предыдущий опыт и знания, активизировать обучаемого для изучения нового материала (создать мотивацию). На этом этапе закладывается продуктивность и конструктивность дальнейшей деятельности обучаемого.

Этому способствует организованная определенным образом работа (например, использование интерактивных приемов: «мозговой штурм», прогнозирование по ключевым словам, прогнозирование по названию, восстановление логической цепочки и пр.) [Буйских, Задорожная, 2004; Низовская, 2005; Гасанова, Буйских, 2015; Гасанова, Буйских, 2017].

Речевые формулы «Что вы знаете или думаете, что знаете о...?», «Как вы думаете, ...?» дают возможность высказаться каждому, снимают страх показаться несведущим. Диалог, который начинается сначала с самим собой, а затем, в парах и в группах, направляемый преподавателем, позволяет нацелить студента на дальнейшее активное изучение нового материала. Преподавателю всегда следует помнить о том, что нужно предоставлять время на обдумывание ответов на вопросы, причем это время (минимальное) необходимо прогнозировать в зависимости от аудитории и предлагаемого задания.

Вторая стадия (осмысление содержания) связана с непосредственной работой над новым материалом. Она соответствует традиционному этапу, на котором преподаватель чаще прибегает к лекции. Преодолеть «монологовость» и перейти на диалоговый режим на стадии осмысления содержания удастся путем обозначения мыслительных операций по освоению новой информации, их пошаговому выполнению. Именно пошаговость выполнения мыслительных операций позволяет: направить деятельность студентов на освоение содержа-

тельно-смыслового контекста занятия; вступить студенту в активный диалог с предлагаемой информацией; поддерживать мотивацию на протяжении всего занятия. На этом этапе важно предоставить студенту достаточное количество времени для индивидуального осмысления нового содержания, на эффективную работу в режиме диалога «студент – информация». Педагогу необходимо тщательно подбирать и редактировать текст, предлагаемый студентам для осмысления нового материала [Лаврушина, 2012; Карпухина, Шерстюкова, 2016]

На третьей стадии (размышление или рефлексия) студентам дается время, чтобы поделиться тем опытом, который они приобрели в процессе работы над новой информацией, сначала в парах, а затем в группе. Успешность диалога на этом этапе гарантирована той мотивацией, которая была создана на стадии вызова и поддерживалась на протяжении всей работы, результативностью мыслительной деятельности (студенту, действительно, есть чем поделиться с другими, а также обогатиться самому).

Предлагаемая модель, способствующая формированию необходимых компетенций в процессе изучения речеведческих дисциплин, реализуется через различные приемы и методы обучения и, прежде всего, через обучение сообща<sup>2</sup> (студенты работают вместе – либо парами, либо малыми группами – над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями выдвинуть свежие идеи или комбинации, создать концепцию).

Для любого преподавателя стало аксиомой утверждение о том, что результаты обучения зависят от методов обучения. Известный американский специалист в области образования, психологической помощи учащимся и их педагогам Уильям Глассер предлагает (см. рис.1) следующую пирамиду обучаемости (в процентах указано усвоение учебного материала) [Низовская, 2005].

Актуальны в связи с этим способы работы в малых группах, которые могут быть направлены на изучение информации на стадии осмысления содержания («Зигзаг»), либо на обсуждение уже имеющейся информации на стадии размышления и представление собственного видения проблемы («Карта концепции»).

<sup>2</sup> Попытки внедрить в учебный процесс принципы группового обучения известны с XVIII в. Подробнее об этом: Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997 [Кларин, 1997].



Рис. 1. Пирамида обучения.

Как показывает практика, перечисленные способы обучения комплексно развивают все виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Развитие видов речевой деятельности студентов возможно лишь при условии четкой организации работы сообщества: пошаговость реализации каждого способа, выделение специального времени на обдумывание идей, их проговаривание, обсуждение, принятие решений.

Групповую работу характеризует непосредственное взаимодействие между студентами, их совместная, согласованная деятельность, которая возможна лишь при соблюдении социальных норм. В групповой работе должны присутствовать два элемента: индивидуальный поиск и обмен идеями, т.е. личный поиск предшествует обмену мнениями и найденными решениями.

Рассмотрим перечисленные способы работы в малой группе.

**Зигзаг** - способ работы сообщества (или «Ажурная пила»), который позволяет коллективно самостоятельно переработать большой объем материал по частям, способствует наиболее глубокому пониманию информации и переводу ее в личный опыт.

В названии заложена схема реализации способа работы в малой группе:

1. Определение темы и цели занятия. Актуализация представлений по теме.

2. Деление на группы (кооперативные – 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4).

Количество студентов в каждой малой группе соответствует количеству частей, на которые разделен текст.

3. Установка каждому: к концу занятия каждый член малой группы должен понять и знать текст целиком. Однако растолковывать его друг другу студенты будут по частям, в результате вся группа должна овладеть текстом.

4. Чтение текста. Каждый читает свою часть.

5. Работа в экспертных группах (1+1+1+1, 2+2+2+2, 3+3+3+3, 4+4+4+4). Установка экспертным группам: тщательно изучить материал. По-партерски обсудить его и убедиться, что во всем досконально разобрались. Затем решить, как лучше объяснить эту информацию, чтобы вернувшись в кооперативную группу, адекватно растолковать ее.

6. Работа в кооперативных («родных») группах (1+2+3+4; 1+2+3+4; 1+2+3+4; 1+2+3+4) по содержанию текста: обучение друг друга. Установка кооперативным группам: все члены группы должны в итоге хорошо знать содержание текста, для чего необходимо делать пометки в



об авторе



*Т.М. Буйских, кандидат филологических наук, доцент. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова.*

тетради и задавать друг другу вопросы.

( Шаги 2 - 6 – этап осмысления содержания).

7. Этап размышления. Обмен мнениями в общей группе. Могут быть вопросы, презентация, любые задания по всему тексту. Например, каждая малая группа

формулирует три открытых вопроса по тексту, затем группы обмениваются вопросами. Каждая группа выбирает один из трех предложенных вопросов и, подготовив его, отвечает.

Графически этот способ обучения можно представить следующим образом:

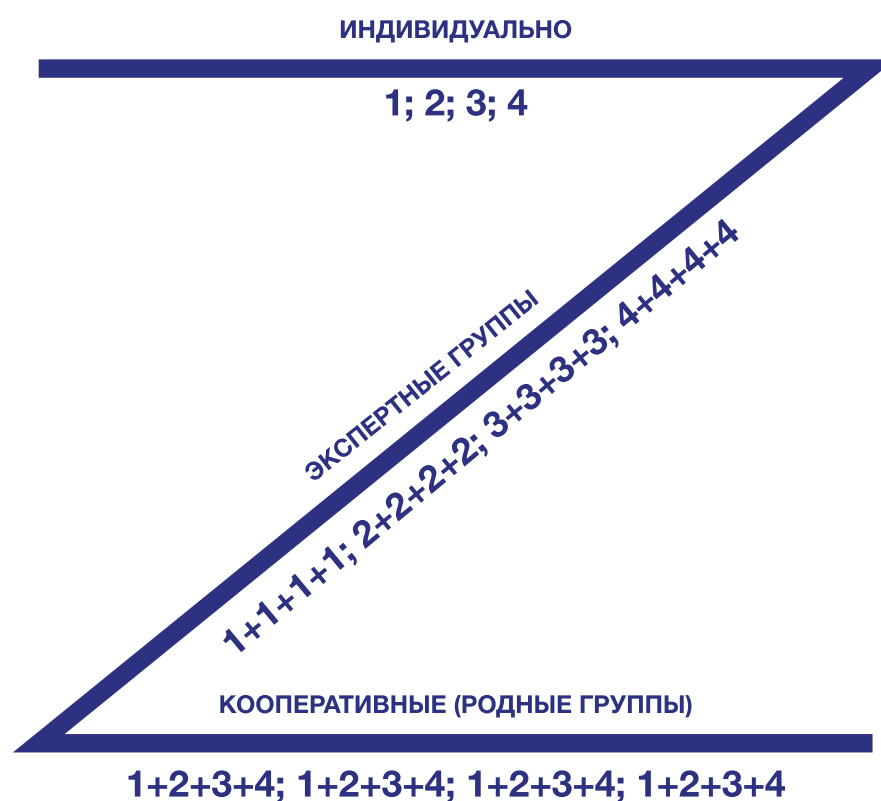


Рис.2. Схема способа работы в малой группе «Зигзаг».

Такая работа позволит студентам глубоко и прочно проработать информацию; точно и полно понять содержащуюся в тексте информацию; адекватно передать идею и основное содержание воспринятой информации; развить навыки самостоятельной работы с текстом, активного слушания, вербальной презентации материала, развить умения формулировать целенаправленные вопросы; развивать социальные навыки. Кроме того, имеется возможность несколько раз обратиться к материалу и создать рабочие записи по результатам изучения текста.

Опыт показывает, что успех данного способа работы зависит от того, насколько преподаватель сможет продуктивно организовать работу студентов в малых группах. Для этого необходимо предоставить информацию, разделенную на одинаковые по объему и логически завершенные взаимосвязанные ча-

сти; давать четкую установку студентам; включиться в процесс работы - координировать их деятельность: на этапе индивидуального чтения (наблюдать, все ли читают внимательно, успевают ли вовремя закончить чтение); на этапе обсуждения частей текста в экспертной группе (все ли принимают участие в обсуждении, обращают ли внимание на сложные моменты в изучаемой части текста, готовят ли презентацию своей части текста, укладываются ли в отведенное для этой работы время); на этапе работы в кооперативной группе (всем ли предоставлено одинаковое количество времени для презентации своей части текста, активно ли слушают друг друга, записывают ли основные моменты каждой части текста, а также вопросы для обсуждения).

Преподаватель должен подходить к группам и ненавязчиво пытаться выявлять проблемы, помогать студентам.

Если в группе начинает складываться сложная ситуация, мешающая продуктивному обсуждению, необходимо принять меры по ее урегулированию: напомнить группе, что время на обсуждение ограничено, предложить участникам оставить спорные моменты для будущего обсуждения, задать вопросы тем, кто не активно включился в общее обсуждение.

Продуктивным результатом изучения материала какой-либо темы/ проблемы может стать созданная на его основе концепция (взгляд или система взглядов на что-либо). Создавать концепцию можно на материале, изученном студентами в малой группе (например, на этапе размышления как продолжение работы по схеме «зигзаг»).

**Карта концепции** - способ, нацеливающий студентов на совместную выработку концептуального видения проблемы. Это графический организатор, в котором через символы, рисунки, схематично представлена концепция. Шаги реализации следующие:

1. Постановка проблемы.

2. Мозговой штурм: набрасывание идей по проблеме (индивидуально), обсуждение идей (в парах), составление общего списка идей (в учебной группе); категориальный обзор идей.

3. Разбивка аудитории на малые группы.

4. Работа в малых группах по разработке карты концепции: постановка проблемы/ вопроса; формулирование концепции на основе ключевых слов проблемы/ вопроса и изученного материала (индивидуально); обсуждение предложенных в малой группе концепций и формулировка общей концепции (возможен и выбор наиболее удачной концепции); разворачивание концепции при помощи графики (схемы, символы, рисунки и пр.) и ключевых слов.

5. Презентация результатов работы каждой малой группой.

Предлагаемый метод позволяет выявить приоритеты в обсуждаемой проблеме; развивает умения формулировать собственный взгляд на проблему, представить его наглядно (графически) и сопоставлять представленные точки зрения; способствует формированию навыков концептуального мышления; дает возможность представить концептуально разные точки зрения на решение одной проблемы; развивает навыки группового принятия решения; вырабаты-

тывает навыки публичного выступления.

Опыт показывает: 1. Весь процесс разработки карт концепций (от формулирования концепции до ее представления в виде карты) проходит при активном участии преподавателя. Он включается в работу малых групп и направляет их деятельность вопросами: «Какова Ваша позиция по этому вопросу?», «Вы уверены, что этот символ может быть однозначно понят?», «А как связана Ваша первая идея со второй (третьей) и т. д.?».

2. Необходимо тщательно отбирать информацию для создания карты концепции (материал важен для предмета и актуален для студентов; проблемный характер информации, поскольку описательный характер материала не позволит студентам создать собственный взгляд, они скорее пойдут по пути пересказа текста, сохраняя его структуру).

3. Особенно сложно студентам формулировать свой взгляд на проблему, тем более в одном предложении, поэтому педагогу нужно помочь каждому, направляя вопросами. Студентам следует записать свой вариант в тетради, чтобы при необходимости доработать его.

4. При работе студентов следует настаивать: карта концепции должна быть составлена таким образом, чтобы ее можно было читать, как мы «читаем» любую карту. Именно поэтому в карте концепции должны быть четко продуманы не только ключевые слова, но и стрелки и символы.

Примером совместного обучения является работа над темой «Журналистический стиль». На практическом занятии был предложен текст «Искусство устного выступления». После проработки текста по частям по схеме «Зигзаг», был предложен вопрос «От чего зависит успех устного выступления?», который нужно было осветить, используя карту концепции. После подготовки карты концепции каждая группа презентовала свою работу, демонстрируя ораторские умения на практике. Используя одну и ту же информацию, студенты представили разное видение проблемы.

Таким образом, интерактивные методы обучения в малой группе, реализующие модель обучения «вызов – осмысление содержание – размышление», позволяют сформировать у будущего специалиста необходимые компетенции.

Объединенные единой целью, сходными интересами и потребностями в обще-

нии и совместной деятельности, студенты активно контактируют друг с другом на занятии, развивая все виды речевой деятельности и их разновидности,

приобретая навыки социально-психологической адаптации, создают

специфический продукт группового взаимодействия, который не является суммой индивидуальных решений.

Как показывает практика, учебная цель при работе в малой группе достигается только путем осмысленной пошаговой реализации определенного способа обучения («Зигзаг», «Карта концепции»).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артеменко О.И., Гасанова П.М., Буйских Т.М. Социализация детей иной культуры средствами государственного языка РФ в контексте межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 3. С. 53-62.

2. Болдина О.О., Корнилова Т.В., Погорельская С.А. Развитие диалогической речи иностранных студентов в учебных речевых ситуациях с использованием художественно-изобразительной наглядности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-2 (69). С. 190-192.

3. Буйских Т.М., Задорожная Н.П. Путь к мастерству: метод. пособие. Душанбе, 2004.

4. Гасанова П.М.-А., Буйских Т.М. Использование интерактивных методов при обучении детей, слабо владеющих русским языком // Поликультурное образование и диалог культур: сб. науч. трудов междунар.науч.-практ. конф. к 80-летию М.В. Черкезовой/ общ. ред. Ж.Н. Критаровой. М., 2017. С. 57-64.

5. Гасанова П.М.-А., Буйских Т.М. Использование интерактивных методов при совершенствовании коммуникативной компетенции в монологической и диалогической речи старшеклассников, изучающих государственный язык РФ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 53-60.

6. Гвоздева Е.В. Журавлева Н.С. Изучение художественных произведений, содержащих диалектную лексику, на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник костромского государственного университета. 2017. Т.23. № 2. С.142-146.

7. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М., 1996.

8. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.

10. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пособие / Т.М. Буйских, И.П. Валькова, Н.П. Задорожная, И.А. Низовская; под ред. И.А. Низовской. Бишкек, 2005.

11. Карпухина Н.М., Шерстюкова О.В. Лексико-грамматические признаки соматических фразеологических единиц как основа их структурирования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2016. № 5. С. 41-46.

12. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.

13. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). М., 1989.

14. Лаврушина Е.В. Тексты по бизнесу: смысловой повтор как основа лексико-стилистического строения // Научные идеи. Прикладные исследования и проекты стратегий эффективного развития российской экономики: сб. статей-презентаций научно-исследовательских работ. Образовательно-научный центр «Финансы». М., 2016. С.117-119.

15. Лаврушина Е.В. Универсальные свойства и национальное своеобразие фразеологии (на материале произведений И.С. Тургенева). М., 2012. 114 с.

16. Лошакова Е.Л., Зозуля Е.А., Гвоздева Е.В. Художественный текст, содержащий элементы народного языка, как средство формирования коммуникативной компетенции, лингвострановедческой и лингвокультурологической компетентностей иностранцев – будущих лингвистов, изучающих русский язык как иностранный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-2 (69). С. 208-210.

#### HASANOVA P. M.-A.

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Chief Researcher. Center for National Educational Problems of the Federal Institute for Educational Development of the Russian Academy of National Economy and Public Administration.



**BUYSKIKH T. M.**

PhD (Philology), Associate Professor.  
Plekhanov Russian University of Economic.

**Interactive teaching methods in a small group (on the example of teaching speech disciplines)**

**Abstract.** The article discusses how to organize productive training in small groups. It is indicated that the implementation of the competence learning paradigm is possible using interactive methods. A model is briefly described that contributes to the formation of the necessary competencies in the process of studying vocabulary, its main stages, implemented through various interactive techniques and teaching methods and, above all, through joint training. The experience of using interactive teaching methods in small groups is generalized: “Zigzag” and “Concept Map”. It is emphasized that the learning goal

when working in a small group is achieved only through a meaningful step-by-step implementation of a specific interactive teaching method. The article concludes: 1) interactive teaching methods in a small group that implement the “challenge-understanding content-reflection” training model, allow the future specialist to form the necessary competencies; 2) united by a common goal, similar interests and needs in communication and joint activities, students actively interact with each other in class, developing all types of speech activities and their varieties, acquiring skills of social and psychological adaptation, create a specific product of group interaction, which is not the sum of individual solutions.

**Keywords and phrases:** interactive method, small group, learning model, challenge, comprehension of content, reflection, Zigzag method, Concept Map method.

# Деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации по развитию развивающей предметно-пространственной среды

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы, касающиеся деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации и методы решения его профессиональных задач по развитию развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации с учетом потребностей родителей (законных представителей), связанных с вопросами развития, воспитания и образования детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** федеральный государственный стандарт дошкольного образования, развивающая предметно-пространственная среда, основная образовательная программа, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность, дошкольная образовательная организация.

# К

аждый профессионал, даже очень высокой квалификации, непременно сталкивается в своей деятельности с проблемой старения прежних методов работы и с необходимостью отказа от привычного и замены его новым.

Происходит это потому, что любая социальная система, являясь открытой, непрерывно развивается. Ее развитие происходит под воздействием как внутренних, так и внешних факторов окружающей среды. В этом непрерывном процессе есть периоды роста системы, стабильного функционирования, даже периоды стагнации и распада и, конечно, периоды развития. И любому специалисту, рано или поздно, приходится работать, выполняя все эти задачи в самых разнообразных условиях.

На современном этапе в дошкольном образовании, как и во всей системе общего образования, происходят значительные изменения, то есть идет этап развития. Работа в этих условиях требует проявления от воспитателя особых способностей: умения быстро перестраивать свою деятельность, находить наиболее эффективные новшества, внедрять их в

свою практику. И эти задачи выполняет каждый воспитатель, не зависимо от опыта и стажа работы.

В этой главе мы рассмотрим деятельность воспитателя и методы решения его профессиональных задач по развитию развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации. Это задачи:

- анализа и оценки развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями;
- определения необходимых изменений в предметно-пространственной образовательной среде дошкольной организации;
- поиска наилучших решений по изменению среды;
- проведения самих изменений.

Обычно, понимая под средой то внутреннее или внешнее пространство, которое оказывает влияние на находящихся в ней людей, выделяют социальную среду, которую создают сами люди, и предметную или материальную. Социальная среда складывается из системы разделяемых людьми ценностей и сложившихся на их основе отношений к работе, детям, родителям, друг к другу. Это своеобразный микроклимат обра-

зовательной организации. Предметную среду составляет окружающая обстановка, орудия труда, и главное, те предметы, размещенные в пространстве, которые обеспечивают условия для организации образовательной деятельности ребенка. Предметно-пространственная развивающая среда — элемент образовательной среды дошкольной организации, ее «наполнение», содержательная или точнее, материальная составляющая. Нужно также отметить, что предметная среда, не менее, чем социальная определяет деятельность, ее содержание и способы, и она, как правило, быстрее социальной устаревает морально и, наконец, просто изнашивается. Отсюда следует, что предметно-пространственная среда требует к себе постоянного внимания, и, если нужно, изменений. Следует сразу оговориться, что воспитатель должен выполнять эту задачу самостоятельно и регулярно, не зависимо от требований администрации.

Чтобы правильно провести анализ и оценить соответствие развивающей предметно-пространственной среды (далее — РППС) предъявляемым к ней требованиям нужно понимать, каким требованиям она должна соответствовать в принципе и где эти требования нужно искать. Основным документом, в котором содержатся требования к образовательной, а значит и к предметно-пространственной среде, является федеральный государственный стандарт (далее — ФГОС) дошкольного образования [3, С.11-42]. Это требования трансформируемости, полифункциональности, вариативности, доступности и безопасности. Кроме этого, она должна обеспечивать возможности для общения и совместной деятельности детей, в том числе дошкольников разного возраста, для проявления их двигательной активности, а также уединения. Данные требования появились не случайно, их содержание соответствует системно-деятельностному подходу как основной методологии ФГОС. Системно-деятельностный подход рассматривает среду как главный источник развития личности, включая мышление и другие психические функции ребенка, которое происходит через деятельность с предметами окружающего мира, помогающими овладеть системой знаков-символов, таких как - язык, письмо, система счета, которые затем сами становятся инструментами познания. Тре-

бования ФГОС должны найти отражение в основной образовательной программе организации (далее — ООП), которая включает описание РППС, способы ее трансформации, раскрывает полифункциональность используемых для ее выполнения предметов. Кроме этого, ООП организации должна показывать способы использования РППС при осуществлении различных культурных практик: игровой, продуктивной творческой и познавательной исследовательской деятельности детей, а также для осуществления двигательной активности и уединения ребенка. Таким образом, ООП и ФГОС — это два главных для воспитателя документа, содержанием которых он должен руководствоваться при анализе и оценке существующей предметной пространственной среды (Таблица 1).

Помимо этого, важно также руководствоваться санитарно-эпидемиологическими требованиями, соблюдение которых обязательно для безопасности среды, жизни и здоровья детей [1].

Помимо этих документов, воспитателю желательно владеть информацией о новом оборудовании, которое создается для дошкольников нашими и зарубежными производителями. Дело в том, что РППС может полностью соответствовать и требованиям ФГОС, ООП и СанПиНам, однако за счет нового оборудования имеющуюся среду можно улучшить, оптимизировать, рационализировать, повысить ее эффективность. Хорошо, когда в дошкольных организациях создаются специальные информационные банки, содержащие информацию о производителях и перечне оборудования, пособий, игр и др. для дошкольников. Однако отсутствие таких банков не должно стать причиной, по которой воспитатель перестает интересоваться проблемой обновления предметно-пространственной среды.

Таким образом, требования к среде формируются на основе анализа ряда источников: нормативных документов органов управления образованием, до-

Требования к среде формируются на основе анализа ряда источников: нормативных документов органов управления образованием, документации собственной организации, рекламы и каталогов производителей, опыта работы других организаций и т.д.



об авторе



*О. Р. Радионова, руководитель Центра стратегии развития, проектирования и правового обеспечения образовательных систем ФИРО РАНХиГС, кандидат педагогических наук, доцент.*



об авторе



*Э. Ф. Алиева, заместитель директора по организационно-методической поддержке программ ФИРО РАНХиГС, кандидат педагогических наук.*

Таблица 1  
Требования ФГОС к предметно-пространственной развивающей среде дошкольной образовательной организации

Методология	Положения стандарта	Требования к содержанию ООП дошкольной организации
Рассмотрение среды как главного источника развития личности, мышления и других психических функций, развитие которых, в первую очередь, происходит через использование ребенком предметов окружающего мира и путем овладения системой знаков-символов, таких как - язык, письмо, система счета.	Требования к предметно-развивающей среде: содержательная насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность, безопасность. Обеспечивать возможности для общения, совместной деятельности детей, в том числе разного возраста, двигательной активности и уединения.	Описание среды должно включать способы ее трансформации, раскрывать полифункциональность включенных в нее предметов, описывать способы их использования при осуществлении различных культурных практик: игровой, продуктивной творческой и познавательной исследовательской деятельности; для осуществления двигательной активности и уединения ребенка.

кументации собственной организации, рекламы и каталогов производителей, опыта работы других организаций и т.д.

Для облегчения выполнения этой задачи и придания данной работе целенаправленного характера рекомендуется в процессе анализа ответить на следующие вопросы:

- насколько РППС соответствует требованиям ФГОС;

- позволяет ли она успешно выполнять собственную ООП и организовывать деятельность детей во всех образовательных областях.

При этом оценку РППС важно провести критично, определить смысл и те критерии, по которым будет оцениваться ее трансформируемость, полифункциональность и другие качественные характеристики. От того, какие критерии задаст воспитатель, будет зависеть и итоговая оценка среды. Например, трансформируемой он будет считать ту среду, которую можно легко и быстро перестроить, освободив нужное пространство для разных видов детской активности: двигательной, игровой, творческой, исследовательской, для уединения. Она будет иметь возможности заниматься со всей группой и индивидуально, переходить

в другие группы. В ней можно создать спортивный стадион и организовать кукольный театр, работу мастерских и др.

В результате желательно дать оценку всем компонентам среды и определить, что и в какой степени нужно менять. Данные этого анализа можно систематизировать, представив его результаты в виде таблицы (Таблица 2).

Возможно, что уже на этапе анализа воспитатель найдет решения выявленных проблем, то есть идеи для устранения недостатков существующей среды, и сможет определить не только, что нужно в ней заменить, но и какие новые элементы должны будут появиться. Осознание того, что некоторые элементы РППС устарели, и их нужно менять, закономерно приводит к их поиску.

Знакомство с опытом других организаций, анализ рекламных проспектов, изучение каталогов производителей оборудования побуждает воспитателя делать выбор. В ситуации, когда вариантов множество, появляется необходимость в оценке и сравнении разных видов оборудования, пособий и т.д., чтобы выбрать наилучшие. Это правильный подход, действительно, нужно стимулировать себя к поиску альтернативных решений. Однако при этом важно правильно выбрать критерии для их оценки.

Во-первых, новые элементы РППС должны заменить прежние, поэтому, прежде всего, они должны быть лучше имеющихся: это значит иметь большие возможности для реализации ФГОС и ООП, парциальных программ, обладать более высокими показателями безопасности. Во-вторых, важно, чтобы они были созданы надежными производителями, что гарантирует их качество. И, наконец, в третьих, придется считаться с наличием у

Есть инициативные родители, мнение которых нужно научиться выслушивать, понимать и учитывать. Однако многие родители не проявляют инициативы, поэтому их потенциал остается не раскрытым и не использованным. Задача воспитателя состоит в создании таких условий, которые будут способствовать вовлечению как можно большего числа родителей и представителей старшего поколения в совместную деятельность.

Таблица 2

Оценка предметно-пространственной развивающей среды

Вопросы для анализа и оценки ППРС	Степень соответствия ППРС требованиям				Оценка необходимости изменений ППРС			
	Полностью соответствует	В основном соответствует	Частично соответствует	Не соответствует	Построить заново	Внести значительные изменения	Внести незначительные, частичные изменения	Ничего не менять
<b>1.Соответствие ППРС требованиям ФГОС:</b>								
1.1.трансформируемость								
1.2.полифункциональность								
1.3.вариативность								
1.4.доступность								
1.5.безопасность								
<b>2.Соответствие ППРС ООП организации для</b>								
2.1.социально-коммуникативного развития детей								
2.2.познавательного развития детей								
2.3.речевого развития детей								
2.4.художественно-эстетического развития детей								
2.5.физического развития детей								
<b>3.Соответствие ППОС для реализации парциальных программ</b>								

организации возможностей для их приобретения. Это, пожалуй, три главных критерия, которыми следует руководствоваться при выборе: эффективность, надежность и наличие ресурсов для приобретения новых предметов среды. Конечно, не исключено, что на окончательное решение повлияют также собственные интересы и предпочтения воспитателя.

Состояние предметно-пространственной среды, в которой находится ребенок, как правило, волнует и родителей дошкольников [2, С.70 ]. Опросы общественного мнения показывают, часто то, как выглядит предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации, становится решающим при

его выборе и оценке работы. Современные родители правомерно желают также участвовать в образовательном процессе. А участником является тот, кто может вносить свои предложения, принимать решения, то есть активно действовать, влиять на жизнь своих детей в образовательной организации и создавать ту среду, которая их окружает.

Есть инициативные родители, мнение которых нужно научиться выслушивать, понимать и учитывать. Однако много родителей, которые сами инициативы не проявляют, поэтому их потенциал остается не раскрытым и не использованным. Задача воспитателя состоит в создании таких условий, которые будут способ-

ствовать вовлечению как можно большего числа родителей и представителей старшего поколения в совместную деятельность.

Вовлечение родителей в совместную деятельность начинается с пробуждения у них интереса к проблеме обновления предметной пространственной среды и формированию уверенности, что их предложения могут быть поддержаны, а мечты и намерения реализованы. Второе, пожалуй, даже важнее первого, так как родительский скептицизм может во многом помешать позитивному сотрудничеству. Условиями, при которых у родителей, как у будущих возможных партнеров, возникает доверие, является заинтересованность самого воспитателя в налаживании сотрудничества, открытость его намерений, полнота предоставления всей интересующей родителей информации, создание условий для взаимного обмена мнениями, полноценного диалога, в котором разные точки зрения будут услышаны, а также доброжелательность и искреннее признание ценности семейного опыта. Не допустимым является манипулирование родителями, сокрытие истинных целей своего обращения за помощью, доминирования с позиции более знающего специалиста.

**Совместные с родителями проекты уже не являются чем-то абсолютно новым, все большее число образовательных организаций использует их как совместную с родителями деятельность по решению насущных проблем обновления своих организаций.**

В практике развития современных образовательных организаций ведется непрерывный поиск путей быстрого и эффективного проведения изменений. Одним из наилучших является проектная технология. Совместные с родителями проекты уже не являются чем-то абсолютно новым, все большее число образовательных организаций использует их как совместную с родителями деятельность по решению насущных проблем обновления своих организаций.

Проекты могут быть инициированы воспитателем, родителем, группой родителей или родителями и воспитателем совместно.

Для того, чтобы родители могли включиться в совместную с воспитателем деятельность, воспитателю важно продумать

и предложить им места для приложения сил. Направлений сотрудничества может быть несколько:

— это может быть личное участие родителей в оборудовании предметной среды или ее отдельных элементов: театра, спортивного зала, спален, зоны уединения и др.

— можно привлечь родителей для работы в уже созданной среде, например, утреннего чтения книг, организации совместных завтраков, работы родительских мастерских «Папа может» или знакомства с родительскими профессиями;

— наконец, можно объединить усилия воспитателей и родителей по совместному проектированию детской комнаты для домашних условий по аналогии с тем, как это сделано в образовательной организации; определить перечень минимального оборудования, показать рациональные варианты его размещения в квартире, научить родителей правильно использовать отобранные предметы для стимулирования активности детей.

Предложения родителей можно оформить как проекты. Каждый единичный проект - это часть работы по обновлению какой-то одной из сторон имеющейся среды. Основная идея проекта обычно обозначается в его названии, например: «Любимый уголок - создание уголка уединения», «Скоро в школу» - обновление предметной пространственной среды, необходимой для подготовки детей к школе, «Папа может» - организация работы мастерских, которые будут вести отцы. Такой проект может завершаться выставкой работ, подготовленной детьми и родителями. «Кем быть?» - проект, в котором родители, используя предметную среду, познакомят дошкольников со своей профессиональной деятельностью, например, повара, врача, программиста, механика, библиотекаря, учителя и др.

В рамках единичного проекта выполняется комплекс работ, необходимых для введения нового, реализации одной конкретной идеи: создание или покупка новых или недостающих элементов, их размещение, использование. Для совместных с родителями проектов важно правильно определить замысел и основной круг работ для реализации идеи. Главное не бюрократизировать эту творческую работу написанием большого числа различных документов. Если проект короткий, то план его реализации, как и сам замысел, может быть в голове у руководителя и команды,

которые будут заниматься реализацией проекта. Будет полезно также объявлять в группе старт каждого нового проекта и подводить итоги сделанного на открытых мероприятиях: выставках, экскурсиях, родительских собраниях и т.д., знакомя с его итогами весь детско-взрослый коллектив и награждая участников за активную работу.

Каждый из родителей может включиться в один или два проекта, идущие одновременно, а вот воспитатель должен иметь целостную картину проектной деятельности, чтобы не упустить из виду главную стратегическую цель. Совокупность множества единичных проектов должна привести к воплощению всего задуманного, то есть к целостному изменению развивающей предметно-пространственной среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Мариц Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: Федеральный институт развития образования. 2014. 96 с.

2. Об утверждении СанПиН 2.4.4.2599-10 [Электронный ресурс]: постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 19 апр. 2010 г. N 25. Доступ из ИПС «Гарант».

3. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования / под общей редакцией А.Г.Асмолова. М.: Федеральный институт развития образования. 2014. 160 с.

#### RADIONOVA Olga Radislavovna

Ph.D., Associate Professor, Deputy Head of the Center for Education Development Strategy and Organizational/Methodological Support for Programs of Federal Institute for Educational Development, Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation  
radigol@yadex.ru

Каждый из родителей может включиться в один или два проекта, идущие одновременно, а вот воспитатель должен иметь целостную картину проектной деятельности, чтобы не упустить из виду главную стратегическую цель.

#### ALIEVA Evelina Fakirovna

Ph.D., Deputy Director on organizational and methodical Support for Programs of Federal Institute for Educational Development, Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.  
evelyn@rambler.ru

#### The activity of the teacher of the preschool educational organization for the development of the developing subject-spatial environment

**Annotation.** The article covers issues related to the activities of a preschool educational institution educator and methods for solving his professional tasks in developing the developmental object-spatial environment of a preschool organization taking into account the needs of parents (legal representatives) related to the issues of development, upbringing and education of preschool children.

**Keywords:** federal state standard of preschool education, developing the subject-spatial environment, the main educational program, transformability, polyfunctionality, variation, accessibility, pre-school educational organization.

# Национальная система квалификаций России и перспективы развития преемственности общего и профессионального образования

30

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам преемственности общего и профессионального образования, его роли в процессе становления и функционирования национальной системы квалификаций. Особое внимание уделено фактам, характеризующим современный этап развития системы квалификаций в Российской Федерации. За каждым из этих фактов стоят определенные тенденции, которые могут оказать влияние на подходы к построению содержания и процесса общего образования и системы требований к его результатам и условиям.

**Ключевые слова:** система квалификаций, профессиональные стандарты, преемственность, конвергенция профессий, общие компетенции, профессиональная подготовка, профессиональная компетенция, дидактическая логика, сетевое сообщество, синергетический эффект.

Ц

ель данной статьи — не попытка предложить решение проблемы преемственности общего и профессионального образования, а постановка исследовательской задачи, определение ракурса ее рассмотрения, который может показаться несколь-

ко необычным, но, следует надеяться, заслуживающим внимания.

Для начала напомним, что под «национальной системой квалификаций» принято понимать «комплекс взаимосвязанных документов, государственно-общественных институтов и мероприятий, обеспечивающих управление жизненным циклом квалификаций, повышение качества трудовых ресурсов, оптимизацию трудовых процессов, взаимодействие сфер профессионального образования и труда в целях обеспечения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на национальном и международном рынке труда» [1]. Эта достаточно пространная цитата показывает, что система квалификаций — сложный, многокомпонентный

механизм, обеспечивающий взаимную «настройку» образования и требований рынка труда, предъявляемых к работникам (выпускникам). Инструментами такой «настройки» выступают, в том числе, профессиональные и образовательные стандарты [2].

Необходимость соответствия квалификации выпускников профессиональных учебных заведений требованиям рынка труда существовала всегда, однако на рубеже XX-XXI вв. эта проблема актуализировалась. Причиной стала интенсивная коммерциализация высшего и профессионального образования, что привело к появлению и разрастанию массы «псевдоквалификаций» — фальшивых дипломов об образовании, которые можно купить, а также некачественных образовательных услуг, которые готовят совсем не к тому, к чему обещают подготовить. На этой почве во многих странах мира возник конфликт между сферами труда и профессионального образования. Формирование национальных систем квалификаций в различных странах мира стало естественной реакцией государственных и общественных институтов, призванной разрешить этот



конфликт [3].

Таким образом, в процесс становления и функционирования национальной системы квалификаций непосредственно вовлечены профессиональное и высшее образование. Что касается общего образования, то, на первый взгляд, система квалификаций не имеет к нему прямого отношения. Но так ли это на самом деле?

Отметим некоторые важные факты, характеризующие современный этап развития системы квалификаций в Российской Федерации. За каждым из этих фактов стоят определенные тенденции, которые могут оказать влияние на подходы к построению содержания и процесса общего образования и системы требований к его результатам и условиям.

**Первый факт.** В целях разработки профессиональных стандартов Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации определены 9 уровней квалификации работников [4]. Первые три уровня не предусматривают профессионального образования как такового, требуется только краткий инструктаж на рабочем месте или короткие программы профессионального обучения. Для этих уровней общее образование является единственным и самостоятельным образовательным фундаментом. Для остальных, более высоких, уровней, разрабатываются профессиональные образовательные программы. При реализации этих программ постоянно ощущаются различные образовательные дефициты в подготовке студентов, возникшие ещё на этапе школьного образования. Такие дефициты заметны даже на уровне программ подготовки квалифицированных рабочих. Это связано с тем, что профессиональная деятельность современного рабочего изменилась, усложнилась. За счет, например, конвергенции профессий. Слесарь-сантехник, обслуживающий дома индивидуальной жилой застройки, вынужден заниматься компьютерным проектированием систем водоснабжения, сваркой виниловых соединений, монтажом и обслуживанием весьма сложного сантехнического оборудования. Кроме того, он активно взаимодействует с клиентами, совместно решая организационно-технические и финансовые вопросы. Одним словом, ему требуется достаточно большой набор общих, или универсальных (информационных, организационных и социальных) компетенций.

**Гипотеза:** если не сформировать некоторые компетенции, знания и умения в школе, то сроки обучения рабочих и специалистов среднего звена придется увеличить на один-два года, чтобы обеспечить овладение необходимыми общими компетенциями. Это, собственно, уже и произошло по ряду профессий и справедливо считается совершенно неприемлемым с точки зрения как экономики, так и здравого смысла. Как государство, так и любой работодатель заинтересованы, напротив, в сокращении сроков профессиональной подготовки.

**Второй факт.** Сообщества российских работодателей к настоящему времени разработано и утверждено примерно 1200 профессиональных стандартов. Это описания квалификаций трудовой деятельности в новом формате. Для разработки содержания и образовательного процесса в системе общего образования в профессиональных стандартах можно обнаружить немало новой, а главное, объективной информации. Профессиональные стандарты описывают конкретные умения и знания, необходимые для выполнения определенных трудовых функций без указания, на каком именно этапе общего или профессионального образования они могут быть получены. Это важная линия содержательной преемственности, о которой всё чаще вспоминают различные эксперты: «Это умение нужно было формировать ещё в школьном возрасте...».

**Гипотеза:** от сетований отдельных экспертов пора перейти к системному анализу содержания профессиональных стандартов в целях выявления компетенций, умений и знаний, которые целесообразно формировать в системе общего образования.

**Третий факт.** Идеология национальной системы квалификаций и профессиональные стандарты задают собственную логику применения умений и знаний в процессе труда, отличную от школьной. В основе профессиональных стандартов, а также ФГОС среднего профессионального и высшего образования лежит понятие «профессиональная компетенция», которое определяется как готовность работника к выполнению трудовой функции. Универсальные компетенции также определяются аналогично, но сфера их применимости шире, чем отдельная трудовая функция. В сфере труда в основном удалось «переболеть»

многообразием определений феномена компетенций, выработать прагматичный, но применимый и понятный тезаурус [5]. Кстати, словари сферы труда опубликованы на сайте Национального агентства развития квалификаций и доступны любому гражданину для ознакомления. В них можно обнаружить и современную трактовку понятий «профессия», «умение», «знание», и многое другое, что не может не вызывать профессионального интереса педагогов.

Говоря о применении знаний и умений — ключевом обеспечивающем действии любого работника — следует отметить, что данное действие не имеет собственной цели, а всегда направлено на решение конкретной «производственной» задачи. Это важный момент, своего рода дидактическая фуркация, на которой следует заострить внимание: здесь принцип научности входит в неизбежное противоречие с принципом практико-ориентированности обучения. Речь идет о том, что классическая, основанная на принципе научности, схема освоения понятий имеет общий алгоритм, направленный на обнаружение закономерности или закона природы с дальнейшей проверкой полученных знаний на практике, в целях доказательства истинности исходного утверждения. Практика в данном случае — инструмент подтверждения истинности теории. Это вполне адекватный дидактический подход при условии, если цель обучения — знание научных истин. Но дидактическая логика существенно трансформируется, если обучение имеет практико-ориентированный характер, и его целью выступает освоенное действие. Знание в этом случае предстает

Относительно формирования знаний и умений в системе образования многое понятно и практически все решаемо. Наибольшая трудность представляется в подходах к воспитанию самостоятельности и ответственности. О самом воспитании педагоги стали меньше говорить, хотя на протяжении последних лет наметился определённый подъём, связанный в том числе с принятием федеральной «Стратегии развития воспитания»

в качестве одного из средств освоения действия, часто не самого главного. Тренеры шутят, что если вы зубрить наизусть учебник по боксу, то это прибавляет

мало шансов на успех на ринге. Компетенция не является простой суммой знаний и умений. Необходим опыт решения практических задач. Преемственность общего и профессионального образования не сводится лишь к сопряжению содержания, необходимо согласование дидактических стратегий.

**Гипотеза:** необходимо экспериментально обоснованное введение элементов практико-ориентированного обучения в системе общего образования, определение пропорции такого рода задач в рамках различных образовательных областей и возрастных групп школьников.

**Четвёртый факт.** Национальная система квалификаций Российской Федерации, как, впрочем, и другие современные системы квалификаций, определяют сложность деятельности как сумму трех основных параметров: 1) автономность деятельности — степень самостоятельности и ответственности работника при ее выполнении; 2) наукоемкость деятельности — уровень научных знаний, необходимых для ее выполнения; 3) сложность деятельности — характер применяемых умений [6].

Относительно формирования знаний и умений в системе образования многое понятно и практически все решаемо. Наибольшая трудность представляется в подходах к воспитанию самостоятельности и ответственности. О самом воспитании педагоги стали меньше говорить, хотя на протяжении последних лет наметился определённый подъём, связанный в том числе с принятием федеральной «Стратегии развития воспитания» [7]. Но о новых методиках воспитания почти ничего не слышно. В отечественном Законе об образовании обнаруживаем, что воспитание — это часть образования наряду с обучением. Стерлась со временем «простая истина» о том, что обучение является главным средством воспитания... Философские споры, на эту тему, скорее всего, еще предстоят, но вопрос о формировании таких личностных качеств, как самостоятельность и ответственность, стоит уже сегодня. И обращён он именно к системе общего образования, поскольку в силу возрастных особенностей пытаться что-то делать в этом направлении на этапе профессионального образования уже слишком поздно. Точнее, это приходится делать, но эффективность таких усилий крайне мала.

Увлеченность отечественного образования измеримостью результатов серьезно выхолостила систему целеполагания [8]. Категории «цель» и «результат» путают абсолютное большинство педагогов и даже научные работники. Снижение значимости направляющей функции цели образования и воспитания привело к печальным итогам — переориентации образовательного процесса только на измеримые результаты. Качества личности исчезли из перечня образовательных результатов как «неизмеримые». Удивительно, но в сфере труда степень самостоятельности и ответственности прекрасно описывается и даже измеряется при определенных условиях. И даже в современном профессиональном образовании можно обнаружить практики, в которых самостоятельность и ответственность формируются технологично и осознанно. Простой пример: обучающийся сам определяет степень самостоятельности при выполнении учебно-производственного задания. Оценка (или оплата) зависят от его действий. Обучающемуся известна цель — научиться работать автономно, максимально снизив обращения за помощью к наставнику, и, соответственно, увеличив собственную заработную плату. При этом цена ошибки (например, брака), тоже известна. В такой системе возможно не только измерить уровень самостоятельности работника, но и увидеть динамику ее формирования.

**Гипотеза:** необходимо исследовать и внедрить в системе общего образования эффективные методы воспитания профессионально значимых качеств личности, формирование которых целесообразно в школьном возрасте. Прежде всего — самостоятельности и ответственности как основы будущей профессионально-трудовой деятельности.

**Пятый факт.** Нужно отметить явление, которое, возможно, следует отнести к «естественной инерции» в развитии образования. Речь идет о некоторой абсолютизации ценности персонального «успеха», индивидуальных достижений учащихся, формирования из них «конкурентоспособных личностей» и т.п. В то же время современное и перспективное состояние разделения труда все более и более опирается на кооперацию работников. Конвергенция профессий, о которой шла речь выше, и кооперация работни-

ков в процессе трудовой деятельности, в перспективе, как доказывают современные исследования, будут давать максимальный синергетический эффект. Универсальные компетенции, необходимые любому современному работнику, — это преимущественно социальные компетенции, связанные с коммуникацией, взаимодействием, командообразованием, разрешением конфликтов и т.д.

Многие, уже вошедшие в нашу жизнь ИТ продукты и технологии: интернет вещей, искусственный интеллект, дополненная реальность, BIG DATA — плоды кооперации. Их использование, в свою очередь, также ориентировано на кооперацию, командную работу. При всей туманности даже еще не понятия, а образа «цифровой университет» ясно, что это — сетевое сообщество обучающихся и обучающихся, готовых к интенсивной групповой работе, способных использовать инструменты кооперации.

Обращаясь к учебникам, учебным пособиям, электронным образовательным ресурсам для школьников и студентов, несложно заметить отсутствие или чрезвычайную редкость групповых заданий. На практике индивидуальные задания подчас предлагаются обучающимся в качестве групповых, что дидактически недопустимо (групповое задание должно быть принципиально невыполнимо на основе индивидуальной деятельности). Форм организации и способов оценивания коллективной или групповой деятельности учащихся также крайне мало. Апологеты «квалиметрической педагогики» в принципе пока не видят смысла в измерении групповых достижений.

**Гипотеза:** учебная и учебно-производственная кооперация обучающихся в образовательном процессе — одно из ключевых перспективных направлений развития современного образования и важное направление, обеспечивающее преемственность общего и профессионального образования.

В заключение хочется ещё раз подчеркнуть, что преемственность общего и профессионального образования — не самоцель, а одно из условий эффективности как первого, так и второго. Оба этих уровня преемственны с трудовой деятельностью человека, и современные системы квалификаций позволяют эту преемственность конкретизировать, дают возможность делать это с опорой на нормативные документы и надежные

разработки науки и практики. Утверждать, что общее образование готовит человека к продолжению образования, сегодня уже недостаточно. Общеобразовательная школа сама по себе способна решать ряд задач подготовки к трудовой деятельности, и в первую очередь воспитательных.

Сегодня принятие решений о целях, задачах, содержании, формах, средствах и системах оценивания в профессиональном образовании уже не мыслимы без участия сообществ работодателей. По-видимому, в перспективе эта тенденция будет только усиливаться и рано или поздно коснется и общего образования, которому предстоит выстраивать свою систему взаимодействия с работодателями [9]. Взаимное «вторжение» на территории друг друга экономических структур и общеобразовательной школы вряд ли будет комфортным, но это развивающий дискомфорт. Важно быть готовыми к контакту с новыми партнерами, вооружиться достоверной информацией об их интересах. Знакомство общего образования с профессиональными стандартами и другими элементами национальной системы квалификации — первый шаг на этом пути.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волошина И.А., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарно-справочное пособие. М.: Перо, 2016. С. 48.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Факторович А.А. Профессиональный стандарт как основа конструктивного диалога системы образования и сферы труда // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 10. С. 11-14.
3. Есенина Е.Ю. Зарубежные практики управления системой квалификаций и компетенций // Образовательная политика. 2014. № 1 (63). С. 104-113.
4. Блинов В.И. Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 44-50.
5. Есенина Е.Ю. Взаимовлияние понятийно-терминологических систем сфер труда и профессионального образования // Преподаватель XXI век. 2013. № 3-1. С. 14-20.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 г. N 148н «Об утверждении уровней

квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов»

7. Сергеев И. С. Принцип вертикальной интеграции — основа социальной эффективности общего образования. М.: ФИРО, 2007. 180 с.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р

9. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика / Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 2001. 880 с.

#### **BLINOV Vladimir Igorevich**

Dr. Sci. (Pedagogy), Head of the Center for professional education of the Federal Institute for Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

blinov-vi@ranepa.ru

#### **ESENINA Ekaterina Yurievna**

Dr. Sci. (Pedagogy), leading researcher of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

esenina-ey@ranepa.ru

#### **KURTEEVA Larisa Nadirovna**

Leading researcher of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

kurteeva-ln@ranepa.ru

#### **SATDYKOV Airat Ildarovich**

Deputy head of the Center for professional education of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

satdykov-ai@ranepa.ru

#### **SERGEEV Igor Stanislavovich**

Dr. Sci. (Pedagogy), leading researcher of the Federal Institute for Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

sergeev-is@ranepa.ru

**THE CONTINUITY OF GENERAL AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF MODERNIZATION OF THE NATIONAL SYSTEM OF QUALIFICATIONS IN RUSSIA**

*Abstract.* The article is devoted to the problems of continuity of general and vocational education, its role in the process of formation and functioning of the national qualifications system. Particular attention is paid to the facts that characterize the current stage of development of the system of qualifications in the Russian Federation. Behind each of these facts there are certain trends that may influence the approaches to the construction of the content and process of general education and the system of requirements for its results and conditions.

*Keywords:* qualification system, professional standards, continuity, convergence of professions, general competence, training, professional competence, didactic logic, network community, synergetic effect.

# Содержание процесса и результата воспитания

**Аннотация.** В статье рассматриваются задачи современной школы в области воспитания и социализации обучающихся сквозь призму происходящих в социуме изменений как основания построения системы воспитания в общеобразовательных организациях. Показана возможность управления системой образования школы по результатам, которую дают требования ФГОС общего образования к личностным и метапредметным образовательным результатам обучающихся.

**Ключевые слова:** образовательный результат, личностные результаты, метапредметные результаты, социализация обучающихся.

Сегодня при обсуждении основных векторов развития российской системы образования все чаще на первый план выдвигаются задачи воспитания. В Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед системой образования поставлены две цели, обеспечивающие «прорывное научно-технологическое и социально-экономическое развитие Российской Федерации». Это — «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» и «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций»<sup>1</sup>. Таким образом, определено стратегическое значение сферы воспитания и повышение внимания к воспитательной работе в органи-

зациях общего образования.

Роль школы как социального института состоит в воспроизводстве существующего общества через передачу нормативно-регулируемой деятельности. Успешность выполнения этой роли зависит от того, насколько точным отражением общества является школа. Общество, не выстроившее свои ориентиры, в первую очередь, ценностные, отражаясь в системе работы в школе, превращает вопрос воспитания в вопрос организации занятости детей. Именно это наблюдалось в отечественной школе на рубеже тысячелетий. Сегодня консолидация российского общества и кристаллизация социальных норм и ценностей позволяет ставить перед системой воспитания одноключевые задачи, рассматривая ее как важнейшую дисциплину, предметом изучения которой является жизнь в данном обществе и в существующем сообществе других людей.

Это общество характеризуется:

- ростом темпов экономического, технологического и социального развития;
- диверсификацией факторов разви-

<sup>1</sup> Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.

тия, высокой вероятностью появления новых факторов, вызванных научно-техническим прогрессом, и изменения вектора развития,

— разнообразием социальной и культурной среды,

— формированием следующих базовых отношений индивида и общества:

разделение ответственности за уровень гражданина жизни и уровень жизни самого общества между гражданином и обществом, что не позволяет ему переадресовывать вовне свои проблемы и неустроенность, и вынуждает взять на себя ответственность как за свою жизнь, так и, в определенной степени, за жизнь других;

определение и обеспечение обществом принципиальной рамки законности и моральных норм, создание равных возможностей для действий индивидов, основанных как на кооперации, так и на конкуренции.

Сегодня политическая риторика все чаще апеллирует к набору социально-признанных ценностей. Несмотря на то, что, по признанию исследователей, «национальная идея далека от формулирования или даже явной феноменологии»<sup>2</sup>, это понятие все чаще употребляется как имеющее реальный объем, и общество вновь обращается к школе с задачей обеспечить их передачу следующему поколению. Таким образом, в социальном заказе почти абсолютизируется только одна составляющая воспитания.

Понимая под воспитанием процесс целенаправленного воздействия на процесс формирования личности, предполагающий поддержку становления качеств и ценностей, соответствующих действующим в обществе нормативным моделям и купирование противоречащих нормативным моделям, следует определять воспитательную работу, в частности, школы как целенаправленное формирование у личности заданных отношений к людям и окружающей действительности и обеспечение внешней социализации индивида<sup>3</sup>.

Представляется, что сегодня вопросы формирования системы ценностей школьников вытесняют вопросы формирования системы их знаний, не говоря уже о вопросах грамотности, адекватной современному миру. При этом в обсуждении процесса воспитания акцентируется одна составляющая — «целенаправлен-

ное формирование у личности отношений к людям и окружающей действительности», другими словами, формирование определенной системы ценностей. Второй аспект процесса воспитания — «освоение (замечим, не присвоение) культуры, ценностей и норм общества» и «внешняя социализация» (как освоение комплекса социальных ролей и способов деятельности)<sup>4</sup> ускользает из контекста обсуждения задач школы в сфере воспитания.

Если сосредоточится на формировании определенных ценностных отношений у учащихся, то задача становления системы воспитания представляется предельно простой: составить список ценностей и разработать систему воспитательных акций и действий, будучи вовлеченными в которые учащиеся должны будут опираться именно на эти ценности в своих оценках и действиях. Таким образом появляются глобальные предложения вроде введения в школьную практику всероссийских акций, рейтингов «добрых поступков» у младших школьников и т.п. Участие в такого рода акциях должно сопровождаться разъяснениями (например, рамках классных часов) того, «что такое хорошо и что такое плохо», творческими работами, в которых ученики должны «примерить» на себя то, что «хорошо», дав нравственную оценку поступку или явлению. Эти предложения выглядят весьма заманчиво и реалистично. Но их реализация сталкивается с существенным препятствием, поскольку школа не находится в социальном вакууме. Декларативная и демонстрирующая воспитательная работа, идущая в организации деятельности учащихся не от их интересов, а от заданных эталонов (например, «модель ученика») хороша лишь в закрытом в информационном отношении обществе, когда транслируемая сетка ценностных координат может быть пересмотрена только на основе собственного опыта (который еще надо получить, причем, в реальном социуме, а не в искусственном микросоциуме — школьной среде). Там она может приносить свои плоды, поскольку альтернативы в информации, оценках, поступках нет, или она относится к индивидуальным отклонениям, которые можно и нужно ликвидировать, «перевоспитывая» отступника.

Кроме того, воспитательная работа, ос-

<sup>2</sup> Ю.А. Тарасова. Ценности современного российского общества в условиях глобализации. <https://docviewer.yandex.ru/view/285460751> (www.socionauki.ru).

<sup>3</sup> Энциклопедия социологии. [http://endic.ru/enc\\_sociology/Vospitahie-4208.html](http://endic.ru/enc_sociology/Vospitahie-4208.html).

<sup>4</sup> Там же.

нованная на декларациях и демонстрации ценностных отношений, плохо управляема. Невозможно задать результат этой работы как изменение неких качеств обучающегося и проверить этот результат. В лучшем случае, можно проверить, запомнил ли школьник, что надо писать или говорить, когда речь заходит о категориях духовности и нравственности, патриотизма и толерантности. С позиций общества желаемый результат кроется не в мыслях, а в действиях его членов, разрушающих, поддерживающих или развивающих это сообщество. А действия, продиктованные той или иной оценкой-ценностью могут быть совершенно различными. Человеческая жизнь – высшая ценность, справедливость – основа общежития людей. Верно сформулированные ценности? А когда они излагаются с применением иной лексики аршинными несмыслаемыми буквами на стенах домов? Или, чтобы донести их до окружающих, молодые люди собираются в неуправляемые толпы, а затем кто-то, кто умеет толпой управлять, направляет их энергию в совсем иное русло? Национальную культуру и традицию следует уважать. Человек, независимо от его вероисповедания, национальности, происхождения имеет равные возможности. То же звучит замечательно. А что делать, если не уважают? Вразумить? Конечно, причем, теми средствами, которые имеются в «дворовом» арсенале (и заодно в каком-нибудь кодексе)... И, наблюдая группы подростков, «предоставленных самим себе», «балующихся пивком», «гадящих вокруг себя», «ломающих все на своем пути», старшее поколение принимает ругать школу, в которой «воспитанием уже совсем не занимаются». И ругать есть за что, потому что школа продолжает говорить о целях-ценностях, но не оснащает своих учеников никакими средствами.

Невозможно оценить усилия образовательной организации по «созданию условий», поскольку либо эти условия нельзя технологизировать, либо можно, но тогда школа превращается в институт зомбирования, чуждый обществу, где сохраняется в той или иной мере свобода мнений и высказываний.

Таким образом, хоть задача обеспечения присвоения тех или иных ценностей учащимися ставится перед школой, строить воспитательную работу, ориентируясь исключительно на эту задачу нельзя. Нельзя в первую очередь потому,

что средствами, которыми располагает школа (средствами педагогического тестирования), можно корректно измерить лишь знание о социально значимых ценностях, а не их принятие. Присвоение ценностей (т.е. превращение их в основу для принятия решений индивидом) проявляется в нерегламентированной деятельности и, к тому же не может наблюдаться непосредственно. Другими словами, эта задача сливается со второй из упоминающихся задач воспитания — обеспечение «освоения культуры, ценностей и норм общества».

В то же время очевидно, что освоение той или иной информации (в данном случае — информации о ценностях и нормах) не обеспечивает автоматически готовность человека действовать в соответствии с полученной информацией. Деятельность формируется только в деятельности, и не может быть сформирована в процессе информирования, пусть даже об этой деятельности. Деятельность обучающегося становится предметом обсуждения, когда мы говорим о внешней социализации как о задаче воспитания, поскольку общим в понимании социализации является ее представление как процесса включения в социальные отношения (в широком смысле).

Ставя перед школой задачу обеспечения социализации обучающихся, общество сегодня лукавит не меньше, чем ставя задачу формирования ценностей, поскольку, когда речь заходит о результатах деятельности школы, на их месте оказываются эффекты (или опосредованные по уровню влияния и отложенные по времени результаты). Такие «результаты» внешней социализации декларируются как успешность, «социальная конкурентоспособность» для индивида и «воспроизводство людских ресурсов» с определенными качественными параметрами - для общества. Лукавство заключается в том, что измерение таких эффектов не позволяет однозначно и, главное, вовремя ответить на вопрос о том, насколько эффективна система воспитательной работы. Вовремя – это тогда, когда обучающийся еще находится в стенах школы и пробелы в его образовательных (в данном случае — воспитательных) результатах могут быть устранены педагогическими средствами, которым располагает институт образования.

Если понимать под социализацией освоение учащимся определенного набора



значимых социальных ролей, становится понятна ностальгия по советской системе воспитания. Действительно, она позволяла встраивать учащегося в определенные системы отношений, обеспечивать получение им социального опыта как внутри школы (пионерская дружина, комсомольская организация, школьное самоуправление и т.п.), так и за ее стенами (сбор макулатуры, шефские концерты, тимуровская работа, юные пожарники или инспектора дорожного движения и т.п.). Почему бы тогда сегодня не восстановить утраченное? Потому что изменилось общество, включение в которое должна обеспечивать школа. В обществе, для которого характерен высокий уровень социальной мобильности (как вертикальной, так и горизонтальной) и уровень динамики социальных процессов имеет смысл говорить не только и не столько о четко очерченном наборе социальных ролей и присвоенных норм, сколько о потенциале индивида, его готовности к освоению новых социальных ролей и участию в формировании (согласовании) новых норм.

На начальной ступени обучения перед школой стоит задача формирования грамотного поведения в социальной роли «ученик». Результаты оцениваются средствами педагогического наблюдения. Социальная роль сформулирована однозначно, инструмент проверки достижения результата имеется, и школа весьма успешно справляется с поставленной задачей. Остальные социальные роли, подготовка к которым вменяется в обязанности школе, представляется сформулированной весьма размыто, задача ставится таким образом, что получение учащимся социального опыта в полном объеме данной роли не подразумевается. То есть перед школой ставятся задачи, связанные с формированием потенциала учащегося: «воспитать гражданина», «подготовить к профессиональному самоопределению и профессиональной самореализации», «подготовить к устройству семейной жизни», «подготовить будущего защитника Родины» и т.п. Речь идет о готовности выпускника к освоению различных социальных ролей. Эта готовность выражается в освоении обучающимися универсальных способов деятельности (компетенций), которые затем позволят им присваивать новые для них, конкретные, характерные для той или иной социальной роли деятельности.

И здесь об успешности школы говорить не приходится, поскольку, во-первых, отнесенность результата воспитания в будущее не дает возможности его оценить и при необходимости скорректировать, во-вторых, школа не может организовать ситуацию, в которой обучающийся получил бы реальный собственный социальный опыт, действуя из позиции перечисленных ролей и, наконец, живя сегодня (а иногда и вчера), педагоги не понимают и не могут понять, каково будет содержание этих социальных позиций завтра. Надо отметить, что это непонимание – не недостаток квалификации, а объективная данность, обусловленная динамикой социальных процессов. Школа должна готовить к жизни в обществе, которого еще нет и о котором еще неизвестно.

Подготовка выпускника к успешному функционированию в рамках известного набора социальных ролей сегодня бессмысленна. Воспитательная задача школы состоит в том, чтобы оснастить учащегося набором достаточно универсальных способов деятельности, который позволит ему в будущем встраиваться в различные социальные роли и быть успешным в ситуации неопределенности, и обеспечить получение учащимся максимально разнообразного социального опыта как в стенах школы, так и за ее пределами и, позже, его рефлексии. Воспитание в соответствии с «моделью выпускника» должно уступить место воспитанию «человека уникального» — индивидуальности, личности. В таком понимании человек — это всегда субъект, хозяин своей жизни, деятельности, здоровья и т.п. Его активность проявляется в мышлении и деятельности и регулируется личностными ценностями и проектными целями. Из этого следует, что на протяжении школьных лет учащийся не «готовится к жизни», но имеет возможность, живя «здесь и теперь», самостоятельно строить свое будущее, выступая как субъект собственного формирования, изменения и развития. Полагая обучающегося субъектом собственного развития, система воспитания должна сосредоточить свои усилия на таких его качествах, как:

— субъектность, понимаемая как сформированность жизненной позиции «деятели», предполагающей самоопределение человека, его активность и ответственность;

— образованность, понимаемая как способность человека быть адекватным

меняющейся ситуации и работать с расширяющимся знанием;

— нравственность, понимаемая как осознанное принятие базовых национальных ценностей, выстраивание на их основе личностного нравственного каркаса;

— функциональная грамотность, понимаемая как знание об окружающем мире и языке общения, обеспечивающее человеку возможность реализовывать жизненные цели раз-личного масштаба.

Введение ФГОС по ступеням общего образования дает нормативную основу развития системы воспитания в этом направлении. Требования стандарта к метапредметным и личностным образовательным результатам определяют принципиальные качества обучающегося (выпускника) и позволяют определить принципиальные характеристики образовательного процесса, нацеленного на формирование этих качеств.

Так требования к метапредметным образовательным результатам, помимо результатов, являющихся ресурсом специфической — учебной — деятельности включают требования к универсальным способам деятельности, которые, будучи присвоенными обучающимся, станут ресурсом его саморазвития. Такие требования в обобщенном виде можно определить как освоение наиболее общих способов деятельности в сферах работы с информацией, коммуникации, самоуправления (в том числе, разрешения проблем и принятия ответственных решений). Другими словами, ФГОС определяет требования к универсальным компетенциям обучающегося. Понятие «универсальный» может быть интерпретировано с двух позиций: необходимо формировать способы деятельности, применимые в отношении разнообразных объектов и контекстов деятельности, создавая ресурсную базу постоянного освоения социальной реальности, включающей трансформирующиеся общественные отношения, новые производственные технологии, процесс принятия или непринятия ценностных установок и т.п. «Универсальные» также следует понимать, как необходимые каждому гражданину, вне зависимости от его актуального социального, культурного, конфессионального, профессионального статуса. Именно универсаль-

ные компетенции позволяют человеку действовать как для собственного блага, так и для блага общества в субъективно и объективно новых ситуациях, не откатываясь в иждивенческую позицию, ожидая от государства решения своих вопросов.

Требования к личностным образовательным результатам фиксируют ценностные установки обучающегося, а также норму его информированности, необходимой для осознанного принятия правовых и нравственных норм российского общества. Формирование ценностей как было показано выше, не может происходить без активного включения обучающегося в соответствующую деятельность. Обучающегося следует помещать в различные педагогические ситуации, в которых он смог бы получить и проанализировать и/или отрефлексировать полученный опыт социального действия. Важно, что разнообразие таких ситуаций и полученного опыта также, как универсальные компетенции, обеспечивает обучающемуся ресурс социализации, понимаемой как процесс постоянного встраивания в общественные отношения с позиции различных ролей на протяжении всей своей жизни, в том числе в такие общественные отношения, которых объективно не существовало во время его обучения в школе. Кроме того, разнообразие социального опыта, получаемого в безопасных, организованных педагогическими средствами, ситуациях дает обучающемуся возможность переноса освоенных техник работы с информацией, целеполагания, коммуникации в новую ситуацию и выстраивания их в соответствии с новой целью своей деятельности. Это означает, что такие ситуации обеспечивают развитие универсальных компетенций. С другой стороны, универсальные компетенции являются ресурсом для выстраивания обучающимся конкретной деятельности и, главное, ресурсом для анализа полученного опыта, позволяющим отделить навязываемые «истины» от пережитых событий и отношений и принимаемых ценностей.

Таким образом, для планирования воспитательной работы в школе требования ФГОС к метапредметным и личностным результатам должны быть конкретизированы в образовательные результаты школьника, ответственность за форми-

<sup>5</sup> Подробнее о техниках конкретизации требований ФГОС к метапредметным результатам см Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С. *Метапредметные результаты общего образования: разработка и введение в педагогическую практику* // *Наука и образование: новое время*, 2016. № 4 (июль-август). С. 77-82 <http://elibrary.ru/item.asp?id=26587823>

рование которых должна принять на себя система воспитания<sup>5</sup>. Содержание требований ФГОС таково, что в соответствии с ними должны быть заданы образовательные результаты следующих видов:

— **универсальные компетенции** (информационная – поиск, извлечение, систематизация, обработка информации; коммуникативная – письменная и устная коммуникация, продуктивная групповая коммуникация; разрешения проблем – анализ ситуации, целеполагание и планирование, контроль и оценка);

— **знания** (обеспечивающие информационную основу деятельности, в рамках которой обучающийся получает социальный опыт, необходимый для формирования системы ценностей);

— **опыт практической деятельности** (факт совершения обучающимся определенной деятельности и результаты анализа\ рефлексии по поводу деятельности, ее контекста и результатов).

Последние два вида результатов являются промежуточными в отношении формирования ценностей обучающегося. Их определение в качестве образовательных результатов обусловлено тем, что в отличие от ценностей, они могут быть сформированы и оценены педагогическими средствами в рамках образовательного процесса. В отношении универсальных компетенций педагогические средства формирования и оценки действуют, следовательно, нормативно задавать промежуточные результаты для управления процессом их формирования можно уже на уровне образовательной организации.

Сказанное означает, что управление развитием школьных систем воспитания на национальном уровне может пользоваться не только инструментом оценки процесса, но и инструментом оценки образовательных результатов, что резко увеличивает управляемость. Кроме того, наличие прозрачно и однозначно заданного набора образовательных результатов позволит консолидировать усилия системы общего и дополнительного образования в воспитании обучающегося и обеспечить преемственность общего и профессионального образования по линии «универсальные компетенции (гражданина) – общие компетенции (профессионала)».

Специфика обозначенных видов образовательных результатов позволяет определить однозначные требования к организации процесса их получения в школе,

т.е. воспитательного процесса. Содержание деятельности системы воспитания по сути сводится к трем процессам:

— организация ситуаций, в которых разворачивается деятельность обучающихся,

— сопровождение этой деятельности,

— организация и сопровождение анализа и/или рефлексии обучающегося по поводу собственной деятельности, ее результатов, собственных мотивов и ресурсов и собственного продвижения.

Под деятельностью обучающихся имеется в виду:

— учебная деятельность (в том числе, направленная на получение индивидуальных результатов, ответственное решение о необходимости которых для себя принимает обучающийся),

— проектная деятельность (ответственное преобразование реальности),

— социальные практики (в том числе, получение опыта действия из позиции определенных социальных ролей, социально-профессиональные пробы, общественно-полезная деятельность, деятельность по анализу и обсуждению социальных явлений, прецедентов, полученного социального опыта).

Другими словами, осуществляет воспитание и отвечает в той или иной мере за его результаты любой взрослый, работающий с обучающимися. Интеграция системы воспитания школы с процессами семейного воспитания также должна осуществляться на деятельностной основе: члены семей обучающихся – это носители самого разнообразного социального опыта, и этот опыт необходимо использовать в организации социальных практик, мастер-классов и иных акций воспитательной работы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С. Метапредметные результаты общего образования: разработка и введение в педагогическую практику // Наука и образование: новое время, 2016. № 4 (июль-август). С. 77-82 <http://elibrary.ru/item.asp?id=26587823>

2. Тарасова Ю.А. Ценности современного российского общества в условиях глобализации. <https://docviewer.yandex.ru/view/285460751> (www.socionauki.ru).

3. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024

года». <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.

4. Энциклопедия социологии. [http://endic.ru/enc\\_sociology/Vospitahie-4208.html](http://endic.ru/enc_sociology/Vospitahie-4208.html).

**GOLUB Galina Borisovna**

PhD in Historical Sciences, Leading Researcher at the Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Director of the Autonomous Non-Profit Organization «Laboratory for the Modernization of Educational Resources».

[lmor@mail.ru](mailto:lmor@mail.ru)

**The content of the process and the results of education**

**Annotation.** The article deals with the problems of modern school in the field of education and so-cialization of students through the prism of the changes taking place in society as a basis for build-ing a system of education in general education institutions. The possibility of managing the school's education system based on the results provided by the requirements of the Federal Educational Standards of general education to personal and interdisciplinary educational results of students.

**Keywords:** educational result, personal results, interdisciplinary results, socialization of students.

ОЛЬГА ФИОФАНОВА

# Развитие общественного участия в управлении образованием: актуальный вектор образовательной политики

**Аннотация.** В статье анализируются основные направления образовательной политики по реализации реформы государственно-общественного управления образованием и ее результаты, раскрывается логика исторического развертывания общественного участия в управлении образованием через инструменты проектирования целевых показателей эффективности госпрограмм развития образования, приоритетных национальных проектов образования, ведения законодательных и правовых норм государственно-общественного управления образованием.

**Ключевые слова:** государственно-общественное управление образованием, управляющие советы образовательных организаций, реформа образования, развитие институтов общественного участия в управлении образованием и повышении качества образования.

Образование — важный ресурс развития гражданского общества. Совершенствование управления системой образования в России, является существенной частью публичной политики государства, принимающего во внимание общественный заказ на образование, создающего условия для развития сознательной гражданской позиции человека.

Можно подвести первые итоги, осмыслить десятилетие реформы государственно-общественного управления образованием (ГОУО), ориентированной на обеспечение общественного участия в принятии управленческих решений по вопросам развития образования, информационной открытости образовательных организаций, создание институтов общественных управляющих.

Структура, проведенного нами анализа реформы основана на логике историко-культурного анализа и системного подхода к изучению инструментов реформы.

Проанализируем логику истории соз-

дания условий для общественного участия в управлении образованием через реформаторские инструменты:

- проектирования целевых показателей эффективности госпрограмм развития образования (целевых индикаторов, инициирующих развитие институтов общественных управляющих),

- включения мероприятий по развитию ГОУО в планы приоритетных национальных проектов образования (ПНПО),

- введения правовых норм государственно-общественного управления образованием (изменения в законодательстве и локальных нормативно-правовых актах),

- стимулирования информационной открытости образования (введение практики публичной отчетности образования перед обществом).

С точки зрения анализа системного организационного проектирования реформы в статье раскрывается не только *этапность* реформаторских действий, но и *системность* (взаимосвязь и взаимообусловленность) реформаторских действий в масштабе институциональ-

ных изменений:

- нормативно-правовое обеспечение общественного участия в управлении образованием на уровне образовательной системы России в целом и образовательной организации в частности;

- инструменты стимулирования общественного участия в управлении образованием: целевые показатели эффективности госпрограмм развития образования, приоритетных национальных проектов образования;

- функциональное изменение структуры управления: введение Управляющих советов в образовательных организациях (системообразующий элемент реформы государственно-общественного управления);

- закрепление компетенции и ответственности институтов общественных управляющих (Положение о Управляющем совете образовательной организации);

- формирование спроса на создаваемый институт общественных управляющих через расширение прав и форм общественного участия в управлении образованием.

Принцип государственно-общественного характера управления образованием, право родителей (законных представителей обучающихся) принимать участие в управлении образовательным учреждением были закреплены в Законе «Об образовании» с 1992г.[5]. Однако на практике в 1990-2000г.г. возможности влияния родителей и общественности в целом на деятельность образовательных учреждений были существенно ограничены. Существовавшие в это период формы школьного самоуправления (советы учреждений, попечительские советы, родительские комитеты) не имели реальных полномочий для принятия решений по ключевым вопросам функционирования и развития образовательных учреждений, затрагивающих интересы потребителей образовательных услуг.

В 2004-2005г.г. с разработки Методических рекомендаций [13] в рамках Федеральной программы развития образования был начат проект по апробации модели управляющих советов школ в 6 регионах России (республика Карелия, Красноярский край, г. Москва, Московская область, Тамбовская и Ярославская области). В пилотном формате отработались основные направления реформы:

- закрепление права общественного

участия в управлении образованием на уровне регионального законодательства;

- разработка технологических решений и инструментов реализации принципа информационной открытости образовательных организаций и органов управления образованием;

- разработка подходов к оценке качества и эффективности общественного участия Управляющих советов в управлении образованием;

- становление тематики государственно-общественного управления как области доказательной образовательной политики и менеджмента образования;

- развитие сетевого взаимодействия общественных управляющих, обеспечение подготовки общественных управляющих на основе стажировок в пилотных регионах.

В результате к концу 2006 г. в стране было создано около 200 успешно действующих управляющих советов школ.

Важным стимулом к расширению общественного участия в управлении образованием стал реализуемый в России с 2006 г. *Приоритетный национальный проект “Образование”* (ПНПО). Конкурсы ПНПО закрепили в качестве необходимого требования к школам-победителям на получение финансовой поддержки в рамках ПНПО наличие органа государственно-общественного управления и публичного отчета о деятельности школы.

С 2007 г. в рамках ПНПО на конкурсной основе осуществляется государственная поддержка субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования (КПМО), предусматривающие, в том числе такое направление как “Расширение общественного участия в управлении образованием”.

С опорой на опыт пилотных регионов и регионов – участников КПМО многие субъекты РФ самостоятельно начали разрабатывать и внедрять региональные Концепции и Программы расширения общественного участия в управлении образованием. В четырех регионах: ХМАО-Югре [1], республике Саха (Якутия) [2], Пензенской [3] и Астраханской [4] областях - были приняты Законы о государственно общественном управлении.

По экспертным оценкам, в результате реализации системы направлений реформы к 2008-2018 гг. наметился переход от локальных прецедентов эффективной

практики к институционализации механизмов общественного участия в управлении образованием на всех уровнях, включая общественную оценку качества образования.

С точки зрения системного организационного проектирования анализ реформы государственно-общественного управления образованием (ГОУО) может быть проведен с учетом принятия во внимание факторов, которые определяли в статике и динамике реформы спектр возможных направлений действий, обусловленных недостаточностью существующей нормативно-правовой базы и несформированностью традиции (культурных норм) восприятия общественности как субъекта управления.

Представим анализ по системным направлениям реформы.

#### **Анализ нормативно-правового обеспечения общественного участия в управлении образованием на федеральном и региональном уровне.**

Первая законодательная норма права общественного участия в управлении - Закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2: принцип демократического, государственно-общественного характера управления образованием, статья 52, пункт 1: право родителей (законных представителей) принимать участие в управлении образовательным учреждением [5]).

Но правовая норма не стала мгновенно нормой культурной.

В связи с осмыслением этого факта реформаторами в Концепции модернизации российского образования [7] и в Федеральной целевой программе развития образования (2010-2017г.г.) [8] были заложены принципы расширения общественного участия в формировании образовательной политики, в управлении и в оценке качества образования. Но: если анализировать эти действия в комплексе с действиями по **формированию спроса на создаваемый институт через конструирование показателей эффективности госпрограмм развития образования (в том числе региональных программ развития образования)**, то необходимо признать, что системы показателей, характеризующих расширение общественного участия в управлении образованием на тот период было сформировано недостаточно.

Проблема заключалась в том, что не было доказательной базы, масштаб-

ных исследований первых результатов и самого процесса реформы, поэтому проектирование подходов к развитию организационных форм ГОУО осуществлялось на основе субъективных анализов, экспертных оценок без опоры на масштабные исследовательские данные. Это провоцировало разрыв между декларациями и управлением результативностью на местах: в региональных и муниципальных системах образования и в образовательных организациях.

В комплексе реформаторских действий было начато **внедрение модели Управляющих советов образовательных организаций как системообразующего элемента реформы ГОУО**. Но, как показал анализ Положений об Управляющих советах школ, созданных в период 2005-2007г.г. не во всех школах было осуществлено закрепление компетенции и ответственности общественных управляющих: Управляющие советы создавались без наделения их соответствующими полномочиями. И только в новых редакциях Положений об Управляющих Советах (с 2010г.) были зафиксированы компетенции и ответственность (данные по мониторингу сайтов школ на предмет анализа Положений об Управляющем совете [11]).

**Информационная открытость школы определяет возможности понимания общественностью школьных дел и стимулирует к участию в управлении, влиянию общественности на школу, формирования консолидированного заказа общества и государства на образование**

За период 2010-2017г.г. в рамках ФЦПРО через систему реформаторских действий достигнут результат - апробированы модели управляющих советов школ, внедрены требования к форматам обязательной публичной отчетности образовательных организаций, ориентированной на потребителей образовательных услуг. Это стало эффективным инструментом стимулирования общественного участия в управлении образованием, так как информационная открытость школы определяет возможности понимания общественностью школьных дел и стимулирует к участию в управлении, влиянию общественности на школу, формирования консолидированного заказа общества и государства на образование.

В дальнейшем в реформе через Приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО) с 2006г. закрепились требования для претендентов на получение целевых субсидий в рамках ПНПО:

- размещение на сайтах школ публичных отчетов о финансово-хозяйственной деятельности,
- обеспечение участия общественных экспертов в лицензировании и аккредитации образовательной организации,
- обеспечение присутствия общественных наблюдателей на ЕГЭ [9].

Для стимулирования участия в реформе ГОУО региональных и муниципальных органов управления через Комплексный проект модернизации образования (КПМО) введен показатель «доля муниципальных образований, имеющих орган ГОУО, обладающий полномочиями по распределению фонда стимулирования руководителей общеобразовательных учреждений» [10] и обозначены компетенции органа ГОУО:

- согласование правовых актов, содержащих планы и программы развития и изменений в муниципальной (региональной) системе образования,
- согласование кандидатуры на должность руководителя органа управления образованием,
- согласование актов о порядке стимулирования руководителей ОО,
- о создании, реорганизации и ликвидации ОО,
- участие в процедуре экспертной оценки решений и их последствий для развития системы образования».

Такого рода системное организационное проектирование определяло формат реформы на всех уровнях управления. Ранее норма публичной отчетности в сфере образования была зафиксирована в Законе об образовании (ст.32, п.2 «предоставление учредителю и общественности ежегодного отчета о поступлении финансовых средств» [5]), но на реальную практику того времени это мало влияло. В процессе системных шагов и введения мониторинговых показателей эффективности нормы права становились постепенно культурными нормами.

К 2010г. в регионах-участниках КПМО созданы органы ГОУО, обладающие полномочиями (в т.ч. по распределению стимулирующей части оплаты труда). Но в тот реформаторский период еще не были достаточно четко артикулированы показатели эффективности деятельности

органов управления образованием, руководителей образовательных организаций и педагогов (в некоторых регионах, например, балл ЕГЭ, как показатель образовательных достижений школьника, неоправданно был включен в показатель эффективности руководителя региональной системы образования, и даже губернатора). Поэтому образовалась проблема – нарушение логики вовлечения общественности в ГОУО через ориентацию на распределение стимулирующей части фонда оплаты труда в школе, муниципалитете, регионе.

В дальнейшем линия «участие общественности в управлении финансами образовательного учреждения» была продолжена, но возможность ее продолжения была связана не в прямую с реформой и законодательными нормами в системе образования, а в связи с принятием в 2009г. Закона «О фондах целевого капитала некоммерческих организаций». Это побудило образовательные учреждения к созданию и организации попечительских советов, фондов и некоммерческих организаций.

Анализ нормативно-правовых документов на федеральном уровне (период 1992-2004гг.) показывает несогласованность/ несогласованность/ несогласованность межотраслевых практик нормативно-правового регулирования, что повлияло на изменение изначальной логики проведения реформы ГОУО, судя по замыслам руководителя рабочей группы - А.А.Пинского [12].

На внутриведомственном уровне реформаторам удалось добиться важного достижения: закрепление в Положениях о форме публичного доклада его государственно-общественного характера: подписывается председателем государственно-общественного совета по образованию и руководителем системы образования. На региональном уровне с 2009г. организовано создание региональных советов по образованию, куда входили представители: законодательной и исполнительной власти, органов регионального и муниципальных управлений образованием, общественности (родительской и педагогической). Все это позволило реформаторам через комплекс инструментов стимулирования общественного участия в управлении образованием институализировать практики ГОУО, сформировать систему взаимодействия на разных уровнях управления:



законодательной нормой права введена организационная форма ГОУО на федеральном уровне - Общественная палата Российской Федерации [23], на уровне регионов сформировались Региональные общественные советы по развитию образования, на уровне образовательных организаций - Управляющие советы. В дальнейшем в связи с Федеральным законом от 03.11.2006 №175-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об автономных учреждениях» а также в целях уточнения правоспособности государственных и муниципальных (бюджетных) учреждений [14] изменился порядок формирования органов управления образовательного учреждения и их компетенции определяемой Уставом образовательного учреждения (множественное число означает, что уставом может быть предусмотрено наличие более одного органа управления). Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» [15] сохранил норму полномочий на создание Управляющего совета за образовательной организацией (учредитель принимает изменения в Устав и осуществляет государственную регистрацию необходимых изменений).

С точки зрения управления содержанием деятельности полномочия образовательной организации в наделении Управляющих советов функциями, позволяют регулировать уровни допуска участия Управляющих советов в реализации стратегии развития образовательной организации («от участия в планировании стратегии до полномочий по утверждению или согласованию локальных правовых актов по реализации стратегии, в том числе стратегии ресурсного развития за счет приносящей доход деятельности») [16]. Такой подход к определению компетенции и ответственности Управляющих советов (на основании редакции Уставов образовательных учреждений) связан с Федеральным законом №83-ФЗ [17]. Данный закон не предусматривает введения в бюджетном учреждении коллегиального органа надзора, контроля и непосредственного участия в управлении по финансовым вопросам (в автономном учреждении эту функцию исполняет наблюдательный совет). Кроме того, он не исключает из процедуры принятия решений управляющим советом руководителя учреж-

дения и не дает учредителю в нем существенных преимуществ, предусматривая только одного представителя и только по линии ведомства образования. Закон не снизил актуальности мероприятий по совершенствованию форм ГОУО: за Управляющими советами закреплены полномочия по утверждению отчетов о деятельности образовательных организаций, использовании его имущества, отчета об исполнении планов финансово-хозяйственной деятельности.

Все вышесказанное позволяет сделать заключение о том, что удалось достичь результатов по всем запланированным направлениям реформы с учетом складывающихся обстоятельств в изменении законодательной базы, удалось обеспечить преемственность шагов и вариативность механизмов проведения реформы на региональных уровнях. В образовательных организациях это позволило обучающимся, их родителям, педагогической общественности включиться в новый уклад, стать субъектами развития: через участие в органах самоуправления реализуется контекстное образование, формирующее гражданские ценности.

#### Через участие в органах самоуправления реализуется контекстное образование, формирующее гражданские ценности

Изучение аналитических материалов регионов-участников КПО и материалов состоявшихся в 2009 г. семинаров и обсуждений эффектов реализации пилотных проектов реформы ГОУО выявило следующие эффекты расширения общественного участия в управлении образованием:

- повышение открытости системы образования: «информационной открытости», «прозрачности», как преодоления корпоративной замкнутости системы в определении содержания образования, стандартов деятельности системы образования и оценке её результативности;
- рост интереса и активности родителей, обучающихся, представителей общества к участию в управлении образованием, повышение ответственности общественности в отношении системы образования, формирование ответственности как субъекта образовательной политики;
- рост доверия общества к системе образования, результатам ее деятельности;

- повышение ответственности руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений за результаты деятельности.

Не проявились повсеместно, но отмечаются в группах регионов такие эффекты как:

- расширение социального партнерства;

- развитие культуры управления развитием образования;

- инициирование инновационной деятельности в образовании;

- формирование общественно-профессионального экспертного сообщества;

- рост качества образования как следствие влияния привлечения общественности к оценке качества образования [6].

В настоящий период новый этап реформы ГОУО - ориентация на повышение эффективности института общественных управляющих - связан с задачами вовлечения родителей в управление качеством образования: с введением нового ФГОС ООО (и ФГОС ВПО) родители (и работодатели) получили право участия в формировании образовательных программ, условий организации образования, а также в участии в независимой оценке качества образования [15].

Новый этап реформы ГОУО обоснован комплексом мероприятий государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020г.г. (мероприятие 3.6 «Развитие институтов общественного участия в управлении образованием и повышении качества образования»): введение инструментов внутренней оценки деятельности образовательных организаций с участием общественных экспертов; подготовка общественных управляющих, общественных экспертов. Показатель эффективности подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы» - удельный вес числа образовательных организаций, в которых созданы органы коллегиального управления с участием общественности (родители, работодатели) в общем числе образовательных организаций» [18].

Дальнейшее развитие практик общественного участия в управлении образованием связано с перспективами реализации Концепции Федеральной целевой программы развития образования на

2016-2020г.г. [19] в связи с завершением ФЦПРО на 2011-2015г.г.[20]. В новой ФЦПРО в связи с новыми задачами создания национально-региональной системы независимого мониторинга и оценки качества образования предполагается обеспечить создание новых институтов, инструментов и оценочных процедур с общественным участием в системе образования.

В связи с этим в образовании как сфере общественных отношений возникают новые задачи:

- внести изменения и дополнения в Федеральные законы Российской Федерации «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» [24], «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» [25], «Об образовании в Российской Федерации» [15], направленные на совершенствование нормативного регулирования участия общественности в независимой оценке качества и общественном контроле;

- разработать и утвердить подзаконные нормативные акты, конкретизирующие механизмы независимой оценки и общественного контроля в сфере образования с учётом особенностей уже сложившихся моделей государственно-общественного управления;

- принять региональные законодательные акты и внести изменения и дополнения в региональные законы «Об образовании», регламентирующие процедуры независимой оценки качества и общественного контроля в сфере образования в субъектах РФ в соответствии с Федеральными законами «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» и «Об образовании в Российской Федерации».

Наделение органов государственно-общественного управления дополнительными функциями и полномочиями в части функции «оценка результатов», «оценка достижения целевых показателей деятельности организации, включая показатели качества этой деятельности» [21], расширение функционального состава Управляющих советов – задачи дальнейшего развития и совершенствования системы государственно-общественного управления образованием.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Закон «О государственном управлении в сфере общего образования ХМАО-Югры от 29.09.2006 N104-О3// <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi>
2. Закон «О государственном управлении в системе общего образования в Пензенской области» от 04.09.2007 N1351-ЗПО// <http://www.zspo.ru/legislative/acts/4107/>
3. Закон «О государственном управлении в сфере дошкольного и общего образования в республике Саха (Якутия) от 19.02.2009 N215-IV // [http://obrzakon.ru/documents/opensdoc/id/1143/cat\\_id/78](http://obrzakon.ru/documents/opensdoc/id/1143/cat_id/78)
4. Закон «О государственном управлении в сфере образования на территории Астраханской области» от 08.05.2009 N 25.2009-О3// <http://docs.cntd.ru/document/895209619>
5. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года N3266-I «Об образовании в Российской Федерации»// <http://base.garant.ru/10164235/>
6. Косарецкий С.Г., Моисеев А.М., Седелников А.А., Шимутина Е.Н. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту. Исследования и разработки. М.: Вердана, 2010. – 372с.
7. Комплексный проект модернизации образования// <http://www.kpmo.ru/>
8. Концепции модернизации российского образования на период до 2010г // <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
9. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества работы образовательных организаций (утверждены МОН РФ 14 октября 2013 г.) // <http://минобрнауки.рф/документы/3710>
10. Методические рекомендации по работе Управляющих советов в школах по проведению общественной экспертизы хода реформ в образовании и независимой оценке качества общего образования// <http://rodactiv.ru/activity/metodicheskie-rekomendacii-po-rabote-upravlyayushchih-sovetov-v-shkolah-provedeniyu>
11. Пинский А.А. Общественное участие в управлении школой: Школьные советы. М: Альянс Пресс, 2004.
12. Письмо Минобрнауки РФ от 14.05.2004 N14-51-131/13 «О Методических рекомендациях по функциям, организации и работе управляющих советов общеобразовательных учреждений// <http://www.gouo.ru/inform/norm1/doc02/>
13. Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. N 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006 - 2010 годы» С изменениями и дополнениями от: 5 мая 2007 г., 24 марта 2008 г// <http://base.garant.ru/189041/#ixzz3WSW2y7uc>
14. Приоритетный национальный проект «Образование» // <http://минобрнауки.рф/проекты/пнпо>
15. Совершенствование институциональных механизмов управления образованием. Развитие форм государственно-общественного управления. Формы публичной отчетности: УМК для подготовки тьюторов. – М: АПКИПРО,2007.
16. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011г. N 61 «О федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015годы»// <http://минобрнауки.рф>
17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 N 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020г.г.» (новая редакция) // <http://минобрнауки.рф>
18. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014г. N2765р «Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования в Российской Федерации»// <http://government.ru/media/files/41d466ed943dd8fdb.pdf>
19. Седелников А.А. Уровни включения Управляющего совета в управление школой// <http://player.myshared.ru/168144/>
20. Федеральный закон Российской Федерации от 04.04.05 N32-ФЗ «Об общественной палате Российской Федерации».
21. Федеральный закон Российской Федерации от 21 июля 2014 г. N 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации».
22. Федеральный закон Российской Федерации от 21 июля 2014 г. N 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования».

23. Федеральный закон от 03.11.2006 N175-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием ФЗ «Об автономных учреждениях» а также в целях уточнения правоспособности государственных и муниципальных (бюджетных) учреждений// <http://www.gosfinansy.ru/docs/15866/>

24. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// <http://минобрнауки.рф>

25. Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010г. N 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»// <http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html>

**FIOFANOVA Olga Aleksandrovna**

Dr. Sci. (Pedagogy), professor. Federal Institute for Educational Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

[fiofanova@mail.ru](mailto:fiofanova@mail.ru)

**SAVINA Oxana Aleksandrovna**

PhD student, Federal Institute for Educational Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

[savina@mail.ru](mailto:savina@mail.ru)

**Development of public participation in the management of education: actual direction of educational policy**

*Summary.* This article analyzes a few important things: the main directions of educational policy on realization of reform of state-public management of education and its results, the logic of historical expansion of public participation in the management of education via instruments of designing target indicators of the efficiency of state programs of the development of education, priority national projects of education and maintaining legislative and legal norms of state-public educational management.

*Keywords:* state-public management of education, Governing Bodies of educational institutions, education reform, development of institutions of public participation in the management of education and improvement of the quality of education.

НАТАЛЬЯ ТАРАСОВА

# Анализ региональных правоприменительных практик установления, взимания и возмещения родительской платы за присмотр и уход за детьми в организациях, осуществляющих образовательную деятельность

**Аннотация.** В статье проанализированы принятые правовые акты установления, взимания и возмещения родительской платы за присмотр и уход за детьми в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на региональном уровне на предмет их соответствия требованиям федерального законодательства, описаны критерии оценки эффективности региональных правоприменительных практик.

**Ключевые слова:** правоприменительные практики, установление, взимание и возмещение родительской платы за присмотр и уход за детьми, критерии, образовательная организация, образовательная деятельность.

**К**ак следует из ст. 65 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ) [6], за присмотр и уход за ребенком учредитель организации, осуществляющей образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования устанавливает плату, взимаемую с родителей или законных представителей (далее – Родительская плата).

При этом полномочия по определению размера Родительской платы, порядка и случаев снижения Родительской платы и освобождения от нее, определения ее максимального и среднего размеров, а также порядка компенсации части Родительской платы и критериев нуждаемости, учитываемые при такой компенсации, отнесены Федеральным законом № 273-ФЗ к компетенции субъектов Российской Федерации.

При реализации данного полномочия субъекты РФ должны не только соблюдать условия, указанные в пун-

ктах 4-6 ст. 65 Федерального закона № 273-ФЗ, но и стремиться к максимальной оптимизации правового регулирования в данной сфере, результатом которого должен стать прозрачный и эффективный механизм установления Родительской платы, а также компенсации ее части, учитывающий местные условия каждого конкретного муниципалитета.

В ряде случаев это прямо указывается в Федеральном законе № 273-ФЗ. Так, например, законодатель прямо говорит о том, что максимальный размер Родительской платы должен быть установлен уполномоченными органами субъекта РФ для каждого муниципального образования отдельно. В других случаях, такая градация видится необходимой исходя из оценки эффективности практики применения норм регионального законодательства в рассматриваемой сфере.

Очевидно, что для того, чтобы ответить на вопрос об эффективности правового регулирования отношений в сфере установления, взимания и возмещения Родительской платы, необходимо:

1) проанализировать принятые пра-



об авторе



*Н. В. Тарасова, руководитель Центра социализации и персонализации образования детей Федеральный институт развития образования, кандидат педагогических наук, доцент.*

вовые акты в данной сфере на региональном уровне на предмет их соответствия требованиям федерального законодательства (при анализе муниципальных правовых актов учитывались акты не менее двух муниципалитетов с каждого региона);

2) провести анализ правоприменительной практики в регионах с целью выработки критериев оценки ее эффективности и показателей данных критериев; 3) на основе полученных данных разработать методику оценки эффективности правоприменительной практики установления, взимания и возмещения Родительской платы, на основании которой возможно формирование обоснованных подходов к анализу правовой работы в регионах в обозначенной сфере.

Представляется очевидным, что перед тем как вести анализ практики применения правового акта регионального уровня при наличии правового регулирования тех же правоотношений на федеральном уровне, необходимо исключить вариант правовых коллизий в этих актах.

Применительно к сфере правоотношений, рассматриваемых в настоящем исследовании, это означает, что правовые акты регионального уровня не должны противоречить нормам Федерального закона № 273-ФЗ. Так, анализ этих норм позволяет выделить следующие критерии, которым должно соответствовать правовое регулирование сферы установления, взимания и возмещения Родительской платы в субъектах Российской Федерации:

1) Недопустимость включения расходов на реализацию образовательной программы дошкольного образования и расходов на содержание недвижимого имущества государственных и муниципальных образовательных организаций в Родительскую плату;

2) Недопустимость превышения максимального размера Родительской платы при установлении ее фактического размера;

3) Недопустимость уменьшения размеров компенсации части Родительской платы по сравнению с установленными на федеральном уровне.

Федеральным законом № 273-ФЗ установлена императивная норма, запрещающая включать в Родительскую плату расходы на реализацию обра-

зовательной программы дошкольного образования и расходов на содержание недвижимого имущества образовательных учреждений. Очевидно, что такой подход не позволяет учредителям образовательных учреждений переложить часть своих финансовых обязательств на родителей, чьи дети посещают соответствующие учреждения дополнительного образования.

Логично, что явных фактов включения указанных выше расходов в Родительскую плату в ходе проведенного анализа не установлено.

Вместе с тем, следует обратить внимание, что федеральным законодателем не раскрывается понятие «содержание недвижимого имущества», как и не установлен перечень расходов, которые включает в себя понятие «расходы на реализацию образовательной программы». Данная ситуация приводит к правовой неопределенности, которая может повлечь несение финансового бремени по содержанию имущества и расходам на реализацию образовательной программы родителей наравне с учредителями.

Так, правовыми актами города Махачкалы предусмотрено, что часть Родительской платы используется на развитие «материально-технической базы». В городе Йошкар-Ола в состав Родительской платы включены расходы на мебель и оборудование. Имеются также факты, когда в расходы, на покрытие которых идет Родительская плата, включаются «иные расходы», без какого-либо раскрытия таких определений.

Однако, говорить об однозначном нарушении в названных муниципалитетах федерального законодательства также нельзя, для этого необходимо провести объективную оценку расходов образовательных учреждений и движения денежных средств, что не является предметом настоящего исследования.

Несмотря на императивный механизм регулирования, выраженного в части запрета превышения максимального размера Родительской платы, установленного на уровне субъектов, такие случаи все же установлены.

Так, зафиксированы случаи превышения размера Родительской платы, установленного учредителями дошкольных образовательных органи-

заций, над максимальным размером, установленного законодательством субъектов Российской Федерации в Алтайском крае и в Тверской области.

Здесь следует лишь отметить о недопустимости подобной ситуации и необходимости корректировки правовых актов указанных регионов во избежание дальнейшего нарушения норм федерального законодательства.

Согласно п. 5 ст. 65 Федерального закона № 273-ФЗ [6], размер компенсации части Родительской платы устанавливается законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации. При этом законодателем введены ограничения, выраженные в указании минимального размера такой компенсации в процентном соотношении от среднего размера родительской платы за присмотр и уход за детьми в государственных и муниципальных образовательных организациях, находящихся на территории соответствующего субъекта Российской Федерации, в зависимости от количества детей в семье. Так, установлены следующие минимальные размеры компенсации части Родительской платы:

- 20% от среднего размера для первого ребенка;
- 50% от среднего размера для второго ребенка;
- 70% от среднего размера для третьего и последующих детей.

Анализ нормативно-правовых актов субъектов РФ показал, что большинство регионов (61%) установили размеры компенсации части Родительской платы именно в таких соотношениях. Это Алтайский, Забайкальский, Краснодарский, Красноярский, Пермский, Ставропольский, Хабаровский края, Амурская, Архангельская, Астраханская, Белгородская, Владимирская, Волгоградская, Вологодская, Воронежская, Иркутская, Калининградская, Калужская, Кировская, Костромская, Курганская, Курская, Липецкая, Московская, Мурманская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Оренбургская, Орловская, Пензенская, Псковская, Самарская, Саратовская, Смоленская, Тамбовская, Тульская, Челябинская, Ярославская области, Еврейский, Чукотский, Ямало-Ненецкий автономные округа, Республики Кабардино-Балкария, Адыгея, Алтай, Башкортостан, Коми, Марий Эл, Северная Осетия-А-

лания, Татарстан, Тыва, Хакасия, Удмуртия, Чечня и Чувашия.

Очевидно, что формулировка приведенной выше нормы закона делегирует регионам право предоставить компенсацию части Родительской платы в размере, превышающим указанные значения. Более того, по нашему мнению, предлагает на законодательном уровне субъекта РФ в принципе улучшить условия компенсации части Родительской платы исходя из финансовых условий конкретного региона, в том числе введя дополнительные градации.

Так, в Ивановской и Ленинградской области размер компенсации части Родительской платы составляет 25% для первого ребенка, 55% для второго и 75% для третьего и последующих детей. В Республике Мордовия эти цифры составляют 22%, 53% и 74% соответственно. В ряде регионов установлен более высокий размер компенсации для третьего, четвертого и последующих детей (Сахалинская, Тверская, Свердловская область). В Камчатском крае, Республике Крым, городе Санкт-Петербург, Магаданской и Ульяновской областях введены дополнительные категории. Так, для семей, чей доход меньше прожиточного минимума, размер компенсации части Родительской платы в Камчатском крае составляет 90% (для всех детей), а в Магаданской области - 30%, 60%, 80% (на первого, второго, третьего и последующих детей соответственно). В Республике Крым размер компенсации составляет 100% для семей, проживающих в сельской местности. В Ульяновской области в повышенном размере (60%, 80% и 100% для первого, второго, третьего и последующих детей соответственно) компенсируется Родительская плата родителям, чьи дети посещают частные образовательные учреждения.

Проведенный анализ показывает, что сформулированное в рассматриваемой норме Федерального закона № 273-ФЗ определение среднего размера Родительской платы оставляет для регионов возможность двойного толкования, что и происходит при законотворчестве на уровне субъектов РФ.

Используя формулировку «средний размер родительской платы за присмотр и уход за детьми в государственных и муниципальных образовательных организациях, находящихся

ся на территории соответствующего субъекта Российской Федерации» законодатель не уточняет, формируется ли средний размер с учетом всех муниципальных образовательных организаций региона, или же допустимо использовать средний размер Родительской платы по конкретному муниципальному образованию. Также, не до конца прослеживается логика такой формулировки. В ряде регионов может сложиться ситуация, когда средний размер Родительской платы по всему региону будет превышать минимальный размер такой платы в конкретном муниципальном образовании этого региона. В результате, при соблюдении норм Федерального закона и принятого в соответствии с ним правового акта регионального уровня может сложиться ситуация, что, предоставляя компенсацию на второго ребенка в размере 50% среднего размера Родительской платы по региону, такая компенсация будет полностью покрывать размер Родительской платы в конкретном образовательном учреждении. Законодатели ряда регионов, видимо, восприняли такую ситуацию как противоречащую логике федерального законодательства и установили размер компенсации части Родительской платы не исходя из среднего размера Родительской платы в государственных и муниципальных образовательных организациях, находящихся на территории соответствующего субъекта РФ, а из среднего размера Родительской платы в учреждениях конкретного муниципального образования (Новгородская область, Республика Саха), либо от фактической платы в конкретном государственном или муниципальном учреждении ((для родителей, дети которых посещают иные образовательные учреждения, размер компенсации рассчитывается исходя из среднего размера Родительской платы в том смысле, который в него вкладывает Федеральный закон № 273-ФЗ) Брянская, Кемеровская, Ростовская, Томская, Тюменская области, города

федерального значения Москва и Севастополь, Республики Бурятия, Дагестан, Ингушетия, Карачаево-Черкесия, Карелия, Ханты-Мансийский автономный округ)).

Отдельно хотим обратить внимание на правовое регулирование рассматриваемых правоотношений в Приморском крае. Размер компенсации части Родительской платы там не установлен. Порядок обращения за компенсацией части родительской платы за содержание ребенка (присмотр и уход за ребенком) в образовательных организациях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, и ее выплаты в Приморском крае утвержден постановлением Администрации Приморского края от 22 февраля 2007 года № 50-па, согласно п. 5 которого компенсация получателю выплачивается на ребенка, посещающего образовательную организацию, в размере, установленном федеральным законом [3]. Таким образом, несмотря на прямое указание в Федеральном законе № 273-ФЗ о необходимости утвердить размеры компенсации части Родительской платы, Администрация Приморского края это делать не стала, сославшись на федеральный уровень правотворчества. Поскольку, как уже было сказано выше, на федеральном уровне конкретные размеры компенсации части Родительской платы не определены, сложившаяся ситуация создает правовую неопределенность, последствием которой может стать как повышенная финансовая нагрузка на соответствующие бюджеты с одной стороны, так и нарушение права граждан на получение компенсации части Родительской платы в меньшем размере, чем того требует федеральное законодательство.

Анализ также выявил ряд противоречий между муниципальными правовыми актами в рассматриваемой сфере и актами регионального значения. Так, в Архангельской области размер компенсации, как указывалось выше, установлен в процентном соотношении от среднего размера по учреждениям всей Архангельской области. Однако, в Ленском муниципальном районе установлено [4], что компенсация части Родительской платы устанавливается исходя из размера внесённой родительской платы, фактически взимаемой за

Отдельно хотим обратить внимание на правовое регулирование рассматриваемых правоотношений в Приморском крае. Размер компенсации части Родительской платы там не установлен



присмотр и уход за ребёнком в соответствующем образовательном учреждении.

Проведенное исследование по обобщению правоприменительной практики в субъектах РФ позволило сформировать ряд критериев, соответствие которым будет способствовать повышению эффективности правового регулирования установления, взимания и порядка компенсации Родительской платы. Так, анализ норм позволяет выделить следующие критерии, которым должно соответствовать правовое регулирование сферы установления, взимания и возмещения Родительской платы в субъектах РФ:

1. Критерий возраста, направленности и времени пребывания в дошкольном учреждении

2. Критерий соответствия расчета Родительской плате методическим рекомендациям, предложенным в письме Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2013 г. N 08-1408 [2].

3. Критерий перерасчета Родительской платы при отсутствии ребенка по уважительной причине.

4. Критерий наличия льготных категорий

5. Критерий определения нуждаемости в компенсации части Родительской платы.

6. Критерий градации порядка и размера компенсации по виду учредителей образовательных учреждений

7. Критерий наличия методики определения максимального, среднего и взимаемого размера Родительской платы.

Рассмотрим применение правоприменительной практики в субъектах РФ с учетом представленных критериев.

Устанавливаемый на муниципальном уровне взимаемый размер родительской платы должен учитывать всю дифференциацию особенностей муниципальных систем дошкольного образования и предоставляемых услуг по присмотру и уходу за детьми.

Учитывая особенности регламентирования содержания детей в дошкольных образовательных организациях, определяемые Санитарно-эпидемиологическими нормами и правилами, а также специфику деятельности самих организаций, при определении размера взимаемой родительской платы необходимо, в том числе, учитывать воз-

раст детей и режим их пребывания в организации [2]. В связи с этим, размер родительской платы в одном муниципалитете (одной организации) должна различаться в зависимости от особенностей детей и режима их пребывания в группе. Таким образом, порядок определения размера родительской платы должен учитывать дифференциацию ее размеров в соответствии с указанными особенностями. То есть, размер родительской платы должен быть дифференцирован для отдельных особенностей услуг по присмотру и уходу, определяемых возрастом детей, направленностью и режимом их пребывания в группе.

Учитывая особенности регламентирования содержания детей в дошкольных образовательных организациях, определяемые Санитарно-эпидемиологическими нормами и правилами, а также специфику деятельности самих организаций, при определении размера взимаемой родительской платы необходимо, в том числе, учитывать возраст детей и режим их пребывания в организации

В результате проведенного анализа нормативно-правовой базы устанавливающей размер родительской платы выявлено, что только в 6 регионах учитывается направленность групп при определении данного размера: Республика Мордовия, Татарстан, Тыва, Самарская и Саратовская области, город Севастополь. При этом в Республике Мордовия только в региональном центре выделяются группы общеразвивающей и компенсирующей направленности. В Республике Татарстан размер родительской платы за присмотр и уход за ребенком определен для государственных и муниципальных образовательных организаций в обычных и коррекционных группах комбинированного и компенсирующего вида, реализующих адаптированные образовательные программы для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, а так же в детских садах общеразвивающего вида как в региональном центре так и в муниципалитетах. В республике Тыва выделены группы общеразвивающей направленности, смешанные группы общеразвивающей направленности, группы компенсиру-

ющей направленности, группы оздоровительной направленности, группы комбинированной направленности. В Самарской области на уровне НПА (нормативно-правовые акты) муниципального района выделены группы общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей направленностей и группы оздоровительной направленности (кроме групп для детей с туберкулезной интоксикацией). В Саратовской области размер родительской платы представлен в разрезе образовательных организаций, включающих учреждения общеразвивающего, комбинированного и компенсирующего вида только в региональном центре. В городе Севастополь отдельно рассчитан размер родительской платы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с различиями в рекомендуемом ежедневном наборе продуктов питания для детей до 3-х лет и детей в возрасте старше 3-х лет, для одного и того же режима пребывания должна быть установлена различная родительская плата для родителей (законных представителей) детей разных возрастов. Данный критерий учтен в 32 регионах, что составляет 38% по стране: Астраханская, Брянская, Волгоградская, Вологодская, Костромская, Ленинградская, Магаданская, Московская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Пензенская, Ростовская, Свердловская, Смоленская, Тамбовская, Тверская, города Санкт-Петербург и Севастополь, Забайкальский, Краснодарский, Красноярский, Пермский, Хабаровский край, Республики Бурятия, Коми, Крым, Мордовия, Татарстан, Тыва, Удмуртия и Чувашия.

**Дифференциация по времени пребывания детей в группах учтена в 15 регионах, что составляет 18% от общего числа субъектов Российской Федерации: Архангельская, Волгоградская, Кировская, Калужская, Смоленская, Ульяновская, Магаданская, Омская, Ярославская области, Забайкальский и Пермский край, Республики Коми, Татарстан, Чувашия и город Санкт-Петербург. При этом в Забайкальском крае представлен почасовой расчет среднего размера родительской платы.**

При определении величины размера родительской платы должны учитываться особенности условий, обеспечиваемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность, при оказании услуг по присмотру и уходу, в том числе продолжительность пребывания детей в группе. Учет влияния представленных факторов на расходы организации, осуществляемые ею в процессе создания требуемых условий, необходимых для оказания отдельных услуг по присмотру и уходу.

Дифференциация по времени пребывания детей в группах учтена в 53 регионах, что составляет 62% из общего числа субъектов Российской Федерации: Алтайский, Забайкальский, Красноярский, Пермский, Хабаровский край, Амурская, Архангельская, Брянская, Владимирская, Волгоградская, Вологодская, Воронежская, Ивановская, Иркутская, Калининградская, Калужская, Кемеровская, Кировская, Костромская, Курганская, Ленинградская, Липецкая, Магаданская, Московская, Мурманская, Омская, Пензенская, Ростовская, Саратовская, Свердловская, Смоленская, Тамбовская, Тверская, Томская, Тульская, Тюменская, Челябинская, Ярославская области, города Санкт-Петербург и Севастополь, Ненецкий автономный округ, Республики Башкортостан, Бурятия, Дагестан, Карелия, Коми, Крым, Саха (Якутия), Татарстан, Тыва, Хакасия, Удмуртия и Чувашия.

В результате проведенного анализа нормативно-правовой базы устанавливающей средний размер родительской платы выявлено, что только 2 региона учитывают направленность групп при определении данного размера: Новгородская область и город Севастополь. При этом в данных регионах выделена лишь категория детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающие образовательные программы дошкольного образования.

В связи с различиями в рекомендуемом ежедневном наборе продуктов питания для детей до 3-х лет и детей в возрасте старше 3-х лет, для одного и того же режима пребывания должна быть установлена различная родительская плата для родителей (законных представителей) детей разных возрастов. Данный критерий учтен в 6 регионах (7% по стране) при определении сред-

него размера родительской платы: Волгоградская, Магаданская и Смоленская области, Республика Татарстан, города Санкт-Петербург и Севастополь.

При установлении величины среднего размера родительской платы должны учитываться особенности условий, обеспечиваемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность, при оказании услуг по присмотру и уходу, в том числе продолжительность пребывания детей в группе.

Дифференциация по времени пребывания детей в группах учтена в 15 регионах, что составляет 18% от общего числа субъектов Российской Федерации: Архангельская, Волгоградская, Кировская, Калужская, Смоленская, Ульяновская, Магаданская, Омская, Ярославская области, Забайкальский и Пермский край, Республики Коми, Татарстан, Чувашия и город Санкт-Петербург. При этом в Забайкальском крае представлен почасовой расчет среднего размера родительской платы.

В результате проведенного анализа нормативно-правовой базы устанавливающей максимальный размер родительской платы выявлено, что только 4 региона учитывают направленность групп при определении данного размера: Краснодарский край, Пермский край, Республика Татарстан, Свердловская область. При этом в Краснодарском крае выделено три группы направленности: группы общеразвивающей направленности, группы комбинированной направленности, группы компенсирующей направленности. В Пермском крае выделяют общеобразовательную, компенсирующую и оздоровительную направленности, но при этом размер максимальной родительской платы определяют одинаковый для всех вышеуказанных направленностей. В Республике Татарстан максимальный размер родительской платы за присмотр и уход за ребенком определен для государственных и муниципальных образовательных организаций комбинированного и компенсирующего вида, реализующих адаптированные образовательные программы для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. В Свердловской области размер максимальной родительской платы отдельно определен для образовательных организаций, ре-

ализующих основную образовательную программу дошкольного образования в группах, имеющих оздоровительную, компенсирующую или комбинированную направленность.

В связи с различиями в рекомендуемом ежедневном наборе продуктов питания для детей до 3-х лет и детей в возрасте старше 3-х лет, для одного и того же режима пребывания должна быть установлена различная родительская плата для родителей (законных представителей) детей разных возрастов. Данный критерий учтен в 23 регионах (27% по стране) при определении максимального размера родительской платы: Архангельская область, Астраханская область, Брянская область, Волгоградская область, Иркутская область, Карачаево-Черкесская Республика, Костромская область, Краснодарский край, Курганская область, Магаданская область, Московская область, Омская область, Орловская область, Республика Бурятия, Республика Коми, Республика Мордовия, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Ростовская область, город Севастополь, Смоленская область, Тульская область, Челябинская область.

При установлении величины максимального размера родительской платы должны учитываться особенности условий, обеспечиваемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность, при оказании услуг по присмотру и уходу, в том числе продолжительность пребывания детей в группе. Учет влияния представленных факторов на расходы организации, осуществляемые ею в процессе создания требуемых условий, необходимых для оказания отдельных услуг по присмотру и уходу.

Дифференциация по времени пребывания детей в группах учтена в 42 регионах, что составляет 49% от общего числа субъектов Российской Федерации: Архангельская область, Астраханская область, Брянская область, Владимирская область, Волгоградская область, Воронежская область, Иркутская область, Калужская область, Карачаево-Черкесская Республика, Кемеровская область, Кировская область, Костромская область, Краснодарский край, Красноярский край, Курганская область, Магаданская область, Московская область, Мурманская область,

Ненецкий автономный округ, Омская область, Орловская область, Пермский край, Приморский край, Республика Бурятия, Республика Коми, Республика Крым, Республика Мордовия, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Республика Хакасия, Свердловская область, город Севастополь, Смоленская область, Ставропольский край, Томская область, Тульская область, Тюменская область, Ульяновская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Челябинская область, Чувашская Республика, Ярославская область.

Расчет взимаемого размера родительской платы должен соответствовать методическим рекомендациям согласно письму Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2013 г. N 08-1408 [2], а именно включать в себя:

- расходы на приобретение продуктов питания с учетом дифференцирующих коэффициентов;

- прочие расходы, связанные с приобретением расходных материалов, используемых для обеспечения соблюдения воспитанниками режима дня и личной гигиены.

В результате проведенного анализа выявлено, что расходы на приобретение продуктов питания включены в расчет взимаемого размера родительской платы у 20 регионов, что составляет 23 % по Российской Федерации в целом: Астраханская, Вологодская, Кировская, Курская, Омская, Орловская, Самарская, Саратовская, Смоленская области, Ненецкий автономный округ, Республики Алтай, Башкортостан, Бурятия, Ингушетия, Калмыкия, Крым, Марий Эл, Татарстан, Тыва, Красноярский край. При этом в 10 регионах: Астраханской, Вологодской, Кировской, Омской, Орловской, Самарской, Смоленской областях и Республиках Алтай, Крым, Марий Эл данные расходы учтены только в региональном центре. В части регионов где отсутствует непосредственно методика расчета лишь оговорено что данные затраты включены в расчет взимаемого размера родительской платы (Астраханская, Кировская, Курская, Орловская, Самарская области, Ненецкий автономный округ, Республики Бурятия, Ингушетия, Саратовской области - в части затрат муниципалитетов, Калмыкии

и Красноярский край в части нормативно - правовой базы регионально-го центра, Марий Эл и Татарстан). В Республике Башкортостан как региональный центр так и муниципалитет содержит нормативы затрат за просмотр и уход за детьми и размер взимаемой родительской платы определяется в как процент от данных затрат.

Помимо этого выявлено, что затраты на прочие расходы, связанные с приобретением расходных материалов, используемых для обеспечения соблюдения воспитанниками режима дня и личной гигиены включены в размер взимаемой родительской платы по 20 регионам, что составляет 23 % от общего числа субъектов Российской Федерации: Астраханская, Вологодская, Кировская, Курская, Омская, Орловская, Самарская, Саратовская, Смоленская области, Ненецкий автономный округ, Республики Алтай, Башкортостан, Бурятия, Ингушетия, Калмыкия, Крым, Марий Эл, Татарстан, Тыва, Красноярский край.

В 14 регионах (16 % по стране) предусмотрено что доходы, полученные за счет взимания родительской платы, следует направлять на приобретение продуктов питания и покрытие расходов хозяйственно - бытового обслуживания детей, по обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня: Брянская, Орловская, Тульская Калининградская области, Еврейская автономная область, Красноярский край, Ставропольский край, Республики Башкортостан, Бурятия, Дагестан, Крым, Саха (Якутия), Удмуртская и Кабардино-Балкарская Республики. При этом данный норматив содержится только в НПА (нормативно-правовые акты) регионального центра в следующих регионах Тульская, Калининградская, Ставропольский край, Дагестан, Крым, Саха (Якутия), Удмуртская Республика и только в НПА муниципалитетов: Бурятия, Кабардино-Балкарская Республика.

Так же стоит отметить, что в основном регионы направляют доходы от родительской платы на покрытие расходов на приобретение продуктов питания, а в случае образования остатков после покрытия данных расходов оставшуюся часть уже направляют на расходы хозяйственно - бытового обслуживания детей, обеспечению

соблюдения ими личной гигиены и режима дня. Либо устанавливают процентное соотношение покрытия расходов, в среднем 95% на продукты питания и 5 % на расходы хозяйственно-бытового назначения.

Помимо вышеуказанных расходов в двух регионах выявлено, что в расчет размера взимаемой родительской платы иные расходы:

- в Курской области учтены так же расходы на заработную плату персонала, осуществляющего организацию питания детей, повара (шеф-повара), кухонных рабочих, на заработную плату кладовщиков, грузчиков, рабочих по стирке белья, которые определяются, исходя из фактической заработной платы поваров (шеф-поваров) и кухонных рабочих, начисленной в соответствии с действующим положением по оплате труда;

- в Ненецком автономном округе включены расходы увеличения стоимости основных средств (приобретение предметов длительного пользования, необходимых для присмотра и ухода за ребенком).

В результате проведенного анализа только по 10 регионам можно определить, что при расчете максимального размера родительской платы учитываются нормы потребления продуктов питания и отдельных расходных материалов, связанных с присмотром и уходом: Архангельская область, Брянская область Воронежская область, Карачаево-Черкесская Республика, Московская область, Республика Саха (Якутия), Республика Хакасия, Томская область, Тульская область, Ульяновская область. Фактически расчет осуществляется в соответствии с рекомендациями Минобрнауки по определению размера родительской платы. Такой подход позволяет установить объективный размер родительской платы, учитывающий необходимость обеспечения норм питания детей. По остальным регионам не представляется возможным определить включены ли данные затраты в расчет максимального размера родительской платы ввиду отсутствия методики его расчета.

Анализ показывает, что наличие в правовых актах порядка перерасчета Родительской платы в случае отсутствия ребенка по уважительной причине приводит к повышению эф-

фективности правоприменительной практики в части снижения нагрузки на родителей, чьи дети не могли посещать учреждения, имея на это соответствующие основания. Это возможно в случае, если правовыми актами также установлен перечень причин считающиеся уважительными для отсутствия ребенка, установлена необходимость и порядок подтверждения таких фактов.

При этом, установленная методика перерасчета родительской платы за дни отсутствия должна учитывать уже произведенные расходы на оказание услуги в первый день отсутствия ребенка, т.е. перерасчет рекомендуется осуществлять, начиная со второго дня отсутствия.

Поскольку на федеральном уровне нет каких-либо условий правового регулирования в части установлении такого перерасчета и его порядка, на региональном уровне такие нормы также отсутствуют. Муниципалитеты же, обладая соответствующей компетенцией по установлению Родительской платы, показывают разный подход к регулированию рассматриваемых правоотношений.

Так, органами местного самоуправления городов Барнаула, Вологды, Нальчика, Казани, Курска, Калининграда Александровского района Владимирской области, Лескинского района Республики Кабардино-Балкария, указано на необходимость взимания Родительской платы за дни планового посещения, за исключением дней, пропущенных по уважительной причине, подтверждаемой соответствующими документами.

Правовыми актами указанных муниципальных образований установлены следующие периоды отсутствия ребенка по уважительной причине:

- 1) дни, пропущенных по болезни (на основании предоставленной медицинской справки);
- 2) дни нахождения на санаторно-курортном лечении (на основании медицинского заключения);
- 3) дни временного ограничения доступа ребенка в МДОО (закрытие МДОО или группы в связи с карантинном, проведением ремонтных и (или) аварийных работ);
- 4) дни отпуска родителей (законных представителей) ребенка (на основании предоставленной копии приказа

об отпуске, заверенной работодателем, или справки с места работы);

5) дни временного отсутствия родителей (законных представителей) ребенка по уважительным причинам (болезнь, командировка) (на основании предоставленных документов, подтверждающих причину отсутствия);

6) время летнего периода (сроком до 75 дней) независимо от отпуска родителей (законных представителей) ребенка.

Некоторые муниципалитеты лишь указывают на то, что плата взимается за дни фактического посещения, либо плата устанавливается за один день пребывания, что также подразумевает обязанность ее внесения лишь за дни посещения образовательного учреждения. При этом затраты, понесенные учреждением на оказание услуг в первый день отсутствия ребенка, не учитываются (города Архангельск, Астрахань, Абакан, Брянск, Волгоград, Владимир, Воронеж, Биробиджан, Чита, Калуга, Петропавловск-Камчатский, Киров, Кострома, Краснодар, Волхов, Магадан, Орехово-Зуево, Мурманск, Нарьян-Мар, Нижний Новгород, Великий Новгород, Новосибирск, Омск, Оренбург, Орел, Пенза, Пермь, Псков, Горно-Алтайск, Уфа, Улан-Удэ, Ульяновск, Сызтьевка, Симферополь, Саратов, Якутск, Кызыл, Ростов-на-Дону, Рязань, Саратов, Севастополь, Смоленск, Тверь, Томск, Тула, Тюмень, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Чебоксары, Анадарь, Ярославль, а также ряд иных муниципальных образований соответствующих им субъектов РФ).

В муниципальном образовании «Город Белгород» размер Родительской платы установлен за месяц, но указано условие о 100% посещаемости, что также говорит о необходимости перерасчета за фактическое пребывание детей в образовательном учреждении, однако порядок такого перерасчета и влияние на него причин отсутствия не регламентирован.

В муниципальном образовании «Город Самара» часть родительской платы выплачивается исходя из количества рабочих дней в месяце, независимо от фактического посещения, а другая часть – за фактическое количество дней пребывания ребенка в учреждении.

В тоже время, ряд проанализиро-

ванных правовых актов органов местного самоуправления устанавливают размер Родительской платы за месяц и не регламентируют порядок ее перерасчета в случае отсутствия детей. Такая ситуация, например, сложилась в Чеченской Республике, где размер взимаемой родительской платы установлен правовым актом регионального уровня, а не муниципалитетами, а также в городах Иваново, Иркутск, Черкесск, Красноярск, Курган, Липецк, Владивосток, Майкоп, Махачкала, Элиста, Петрозаводск, Йошкар-Ола, Владикавказ, Санкт-Петербург (для государственных учреждений), Южно-Сахалинск, Екатеринбург, Ставрополь, Тамбов, Ижевск, Челябинск, Салехард, Хабаровском районе Алтайского края, Благовещенском, Бурейском районах Амурской области, Рамоновском районе Воронежской области, Улетовском районе Забайкальского края, Шуйском районе Ивановской области, Слюдяинском районе Иркутской области, Чебулинском районе Кемеровской области. Возможно, в соответствующих муниципалитетах этот вопрос решается локальными актами организации, что, на наш взгляд, является не совсем верным с точки зрения эффективности правоприменительной практики, поскольку оставляет высокий уровень предела усмотрения для соответствующих муниципальных служащих и руководителей муниципальных учреждений образования.

Как следует из п. 2 ст. 65 Федерального закона № 273-ФЗ, учредитель вправе снизить размер родительской платы или не взимать ее с отдельных категорий родителей (законных представителей) в определяемых им случаях и порядке.

Несмотря на то, что закон прямо указывает на компетенцию учредителя при освобождении отдельных категорий родителей от Родительской платы, такие правоотношения стали предметом регулирования и на уровне субъекта РФ. В Архангельской области в случаях, когда многодетные родители (усыновители) имеют в соответствии с законодательством Российской Федерации право на компенсацию в размере 20 процентов родительской платы на первого ребенка, дополнительно выплачивается компенсация в размере 30 процентов указанной платы [1].

Федеральным законом № 273-ФЗ уже введены три категории родителей, освобожденных от уплаты родительской платы. Это родители с детьми-инвалидами, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также за детьми с туберкулезной интоксикацией.

Большинство муниципалитетов дополняют этот перечень.

Так, администрация города Барнаула Алтайского края освобождает от Родительской платы также работников МДОУ (за исключением работников, работающих по совместительству) с оплатой труда за полную ставку не выше минимального размера оплаты труда за отработанную норму рабочего времени и выполняющих нормы труда (трудовые обязанности).

В городе Архангельске родительская плата не взимается с родителей (законных представителей), дети которых имеют социальные места в муниципальном образовательном учреждении муниципального образования «Город Архангельск», реализующем образовательные программы дошкольного образования.

В Борисовском районе Белгородской области родительская плата снижается на 50% для - родителей семей, имеющих трех и более детей (без учета детей, находящихся под опекой, попечительством) в возрасте до 18 лет и (или) детей, обучающихся в организациях высшего или среднего профессионального образования по очной форме обучения в возрасте до 23 лет (далее - многодетные семьи); родителям семей, средний совокупный доход которых за предшествующий обращению квартал не превышает установленного Правительством РФ и действующего на момент предоставления льгот минимального размера оплаты труда.

В городе Брянске от родительской платы освобождаются родители (законные представители), работающие по основному месту работы или состоящих на учете в центре занятости населения, неработающие родители (законные представители), находящиеся в отпуске по уходу за ребенком до 3 лет, в семье которых размер денежных доходов на одного члена семьи составляет менее минимальной заработной платы, установленной в Брянской области, а также с семей, где один из

родителей (законных представителей) работает в муниципальном дошкольном образовательном учреждении или отделении дошкольного образования общеобразовательного учреждения, реализующие образовательные программы дошкольного образования, работающих в данных учреждениях по основному месту работы, среднемесячная заработная плата которого составляет менее девяти тысяч рублей. В Гордеевском районе Брянской области освобождаются от Родительской платы также семьи, вынужденно покинувшие территорию Украины.

Достаточно широкий перечень лиц установлен в городе Воронеж, где Родительская плата не взимается если оба родителя (законных представителя) - инвалиды I или II группы; оба родителя (законных представителя) - инвалиды детства; один из родителей (законных представителей) - инвалид боевых действий; один из родителей (законных представителей) - воспитанник детского дома; ребенок является сиротой, инвалидом, имеет нарушения психофизического развития (для воспитывающихся в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья), остался без попечения родителей; один из родителей (законный представитель) является штатным работником муниципального дошкольного образовательного учреждения городского округа город Воронеж, независимо от места работы; семья имеет статус многодетной. Здесь же Родительская плата сокращена на 50% одиноким матерям (отцам); если один из родителей (законных представителей) - инвалид I или II группы; если оба родителя (законных представителя) - студенты, получающие среднее профессиональное или высшее образование по дневной (очной) форме обучения; если один из родителей (законных представителей) является военнослужащим, проходящим военную службу по призыву; если один из родителей (законных представителей) - участник боевых действий; если один из родителей (законных представителей) получил или перенес лучевую болезнь, является ликвидатором или эвакуированным из зоны отчуждения вследствие катастрофы на Чернобыльской АЭС; вдовам (вдовцам); семьям, находящимся в трудной социальной ситуации; если оба родите-

ля (законных представителя) являются педагогами муниципального образовательного учреждения городского округа город Воронеж.

В городе Владимир дополнительно освобождены от уплаты Родительской платы родители детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих группы компенсирующей и комбинированной направленности, а малообеспеченным семьям предоставлена дополнительная льгота в 20%.

Льготы для отдельных категорий граждан установлены также в городах Нальчик, Калуга, Петропавловск-Камчатский, Черкесск, Кемерово, Киров, Кострома, Курган, Нарьян Мар, Нижний Новгород, Великий Новгород, Новосибирск, Омск, Оренбург, Орел, Псков, Уфа, Улан-Удэ, Махачкала, Элиста, Сыктывкар, Симферополь, Якутск, Казань, Саратов, Тамбов, Тула, Тюмень, Чебоксары, Анадырь.

Есть муниципалитеты, анализ правовых актов которых не позволяет однозначно сделать вывод об установлении дополнительных льгот и оснований освобождения родителей от уплаты Родительской платы (Благовещенский район Амурской области, город Астрахань, Харабалинский район Астраханской области, города Белгород, Волгоград, Вологда, Биробиджан, Чита, Иваново, Иркутск, Калининград, Краснодар, Красноярск, Курск, Волхов, Липецк, Магадан, Орехово-Зуево, Мурманск, Пенза, Пермь, Владивосток, Майкоп, Горно-Алтайск, Назрань, Петрозаводск, Йошкар-Ола, Саранск, Владикавказ, Кызыл, Абакан, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Сахалин, Екатеринбург, Севастополь, Смоленск, Ставрополь, Тверь, Томск, Ижевск, Ульяновск, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Челябинск, Салехард, Ярославль).

Федеральный закон № 273-ФЗ отдельно закрепляет право субъектов РФ устанавливать критерии нуждаемости при определении порядка компенсации части Родительской платы.

При этом большинство регионов РФ такие критерии установили, что представляется логичным и необходимым для должного уровня эффективности правового регулирования в рассматриваемой сфере.

Так, в Республике Адыгея выделены три критерия:

- дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии;

- дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев;

- дети, проживающие в малоимущих семьях.

В Алтайском крае, Республике Тыва установлено два критерия для семей, претендующих на компенсацию части Родительской платы. Это количество детей (на компенсацию имеют право семьи, имеющие и воспитывающие трех и более детей в возрасте до 18 лет), а также среднедушевой доход, не превышающий прожиточного минимума в регионе. В Новгородской области к указанным выше двум критериям добавляется третий – наличие у ребенка ограниченных возможностей здоровья. В Республике Алтай к критерию количества детей в семье добавлен обобщающий критерий получения родителем (законным представителем) государственной социальной помощи. В Астраханской, Волгоградской, Воронежской, Ивановской, Смоленской областях, Забайкальском крае такой критерий только один – доход семьи (семья должна быть признана малоимущей). В Республике Кабардино-Балкария, Марий Эл, Калининградской, Костромской, Курганской, Омской областях для получения компенсации части Родительской платы доход семьи должен быть ниже прожиточного минимума на каждого члена семьи. В Кировской, Новосибирской, Пензенской, Самарской областях, Красноярском крае, Республиках Бурятия, Коми, Хакасия – не ниже его полуторного размера, в Иркутской области – двукратной величины прожиточного минимума в регионе, а в Чукотском автономном округе – трехкратного размера прожиточного минимума. В Ленинградской области право на получение компенсации имеет один из родителей (законных представителей), среднедушевой денежный доход члена семьи (средний денежный доход одиноко проживающего гражданина) которого не превышает величину среднего дохода, установленную областным законом об областном бюджете на очередной финансовый год.

В Амурской, Архангельской, Белгородской, Брянской, Владимирской,



Калужской, Курской, Кемеровской, Липецкой, Магаданской, Московской, Мурманской, Нижегородской, Оренбургской, Орловской, Псковской, Ростовской, Рязанской, Саратовской, Сахалинской, Свердловской, Тамбовской, Тверской, Томской, Тульской, Тюменской, Ульяновской, Челябинской и Ярославской областях, Камчатском, Краснодарском, Пермском, Приморском, Ставропольском, Хабаровском крае, Республиках Карачаево-Черкессия, Башкортостан, Дагестан, Ингушетия, Калмыкия, Карелия, Крым, Мордовия, Саха (Якутия), Северная Осетия-Алания, Татарстан, Удмуртия, Чечня, Чувашия, Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах, городах Москве, Санкт-Петербурге и Севастополе какие-либо критерии нуждаемости отсутствуют (63,5% всех субъектов РФ). Здесь, как следует из прямого толкования правовых актов в рассматриваемой сфере, право на получение компенсации имеет один из родителей (законных представителей), внесших родительскую плату за присмотр и уход за детьми в образовательной организации, на основании заявления.

В Вологодской области четкие критерии также отсутствуют, однако анализ правовых актов указывает на то, что какие-то условия предоставления компенсации части Родительской платы все же имеются. Так, согласно Постановлению правительства Вологодской области [5] основанием для отказа является отсутствие у родителя (законного представителя) ребенка на день обращения права на предоставление компенсации. При этом критерии наличия такого права не устанавливаются.

Проведенная работа дала основания полагать, что о должном уровне эффективности правоприменительной практики можно говорить только в случае, если в регионе установлены отдельные порядки и размеры компенсации части Родительской платы для родителей, дети которых посещают государственные, муниципальные и иные образовательные учреждения.

Анализ показал, что 89% субъектов РФ не устанавливали отдельные правила компенсации части родительской платы для семей, чьи дети посещают частные образовательные учреждения.

Оставшиеся 11% (Брянская, Кемеровская, Ростовская, Тверская, Тюменская, Ульяновская области, город Москва, Республика Ингушетия, Ханты-Мансийский автономный округ) регионов ограничились лишь градацией способов определения размеров в зависимости от вида образовательного учреждения. Так, для семей, чьи дети посещают частные учреждения в Ханты-Мансийском автономном округе, Брянской Тюменской, Кемеровской и Тверской областях, городе Москвы для определения размера компенсации части родительской платы используется средний размер Родительской платы по региону, в отличие от порядке определения размера компенсации части Родительской платы в государственных и муниципальных учреждениях.

В Республике Ингушетия и Ростовской области размер компенсации части Родительской платы в частных учреждениях определяется в процентном соотношении от «платы в муниципальных и государственных учреждений той же территории».

В Ульяновской области размер компенсации части Родительской платы в частных учреждениях определяется в том же порядке, что и для муниципальных, но установлен в более высоком размере: 60%, 80% и 100% для первого, второго, третьего и последующих детей соответственно.

При этом каких-либо норм, ставящих компенсацию части родительской платы в частных учреждениях в зависимость от наличия мест в дошкольных образовательных учреждениях с бюджетным финансированием, проведенный анализ не выявил.

Непосредственно методика определения взимаемого размера родительской платы устанавливается лишь в 8 регионах, что составляет 9% от общего числа субъектов Российской Федерации: Вологодская, Омская, Смоленская области, Красноярский край, Республики Алтай, Крым, Калмыкия и Тыва. При этом в Вологодской области методика расчета определена только в региональном центре, то есть городе Вологда. Данный расчет предусматривает базовый размер родительской платы равен 68,50 рублям и включает в себя расходы на организацию питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей в возрасте до 3-х лет,

обеспечение соблюдения ими личной гигиены и режима дня при посещении групп 12-часового пребывания и повышающие коэффициенты, устанавливающиеся исходя из дополнительных расходов образовательных организаций на организацию присмотра и ухода за детьми, не включенных в базовый размер родительской платы. Размер данных коэффициентов утвержден отдельным нормативно-правовым актом и предусматривают корректировку взимаемого размера родительской платы с зависимости от времени пребывания в дошкольном учреждении и возраста ребенка. В Омской и Смоленской областях, а так же в Республиках Алтай и Крым методика так же утверждена только в региональном центре, при этом размер родительской платы рассчитывается дифференцированно, в зависимости от режима пребывания воспитанников в группе и их возрастной категории. В Республике Тыва методика расчета взимаемого размера родительской платы утверждена как в региональном центре, так и в муниципальных районах. В Республике Калмыкия и Красноярском крае методика расчета присутствует только в нормативно-правовом акте муниципального района.

Непосредственно методика определения среднего размера родительской платы устанавливается лишь в 4-ти субъектах Российской Федерации, что составляет 5% от всех регионов: Республика Адыгея, Ставропольский край, Тверская область, Тульская область. При этом в Тульской области и Республике Адыгея в результате расчета средняя величина определена для всего региона в целом. В Ставропольском крае расчет производится для каждого муниципалитета отдельно. В Тверской области методика предполагает размер средней родительской платы из расчета за один день посещения дошкольного учреждения. Представителями органов государственной власти оставшихся регионов приведены подходы к определению соответствующих величин, использование которых осуществляется без соответствующего нормативного закрепления.

Методика определения максимального размера родительской платы устанавливается лишь в 12-ти субъектах Российской Федерации, что составляет

14% от всех регионов: Архангельская область, Брянская область Воронежская область, Карачаево-Черкесская Республика, Московская область, Нижегородская область, Республика Дагестан, Республика Саха (Якутия), Республика Хакасия, Томская область, Тульская область, Ульяновская область. Представителями органов государственной власти оставшихся регионов приведены подходы к определению соответствующих величин, использование которых осуществляется без соответствующего нормативного закрепления. Не смотря на то, что законодательно не определено требование к существованию методики расчета, ее отсутствие снижает прозрачность и объективность расчетов.

При расчете максимального размера родительской платы только лишь в 7 субъектах Российской Федерации учтен индекс роста потребительских цен на товары и услуги на планируемый период, прогнозируемый Министерством экономического развития, что составляет 8% по стране: Архангельская область, Забайкальский край, Московская область, Нижегородская область, Республика Дагестан, Республика Саха (Якутия), Томская область. При этом в Забайкальском крае индекс потребительских цен используется для корректировки уже установленного максимального размера родительской платы за присмотр и уход за предыдущий период.

Устанавливаемый на региональном уровне средний размер родительской платы должен учитывать всю дифференциацию особенностей муниципальных систем дошкольного образования и предоставляемых услуг по присмотру и уходу за детьми. Поскольку федеральным законом не определен способ расчета средней родительской платы, каждому субъекту РФ рекомендуется установить на региональном уровне соответствующий порядок ее определения. Учитывая сложившуюся особенность системы дошкольного образования Российской Федерации, определяющую муниципальную подведомственность большинства образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, на практике происходит разрыв между установлением размера родительской платы и определением величины ее

компенсации.

В силу зачастую существующих социально-экономических и демографических различий между отдельными муниципальными районами (городскими округами) одного субъекта РФ устанавливаемая в них величина родительской платы может значительно отличаться. В результате прямой расчет средней величины родительской платы, используемой для определения размера компенсации родителям (законным представителям), как средневзвешенной величины для всего субъекта РФ, не объективно отражает особенности оплаты услуг по присмотру и уходу, а также приводит к несправедливому распределению компенсации. Следовательно, расчет родительской платы должен осуществляться с учетом особенностей отдельных муниципальных образований. То есть, порядок определения среднего размера родительской платы должен учитывать установление различных величин для конкретных групп или отдельных муниципальных образований. Дополнительно порядок определения среднего размера родительской платы может учитывать тип местности, в котором расположена организация, осуществляющая образовательную деятельность. В результате проведенного анализа выявлено, что в 46 регионов (что составляет 54% от общего числа субъектов Российской Федерации) он дифференцируется по муниципалитетам:

Архангельская, Белгородская, Брянская, Ивановская, Иркутская, Владимирская, Воронежская, Калининградская, Калужская, Кировская, Костромская, Курганская, Курская, Липецкая, Магаданская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Орловская, Пензенская, Псковская, Самарская, Саратовская, Сахалинская, Смоленская, Ульяновская, Челябинская, Ярославская области, Алтайский, Забайкальский, Камчатский, Красноярский, Пермский, Ставропольский край, Еврейская автономная область, Кабардино-Балкарская Республика, Республики Алтай, Коми, Марий Эл, Мордовия, Саха (Якутия), Северная Осетия – Алания, Тыва, Хакасия, Удмуртия и Ямало-Ненецкий автономный округ. При этом в Орловской области выделен отдельный размер средней родительской платы для двух групп территориальных образований - по

городским округам и муниципальным районам. В Республике Мордовия показатель утвержден для каждого муниципального образования, находящегося на территории муниципального района или городского округа, но имеет одинаковое значение. В Республике Удмуртия выделяются три группы муниципалитетов.

**Обобщенный анализ нормативно-правовых документов в субъектах РФ позволил определить направления совершенствования правоприменительной практики для тех субъектов Российской Федерации, в которых используемые механизмы, выявленные в процессе исследования, не в полной мере соответствуют требованиям федерального законодательства**

Расчет максимального размера родительской платы должен осуществляться с учетом особенностей отдельных муниципальных образований. То есть, порядок определения должен учитывать установление различных величин для конкретных групп или отдельных муниципальных образований. Дополнительно порядок определения максимального размера родительской платы может учитывать тип местности, в котором расположена организация, осуществляющая образовательную деятельность. В результате проведенного анализа выявлено, что в 76 регионов (что составляет 89% от общего числа субъектов Российской Федерации) он дифференцируется по муниципалитетам: Алтайский край, Амурская область, Астраханская область, Белгородская область, Владимирская область, Волгоградская область, Вологодская область, Воронежская область, Еврейская автономная область, Забайкальский край, Ивановская область, Иркутская область, Кабардино-Балкарская Республика, Калининградская область, Калужская область, Камчатский край, Карачаево-Черкесская Республика, Кемеровская область, Кировская область, Костромская область, Красноярский край, Курганская область, Курская область, Ленинградская область, Липецкая область, Магаданская область, Московская область, Мурманская область, Ненецкий автономный округ, Нижегородская область, Новосибирская область, Орен-

бургская область, Орловская область, Пензенская область, Пермский край, Приморский край, Псковская область, Республика Адыгея, Республика Алтай, Республика Башкортостан, Республика Бурятия, Республика Дагестан, Республика Ингушетия, Республика Калмыкия, Республика Карелия, Республика Коми, Республика Крым, Республика Марий Эл, Республика Мордовия, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Республика Тыва, Республика Хакасия, Ростовская область, Рязанская область, Самарская область, Саратовская область, Сахалинская область, Свердловская область, Смоленская область, Ставропольский край, Тамбовская область, Тверская область, Томская область, Тульская область, Тюменская область, Удмуртская Республика, Ульяновская область, Хабаровский край, Ханты-Мансийский автономный округ (ХМАО), Челябинская область, Чувашская Республика, Чукотский автономный округ, Ярославская область.

В 9 регионах (Архангельская область, Брянская область, Краснодарский край, город Москва, Омская область, Республика Северная Осетия – Алания, город Санкт-Петербург, город Севастополь, Чеченская Республика) максимальный размер родительской платы установлен единый для всех муниципалитетов по субъекту РФ. При этом в Архангельской области отдельно размер устанавливается лишь для Новой земли, а в Республике Удмуртия, выделяются три группы муниципалитетов. При этом в Архангельской области, определяющей «объективный» максимальный размер родительской платы на основании рекомендаций Министерства образования и науки российской федерации, такое отсутствие дифференциации может быть объяснено отсутствием различий в ценах на продукты питания.

Обобщенный анализ нормативно-правовых документов в субъектах РФ позволил определить направления совершенствования правоприменительной практики для тех субъектов Российской Федерации, в которых используемые механизмы, выявленные в процессе исследования, не в полной мере соответствуют требованиям федерального законодательства.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Закон Архангельской области от 05.12.2016 N 496-30-ОЗ «О социальной поддержке семей, воспитывающих детей, в Архангельской области». [Электронный ресурс]: <http://onegaoszn.ru/documents/npa/496-30-oz.html> - [Дата обращения 20.10.2018].

2 Письмо Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2013 г. N 08-1408 «О направлении методических рекомендаций по реализации полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации». [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70388802/#ixzz5UbuN1cvR-> [Дата обращения 20.10.2018].

3 Постановление Администрации Приморского края от 22.02. 2007 № 50-па «О Порядке обращения за компенсацией части родительской платы за содержание ребенка в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, и её выплаты в Приморском крае в 2007 году». [Электронный ресурс]: <http://domino.primorsky.ru/ISAPK/protokol.nsf/search.html/BB4968DB770BE0B8CA25728F000B0874?OpenDocument> - [Дата обращения 23.10.2018].

4 Постановление администрации Ленского муниципального района от 03.10. 2016 № 556-н «О родительской плате за присмотр и уход за ребенком в муниципальных бюджетных образовательных учреждениях МО «Ленский муниципальный район», реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования» [Электронный ресурс]: [http://www.yarensk.ru/regulatory/postanovlenie-administratsii.php?SHOWALL\\_1=1](http://www.yarensk.ru/regulatory/postanovlenie-administratsii.php?SHOWALL_1=1) - [Дата обращения 23.10.2018].

5 Постановления Правительства Вологодской области от 17.03.2014 № 209 «Об утверждении Порядка предоставления компенсации родителям (законным представителям) детей, посещающих образовательные организации, реализующие образовательные программы дошкольного образования». [Электронный ресурс]. - <http://docs.cntd.ru/document/460279831> - [Дата обращения 29.06.2018].

6 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. № 303, 31.12.2012.

**TARASOVA Natalia Vladimirovna**

Dr. Sci. (Pedagogy), Assistant Professor, Federal Education Development Institute, Center of socialization and personalisation of education of children, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

n\_v\_tarasova@mail.ru

**Analysis of regional law enforcement practices of establishment, collection and reimbursement of parental fees for supervision and care of children in organizations engaged in educational activities**

*Abstract.* the article analyzes the adopted legal acts of establishment, collection and reimbursement of parental fees for supervision and care of children in organizations engaged in educational activities at the regional level for their compliance with the requirements of Federal legislation, describes the criteria for assessing the effectiveness of regional law enforcement practices.

*Keywords:* law enforcement practices, establishment, collection and reimbursement of parental fees for child care, criteria, educational organization, educational activities

# Методические аспекты использования массовых открытых онлайн-курсов в процессе непрерывного профессионального развития педагога

68

**Аннотация.** . Статья посвящена описанию методических аспектов использования массовых открытых онлайн-курсов в процессе непрерывного профессионального развития педагога, а также результатам опросов педагогических работников системы общего образования и специалистов региональных институтов повышения квалификации, проведенных в мае 2018 года.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дистанционный курс, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), непрерывное профессиональное развитие.

**П**овышение спроса на дистанционное обучение (ДО) в школьной, вузовской среде, а также в системе повышения квалификации способствует росту практики использования дистанционных курсов, а также возникновению их вариаций и обоснований, видов и типов, которые порой может ограничить лишь иссякшая фантазия разработчиков.

На сегодня в нормативной базе по внедрению дистанционного обучения большая многовариантность: обучение с применением информационно-коммуникационных технологий называют электронным, онлайн-обучением, дистанционным, обучением с помощью дистанционных образовательных технологий. Соответственно, и курсы называют дистанционными, электронными и онлайн-курсами. Данная ситуация сложилась в связи с принятием ряда нормативных документов в 1995, 2005, 2012 и 2017 годах, в которых разработчики постарались выразить свое видение нового для них процесса, не вникая в ранее уже разработанные документы, тем самым противореча предыдущим. Это очевидно тем практикующим педагогам, кто занимается дистанционным обучением вот уже более 20-и лет.

С середины 90-х годов XX века ведется

исследовательская работа по изучению дистанционного обучения, проработаны концептуальные вопросы теории и практики ДО, разработаны методики ДО, требования к созданию курсов ДО, модели, принципы, описаны педагогические технологии ДО для общего среднего образования и для системы повышения квалификации педагогических кадров (А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, Л.П. Владимировна, Н.Н. Гомулина, А.А. Калмыков, М.В. Моисеева, О.П. Осипова, Е.С. Полат, М.А. Татарина, А.В. Хуторской и др.). Созданы описания методик реализации ДО в вузовском образовании (Б.Б. Айсмонтас, Н.П. Клейносова, М.Б. Лебедева, А.Л. Назаренко, В.И. Солдаткин, Т.А. Чернявская и др.). Описаны положения об организации ДО в дополнительном профессиональном образовании (Л.В. Бендова, В.Н. Кухаренко, С.В. Панюкова, С.С. Хапаева, С.А. Щенников и др.).

С научной точки зрения при обсуждении онлайн, электронных и дистанционных курсов мы говорим лишь о разных моделях дистанционного обучения. При этом сам курс (его содержание и методика проведения) вне зависимости от названия (дистанционный, электронный или онлайн-курс) базируется на известных методиках обучения и использования различных средств коммуникаций для достижения дидактических целей.

Поэтому дадим определение дистанционного курса как основного продукта деятельности разработчиков при организации дистанционного обучения и основного средства обучения при реализации дистанционного обучения. Дистанционный курс – это образовательная система, обеспечивающая условия для получения образования дистанционно и включающая в качестве компонентного состава цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, а также взаимодействие преподавателя и учащихся в контексте выбранной концепции обучения [Полат Е.С., 2008.].

С началом мероприятий приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС) огромное количество преподавателей начали работу над созданием своих «онлайн-курсов». Следует пояснить, что в дистанционном обучении есть понятие режима онлайн (то есть в прямом эфире, на связи в данный момент в чате, в видеоконференции) и режима оффлайн (не на связи в данный момент, работа по электронной почте, в форуме в любое удобное время, например). Любой дистанционный курс проводится в обоих режимах, поскольку каждый студент (ученик, слушатель) делает какую-то работу в онлайн (участвует в обсуждениях, консультируется с преподавателем), какую-то в оффлайне (читает теоретический материал, выполняет задания). Называть курс онлайн-новым – это значит подразумевать, что студент 100% времени обучения на курсе будет на связи в прямом эфире с преподавателем или другими студентами. Но на практике такого не бывает, потому что дистанционное обучение выбирают те люди, кто по объективным причинам не может быть в конкретном месте в конкретное время (люди с ОВЗ, работающие на производстве, проживающие в отдаленных местах, кочевники, служащие на срочной службе, находящиеся в местах лишения свободы и т.д.). Если же речь идет об онлайн-курсе для студентов вузов очного отделения или для слушателей курсов повышения квалификации, то материал этих курсов предполагается для самостоятельного изучения, что совершенно не соотносится с трансляцией «онлайн». Следовательно, называя курс онлайн-новым, мы демонстрируем непонимание сути режима онлайн и незнание моделей дистанционного обучения, ко-

торые позволяют выстроить любой курс в удобном формате.

Ситуацию с использованием терминологии осложняет и тот факт, что многочисленные коммерческие структуры включились в данный процесс и стали предлагать услуги по разработке и проведению «онлайн-курсов»: съемка видео-лекций, создание тестов, проведение конференций и организация рекламной кампании по набору слушателей. Они же активно занялись и обучением педагогов технологиям создания «онлайн-курсов», где упор больше делается на технические вопросы (как скопировать теоретический материал и тесты на сайт с платформой для проведения курса, как снять видео-лекцию), а педагогические вопросы о методиках дистанционного обучения, в силу их сложности, как правило, игнорируются.

В целом, говоря о многообразии и праве выбора, стоит отметить, что появление новых форматов обучения — это хорошо, но ровно в том случае, когда новый формат несет качество, а не профанацию.

История дистанционного обучения в России знает множество примеров, когда качественные классические дистанционные курсы стремились подменить слайдовыми дистанционными курсами (которые сами по себе хороши, но в отдельных случаях, например, в корпоративном секторе, где обучение можно провести без присутствия в курсе педагога, следуя автоматическим подсказкам в структуре слайдов-страниц курса), пересылкой теоретического и тестового материала по почте (также без присутствия преподавателя при проведении курса), то есть неоднократно стремились вывести дистанционное обучение на уровень самостоятельного (информального) обучения.

**В целом, говоря о многообразии и праве выбора, стоит отметить, что появление новых форматов обучения — это хорошо, но ровно в том случае, когда новый формат несет качество, а не профанацию.**

Между тем, во всех случаях студенту (слушателю курсов) ставилась задача самостоятельно обучиться и при положительном итоге получить диплом (свидетельство), что характерно уже для классического (формального) обучения.

Целью организации такого обучения всегда была экономическая выгода для вуза — отсутствие необходимости платить преподавателям за часы и наличие «долгоиграющего» контента. Результатом обычно были низкоквалифицированные кадры по окончании обучения и отрицательные отзывы о таком обучении у тех, кто действительно хотел получить образование.

Разгар такого псевдокачественного дистанционного обучения пришелся на 2005-2010 годы. Далее основные вузы-продавцы дипломов были закрыты, преподаватели поняли, что выгоднее проводить качественные дистанционные курсы, и на конференциях все чаще звучали здравые мысли о критериях качества контента, требованиях к работе дистанционного преподавателя, организации системы дистанционного обучения в целом.

Спустя 7 лет историческая спираль вернула нам самостоятельное обучение на новом витке в виде «онлайн-курсов», где студентам (слушателям) вновь предлагается самостоятельно изучить нечто, представленное в какой-либо системе (на платформе), ответить на тесты и получить диплом (свидетельство). На этот раз идеи совершенствования пошли дальше, руководители отдельных вузов предлагают вообще отменить очные лекции в вузах, заменив их «онлайн-курсами». В систему повышения квалификации педагогов шагнули те самые «онлайн-курсы», созданные все по тем же принципам «дешево и сердито»: много теоретического материала, тесты и самостоятельное изучение всего этого.

Ошибкой подобных «инноваторов» является пренебрежение (или просто незнание, неосведомленность) методических канонов организации дистанционного обучения, под которым понимается педагогическая деятельность, в рамках которой организовывается интерактивное взаимодействие как между обучающим и обучаемым (обучающимся) или обучаемыми (обучающимися), так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса (например, web-сайта или web-страницы), отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации возможностей информационных и коммуникационных

технологий [Толковый словарь, 2012].

В рамках выполнения научно-исследовательской работы по теме «Исследование концептуальных подходов к разработке предложений по повышению заинтересованности педагогических работников системы общего образования в использовании инновационных форм непрерывного профессионального развития педагога» в ФИРО РАНХиГС были разработаны анкеты для региональных институтов повышения квалификации для исследований лучших отечественных подходов к проектированию траектории профессионального и личностного роста педагога, включая механизмы использования МООК в процессе непрерывного профессионального развития педагога.

В период с 13 апреля 2018 года по 25 мая 2018 года было проведено анкетирование среди представителей региональных институтов повышения квалификации, администрации образовательных организаций общего образования, педагогических работников системы общего образования. Целью проведенного исследования был сбор данных о подходах к проектированию траектории профессионального и личностного роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития. В рамках проведения исследования были разработаны анкеты для представителей региональных институтов повышения квалификации; для администрации образовательных организаций общего образования; для педагогических работников системы общего образования.

В результате анкетирования было получено 16995 анкет, из которых 2623 анкеты не были взяты в обработку. Количественные показатели поступивших анкет представлены в таблице 1 [Никуличева Н.В., Хапаева С.С., 2018].

Среди ответов на вопросы анкет было немало упоминаний использования дистанционного обучения как со знаком «плюс», так и со знаком «минус». Насторожило обилие негатива в комментариях, когда педагоги просят:

- не увлекаться дистанционным обучением, необходим практико-ориентированный контакт между участниками процесса дополнительного профессионального образования;
- использовать больше очных форм обучения;
- при дистанционных формах повышения квалификации ввести пропедев-



Таблица 1  
Количественные показатели поступивших анкет

	Всего анкет	Некорректно заполнены	Нет согласия на обработку данных	Нецелевая аудитория	Взято в обработку
Региональные институты	132	1	2	30	99
Администрация школ	2124	3	142	114	1865
Педагоги школ	14739	99	1464	826	12350
Итого:	16995	103	1608	970	14314

тический курс по работе в сети;

— исключить курсы повышения квалификации на интернет-ресурсах в связи с их неэффективностью.

Очевидно, в регионах уже накопился опыт некачественного использования дистанционного обучения, который не приводит к преодолению профессиональных дефицитов и актуализации потребностей педагогов. Часто при разработке MOOK-ов авторы допускают ошибки в методике построения и проведения курса, вследствие чего процесс обучения переходит в самообразование, где отсутствует обратная консультационная связь от преподавателя, нет ответов на возникшие у слушателей вопросы, нет проверки заданий. Такое «обучение» имеет очень низкий процент качества, о чем и пишут в анкетах респонденты.

Под системой дистанционного обучения понимается педагогическая система, включающая проектирование, организацию и проведение учебного процесса в контексте выбранной концепции с учетом специфики дистанционного обучения [Полат Е.С., 2008].

Система ДО предусматривает проведение систематических занятий с обучаемым с использованием средств коммуникаций и образовательных ресурсов сети Интернет (веб-квесты, телеконференции, виртуальные дискуссии, ситуационный анализ, проекты и т.д.). В условиях быстро развивающихся технических решений для проведения ДО преподаватель получает возможность автоматизировать деятельность обучаемого, используя новые технологии представления информации (инфографика, скрайббл, интеллект-карты, скетч, сторителлинг, временная шкала, дополненная реальность и т.д.), а также разные виды тестов, интерактивных форм, автоматические опросы [Никуличева Н.В., 2016].

Разработка дистанционных курсов имеет ряд специфических особенностей, которых нет при создании очных курсов:

— автор курса адаптирует приемы преподавания, используемые при очном обучении, к дистанционным условиям обучения и преподавания;

— важно разработать навигационную структуру, которая позволяет слушателям легко переходить от одного материала к другому, а также максимально эффективно подобрать средства коммуникаций для общения обучаемого и преподавателя в рамках достижения учебных целей;

— способы и приемы представления содержания и видов деятельности, обеспечивающие максимальную интерактивность процесса обучения.

Часто при разработке MOOK-ов авторы допускают ошибки в методике построения и проведения курса, вследствие чего процесс обучения переходит в самообразование, где отсутствует обратная консультационная связь от преподавателя, нет ответов на возникшие у слушателей вопросы, нет проверки заданий. Такое «обучение» имеет очень низкий процент качества, о чем и пишут в анкетах респонденты.

Качество разработки дистанционных курсов – это профессиональная ответственность каждого автора-разработчика за свой курс. Сегодня в педагогике намечилось несколько новых тенденций в подготовке дистанционного курса:

1. В ходе обучения на дистанционном курсе обучающийся должен не только знать, понимать, применять, но и анализировать, синтезировать, оценивать информацию.

2. На этапе проектирования курса автору важно четко представить компетенции по всем этим группам умений и разработать такие задания, которые будут развивать именно эти умения.

3. После подготовки заданий автору курса необходимо подобрать теорию (необходимый минимум, который будет

нужен для выполнения заданий). Материал теории для курса должен быть изложен кратко, доступно, с примерами и наглядностью.

4. Важно ориентировать учащегося на получение результата – образовательного продукта, который в итоге оценивается, и баллы, полученные за него, учитываются при общей аттестации по курсу.

Следовательно, содержательно логика построения программы курса начинается с определения перечня умений, которые сформируются у студента по итогам обучения на курсе. Перечень умений фиксируется в программе курса. Далее преподаватель формулирует компетенции по каждому умению, которые будут отражать основные результаты обучения студента на курсе. Они также указываются в программе курса. Грамотно составленный перечень компетенций необходим для следующего этапа – составления заданий, которые будут нацелены именно на отработку выше сформулированных компетенций и измерение уровней их сформированности. Завершающим этапом является разработка теории курса с учетом требуемой студенту информации для выполнения заданий — наполнение программы описанием ее содержания [Никуличева Н.В., 2016].

Обучать педагога разработке дистанционных курсов, равно как и его проведению, необходимо на уровне получения высшего образования (бакалавриат или магистратура), поскольку дистанционная преподавательская деятельность имеет свою специфику. По мнению Абрахама Маслоу, у каждого есть потребность стать лучшей версией самого себя [Маслоу, 1997]. Для эффективной работы в системе ДО преподаватель должен быть компетентен не только в области классической педагогики, но иметь базовую информационную грамотность работы в сети Интернет и быть компетентным в методике организации и проведения дистанционного обучения. Для качественной разработки курса педагога важно обучить представлению информации в виртуальном пространстве, педагогическим технологиям дистанционного обучения, организации контроля, выбору коммуникаций для учебных целей и умению строить учебный процесс в виртуальной среде. Для проведения дистанционного курса педагогу важно

знать об особенностях поведения человека и специфике его самовыражения в разных возрастах в виртуальной среде, о механизмах организации, активизации обучаемых, решении конфликтов, проведении различных мероприятий. Особенностью подготовки преподавателя для работы в системе ДО являются дистанционные курсы с подбором заданий на измерение данных компетенций, способы взаимодействия преподавателя и слушателя курса, использование преподавателем методов и адекватных им организационных форм, реализуемых в сети Интернет.

Известно, что для эффективного проведения дистанционного курса преподавателю необходимо управлять учебной деятельностью обучаемых, контролировать и комментировать их контрольные и творческие работы, выступления в форуме, осуществлять мониторинг процесса обучения, а слушателю дистанционного курса, в свою очередь, нужно иметь возможность интерактивного общения в устной и письменной форме как формального (при выполнении заданий), так и неформального (со слушателями курса, коллегами, преподавателем), а также осуществлять само- и взаимоконтроль, иметь возможность запросить помощь на подготовительном этапе, осуществлять рефлексию собственной учебной деятельности.

В ситуации проведения массового курса педагогические принципы неизменны: даже при сотнях слушателей на одном курсе необходима обратная связь и контроль (причем не взаимоконтроль, что временами приводит к сужению задачи, неверному пониманию формулировок, упрощению и стремлению к примитивному решению, а именно контроль со стороны педагога). На сегодня уже есть опыт деления потока слушателей массовых онлайн-курсов на группы по 15-20 человек и организации их работы с консультантом (тьютором), который следит за ходом контроля в курсе, дает рекомендации, проверяет работы. Именно в этой ситуации мы можем говорить о классическом обучении с высоким уровнем качества.

МООК-и были названы в числе 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования до 2028 г. Разработчиками курсов являются университеты в России и за рубежом, а также коммерческие организации. Сегодня известны

такие платформы для проведения курсов MOOK, как Coursera, Udacity, edX, NovoED, Интернет-Университет Информационных Технологий, Национальная платформа открытого образования, Универсариум, Лекториум, Российская электронная школа и другие. Сущность и базовые характеристики MOOK, подходы к внедрению открытых электронных курсов в систему высшего и дополнительного образования затрагиваются в работах Андреева А.А., Артеменко В.Б., Гореткиной Е.С., Гаврилова К.А., Золотухина С.А., Ниловой С.В., Можяевой Г.В., Каракозова С.Д., Маняхина В.Г., Травкина И.Ю., Возговой З.В., Иголкиной Е.И., G. Siemens, S. Downes J. Daniel и др. [Авдеева С.М., Уваров А.Ю., 2016].

В широком смысле курсы MOOK — это амбициозный инновационный проект мирового масштаба, запущенный с 2008 г., который призван решить важные проблемы современного образования — необходимость в обеспечении массовости, доступности, качества.

Термин «мук» (MOOC) происходит от английской аббревиатуры «Massive Open Online Courses», которая буквально обозначает следующее:

— massive (массовый): на курсе может обучаться большое количество студентов;

— open (открытый): курс является бесплатным, и любой человек в любой момент может присоединиться к нему. Как правило, в этих курсах используется открытое программное обеспечение и бесплатные сервисы web 2.0;

— online (дистанционный, тип онлайн) означает, что материалы курса и результаты совместной работы находятся в сети Интернет в открытом для участников доступе;

— course (курс): подразумевается, что он имеет соответствующую структуру, правила работы и общие цели, которые впоследствии для каждого участника могут трансформироваться [Андреев, А.А., 2013].

Миссия проекта MOOC — создать учебные курсы совместными усилиями лучших представителей международного педагогического сообщества и сделать их доступными каждому желающему в любой точке земного шара. Организационно-педагогические особенности MOOC-ов заключаются в некоторых принципах, которые важны для понимания всех тех, кто берется разрабатывать их,

проводить и обучаться на них:

1. Обучение бесплатно и добровольно. Этот принцип стоит во главе угла: поскольку все «муки» были разработаны для создания доступности к системе образования каждому желающему. При попытке ввести обязательное обучение студентов посредством MOOC-ов в некоторых вузах этот принцип нарушается самими организаторами MOOC-ов.

2. Большое количество обучающихся на курсе (сотни и тысячи), что зачастую влечет невысокое качество обучения, поскольку преподавателю не под силу обучить такое количество слушателей с качественной обратной связью одновременно на курсе.

3. Основной инструмент курсов — сервисы Интернета (платформа, видеосервисы, форумы, почта и др.). Безусловно, в MOOC-ах нет очной составляющей. Все происходит дистанционно.

4. Форматы работы слушателей — лекции, обсуждения, задания и др. В основном в большинстве MOOC-ов публикуются тексты лекций (или видеозаписи), после ознакомления с которыми слушателю предлагаются вопросы для самопроверки либо тесты. Иногда задания формулируются для обсуждения, вследствие чего требуется общение в форуме с другими слушателями курса.

5. Акцент на самостоятельную работу, самоконтроль и взаимоконтроль. По сути весь период обучения на MOOC-е — это самостоятельная работа слушателя. В связи с этим слушателю требуется высокая мотивация для обучения. Взаимоконтроль эффективен лишь в случаях высокого уровня подготовки слушателей по теме выполнения задания, иначе он может перейти в каскад вопросов без ответов.

Со временем в зарубежных педагогических практиках сложились виды MOOC-ов по формату их организации и целям. Например, инструментальная таксономия моделей MOOCов Амита Чаухана (Amit Chauhan, Florida State University, USA):

- cMOOC «си-мук» (connective massive open on-line course — коннективистский массовый открытый дистанционный курс) — обучаемые сконцентрированы вокруг ведущего и содержания;
- xMOOC «икс-мук» (классический MOOC) — занятия похожи на семинары, проводятся дискуссии, взаимопроверка;

- DOOC «дук» (distributed open collaborative course — распределенный открытый совместный курс) — курсы распространяются по вузам, студенты взаимодействуют онлайн;

- BOOC «бук» (a big open online course — большой открытый дистанционный курс) — массовые, но ограничены количеством студентов (около 50);

- LOOC «лук» (little open online course — маленький открытый дистанционный курс) — изначально формируются малые группы, заинтересованные в освоении материала;

- MOOR «мур» (massive open online research — массовые открытые онлайн-исследования) — организатор, преследуя задачи интенсификации и форсирования научных исследований, «раздвигает стены» своей лаборатории, в то время как участники (аспиранты и молодые учёные) получают возможность приобщиться к работе ведущих учёных, а, в случае успеха, и войти в число соавторов публикаций и открытий;

- SMOOC «смук» (Synchronous Massive Online Course — синхронный массовый онлайн-курс) синхронный массовый онлайн-курс — транслируют лекции в прямом эфире;

- SPOC «спук» (small private online courses — небольшие частные онлайн-курсы) — взаимодействие строится по образцу традиционного обучения;

- Corporate MOOCs «корпорэйте муки» (корпоративные MOOCs) — работодатель обучает сотрудников, выдает сертификаты [Tony Bates, 2018]

Известны также и другие классификации видов MOOCов: Дональда Кларка (Donald Clark, Великобритания), Курта Бонка (Curt Bonk, Indiana University, USA), Лизы Лейн (Lisa Lane, California's MiraCosta College, USA), О.П. Михеевой (Россия).

Стоит ли говорить, что такая богатая разновидность действующих сегодня видов MOOC-ов требует изучения и описания применительно к использованию в российской системе образования? Необходимо разработка рекомендаций по использованию массовых открытых онлайн курсов в процессе непрерывного профессионального развития педагога, включающих исследование международных и отечественных практик использования MOOC в сфере основного и дополнительного образования педагогических работников в контексте наиболее

эффективного использования имеющихся ресурсов; определение механизмов использования MOOC в процессе непрерывного профессионального развития педагога; подготовка свода практик, иллюстрирующих примеры успешного использования MOOC в процессе непрерывного профессионального развития педагога; описание педагогических технологий проведения MOOC-ов.

Система подготовки дистанционного преподавателя также требует развития. Организационно-педагогическое обеспечение подготовки преподавателя для работы в системе ДО уже включает нормативно-правовую документацию, перечень компетенций, модель курса повышения квалификации, программу, содержание курса и описание этапов его проведения. В перспективе необходимо введение в профстандарт учителя (педагога высшей школы) трудовых функций по разработке и проведению дистанционных курсов, разработка системы аттестации и сертификации преподавателя ДО, открытие центров оценки квалификаций преподавателя ДО.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева С.М., Уваров А.Ю. О разработке квалификационных требований к ИКТ-компетенциям педагогов // Наука и школа, 2016. № 6. С. 146-157.

2. Андреев А.А. Интернет-технологии и модели обучения в среде Интернет / А.А.Андреев. М.: МИПК, 2013. 57 с.

3. Лесин С.М., Махотин Д.А. MOOC как современная технология организации смешанного обучения: понятие, классификация, структура // Интерактивное образование. М.: ООО «А-Приор», 2018. № 1-2. С. 25-33.

4. Маслоу Абрахам Гарольд. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А.М. Татлыдаевой; Научн. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. 430 с.

5. Никуличева Н.В. Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения / Н.В. Никуличева. М., 2016. 72 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; Вып. 4)

6. Никуличева Н.В., Хапаева С.С. Результаты исследования предложений по повышению заинтересованности

педагогических работников системы общего образования в использовании современных форм непрерывного профессионального развития педагога, в том числе MOOC // Проблемы, опыт работы и перспективы развития технологического образования: сборник научных трудов / отв. ред. Л.Н. Анисимова. М.: ИИУ МГОУ, 2018. С. 44-53

7. Педагогические технологии дистанционного обучения. Под редакцией Е.С. Полат. М.: «Академия», 2008

8. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. 69 с.

9. Tony Bates. What is a MOOC? URL: <http://www.tonybates.ca/2014/10/12/what-is-a-mooc/> (дата обращения 22.10.2018 г.)

**NIKULICHEVA Natalia Viktorovna**

PhD, leading researcher of Federal institute of development of education of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

[nikulicheva@mail.ru](mailto:nikulicheva@mail.ru)

**Methodical aspects of use of mass open online courses in the course of continuous professional development of the teacher**

*Summary.* Article is devoted to the description of methodical aspects of use of mass open online courses in the course of continuous professional development of the teacher and also to results of polls of pedagogical workers of system of the general education and specialists of the regional institutes of professional development which are carried out in May, 2018.

*Keywords:* distance learning, remote course, mass open online courses (MOOC), continuous professional development.

# Общероссийское и этническое сознание: формирование и принципы интеграции

76

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные механизмы языковой политики федерального и республиканского уровней, направленные на формирование общероссийского гражданского сознания. Авторы анализируют блок нормативно-правовых документов, регламентирующих современную языковую образовательную политику в России, а также взгляды научного сообщества на роль школьного образования в полиэтничном российском обществе. В статье выявляются условия формирования идентичностей обучающихся, а также рассматривается современное состояние и роль русского языка в формировании общероссийского гражданского сознания на принципах интеграции с этническим сознанием.

**Ключевые слова:** языковая образовательная политика, общероссийское гражданское самосознание, этническое сознание, государственный язык РФ, родные языки.

**В**опрос формирования идентичностей учащихся школ, в частности, общероссийской гражданской идентичности, являющийся неотъемлемой частью политики государства в последние годы, нашел свое отражение в Стратегии государственной

национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и, как следствие, в региональных программах реализации данных Стратегий.

Упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа России (российской нации) является приоритетом в списке целей государственной национальной политики. При этом предполагается сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России, гармонизация национальных и межнациональных (межэтнических) отношений путем обеспечения равенства прав и свобод человека и гражданина независимо от расы, национальности, языка и отношения к религии [13].

Для достижения поставленных Стра-

тегией государственной национальной политики целей в каждом субъекте РФ разрабатывается и утверждается план мероприятий, рассчитанный на несколько лет. Механизмы реализации Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года непосредственно зависят от особенностей населения конкретного субъекта РФ, в том числе языковых, культурных и религиозных. Для анализа механизмов формирования общероссийской гражданской идентичности учащихся в различных культурных условиях возьмем шесть республик РФ с государственными языками республик, относящихся к разным языковым группам.

В республике Адыгея план мероприятий по реализации в 2016-2018 гг. Стратегии государственной политики РФ был принят в 2016 г. [8]. Здесь основными механизмами выступают методические и педагогические: организация обучения детей «основам этнокультуры» народов республики, проведение конкурса учителей родных языков народов республики. К правовым механизмам относится запланированное «принятие Закона Республики Адыгея «О внесении изменений

в Закон Республики Адыгея «О языках народов Республики Адыгея». В целях сохранения родных языков (абхазо-адыгской языковой группы) проводится месячник родного языка.

Другой субъект Северокавказского Федерального округа – республика Дагестан — отличается сильной пестротой этнического состава населения, как следствие, используются разнообразные механизмы по сохранению культур и формированию общероссийской гражданской идентичности. Большое внимание уделяется тренингам по толерантности, как среди молодежи, так и среди школьных учителей. Проводится большое количество фестивалей культур народов Дагестана, в том числе конкурсы детской художественной самодеятельности. Важным механизмом является издательская деятельность: планируется издание учебно-методической литературы, посвященной языкам и культурам народов Дагестана, проблемам формирования культуры межнационального общения, этноконфессиональной толерантности, патриотическому и нравственному воспитанию, а также учебно-методической литературы по проблемам совершенствования взаимодействия семьи и школы в вопросах профилактики подростковой ксенофобии [6].

Среди механизмов, применяемых в республике Северная Осетия — Алания, выделяется включение в программы учебных заведений курсов, направленных на усвоение знаний о традиционной культуре, истории, истоках единства и достижениях многонационального народа России и входящих в него этносов. Однако в остальном политика не отличается разнообразием инструментов формирования общероссийской гражданской идентичности и сохранению родных языков населения [11].

В республике Коми, напротив, большое внимание уделяется развитию коми языка через такие мероприятия, как олимпиады по коми языку, коми литературе, историческому краеведению и коми фольклору; внедрение инновационных технологий обучения коми языку и литературе; приобретение учебно-методической литературы, проведение конференций и форумов для учителей. В субъекте реализуется большое количество этнопроектов: «Этнокультурная школа «Республика Коми - наш общий

дом», «Интерактивный молодежный этнокультурный университет», «Летний университет юных филологов», «Этнокультурные молодежные отряды». В целях формирования общероссийского самосознания организуются мероприятия, направленные на раскрытие многообразия национальных культур, распространение знаний о народах России, формирование гражданского патриотизма, а также празднования Дня славянской письменности и культуры, Дня русского языка. Кочевым оленеводам, проживающим на территории республики, предоставляется возможность авиаперевозки детей из мест кочевий к месту учебы и обратно на время летних каникул [10].

Многие механизмы по формированию общероссийской гражданской идентичности, используемые в республике Бурятия, тесно связаны с изучением русского языка. Так, в школах проходят фестивали и Дни русского языка, организован тотальный диктант «Красота и богатство русского языка». Другой блок мероприятий (информационные кампании, лекции, конференции и т.п.) направлен на профилактику ксенофобии и экстремизма в молодежной среде и пропаганде этнокультурной толерантности. Сохранению бурятских языка и культуры способствуют традиционный конкурс юных знатоков фольклора и фестиваль-конкурс юных исполнителей одической поэзии, празднования Дня бурятского языка [9].

Национальная политика в республике Хакасии основана на взаимодействии власти и жителей через «прием граждан, проживающих в Республике Хакасия, по вопросам духовно-нравственного воспитания и межнациональных отношений». В субъекте проводятся конкурсы на лучшие методические разработки по предметам этнокультурного образования, а также мероприятия, реализация программ, направленных на формирование у детей и молодежи чувства патриотизма и любви к Родине [6].

Анализируя приведенные данные, можно выделить большое количество сходных мероприятий в разных республиках РФ, что может свидетельствовать о признании их эффективности региональными органами власти. К таким общим направлениям реализации относятся:

1) Проведение среди молодежи информационных кампаний, лектори-



об авторе



*О. И. Артеменко, директор Центра национальных проблем образования ФИРО РАНХиГС, кандидат биологических наук, доцент*



об авторе



*Д. В. Петрухина, старший научный сотрудник Центра национальных проблем образования ФИРО РАНХиГС*

ев, распространение материалов (печатных изданий, наглядных пособий, онлайн-лекториев) об истории, культуре, традициях и обычаях народов и этнических общностей Республики.

2) Включение в общеобразовательные программы дошкольных учреждений и школ учебных и лекционных курсов, предметов, дисциплин, разделов и модулей в существующих дисциплинах, направленных на усвоение знаний о традиционной культуре, истории, истоках единства и достижениях народов Республики.

3) Организация празднования Дня славянской письменности и культуры, Дня русского языка, Дня родного языка, традиционных праздников и Дней воинской славы с привлечением молодежи.

4) Организация и проведение в образовательных организациях мероприятий по профилактике экстремизма (семинары, встречи и др. мероприятия).

5) Подготовка и издание учебной, учебно-методической литературы по изучению языков и традиций народов Республики.

6) Проведение школьных, районных, городских и республиканских олимпиад по родным языкам, литературе и культуре родного края, этнографических конкурсов и интеллектуальных викторин.

Кроме перечисленных сходных мероприятий, наблюдается комплекс специфических для каждого субъекта мер по реализации «Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года», что объясняется особенностями культуры и географических условий проживания этнических общностей, а также их общего числа в пределах данной республики. Например, в северных субъектах, таких, как Республика Коми, необходимо решать проблему обучения детей оленеводческих народов, в том числе и обеспечения транспортного сообщения между стоянками и местами учебы.

Другим важным нормативно-правовым актом, регламентирующим формирование самосознания молодого поколения, выступает Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Согласно данному документу «приоритетами государственной политики в области воспитания являются формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития

чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России, формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения. Для достижения перечисленных целей было поставлено несколько блоков задач:

1) гражданское воспитание, включающее «создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям»

2) патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, предусматривающее развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества.

Поскольку Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года была принята недавно (начало 2017 г.) механизмы ее реализации еще четко не продуманы. Первым шагом должно стать «формирование системы организации научных исследований в области воспитания и социализации детей, процессов становления и развития российской идентичности, внедрение их результатов в систему общего и дополнительного образования» [12].

Член-корреспондент РАО М.Н. Кузьмин обозначил проблемы системы образования России в условиях полиэтничности общества еще в конце 90-х гг. XX в. в статье «Полиэтничность российского общества и задачи системы образования как инструмента модернизации России» [Кузьмин, 2006. С.152-172]. Основной проблемой, с которой столкнулось российское общество, явился кризис идентичности, наступивший в постсоветское время и запустивший «процесс нового самоопределения, поиск новой (возврат к старой) идентичности, рост этнического самосознания, осмысление новых ценностей и целей этнического развития» [Кузьмин, 2006. С.153]. Поскольку система образования является тем социальным институтом, который обеспечивает



гражданскую целостность населения государства, она должна учитывать особенности этого населения, в данном случае – его полиэтничность, многоязычие, поликультурность и полиментальность. Эти показатели закономерно создают неоднородность духовной среды общества, и для обеспечения единства социального и культурного пространства необходимо соединение культурных потенциалов.

Важным условием формирования общероссийской гражданской идентичности М.Н. Кузьмин считает наличие национально-государственной идеи, способной на культурной основе способствовать достижению надэтнического языкового и культурно-ценностного единства. В этом вопросе необходимо опираться на исторический путь развития российской цивилизации, как интегрирующей платформы для всех проживающих на территории России этносов.

Еще одной важной проблемой выступает общий недостаток опыта и разработок в сфере учета полиэтничности общества применительно к системе образования. Европейская наука мало или вообще не сталкивалась с подобными вопросами, поскольку общества европейских стран были в большинстве своем гомогенны. Как следствие, в России необходимо создавать свое теоретическое решение этноязыковых и этнокультурных педагогических проблем, практическая реализация которого обеспечило бы «возможность полноценного вхождения иноэтничной личности в единое надэтническое общественное и духовное пространство РФ, ее самоидентификацию в качестве гражданина российской нации, возможность ее полноценной реализации – при сохранении органической духовной взаимосвязи с пространством родного языка, культуры и сознания» [Кузьмин, 2006. С.161].

В монографии «Проблема идентичности в трансформирующемся российском обществе и школа», опубликованной в 2008 г. под редакцией М.Н. Кузьмина рассматривается комплекс антропологических проблем, вставших перед системой образования в процессе перехода России к гражданскому обществу. В работе подчеркивается важность определения единого для страны воспитательного идеала, который способствовал бы формированию личности гражданского общества. Однако для успешного достижения этой цели необходимо учитывать

особенности населения (его полиэтничность) и различия регионов России в социально-экономическом уровне развития. Основными характеристиками сформированной личности гражданского общества должны стать свобода, самостоятельность, индивидуальная ответственность и толерантность, развитые чувства собственного достоинства, долга и чести [Кузьмин, 2008. С.32]. Формирование перечисленных личностных качеств должно происходить на этнонациональной культурно-ценностной и языковой основе каждого народа России, то есть воспитательный идеал должен быть реализован на бiculturalной основе.

Авторы также обращают внимание на проблему соотношения и возможного конфликта интересов политически доминирующего этноса, преследующего общегосударственные консолидационные цели, и другими этносами, стремящимися выстроить самостоятельную систему культуры, которая включает и «собственную» систему образования [Кузьмин, 2008. С. 86]. Таким образом, важнейшей задачей является поиск баланса между общероссийскими и региональными образовательными целями, для чего необходимо привлечение к исследованию данной проблемы различных наук: этнологии, философской, исторической и педагогической антропологии, истории, культурологии, социологии и др. [Кузьмин, 2008. С.87].

В статье «Формирование идентичностей в многонациональном российском обществе: роль школьного образования» О.И. Артеменко не просто снова поднимает вопрос о соотношении этнической и общероссийской идентичностей, но и указывает на особенности субъективного восприятия человеком той или иной идентичности, различая «осознание» (когнитивная сторона) и «ощущение» (чувственная сторона). По мнению автора, более значимым для человека является глубокое ощущение своей идентичности, чем простое ее осознание. Следовательно, для успешного формирования общероссийской гражданской идентичности необходимо задействовать именно чувственную сферу людей при помощи, например, массовых патриотических мероприятий.

В настоящее время целенаправленная политика формирования общероссийского гражданского самосознания не

является эффективной по причине непоследовательности действий по ее реализации. О.И. Артеменко выделяет три уровня формирования идентичностей: макроуровень (государственная политика), мезоуровень (образование, культура, СМИ) и микроуровень (семья, школа), и подчеркивает, что «на всех уровнях формирования идентичностей должна реализовываться единая модель, направленная на формирование общероссийского самосознания только в контексте этнического сознания на общедидактических принципах интеграции» [Артеменко, 2016. С. 31-33].

Главным условием формирования общероссийской гражданской идентичности у обучающихся остается изучение русского языка, как государственного языка РФ, поскольку «он является стержнем, вокруг которого формируется гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства» [Артеменко, 2016. С. 34].

В 2016 году при финансовой поддержке ФАДН России прошел Всероссийский семинар-совещание «Языковая политика в сфере образования: инструмент формирования общероссийской гражданской идентичности», по материалам которого был опубликован сборник докладов. Ученые и педагоги из разных субъектов России представили результаты своих исследований по таким темам как, формирование поликультурной личности, языковое многообразие России, особенности преподавания языков и литературы народов России, русский язык и русская литература как средства формирования общероссийской идентичности, роль и место родных языков в системе образования РФ, государственная поддержка изучения языков малочисленных народов, обеспеченность учебной литературой на родных языках и др. [15].

Согласно рассмотренным нормативно-правовым актам, необходимыми условиями формирования общероссийской гражданской идентичности обучающихся являются следующие:

1) наличие единого культурного цивилизационного кода, основанного на сохранении и развитии русской культуры и языка, историко-культурного наследия всех народов России;

2) формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации

3) укрепление национального согласия и духовной общности населяющих Россию народов;

4) сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России;

5) обеспечение равенства прав и свобод человека и гражданина независимо от его культурных особенностей;

6) поддержка общественных институтов, которые являются носителями духовных ценностей;

7) единство и целостность, преемственность и непрерывность воспитания;

8) создание системы комплексного методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности;

9) реализация мер по созданию и распространению произведений искусства и культуры, проведению культурных мероприятий, направленных на популяризацию российских культурных, нравственных и семейных ценностей;

10) создание художественных, документальных, научно-популярных, учебных и анимационных фильмов, направленных на нравственное, гражданско-патриотическое и общекультурное развитие детей;

11) сохранение, поддержка и развитие этнических культурных традиций и народного творчества.

Представители научного сообщества выдвигают как схожие, так и собственные условия, соблюдение которых необходимо для успешного формирования общероссийской гражданской идентичности. Среди наиболее важных условий выделяются следующие:

1) Поиск и разработка единого воспитательного идеала личности гражданского общества России с учетом особенностей населения и социально-экономического развития субъектов страны;

2) Исследование и постановка единых для российского общества педагогических целей и задач силами различных гуманитарных наук (философии, этнологии, педагогической антропологии, социологии и др.);

3) Поиск баланса между целями системы образования государственного и регионального уровней;

4) Сохранение этнонациональной культурно-ценностной и языковой основы каждого народа как базы для формирования общероссийского самосознания на бикультурной основе;

5) Разработка единой модели формирования идентичностей обучающихся на государственном, локальном и личностном уровнях с учетом интеграции этнического и гражданского самосознания;

6) Повсеместное изучение в школах русского языка в объеме, продиктованном статусом государственного языка Российской Федерации.

Русский язык является государственным языком Российской Федерации. В этом статусе он является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства. Русский язык так же является родным языком для тех, кто его таковым считает. В школе, особенно в звене начального и основного общего образования базовыми характеристиками определяющими формирование общероссийской гражданской идентичности являются мотивированное отношение к русскому языку, умение произносить слова не машинально, а вдумываясь в то, о чем идет речь, и улавливать не поверхностный смысл, а глубокий. Это путь к укреплению российской нации.

Говоря о русском языке нужно помнить, что в России уникальная языковая среда. Русский язык находится во взаимодействии с более чем двумястами семьюдесятью (270) языками и диалектами. Все языки из числа языков народов России имеют своё конституционно установленное правовое положение: государственный язык Российской Федерации, государственный язык республики Российской Федерации и родной, в том числе русский язык.

Будучи общегосударственным, русский язык на протяжении всей истории многонационального государства выполнял и выполняет функцию проводника интеллектуального потенциала всех народов, живущих в России. Длительное взаимодействие русского языка с другими языками народов Рос-

сии привело к заимствованию, как отдельных слов, так и целых выражений. Русский язык восполняет функционально-структурный дефицит языков народов России.

В настоящее время лингвистами зафиксировано резкое падение русской языковой и речевой культуры, констатируется минимальный словарный запас у подрастающего поколения, наблюдается тенденция к увеличению орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок. С одной стороны, это влияние Интернета, СМИ и современной художественной литературы, которые недостаточно отражают духовно-нравственные ценности и идеалы народов многонациональной России, а также характеризуются несоблюдением норм современного литературного русского языка большим количеством используемых жаргонизмов и вульгаризмом. С другой стороны, негативно сказывается несформированность у обучающихся, оканчивающих школу, системы языковых компетенций, хорошей грамматической основы, определяющей их грамотность. Наличие этих факторов объясняется инновационно-стихийной образовательной деятельностью. Необходимо отметить отсутствие единых механизмов, регламентирующих разработку содержания языкового образования, позволяющих на основании единых требований к уровню владения языком, создавать к единым учебникам варианты методик, учебно-методических комплектов учитывающих языковую ситуацию. О состоянии изучения русского языка свидетельствуют результаты единого государственного экзамена (далее ЕГЭ). Низкие баллы ЕГЭ по русскому языку (в 2015 году он был снижен до 24 баллов) – это объективный показатель процессов, протекающих в обществе, государстве, влияющих на языковую среду, которая очень изменилась в худшую сторону. [Артеменко, 2016. С.37]

Приказом Минобрнауки России от 31.12.2015 №1576 были внесены изменения в ФГОС, которые совершенно ничего не изменяют в общеобразовательной деятельности. Выделяя области «Русский язык и литература» и «Родной язык и родная литература» русский язык не рассматривается в своем конституционно установленном положении родного языка. Таким образом, отсутствует указание на возможность преподавания

родного русского языка, очевидно, из-за того, что данная норма отсутствует в законодательстве. В ФГОС русский язык рассматривается как носитель культуры, как государственный язык Российской Федерации, язык межнационального общения народов России [14], т.е. сферы языкового общения, не подлежащей правовому регулированию [2]. При этом, объединяя статус и социальные функции русского языка в одну группу, невозможно предусмотреть требования к результатам освоения предмета, которые определяют качество обучения.

Распоряжением Председателя Правительства РФ от 9 апреля 2016 № 637-р была утверждена Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [3], которая не предлагает механизмы решения поручений Президента Российской Федерации. В документе подчеркивается, что требуется разработка методик преподавания русского языка в условиях многоязычия, опирающихся на достижения современной лингвистики и теории межкультурной коммуникации.

Для улучшения ситуации обучения русскому языку, систематизации понятийного аппарата, обеспечивающего качество изучения русского языка Комитетом Государственной Думы по делам национальностей разработан законопроект № 292430-6 «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации». В проекте закона предлагается закрепить правовое положение родного русского языка, для реализации конституционного права граждан выбора для изучения в общеобразовательных организациях русского языка в качестве родного языка. Таким образом, в образовательной деятельности впервые появляется законодательная норма равноправия русского языка со всеми другими языками народов России. Необходимо также из законодательной нормы ряда республик вывести русский язык из статуса государственного языка республики, сняв функциональное равноправие государственного языка Российской Федерации с государственным языком республики. Восстановить конституционную норму русского языка в статусе государственного языка Российской Федерации в законодательных и нормативных актах субъектов Российской Федерации.

## ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. Артеменко О.И. Формирование идентичностей в многонациональном российском обществе: роль школьного образования // Вестник российской нации. 2016. №3. С.24-41.
2. Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25 октября 1991 N 1807-1, Гл.1, ст.1, п.2
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Председателя Правительства РФ от 9 апреля 2016 № 637-р [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_196947/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196947/)
4. Кузьмин М.Н. Полиэтничность российского общества и задачи системы образования как инструмента модернизации России // Теория и практика образовательной политики в условиях модернизации полиэтнического общества / Сб. статей, посвященный 75-летию чл.-корр. РАО М.Н. Кузьмина. В 2-х ч. М. 2006.
5. Постановление Правительства Республики Дагестан от 30 апреля 2016 года N 129 «Об утверждении государственной программы Республики Дагестан «Реализация Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.» в Республике Дагестан на 2016-2018 гг.
6. Постановление Президиума Правительства Республики Хакасия от 30 декабря 2015 года N 130-п «Об утверждении плана мероприятий по реализации в Республике Хакасия в 2016-2018 гг. Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.»
7. Проблема идентичности в трансформирующемся российском обществе и школа. Под ред. М.Н. Кузьмина. – М.: ИНПО, 2008.
8. Распоряжение Кабинета Министров Республики Адыгея от 19 апреля 2016 года N 81-р «О плане мероприятий по реализации в 2016-2018 гг. Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.»
9. Распоряжение Правительства Республики Бурятия от 30 марта 2017 года N 170-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2017-2018 гг. в Республике Бурятия Стратегии

государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.»

10. Распоряжение Правительства Республики Коми от 29 марта 2016 года N 117-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2016-2018 гг. на территории Республики Коми Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.»

11. Распоряжение Правительства Республики Северная Осетия от 29 августа 2017 года N 315-р «О плане мероприятий по реализации в 2017-2018 гг. в Республике Северная Осетия-Алания Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.»

12. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»

13. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Раздел 2, п.11.1 [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255/c2b2d8185c0a695fd5e5cbd2eec34b4445cf314/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a695fd5e5cbd2eec34b4445cf314/)

15. Языковая политика в сфере образования: инструмент формирования общероссийской гражданской идентичности. Сб. докладов Всероссийского семинара-совещания ФАДН, 2016.

#### **ARTEMENKO Olga Ivanovna**

PhD in Biology, Associate Professor, Head of the Center of ethno-cultural strategy of education, Federal Institute for Education development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

artemenko-oi@ranepa.ru

#### **PETRUKHINA Darya Valeryevna**

Senior researcher of the Center of ethno-cultural strategy of education, Federal Institute for Education development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

petrukhina-dv@ranepa.ru

#### **National Russian citizenship and ethnic identity: the forming and the principles of integration**

**Abstract.** The paper covers the main concepts of state policy for native languages on federal and republic levels which are aimed at the forming of the national Russian citizenship. Authors analyze a packet of legal documents that regulate the modern state policy for native languages in Russia, as well as the views of the scientific community on the role of school education in poly-ethnic Russian society. The paper identifies the conditions under which the students identities are formed and analyzes the current state and role of the Russian language in forming the national Russian citizenship on the principles of integration with the ethnic identities.

**Keywords:** educational policy for native languages, national Russian citizenship, ethnic identity, official language of Russian Federation, native languages.

# Современные модели и методы диагностики инновационных процессов в образовательных средах

84

**Аннотация.** Известно, что инновации — важнейший фактор развития всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования. Также известно, что образование — социальный институт, играющий решающую роль в развитии государства. Инновационные процессы в образовании стали объективной реальностью, требующей научного осмысления. Современные модели инновационных процессов в образовании — научная основа для выделения и обоснования уровней инновационной деятельности в образовательных средах. Автором выделены и охарактеризованы уровни инновационной деятельности, а также обосновано, что проблема обеспечения устойчивого инновационного развития социально-педагогических систем неразрывно связана с проблемой эффективности образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** инновационные процессы, диагностика, образование, модель, уровни.

## ПОСТАНОВКА И АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Известно, что образование — социальный институт, играющий решающую роль в развитии общества и государства [1–15]. Это обусловлено хотя бы тем, что именно образование имеет такую миссию (генеральную цель), как гармонизация деятельности человека и общества, и такой целевой ориентир, как формирование конкурентоспособной личности, обеспечение квалифицированными кадрами экономики в целом, всех сфер человеческой деятельности.

В то же время, современное образование не всегда идёт “в ногу с жизнью”, и, как следствие, не всегда справляется с задачами, возложенными на него обществом и государством. Иначе говоря, образование, как и любая другая сфера человеческой деятельности, должно непрерывно развиваться, в противном случае оно потеряет авторитет и уважение [1–7, 8–13].

Согласно современным воззрениям, в условиях информационного общества важнейшим фактором развития любой сферы человеческой деятельности являются инновации [3, 5, 8, 14, 15]; соответ-

ственно, важнейшим механизмом развития — инновационная деятельность. Не составляет исключения и образование. Только инновационное развитие, как системы образования в целом, так и образовательных сред, в частности, позволит вывести образование на новый уровень, требуемый обществом и государством. Кроме того, для социально-педагогических систем (образовательных сред) высшего уровня зрелости характерно непрерывное развитие, систематическое (а не эпизодическое!) применение инноваций [3, 4, 7]. Инновационная деятельность образовательных учреждений — необходимое условие модернизации экономики, а также важнейшее условие повышения качества образования и эффективности образовательных сред. Напомним, что проблема эффективности образовательных учреждений официально признана: с 2013 года проводят ежегодный мониторинг эффективности вузов.

В настоящее время под инновациями понимают актуально значимые и системно самоорганизующиеся новобразования, возникающие на основе разнообразных инициатив и новшеств, которые становятся перспективными

для эволюции человеческой деятельности и позитивно влияют на развитие соответствующей сферы [1–15]. Согласно современным воззрениям, инновационные процессы характеризуются тремя стадиями — становлением, формированием и трансформацией; на последней стадии новшество и становится инновацией, т.е. получает повсеместное признание и применение.

Инновационные процессы в образовании стали объективной реальностью, что требует их научного осмысления. Современными специалистами созданы модельные представления об инновациях в образовании (включая классификацию инноваций в образовании), об инновационном потенциале педагога и его готовности к инновационной деятельности (выделены также уровни сформированности данного личностно-профессионального качества). Также известно, что “единицей” инновационной деятельности является инновационный проект [14, 15].

В то же время, инновационные процессы во многих сферах человеческой деятельности, в том числе в образовании, сталкиваются со значительными трудностями, прежде всего — с сопротивлением инновациям [1, 2, 13]. Современными специалистами выделены основные причины сопротивления педагогов в инновационной деятельности, объединённых в следующие группы: индивидуально-психологические, экономические, социальные, социально-психологические, демографические, политико-правовые и организационно-методические. В настоящее время созданы не только концептуальные модели инновационных процессов в образовании, но также первичные математические модели, на основе теории множеств, а также теории вероятности [11].

Однако по-прежнему слабо разработаны критерии оценки инновационной деятельности, а также не выделены её интегральные уровни.

### ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

— вопрос: каковы уровни инновационной деятельности образовательных сред и в чём их отличие друг от друга?

### ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

— разработка метода интегративной диагностики инновационной деятельности образовательных сред. Для автора

настоящей статьи очевидно, что инновационная деятельность образовательной среды не может быть редуцирована до “суммы” инновационной деятельности отдельных педагогических работников, т.к. образовательная среда — социальная система.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наличие современных модельных представлений об инновационных процессах в образовании позволило автору настоящей статьи выделить критерии инновационной деятельности в образовательных средах, а также охарактеризовать её интегральные уровни.

Поскольку социальная система не может быть лучше (но может быть хуже!), чем её составляющие, то интегративный количественный критерий инновационной деятельности образовательной среды определим по формуле:

$$F_1 = 1,2 \cdot n_1 + n_2 + 0,8 \cdot n_3 + \\ + \sum_{j=1}^{n_4} 0,6^j + \sum_{j=1}^{n_5} 0,4^j + \sum_{j=1}^{n_6} 0,2^j$$

где аргументы в формуле — соответственно число педагогов, осуществляющих инновационную деятельность на высшем, очень высоком, высоком, выше среднего, среднем и низком уровнях. Данный показатель сформирован на основе теории пределов, чтобы при расчётах ограничить роль числа педагогов с невысокими уровнями инновационной деятельности. Иначе говоря, сто педагогов с низким уровнем инновационной деятельности — не замена пяти педагогам с высоким уровнем.

Другой критерий F2 — степень вовлечённости педагогического коллектива в инновационную деятельность — сформируем на основе метода каменистой осыпи: он равен f, если не менее чем f процентов членов коллектива вовлечены в инновационную деятельность не менее чем на f процентов каждый. Напомним, что метод каменистой осыпи получил широкое применение пока лишь в наукометрии, при вычислении индекса Хирша [7].

В настоящее время созданы не только концептуальные модели инновационных процессов в образовании, но также первичные математические модели, на основе теории множеств, а также теории вероятности.

Для каждой инновации возможно оценить степень её использования педагогическим коллективом:

$$\zeta = m/M$$

где  $m$  — число педагогических работников, успешно использующих инновацию,  $M$  — численность коллектива (общее число педагогических работников).

Охарактеризуем уровни инновационной деятельности в современных образовательных средах.

Низший уровень инновационной деятельности в образовательной среде характеризуется тем, что инновационные процессы слабы и практически не оказывают влияния на её развитие, на совершенствование всех видов деятельности (образовательной, методической, исследовательской и т.д.), на личностно-профессиональное развитие педагогов, в целом — на конкурентоспособность образовательной среды. Большинство педагогических работников скептически и отрицательно относятся к инновациям и инновационной деятельности (предельный случай — сопротивление инновациям [13]). Отдельные педагогические работники обладают готовностью к инновационной деятельности (в целом — инновационным потенциалом), но готовность педагогического коллектива (как целостной социальной системы!) к инновационной деятельности является низкой.

Низкий уровень отличается от низшего тем, что наблюдается определённый эффект от инновационной деятельности, однако она не носит системного характера; не наблюдается согласованности педагогических работников в инновационной деятельности; инновационная деятельность коллектива не всегда детерминирована реальными задачами, стоящими перед образовательной средой. Инновационная деятельность начинает играть роль в личностно-профессиональном развитии педагогов (в том числе в формировании такого личностно-профессионального качества, как готовность к инновационной деятельности), в повышении конкурентоспособности образовательной среды, однако положительный опыт в инновационной деятельности носит эпизодический характер; по-прежнему не у всех членов коллектива наблюдается положительное отношение к инновационной деятельности (инновационным процессам).

Средний уровень характеризуется системностью инновационной деятельности педагогического коллектива; наблюдается обобщённость и согласованность инновационной деятельности педагогов; педагогические работники (в большинстве) осознают важность инновационной деятельности, понимают её цели и задачи. Однако данный уровень характеризуется бедностью арсенала применяемых методов, средств и ресурсов (в целом, технологий); по-прежнему темп инновационного развития образовательной среды в целом (а не отдельных работников!) остаётся невысоким. Например, все преподаватели выпускающей кафедры активно и эффективно применяют компетентностно ориентированный метод проектов в обучении, но немногие педагоги применяют и другие компетентностно ориентированные дидактические методы и приёмы (например, Фишбоун, кейс-стади и т.д.).

Уровень “выше среднего” характеризуется высоким уровнем готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности; у большинства педагогов наблюдается высокий уровень (не ниже среднего) инновационной деятельности; новшества, привносимые в данную образовательную среду, осваиваются и применяются педагогическим коллективом.

Высокий уровень характеризуется тем, что инновационная деятельность образовательной среды становится важнейшим фактором её конкурентоспособности; благодаря инновационной деятельности образовательная среда находится на высоких уровнях зрелости (но не высшем!). Члены педагогического коллектива полностью вовлечены в инновационную деятельность. На данном уровне инновационная деятельность становится ведущим фактором личностно-профессионального развития всех педагогических работников, а также совершенствования всех видов деятельности в образовательной среде.

Очень высокий уровень характеризуется полным раскрытием социально-креативного потенциала инновационной деятельности образовательной среды. На данном уровне инновационная деятельность образовательной среды (педагогического коллектива) становится фактором не только её конкурентоспособности, но и конкурентоспособности социальной системы более высокого



порядка. Иначе говоря, инновационное развитие образовательной среды оказывает влияние на инновационное развитие системы более высокого порядка (например, кафедры по отношению к вузу).

Высший уровень инновационной деятельности образовательной среды характеризуется тем, что образовательная среда является транслятором (распространителем) собственного опыта инновационной деятельности, а также инноваций в образовании (содействует повышению уровня инновационной деятельности других образовательных сред). В современных условиях распространение инноваций возможно, чаще всего, на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений [3, 8–11]. Например, если в одном вузе разработали инновационный метод педагогического контроля и информационную систему для его реализации, то другое учебное заведение может обучить данным технологиям школьных педагогов-предметников в рамках курса повышения квалификации.

**Заключение.** Для автора настоящей статьи очевидно, что модели инновационных процессов в образовании находятся лишь на начальной стадии развития; соответственно, проблему инициирования и сопровождения инновационных процессов в образовании нельзя считать близкой к решению. Но уже на данном этапе очевидно, что необходима радикальная диверсификация организационной культуры образовательных учреждений всех типов (автор настоящей статьи разделяет мнение авторов статьи [3]), создание организационно-методических, социально-экономических и психолого-педагогических условий для их успешной инновационной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина Я.С. Применение педагогических инноваций при подготовке специалистов среднего звена // Среднее профессиональное образование. 2015. № 2. С. 45.
2. Гильмидинова Т.В. Решение проблем инновационной практики педагогов дополнительного образования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 218-220.
3. Грудзинский А.О. Компаративный метод диагностики организационной культуры инновационного университета // Социологические исследования. 2014. № 2. С. 37-43.
4. Изотова Л.Е. Модели зрелости педагогических систем // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 9 (115). С. 51-55.
5. Козаева Г.Р. Эффективная методическая работа педагога как один из показателей инновационности образовательного учреждения // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 49.
6. Курбатова М.В. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. 2015. № 2. С. 122-133.
7. Лойко В.И. Параметры исследовательской деятельности научно-педагогических коллективов как критерии для диагностики образовательной среды // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 123. С. 967-998.
8. Орлов А.И. Организационно-экономическое обеспечение инновационной деятельности // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 96. С. 605-632.
9. Саенко М.Ю. Инновационная деятельность университетов как важнейшее условие модернизации экономики // Теория и практика общественного развития. 2014. № 15. С. 109-111.
10. Хасбулатова Б.М. Модернизация в системе образования как фактор повышения качества образовательных услуг // Теория и практика общественного развития. 2014. № 17. С. 52-54.
11. Черных А.И. Мониторинг качества и эффективности непрерывного профессионального образования. Краснодар: Изд-во ФГБОУ ВПО «КубГТУ», 2016. 312 с.
12. Шапошникова Т.Л. Сэмпл-технологии дистанционного обучения в учебно-экспериментальной деятельности студентов // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 16-19.
13. Щенникова М.А. Причины сопротивления педагогов в инновационной деятельности // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 18.
14. Christiansen J.A. Building the innovative organization: Management systems that encourage innovation. New York: St. Martin's Press, 2000. 357 p.

15. Sutherland J. Scrum: the Art of Doing Twice the Work in Half the Time. New York: Crown Business, 2017. 275 p.

**PODOLSKAYA Olga Nikolaevna**

Deputy head of Centre of consulting, auditing and educational innovation in education of Federal Institute for Educational Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

podolskaya-on@ranepa.ru

**MODERN MODELS AND ASSESSMENT METHODS OF INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

*Annotation.* It is known, that the innovations are most important factor of development of every human activity

sphere, also the education. Also known, that the education is social institution with most important role in state development. The innovative processes in education are reality required the scientific recognition. The modern models of innovative processes in education are scientific foundation for selecting and regarding of innovative activity levels in educational environments. The author selected and described the innovative activity levels, also proved, that the problem of stable innovative development interrelated with problem of educational establishment efficiency.

*Keywords:* innovative processes, assessment, education, model, levels.

# Стратегии и механизмы реализации Концепции дополнительного образования детей

**Аннотация.** Одной из приоритетных задач модернизации системы образования в Российской Федерации является переход образовательных организаций на новые ФГОС общего образования, которые призваны формировать наряду с предметными и метапредметными личностные образовательные результаты обучающихся. Механизмом достижения этих результатов является реализация программ воспитания и социализации, входящих в структуру основной образовательной программы. Зачастую конкретной формой реализации таких программ является организация внеурочной деятельности учащихся. В настоящее время значительное количество учащихся участвует во множестве образовательных программ дополнительного образования различной направленности. В большинстве случаев программы общего и дополнительного образования разрабатываются и реализуются абсолютно независимо, не являясь частями единого целого. Личностные компетенции, формирующиеся в процессе реализации программ общего образования, не дополняются и не развиваются в программах дополнительного образования. Необходимо в основу обеспечения реализации Концепции дополнительного образования детей потенциально эффективных стратегий развития, способствующих межведомственному взаимодействию организаций реализующих программы дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** воспитание, дополнительное образование, стратегии развития, программы.

**В** Федеральном Законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» дополнительное образование определяется как образование, направленное на «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности». Настоящее определение закрепляет нормативный статус данного явления, сформировавшегося в отечественной системе образования в течение 95 лет своего существования.

Различным аспектам управления образовательными системами посвящены работы таких авторов как: Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, В.С. Ла-

зарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Л.П. Тряпицына, Т.И. Шамова; вопросам развития современного социума посвящены работы таких авторов как Т.И. Заславская, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, Л.И. Новикова, В.А. Ясвин и др.; концепции развития; сферы, дополнительного образования детей (Г.П. Буданова, В.П. Голованов, В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Г. Логинова и др.); управления образовательными учреждениями и управления качеством образования в условиях рыночных отношений (А.И. Вавилов, Л.П. Зеленова, В.А. Кальней, А.М. Кац, Л.Г. Логинова, А.М. Новиков, Н.Н. Решетников, В.М. Шепель, С.Е. Шишов и др.).

В настоящее время в отечественной педагогической науке представление о дополнительном образовании детей сформировалось на основе анализа специфики ряда факторов, раскрывающих суть категории «дополнительное образование» с точки зрения психолого-педагогических модусов и определяет ее как:

— «особо ценный тип образования», «зона ближайшего развития» личности ребенка и путь его развития в культуре,

который он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями;

— способ решения ребенком жизненно важных для него проблем образования, организации досуга, выбора круга общения, жизненных ценностей и ориентиров, профессионального самоопределения, саморазвития и самореализации;

— особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений; формируются процессы самообучения, самовоспитания и саморазвития, реально осуществляется самореализация личности;

— тип образования, опирающийся на свободный выбор ребенком видов деятельности;

— процесс и результат личностно-ориентированной деятельности, направленной на освоение социального опыта самостоятельной познавательной, исполнительской, творческой и коммуникативной деятельности на основе усвоения систематизированной совокупности знаний, умений и навыков, находящихся за пределами государственных образовательных стандартов.

Перечень существующих в настоящее время определений дополнительного образования данными формулировками не исчерпывается. В современных многочисленных научных исследованиях и в профессиональных дискуссиях «дополнительному образованию детей» даются разные толкования: его характеризуют как «индивидуализированное», «параллельное», «непрерывное», «компенсирующее», «рекуррентное», «персонифицированное» и т.п. Такое состояние отражает многогранность этого педагогического явления.

Сегодня обращает внимание на себя и тот факт, что одновременно с отечественной системой дополнительного образования за рубежом шло развитие неформального образования («non-formal education») как непрерывного образования за пределами формальной образовательной системы (в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках). Такая постановка вопроса во многом отражает близость категорий дополнительного и неформального образования в их базовых характеристиках.

Существующие сегодня направления деятельности и программы в рамках дополнительного образования во многом

носят устаревший, несмотря на существование Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р<sup>1</sup> [ ], формальный характер, не отражающий тенденций современности, важных для XXI века технологических сфер и соответствующих им практик. Это выводит на формулировку проблемы исследования, заключающуюся в поиске стратегических подходов, позволяющих обосновывать перспективы развития дополнительного образования детей как открытой вариативной системы, направленной на формирование и развитие личности ребенка в соответствии с природными, культурными и социальными потребностями.

Цель: обсуждение стратегии и механизмов внедрения Концепции развития дополнительного образования детей (далее Концепция ДОД).

Концепция дополнительного образования, в определенной степени носит инновационный характер, региональные концепции развития дополнительного образования также являются новшеством и требуют проверки на практике. А новшество есть средство, введение которого в образовательную систему, при соответствующем использовании способно улучшить результаты ее работы. Однако произойдет ли такое улучшение в действительности, зависит от многих факторов. Существует много примеров, когда одно и то же новшество, внедренное в разных образовательных организациях, давало и положительные, и отрицательные результаты.

Для внедрения Концепции развития ДОД на всех уровнях важно принимать во внимание ряд стратегий, которые могут отображать механизмы внедрения нового продукта.

*Определение инструментария внедрения Концепции ДОД (при необходимости разработка новых методик)*

Данная стратегия обеспечивается несколькими механизмами. Во-первых, разработка и внедрение методик оценки образовательных организаций, позволяющих оценивать их эффективность и результативность. Оценки, полученные путем использования специальной методики, имеют более объективный и обоснованный характер, чем пусть и авторитетное, но субъективное мнение экс-

<sup>1</sup> Концепция дополнительного образования детей – Электронный ресурс- <http://static.government.ru/media/files/jpA1NW42XOA.pdf>

пертов. Цель внедрения методики, предназначенной для анализа эффективности организаций, реализующих программы дополнительного образования, состоит в том, чтобы распространить их применение в практике дополнительного образования.

Во-вторых, наличие системы и инструментов, которые позволят рассмотреть эффект от внедрения реализуемых моделей и оценить качество методики, разработанной для их оценки важны для внедрения этих механизмов в массовую практику, а также для их последующей доработки. Описание процесса внедрения методики, ее адаптации к условиям применения позволит пользователям сократить затраты по оценке взаимодействия организаций в процессе реализации образовательных программ. В связи с этим разработанные методики должны позволять выявлять недостатки и побуждать к их устранению.

В-третьих, наличие апробированной методики создаст условия для оценки эффективности образовательных организаций, реализующих программы дополнительного образования в массовой практике, а значит и для последующего ее совершенствования, выявления наиболее эффективных новых моделей, опыт реализации которых может быть рекомендован для обобщения, а также для прекращения действия неэффективных, их необоснованного распространения.

В-четвертых, аналитические данные, полученные путем применения методики, могут быть положены в основу разработки новых моделей реализации программ дополнительного образования. Все это позволяет нам сделать вывод об актуальности разработок методик оценки работы организаций, реализующих образовательные программы.

*Определение последовательности внедрения Концепции ДОД*

Данная стратегия содержит в себе механизмы планирования. Назначение плана в практической деятельности предъявляет следующие требования к качеству планирования [1]<sup>2</sup>:

1. Полнота — обеспечивается включением в план всех необходимых и достаточных для достижения поставленных целей состава действий.

2. Целостность, скоординированность - обеспечивается согласованностью действий между собой по содержанию и срокам.

3. Сбалансированность и реалистичность по всем ресурсам: кадровым, научно-методическим, материально-техническим, финансовым — обеспечивается запланированностью всех видов ресурсов, необходимых для обеспечения других ресурсов и в конечном итоге - для реализации целей.

4. Рациональная степень детализации - обеспечивается рациональной для каждого вида планирования степенью обобщенности и конкретности запланированной деятельности.

4. Контролируемость — обеспечивается возможностью оценить промежуточные и конечные цели, благодаря конкретности запланированных действий, их операциональности и выделению в плане контрольных точек.

5. Чувствительность к сбоям состоит в возможности своевременно выявлять и устранять сбои в реализации намеченного. Обеспечивается:

- контролируемостью промежуточных и итоговых результатов;
- определенностью времени, которое отводится в плане на отдельные действия;
- наличием резервного времени, нужного для устранения сбоев, то есть коррекции плана.

6. Реалистичность плана с точки зрения сроков реализации — обеспечивается достаточностью времени на выполнение запланированных действий и коррекции плана.

7. Гибкость планирования — обеспечивается чувствительностью плана к сбоям, его контролируемостью, а также вариативностью.

Остановимся на последнем качестве планов подробнее. Планирование инновационного процесса, каким является процесс внедрения методики реализации программ дополнительного образования, обусловлено сложностью прогнозирования того, как он будет протекать и тем, какие результаты будут получены в будущем.

Гибкость достигается также вариативностью планов, рассчитанных на различные сценарии развертывания событий. В ситуации с высокой степенью неопределенности целесообразно иметь три варианта плана: для оптимистического, пессимистического и наиболее вероятного прогнозов развертывания событий. Гибкость или вариативность должны касать-

<sup>2</sup> Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. М., 1993

ся не только стратегии решения проблемы и содержания планируемых действий, но и распределения плановых заданий во времени, а также между ответственными лицами.

Определить, сколько времени потребуется на выполнение того или иного запланированного действия, в какой последовательности будет осуществляться работа, при планировании новшеств довольно сложно. Поэтому, помимо разработки вариантов распределения плановых заданий во времени, используется краткосрочное планирование и подведение итогов по промежуточным целям. Вследствие этого, процесс планирования осуществляется практически непрерывно: завершается работа по одному плану, и параллельно разрабатывается новый план, соответствующий следующей стадии инновационного цикла.

Определить, сколько времени потребуется на выполнение того или иного запланированного действия, в какой последовательности будет осуществляться работа, при планировании новшеств довольно сложно. Поэтому, помимо разработки вариантов распределения плановых заданий во времени, используется краткосрочное планирование и подведение итогов по промежуточным целям.

Планирование начинается с постановки целей. Цель — это конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и корректно количественно образ желаемого (ожидаемого) результата, который можно реально достичь к определенному времени<sup>3</sup> [ ]. Желаемый результат может быть не только целью, но и фантазией, мечтой или намерением. Он становится целью если:

- в содержательном отношении максимально соответствует потребностям и обладает побудительной силой для субъекта деятельности;
- есть возможности для его получения;
- определены сроки для его получения;
- он сам задан операционально, то есть таким образом, что его достижение можно измерить.

Обычно типы планов определяются горизонтом планирования, то есть дли-

тельностью планового периода. Краткосрочный план предпринимательской деятельности охватывает период до 12 месяцев, среднесрочный - от одного до пяти лет, а пяти- и десятилетние планы называются долгосрочными. В нашем случае план может быть краткосрочным.

Если план содержит множество действий, то для планирования их во времени рекомендуется использовать график Ганта. Однако, в нашем случае, в этом, скорее всего не будет необходимости. Разработанный план может быть представлен согласно следующей форме (см. табл. 1).

Действия в план записываются в хронологическом порядке, то есть по времени их исполнения. Планирование внедрения методики должно происходить с учетом основных этапов инновационного процесса: это деятельность по подготовке методики к запуску или к внедрению в массовую практику, само внедрение и деятельность по переводу методики в стадию институализации, то есть в штатный режим. На каждом из этих этапов планируются действия по подготовке всех видов недостающих ресурсов, обеспечивающих внедрение методики в практику, а также действия по запуску, апробации, использованию и институализации самой методики.

Определение организационных приоритетов (распределение действий)

Данная стратегия - распределение действий, которые следует предпринять для достижения поставленных целей между отдельными работниками и группами с одновременной фиксацией связей между ними составляет содержание организационной деятельности. Способом фиксации такого распределения служит организационная структура и организационные механизмы. Организационная структура обеспечивает согласованность работы участников совместной деятельности. Так, если во внедрении методики будет задействовано множество людей и различных организаций, то будет необходима организация их совместной согласованной деятельности, а значит и структура.

Задача, таким образом, состоит в выборе такой организационной структуры, которая лучше всего отвечает задачам и целям внедрения нашей методики, позволяет эффективно взаимодействовать при необходимости с внешней средой, продуктивно распределяет и направляет уси-

<sup>3</sup> Управление школой: теоретические основы и методы. Под ред. В.С.Лазарева. М., 1997. - 336 с.; Лазарев В.С. Системное развитие школы. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 304 с.

Таблица 1

Пример плана внедрения методики взаимодействия образовательных организаций при реализации программ дополнительного образования

№	Содержание деятельности - задачи	Мероприятия	Сроки	Ответственные исполнители	Ожидаемые результаты
1	Создание межведомственной рабочей группы по внедрению методики в практику	Заседание рабочей группы	Первая неделя	Руководитель группы	Список рабочей группы
2	Подготовка членов рабочей группы к внедрению методики в практику	Семинар, консультации, изучение документов	Первая неделя	Руководитель группы	Подготовленные специалисты, структура выполнения задач
3	Размножение методических материалов	Тиражирование	Первая неделя	Руководитель группы	Материалы для применения методики в практике
4	Определение объектов для использования методики	Заседание рабочей группы	Вторая неделя	Все члены группы	Перечень объектов внедрения
5	Сбор информации об эффективности реализации образовательных программ в соответствии с подготовленной методикой	Исследования в соответствии с требованиями методики	Третья-пятая недели	Все члены группы	Аналитическая информация об эффективности взаимодействия организаций
6	Анализ собранной информации и оценка ее качества	Индивидуальная работа по написанию анализа	Шестая неделя	Все члены группы	Аналитический отчет об эффективности методики
7	Анализ надежности, результативности и эффективности методики для оценки эффективности взаимодействия организаций в процессе реализации образовательных программ и ее доработка	Заседание рабочей группы	Седьмая неделя	Все члены группы	Решение об использовании методики в штатном режиме
8	Создание структуры для последующего использования методики в практике	Заседание рабочей группы	Седьмая неделя	Все члены группы	Наличие структуры для использования методики в штатном режиме

для сотрудников и включенных в процесс внедрения методики организаций. Структура создается в первую очередь, то есть до начала планирования.

В том случае, если решаемая инновационная задача имеет локальный характер, то в качестве структуры предлагается создать межведомственную рабочую группу. Состав и размер группы зависит от того, сколько организаций участвует в реализации образовательных программ. Руководство рабочей группой рекомендуется делегировать головной организации. В рабочую группу должны быть включены представители всех организаций, а также специалисты, имеющие опыт работы с аналогичными методиками.

На первом заседании группы нужно познакомить всех с задачами предстоящей работы, планом внедрения методики. После комплектования рабочей группы необходимо распределить функции между ее членами, определить порядок работы

членов и всей группы в целом. Необходимо также организовать обучение членов группы: познакомить с содержанием внедряемой методики, дать рекомендации по ее использованию в практике; подготовить кадры по вопросам межведомственного взаимодействия организаций, раскрыть сущность рекомендуемых моделей. Знание объекта оценки очень важно для проведения самой оценки и использования созданной для этого методики.

Ниже приводится пример организационного механизма выполнения работы по внедрению методики оценки эффективности взаимодействия организаций, реализующих образовательные программы. Организационный механизм указывает порядок распределения предстоящих работ и управленческих функций между участниками данного процесса, то есть членами рабочей группы (см. табл. 2).

Предложенные подходы к организации деятельности группы могут быть базовы-

ми. Для повышения качества внедрения методики, помимо членов рабочей группы, предлагается использовать потенциал специалистов в области дополнительного образования и проведения исследовательской работы.

Стратегия оперативного управления

Под оперативным управлением понимают управление с учетом достигнутых результатов и изменившихся внешних и внутренних условий.

Задача оперативного управления заключается в корректировке хода работ и определении работ на оставшуюся часть планируемого периода его реализации.

Идеалом является постоянный мониторинг за ходом реализации плана работ и получение исчерпывающей информации в реальном режиме времени. Однако проводить такой мониторинг слишком затратно как по времени, так и по другим ресурсам. Следовательно, возникает задача о выборе моментов времени (точках контроля), в которые получается информация о ходе выполнения плана внедрения методики оценки эффективности взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы дополнительного образования, с учетом межведомственного взаимодействия и территориальной расположенности.

Точками контроля обычно избираются места возможных сбоев в мероприятиях, а также сроках (сетевом графике) их проведения. Эти вероятные точки сбоя нужно предварительно спрогнозировать. Например, следует проконтролировать,

на сколько выдерживаются сроки сбора информации по разработанной методике, какой эффект получен от ее внедрения в организациях; насколько активно подключаются сотрудники организаций в устранение недостатков и т.д. В этих вопросах могут быть сбои либо по срокам, либо по результатам.

Мониторинг можно считать эффективным, если будет наблюдаться баланс между затратами времени на его проведение и теми потерями времени в графике реализации плана работ, которые с его помощью удалось устранить.

На сегодняшний день в организациях может быть использовано несколько механизмов оперативного управления внедрением локального новшества.

Механизмы опережающего самоконтроля. Механизмы, стимулирующие исполнителя к возможно более раннему получению и передаче информации об отклонениях от плана основному руководителю, называются механизмами опережающего самоконтроля. Основная идея таких механизмов заключается в том, что своевременность передачи исполнителем информации об отклонениях поддерживается и поощряется, а ее сокрытие, наоборот, осуждается. Получение информации о срывах или возможности их наступления позволяет руководителю, либо скорректировать план, либо провести компенсационные мероприятия.

Компенсационные механизмы. Влияние случайных и неопределенных факторов во многих случаях приводит к наруше-

Таблица 2

Пример организационного механизма внедрения методики взаимодействия образовательных организаций при реализации программ дополнительного образования

№	Функции	Исполнители, функции*			
		Руководитель	Секретарь	Члены рабочей группы	Привлеченные специалисты
1	Руководство работой рабочей группы	Р			
2	Подготовка методических материалов для работы	ЗК			И
3	Подготовка рабочих заседаний группы, сбор участников и их информирование	ЗК	И		
4	Ведение протоколов заседаний рабочей группы, подготовка проектов решений	ЗК	И		
5	Организационные работы по использованию методики в практике	ЗК		И	
6	Аналитические работы по результатам использования методики в практике	ЗК			И
7	Принятие решений об эффективности методики и ее дальнейшем использовании	ЗК		И	

\* Р — принимает решение; З — выдает задание; К — контролирует исполнение; И — исполняет



нию запланированных сроков завершения различных этапов работа, особенно если в ней задействовано сразу несколько организаций разных ведомств, расположенных на различных территориях. Для таких случаев руководитель рабочей группы предусматривает соответствующие компенсационные меры (мероприятия) и реализующие их механизмы, а также финансовые или иные резервы, которые можно использовать для стимулирования исполнителей. Например, такими мерами может быть привлечение юриста, который в случае возникающих трудностей поможет быстро и правильно решить правовые вопросы дополнительного образования и реализации соответствующих программ, возникающие между несколькими ведомствами.

**Дополнительные соглашения.** На практике распространены ситуации, когда взаимовыгодные для сторон параметры заключенного договора в ходе выполнения плана работ становятся невыгодными в силу изменившихся обстоятельств, внешних условий, ошибок прогнозирования и планирования и другое. Например, какая-то из организаций предполагает отказаться от участия в реализации программы и, следовательно, использования методики. Тогда у одной (или одновременно у обеих) сторон возникает желание изменить параметры договора — внести дополнительные соглашения. Такую ситуацию называют перезаключением договора (пересоглашением контракта). Например, школа может отказаться от услуг учреждения дополнительного образования по ведению внеурочной деятельности с учащимися или заключить дополнительные соглашения по их расширению, и, таким образом, изменения будут внесены во все созданные межведомственные структуры и их планы работы.

**Оперативное управление временем.** Как уже было сказано выше, особенностью краткосрочных планов является их достаточно жесткая определенность во времени. Если же в процессе реализации плана оказывается, что предполагаемое время его завершения отличается от планового, то возникает необходимость в оперативном управлении — дополнительных мерах по сокращению продолжительности выполнения незавершенной части плана. Возникает задача определения оптимальных коррекционных воздействий с целью выполнения запланированных сроков. Такими мерами может стать объе-

динение некоторых мероприятий, изменение сценария их проведения; стимулирование исполнителей к сокращению сроков или к более качественному выполнению работ; включение в состав рабочей группы новых специалистов и т. д.

При решении задачи управления руководителем рабочей группы по внедрению методики должен учитывать интересы исполнителей, участвующих в работе, а также других сотрудников, привлеченных к их выполнению, особенно, если график выполнения и мероприятия становятся более напряженными.

Опыт использования оперативного управления введением локальных новшеств позволяет достаточно быстро накопить знания, которые могут быть применены в последующем. Поэтому следует стремиться к анализу и обобщению собственного опыта, его переносу на решение новых проблемных ситуаций.

Основные и дополнительные общеобразовательные программы реализуются организациями и учреждениями общего образования, дополнительного образования, культуры, спорта, туризма, молодежной политики, некоммерческими и коммерческими организациями и т.д. При этом довольно часто между структурами различной ведомственной принадлежности возникает неконструктивная конкуренция «за ребенка», стремление перераспределить ресурсы взамен их интеграции, встает проблема обеспечения равных возможностей получения учащимися дополнительного образования в учреждениях культуры, спорта, туризма и др., проблема непрозрачности рынка дополнительных образовательных услуг и программ для потребителей.

В этих условиях очевидна необходимость межведомственного взаимодействия при реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ. Практикуемые сегодня варианты межведомственного взаимодействия зачастую неконструктивны. В них происходит имитация сетевых связей и отношений в рамках взаимодействия, распространены бюрократизированные, директивные процедуры управления взаимодействием, отсутствуют понятные и прозрачные механизмы софинсирования разными ведомствами, содержание образовательных программ нередко детерминировано узковедомственным контекстом, специалисты разных ведомств испытывают дефицит компетентности

для эффективной работы в рамках межведомственного взаимодействия, не достает качественного научно-методического обеспечения.

Так, методики оценки эффективности взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы дополнительного образования, с учетом межведомственного взаимодействия и территориальной расположенности являются новшеством, при их внедрении необходимо будет применять методы, характерные для педагогической инноватики в целом, с учетом существующих стратегий и механизмов реализации.

Учитывая особенности социально-экономической ситуации в большинстве территорий и состояние рынка дополнительных образовательных услуг и программ, конструктивное межведомственное взаимодействие должно носить сетевой характер. То есть осуществляться как «горизонтальное», нелинейное, партнерское взаимодействие структур различной ведомственной принадлежности, государственного и негосударственного секторов, организованное на механизмах кооперации для консолидации ресурсов при реализации образовательных программ, обмена опытом конкретных технологических решений, исключения неэффективного дублирования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. 1997. № 9. С. 9-11.
2. Концепция развития дополнительного образования детей: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
3. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. М.: Новая шк., 1993. 47 с.
4. Лазарев В.С. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. 304 с.
5. Управление школой: теоретические основы и методы. Под ред. Лазарева В. С. М., 1997. 336 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovaniu.ru>.

#### VANDANOVA Elvira Leonidovna

Leading Researcher, Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Federal Institute for Educational Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.  
vandanova-el@ranepa.ru

#### ALIEVA Evelin F.

Candidate of Pedagogic Sciences Federal Autonomous Educational Institution Deputy Director Federal Institute for Educational Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.  
evelyn@rambler.ru

#### Strategies and mechanisms for implementation Concepts of additional education for children

**Annotation.** One of the priorities of the modernization of the education system in the Russian Federation is the transition of educational organizations to new GEF of general education, which are designed to form, along with the subject and meta-subject, personal educational results of students. The mechanism for achieving these results is the implementation of education and socialization programs that are included in the structure of the main educational program. Often the specific form of implementation of such programs is the organization of extracurricular activities of students. Currently, a significant number of students participate in a variety of educational programs of additional education of various kinds. In most cases, the programs of general and additional education are developed and implemented absolutely independently, not being parts of a whole. Personal competencies that are formed in the process of implementing general education programs are not complemented and do not develop in additional education programs. It is necessary to provide the basis for ensuring the implementation of the Concept of Supplementary Education for Children of Potentially Effective Development Strategies that facilitate the interdepartmental interaction of organizations implementing the programs for the additional education of children.

**Keywords:** education, further education, development strategies, programs.



# Образовательная ПОЛИТИКА

---

Миссией журнала «Образовательная политика» являются проектирование, поддержка и лоббирование тех социальных изменений в эволюции нашего гражданского общества, которые открывают потенциальные возможности его становления как «общества образования», а не только «общества знаний» или «инновационного общества». Под «обществом образования» подразумевается такое общество, движущей силой и базисом которого является образование как ведущая социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, определяющая конкурентоспособность личности, общества и государства.

---

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть **социокультурным проектом**.

---

Реализуя эту миссию, мы будем стараться превратить журнал «Образовательная политика» в журнал публичного обсуждения преимуществ и рисков различных инноваций в образовании, которые выходят за пределы интересов только профессионального цеха и становятся **социальными инновациями**, затрагивающими буквально все слои общества.

---

Формула «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» выражает ключевую стратегию образовательной политики, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни страны, на социальное проектирование общенациональной инновационной системы России в сетевом столетии.

---

Для всех тех, кто заинтересован в публичном обсуждении идеологии, методологии, экспертизы и лоббировании социальных действий, вектором которых является становление образованного гражданского общества, и выходит в свет наш журнал.