

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение



ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ И МЕХАНИЗМЫ

Монография



Москва - 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»



**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ И МЕХАНИЗМЫ**

Монография

Москва – 2022

УДК 37.0
ББК 74.04

Рецензенты:

Лазарев В. С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО;
Новикова Г. П., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор

Руководитель проекта

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления по научно-образовательной деятельности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Научный редактор

Тюнников Ю. С., доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории научной экспертизы проектов и программ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Авторы:

Афанасьева Т. П.; Логвинова И. М.; Дудко С. А.; Копотева Г. Л.;
Молодых Е. Н.; Овчинников А.В.

Модернизация системы методического обеспечения развития общего образования: инновационные модели и механизмы / [Афанасьева Т. П., Логвинова И. М., Дудко С. А. и др.]; под научн. ред. Ю. С. Тюнникова. — М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 214 с.

Монография посвящена решению проблем разработки теоретико-методологических оснований, моделей и организационных механизмов методической поддержки системного развития общеобразовательных организаций, направленной на повышение качества и конкурентоспособности общего образования. В ней также представлены результаты анализа и обобщения опыта функционирования и развития систем методического обеспечения общего образования в зарубежных странах – лидерах по качеству общего образования и отечественного опыта становления методической работы в общем образовании. Дана оценка современного состояния, актуальных проблем и возможностей развития системы методической деятельности на всех уровнях системы управления общим образованием.

Книга носит практико-ориентированный характер, адресована специалистам в области управления системой общего образования, методическим и педагогическим работникам, преподавателям и студентам педагогических вузов, а также всем тем, кто интересуется проблемами развития общего образования.

Работа подготовлена в рамках выполнения государственного задания «Разработка системы методической работы, позволяющей обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в Российской Федерации» № 073-00007-20-01.

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово.....	7
Введение. Общая характеристика исследования	9
Часть 1. Отечественные и зарубежные системы методического обеспечения общего образования	14
1.1. Становление практики методической работы в общем образовании (историко-педагогический аспект)	14
1.2. Становление практики методической поддержки инновационной деятельности школ	19
1.3. Нормативное регулирование системы методического обеспечения общего образования.....	28
1.4. Функционирование и развитие систем методического обеспечения общего образования в зарубежных странах – лидерах по качеству общего образования.....	32
Часть 2. Оценка методическим сообществом современного состояния системы методической работы в общем образовании	41
2.1. Краткое описание аналитического исследования	41
2.2. Характеристика выборки	43
2.3. Отношение методических работников к переменам, происходящим в системе общего образования	47
2.3.1. Группировка экспертов по их оценкам интенсивности изменений в системе общего образования	47
2.3.2. Уровневые различия оценок интенсивности изменений в системе общего образования	49
2.3.3. Региональные различия оценок интенсивности изменений в системе общего образования	50
2.3.4. Региональные различия оценок методическими работниками регионального и муниципального уровней интенсивности изменений в системе общего образования	60
2.4. Оценка системы методической работы в общем образовании	62
2.4.1. Общая оценка методической работы на всех уровнях управления общим образованием	63
2.4.2. Уровневые различия оценок методической работы	67
2.5. Оценка ресурсной обеспеченности методической работы в регионах	72

2.5.1. Нормативная правовая база методической работы	72
2.5.2. Финансовая обеспеченность методической работы	75
2.5.3. Информационная обеспеченность методической работы	76
2.5.4. Кадровая обеспеченность методической деятельности	78
2.5.5. Материально-техническая обеспеченность методической работы	80
2.6. Оценка возможности изменений в системе методической работы	82
2.6.1. Инновационная активность региональных систем методической работы	83
2.6.2. Степень ориентации методических систем на изменения	87
2.6.3. Актуальные направления совершенствования методической работы в регионах	90
2.7. Современные модели организации методических служб	94
2.8. Деятельность муниципальных методических служб	95
2.8.1. Используемые в регионах способы оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб	97
2.8.2. Используемые в регионах способы оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб: уровневые различия	98
2.8.3. Используемые в регионах способы оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб: региональные различия	101
2.8.4. Перспективные модели организации деятельности муниципальной методической службы	111
2.8.5. Отсутствие муниципальных методических служб в регионах	113

Часть 3. Оценка методическим сообществом современного состояния методической поддержки развития общеобразовательных организаций и профессионального развития педагогов	116
3.1. Методическая поддержка системного развития образовательных организаций – важнейший фактор повышения качества общего образования	116
3.2. Распределение задач методической поддержки развития образовательных организаций между уровнями управления системой общего образования: оценка экспертов	121
3.2.1. Организационно-управленческая поддержка развития образовательных организаций	122

3.2.2. Информационная поддержка развития образовательных организаций.....	126
3.2.3. Научно-методическая поддержка развития образовательных организаций.....	130
3.2.4. Образовательная поддержка развития образовательных организаций.....	134
3.2.5. Экспертно-консультативная поддержка развития образовательных организаций.....	138
3.3. Различия в оценке региональными и муниципальными экспертами распределения задач методической поддержки развития образовательных организаций между уровнями управления системой общего образования	142
3.3.1. Организационно-управленческая поддержка развития образовательных организаций.....	142
3.3.2. Информационная поддержка развития образовательных организаций.....	142
3.3.3. Научно-методическая поддержка развития образовательных организаций.....	145
3.3.4. Образовательная поддержка развития образовательных организаций.....	147
3.3.5. Экспертно-консультативная поддержка развития образовательных организаций.....	148
3.4. Распределение задач методической поддержки профессионального развития педагогов между уровнями управления системой общего образования: оценка экспертов	150
3.4.1. Организационно-управленческая поддержка профессионального развития педагогов.....	150
3.4.2. Информационная поддержка профессионального развития педагогов.....	151
3.4.3. Научно-методическая поддержка профессионального развития педагогов.....	152
3.4.4. Образовательная поддержка профессионального развития педагогов.....	153
3.4.5. Экспертно-консультативная поддержка профессионального развития педагогов.....	154
3.5. Различия в оценке региональными и муниципальными экспертами распределения задач методической поддержки профессионального развития педагогов между уровнями управления системой общего образования	155

<i>3.5.1. Организационно-управленческая поддержка профессионального развития педагогов.....</i>	155
<i>3.5.2. Информационная поддержка профессионального развития педагогов.....</i>	157
<i>3.5.3. Научно-методическая поддержка профессионального развития педагогов.....</i>	159
<i>3.5.4. Образовательная поддержка профессионального развития педагогов.....</i>	160
<i>3.5.5. Экспертно-консультативная поддержка профессионального развития педагогов.....</i>	162
3.6. Оценка экспертами эффективности системы методического сопровождения педагогических работников в регионах в контексте актуальных задач развития образования	164
<i>Часть 4. Модель методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций.....</i>	168
4.1. Актуальные практические проблемы методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций	168
4.2. Современное научное знание о поддержке развития общеобразовательных организаций	173
4.3. Структурно-функциональная модель методической поддержки осуществления школой системного нововведения.....	178
Заключение.....	194
Использованные источники	198
<i>Приложение. Анкета</i>	207

Вступительное слово

Уважаемые коллеги, дорогие друзья! Стремительные изменения в обществе требуют от нас постоянного развития и повышения профессиональной квалификации, мобильности и гибкости, готовности к сотрудничеству с другими людьми, компетентного взаимодействия с системами искусственного интеллекта. На новые реалии реагирует и образование, приоритетными задачами которого являются приобщение ученика к культуре, формирование у него представления о себе, о мире вокруг, о своем месте и роли в нем; воспитание нравственного, образованного, трудолюбивого, обладающего творческим потенциалом, стремящегося к саморазвитию, любящего свою Родину гражданина, способного успешно взаимодействовать с окружающими его людьми в современном мире.

В образовании происходят различные изменения, некоторые из них были вызваны пандемией COVID-19. К ним относятся, например, масштабное внедрение дистанционного формата образования и активизация применения информационно-коммуникационных технологий.

Другого рода изменения связаны с развитием общества и науки и затрагивают системное обновление содержания образования, создание и практическую реализацию обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, совершенствование методов и форм обучения, системы оценки образовательных результатов учащихся.

В настоящее время по заданию Министерства просвещения РФ Института стратегии развития образования РАО готовится серия изданий о том, как вводятся ФГОС начального общего и основного общего образования, что нового появляется в примерных основных и рабочих программах, на что учителю следует обратить внимание при проведении урока, какие технологии, формы и методы обучения используются для достижения положительных образовательных результатов.

Многие из полученных результатов исследований уже отражены на портале «Единое содержание общего образования» (edsoo.ru). На этом сайте можно ознакомиться с нормативно-правовыми документами в сфере образования, изучить примерные рабочие программы по различным учебным предметам, узнать о научных исследованиях в различных областях педагогики и их результатах. На информационном ресурсе представлены методические пособия для учителей и видеоуроки для педагогов, размещен типовой комплект методических материалов для образовательных организаций. Вам в помощь также предлагаются информационные и графические материалы о деятельности управляющих советов образовательных организаций.

В этом издании мы представляем результаты комплексного исследования ключевых проблем функционирования и развития современной

системы методической работы в системе общего образования, проведенного в 2021 году в рамках государственного задания № 073-00007-20-01 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по проекту «Разработка системы методической работы, позволяющей обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в Российской Федерации» (руководитель проекта: И.М. Логвинова, кандидат педагогических наук, начальник управления научно-образовательной деятельности Института).

Исследование посвящено решению проблем разработки теоретико-методологических оснований, моделей и организационных механизмов методической поддержки системного развития общеобразовательных организаций, направленной на повышение качества и конкурентоспособности общего образования, и включает четыре направления. Первое направление предполагает выявление подходов, применяемых в западных странах-лидерах по качеству общего образования и идей, которые могут быть использованы для модернизации отечественной системы методической деятельности в общем образовании, а также анализ становления практики методической работы и практики методической поддержки инновационной деятельности школ в общем образовании. Второе направление связано с данной методическим сообществом оценкой современного состояния системы методической работы в общем образовании: общей оценкой методической работы на всех уровнях управления общим образованием, ее уровневыми различиями; оценкой ресурсной обеспеченности методической работы в регионах; оценкой возможности изменений в системе методической работы. В рамках третьего направления проанализированы предоставленные методическим сообществом оценки современного состояния методической поддержки развития общеобразовательных организаций и профессионального развития педагогов: распределение задач поддержки между уровнями управления системой общего образования. Четвертое направление раскрывает методологию разработки модели и инструментария методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций.

Результаты исследования, направленные на модернизацию системы обеспечения развития общего образования Российской Федерации, позволяют обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в стране.

Выражаем искреннюю благодарность участникам данного проекта - сотрудникам Института стратегии развития образования Российской академии образования, осуществившим столь масштабное и актуальное исследование, а также экспертам - представителям методического сообщества разных регионов России, принявшим участие в анкетировании, позволившем сформировать общую картину методической работы, выявить ее проблемные зоны и определить опорные точки ее дальнейшего развития.

Введение. Общая характеристика исследования

Ускорение темпов общественного развития требует от современной системы общего образования постоянного обновления, повышения качества образовательных результатов. Обеспечение «глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» объявлено национальной целью развития образования [53]. Для достижения этой цели необходимы кардинальные изменения в педагогических системах общеобразовательных учреждений.

Повышение качества школьного образования в России находится в прямой зависимости от способности школ к развитию. Однако анализ их инновационной деятельности показывает, что большинство общеобразовательных организаций проводит лишь фрагментарные, локальные улучшения в своей деятельности, а системные нововведения, предполагающие перестройку всей образовательной системы под идею повышения качества образования, способна осуществить и осуществляет лишь небольшая часть инновационных школ с высокой чувствительностью к потребностям и высокой восприимчивостью к возможностям своего развития [36]. Всем остальным для этого требуется *качественное методическое обеспечение*, без которого разрыв между школами с разными темпами развития постоянно увеличивается. Тем самым *нарушается единство образовательного пространства*.

Для сохранения единства общероссийского образовательного пространства необходима постоянная поддержка развития образовательных пространств регионов и муниципальных образований.

Наше исследование мнения педагогических работников о ключевых проблемах введения и практической реализации обновленного ФГОС общего образования в образовательных организациях показало, что часть педагогических коллективов не готова к самостоятельному решению наиболее сложных задач реализации ФГОС и в значительной мере рассчитывают на своевременную и разностороннюю научно-методическую поддержку, ориентированную в первую очередь на разработку учебно-программной документации (образовательных программ, учебных планов), образовательных технологий, учитывающих психофизиологические особенности обучающихся и разные режимы обучения, межпредметных материалов практико-ориентированного характера. Педагогические коллективы сельских образовательных организаций требуют большего внимания в части организации и подготовки к инновационной деятельности, а также в части научно-методического сопровождения междисциплинарного взаимодействия и разработки необходимых учебно-методических материалов. При этом педагоги критически оценивают существующую систему методической работы [64].

Таким образом, единство образовательного пространства страны невозможно обеспечить без модернизации действующей системы методической деятельности в общем образовании, которая в настоящее время не способна эффективно осуществлять поддержку системных нововведений школ.

Для модернизации системы методической работы на всех уровнях системы управления общим образованием необходимо выявить актуальные проблемы ее функционирования и развития и разработать теоретико-методологические основы, структурно-функциональные модели и методический инструментарий ее развития.

Монография состоит из четырех частей.

Задачи, стоявшие перед авторами в первой части монографии, включали выявление подходов, применяемых в западных странах-лидерах по качеству общего образования и идей, которые могут быть использованы для модернизации отечественной системы методической деятельности в общем образовании, а также анализа становления практики методической работы и практики методической поддержки инновационной деятельности школ в общем образовании.

Вторая часть включает оценку методическим сообществом современного состояния системы методической работы в общем образовании: общую оценку методической работы на всех уровнях управления общим образованием, ее уровневые различия; оценку ресурсной обеспеченности методической работы в регионах; оценку возможности изменений в системе методической работы.

В третьей части проанализированы оценки методическим сообществом современного состояния методической поддержки развития общеобразовательных организаций и профессионального развития педагогов: распределение задач поддержки между уровнями управления системой общего образования.

В четвертой части представлена методология разработки модели и инструментария методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций.

Объектом нашего исследования выступала система методической деятельности в общем образовании, а предметом – теоретико-методологические основы построения системы методической деятельности в общем образовании, обеспечивающей развитие единого образовательного пространства и повышение качества общего образования.

Общая цель исследования состояла в выявлении ключевых проблем функционирования и развития системы методической работы в системе общего образования и разработке теоретико-методологических основ, *структурно-функциональной модели и методического инструментария ее модернизации.*

Задачи исследования включали:

1. Провести теоретико-методологическое исследование зарубежного опыта развития и функционирования системы методического обеспечения общего образования.

2. Провести теоретико-методологическое исследование отечественного опыта организации методической работы на разных уровнях управления (региональный, муниципальный, школьный).

3. Провести анализ развития нормативного регулирования системы методического обеспечения общего образования РФ.

4. Провести анализ современного состояния системы методической работы в общем образовании (на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях).

5. Обобщить региональные, муниципальные и школьные практики осуществления методического обеспечения системы общего образования.

6. Проанализировать содержание профессиональной деятельности методистов, уточнить их функции в соответствии с новыми задачами по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования.

7. Осуществить описание современных моделей методических служб.

8. Разработать предложения по созданию новой системы методического обеспечения общего образования Российской Федерации.

Достижение целей исследования осуществлялось на основе методологии системно-деятельностного подхода к изучению и преобразованию действительности; системного анализа как методологии системного решения проблем на основе концепции целенаправленных систем; методологии педагогического исследования; концепции организационного развития.

Теоретическую основу исследования составили: психологическая теория деятельности, ключевые положения теории развивающихся педагогических систем.

Решение поставленных задач включало:

- сбор и анализ научной информации по теме исследования;
- разработку инструментария для проведения опроса представителей образовательных организаций – анкет;
- определение основных характеристик и состава выборки, способов обработки исходной информации;
- проведение анкетного опроса;
- обработку и анализ данных опроса;
- подготовку и обработку собранного материала;
- проведение и описание анализа полученных результатов;
- разработку теоретико-методологических оснований, модели и инструментария методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций.

Для выявления проблем методической деятельности в региональных системах общего образования и оценки их готовности к созданию

эффективных систем методической поддержки системных нововведений школ использовался метод анализа экспертных оценок представителей региональных, муниципальных и институциональных методических структур.

Отбор экспертов на региональном, муниципальном и институциональном уровнях системы общего образования проводился регионами самостоятельно.

Сбор исходной информации осуществлялся по анкетной методике. Разработка анкеты проводилась на основе контент-анализа содержания результатов глубинных интервью.

Анкета содержит *вопросы закрытого типа*, предполагающие выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенного списка, и *вопросы полужакрытого типа*, дающие возможность внести также свой вариант в поле свободных ответов.

Анкета представлена в *Приложении*.

Обработка анкет осуществлялась средствами пакета статистических программ SPSS. Анализ полученных данных проводился с использованием описательных статистик, корреляционного анализа и других видов статистической аналитики.

Платформой для проведения опроса являлся онлайн-сервис «Анкетолог» (с серверами на территории Российской Федерации), обеспечивающий быстрое получение результата, имеющий низкую стоимость проведения опроса, безопасный, доступный в онлайн-режиме на всех современных устройствах, имеющий простую процедуру запуска опроса, оперативные сроки получения ответов и полную статистику опроса с возможностью выгрузки данных.

Использование сервиса «Анкетолог» позволило: отследить динамику заполнения анкет по каждому региону; провести первичную обработку результатов (определение частоты и относительной частоты); выгрузить данные результатов в виде статистики (форматы PDF, Word, Excel) и в виде массива ответов (PDF, Word, Excel, CSV).

Полученные в исследовании результаты, направленные на разработку системы методической работы, позволяющей обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в Российской Федерации, теоретически и эмпирически обоснованы, *апробированы* на международных, всероссийских и региональных конференциях и круглых столах по проблемам методической деятельности, обсуждены на заседаниях виртуального клуба «Методист», опубликованы в российских журналах, научно-методических изданиях и сборниках материалов конференций, внедрены при обучении работников методических служб регионов (Республика Татарстан, Республика Крым, Тамбовская область и др.).

Результаты содержат новые знания о способах повышения качества методической деятельности на региональном, муниципальном и

институциональном уровне системы общего образования на основе разработанных в рамках исследования структурно-функциональных модели и научно-методического инструментария. Они создают теоретико-методическую базу для обеспечения модернизации систем методической работы, а разработанный в его рамках инструментарий позволит повысить уровень качества их методической деятельности до рационального, и послужит научной базой для повышения их способности к развитию.

Исследование вносит вклад в теоретико-методическую базу развития педагогических систем, в части раскрытия теоретико-методических основ моделирования системы методической поддержки системного развития общеобразовательных организаций, существенно расширяя и обогащая ее понятийный аппарат и объяснительные возможности.

Результаты могут быть использованы в системе педагогического и дополнительного профессионального образования для повышения методической компетентности методических работников, руководителей системы образования и педагогов, а также непосредственно в системе общего образования – в качестве научно-методического обеспечения разработки системы методической работы, позволяющая обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в Российской Федерации; при организации федеральных и региональных экспериментальных площадок по методической тематике; создания программ развития методической деятельности на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Мы благодарим наших рецензентов и коллег за участие, помощь и критическое отношение к данной работе.

Часть 1. ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Становление практики методической работы в общем образовании

Методическая работа как самостоятельное понятие, закрепленное в нормативно-правовом акте общегосударственного уровня, появилось сравнительно недавно - в Основах законодательства СССР «О народном образовании», принятых в 1973 году и Законе РСФСР «О народном образовании» 1974 года. До этого времени все то, что касалось методической работы, было предметом регулирования подзаконных, более всего, ведомственных актов [58].

До революции она велась школьными инспекторами, следившими за подготовкой учителя, повышением его квалификации, рациональным применением в учебном процессе необходимой литературы и наглядных пособий. Это направление деятельности органов, осуществлявших управление системой просвещения в стране, получило свое продолжение и институциональное закрепление в советское время, когда усложнение функций методической службы потребовало адекватного нормативно-правового регулирования.

Анализ нормативных документов, вышедших в 1917-1991 гг. в РСФСР, посвященных вопросам методической работы с учителями образовательных учреждений общего образования, показал, что в это время методическая работа среди учительства рассматривалась в качестве важнейшего условия его профессионального и социального развития [30; 24; 50; 44]. В годы советской власти прослеживается стойкая тенденция изменения подхода к методической работе, при сохранении накопленного опыта и преемственности в формировании ее нормативно-законодательной базы.

С первых лет советской власти и до середины 1950-х гг., приоритет в планировании, организации и осуществлении методической работы отдавался идейно-политическому развитию учительства, а в последующий период – профессиональному, что отражало общую линию образовательной политики советского государства и тенденции развития образовательного законодательства.

В первые годы после революции методическая работа была полем деятельности педагогической общественности, возникнув в качестве учительской инициативы по обмену опытом по обучению и воспитанию. Но, начиная с середины 1930-х гг., методическая работа учителей была взята под контроль государства. Это проявилось в четкой организации и нормативной регламентации всех ее уровней – от школьного, до

общегосударственного. Была создана система нормативно-правовой регламентации методической работы на кустовом, районном (городском), и республиканском уровнях, которая, с незначительными изменениями, достаточно эффективно функционировала на протяжении всего периода существования РСФСР. В это время была разработана четкая структура и определена компетенция методической службы.

Проведенный анализ нормативно-правовых актов выявил, что, несмотря на детальное регулирование вопросов методической работы на уровне района и выше, за образовательным учреждением¹ сохранялось право на свободный (в тех исторических условиях, относительный) выбор ее форм.

Такая относительная свобода была подконтрольна вышестоящим органам образования, в задачу которых входил анализ данной деятельности и выявление опыта, заслуживающего распространения. Данная работа носила систематический характер, примером чему служит имевшаяся в то время практика обсуждения методической работы с учителями на районном (городском) уровне на заседаниях Коллегии Министерства просвещения РСФСР с последующим оформлением результатов обсуждения приказом министра, содержащим подробный анализ проделанной работы.

После окончания Великой Отечественной войны был принят ряд действенных мер, направленных на совершенствование методической работы. 6 декабря 1947 года министром просвещения РСФСР был издан приказ № 813, в котором резко критиковалась существовавшая система методической работы. В нем говорилось о нехватке квалифицированных методистов, невнимании со стороны руководителей органов управления народным образованием к этой работе. Критиковались практически все компоненты методической работы и вводились строгие меры для срочного исправления положения, которое признавалось критическим. Приказом утверждались «Положение о методической работе в школе», «Положение о кустовом методическом объединении учителей I-IV классов» и «Положение о районном педагогическом кабинете» [44].

Одна из задач районного педагогического кабинета состояла в повышении «общепедагогической и методической квалификации учителей», о которой в документе говорилось сразу после другой, наверное, более весомой, задачи: «организация и проведение систематической работы по повышению идейно-теоретического уровня» [44, 8]. В Положении содержались разделы, посвященные содержанию и формам работы методического кабинета, а также руководства им.

«Положение о методической работе в школе» называло ее «основным звеном в системе повышения квалификации учителя». В документе подробно перечислялись цели и задачи этой деятельности, подробно говорилось о ее формах и содержании. Были подробно представлены формы и задачи деятельности школьного педагогического кабинета. Аналогичные пункты

¹ Термин в соответствии с законодательством советского времени

содержало «Положение о кустовом методическом объединении учителей I-IV классов».

Издание приказа, утверждавшие названные Положения, имело важное значение. В нем учитывались изменения, прошедшие после принятия аналогичных документов в середине 1930 гг. и задавались конкретные направления в методической работе, единые для всей РСФСР.

Таким образом, *политическая власть обязывала Министерство просвещения вести систематическую методическую работу с учительством. Эта была организованная деятельность властных структур, направленная на реализацию своих установок в сфере воспитания педагогических кадров общего образования* [57].

Органы управления народным образованием сосредоточили усилия на том, чтобы привести деятельность методических кабинетов в нормальное состояние, которое было нарушено в военное время. Эта деятельность проходила на протяжении нескольких лет. В 1950 году все педагогические кабинеты были объединены с кабинетами методическими. Однако на протяжении длительного времени на региональном уровне использовались оба наименования, что не способствовало установлению единого статуса методических кабинетов².

Усматривая сложности в организации методической работы, Министерство просвещения пыталось найти любые резервы для ее активизации и плодотворной организации. В 1952 г. Министерство обращается в Госплан СССР с запиской «Об улучшении методической работы с учителями школ РСФСР, в котором говорится о том, что документы, принятые в 1947 году «явно устарели и нуждаются в серьезной переработке»³.

В эти годы Министерство активизировало решение организационно-управленческих вопросов, касавшихся методической работы с педагогами. Этому способствовало утверждение 16 апреля 1955 г. Положения об учебно-методическом отделе Главного управления школ Министерства просвещения РСФСР.

29 сентября 1960 г. приказом № 292⁴ утверждалось инструктивно-методическое письмо «О методической работе учителей общеобразовательной школы». В нем давались подробные определения и формулировки, которые способствовали *единому пониманию сущности и задач методической работы, которая определялась как одна из составных частей системы повышения квалификации учителя, которая «должна обеспечивать непрерывный рост его идейно-теоретического уровня, научно-теоретической подготовки по специальности, педагогического и*

² Это обстоятельство вызвало необходимость издания специального письма, подписанного заместителем министра просвещения РСФСР «О введении единого наименования городских и районных методических кабинетов» от 12 мая 1959 г. № 86-м см. Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР.1959. № 25.

³ ГАРФ. Ф.2306. Оп. 72. Д. 1656. Л. 2.

⁴ Сведений об отмене приказа в доступных базах данных не имеется.

методического мастерства» [70]. Главным способом повышения методического мастерства учителя называлась самостоятельная работа, которая должна была осуществляться под руководством дирекции школ и районного методического аппарата.

Подчеркивалась необходимость систематического обеспечения учителей необходимой литературой, проведение со стороны методических кабинетов работы по ее обсуждению с привлечением научно-преподавательского состава высшей педагогической школы. Особое внимание в документе было уделено *проблеме формирования межпредметных связей*. Педагогический опыт, пусть даже самый незначительный, педагогический эксперимент, как отмечалось в письме, должен сразу становиться предметом заинтересованного профессионального обсуждения. Для этого должен быть использован широкий спектр форм работы с учителем, например, конференции по обмену передовым опытом, открытые уроки, которые должны были быть не показательными, «заранее подготавливаемые по указке методистов» [70, 9], а отражать стиль работы учителя, реальный его педагогический опыт и мастерство.

Документ также содержал требования к организации методической работы. Несмотря на приоритет самостоятельной работы учителя, говорилось о необходимости организации и проведении *коллективной методической деятельности*. Решение вопроса о создании того или иного методического объединения, утверждение плана его работы оставалось в ведении педагогического совета учебного заведения. Подчеркивалась важность создания межшкольных объединений в сельской местности, в которых из-за малочисленности учителей невозможно создание методобъединений.

Третья часть документа была посвящена вопросам *руководства методической работой*. На уровне учебного заведения за ее проведение отвечали директор школы и завуч, за которыми закреплялась обязанность индивидуально работать с каждым учителем по повышению его педагогического мастерства. В каждом методическом объединении избирался председатель, который составлял план и по согласованию с районным органом управления образованием организовывал работу объединения. Также было указано, что *общее руководство методической работой в регионе осуществляют институты усовершенствования учителей*.

На протяжении 1960-х годов методическая работа находилась в центре внимания педагогических коллективов и органов управления образованием. В 1968 году было утверждено "Типовое положение о республиканском, краевом, областном, межрайонном, окружном, городском институте усовершенствования учителей". В следующем, 1969 году принимается «Типовое положение о районном (городском) методическом кабинете», которое содержало нормы, обновленные в соответствии с изменившейся ситуацией в стране.

17 марта 1969 г. министром просвещения СССР было утверждено «Типовое положение о районном, городском, окружном методическом кабинете» которое на территории РСФСР было введено в действие Приказом министра просвещения РСФСР от 27 мая 1969 г. № 134.

Согласно Положению, методические кабинеты создавались при органах народного образования. Их целью называлась «организация методической работы, повышение квалификации учителей, воспитателей и других работников народного образования».⁵ В Положении были прописаны содержание и формы работы и система руководства методическим кабинетом. Приказом министра просвещения СССР от 19 июля 1971 г. № 50 устанавливалось, что *в сельской местности одна должность методиста открывается на 20-25 школ.*

Таким образом, *к началу 1970-х годов* на территории РСФСР была создана система нормативного регулирования методической деятельности учителей, позволявшая проводить систематическую работу в этом направлении, учитывая особенности конкретного региона, каждому из которых предоставлялись значительные полномочия по выбору средств и методов этой деятельности. Ее правовые основы были законодательно закреплены в союзном и республиканском законодательстве, принятом в 1973-1974 гг. и получили развитие в последующих нормативно-правовых актах Минпроса РСФСР.

19 июля 1973 г. был принят Закон СССР «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании», а 2 августа 1974 г. – Закон РСФСР «О народном образовании». В этих нормативно-правовых актах впервые на общегосударственном уровне была *нормативно закреплена методическая работа.* Согласно п.7 ст.6 в компетенцию Союза входило *«установление общих принципов учебно-методического руководства всеми учебно-воспитательными учреждениями, утверждение учебных планов и определение порядка утверждения учебных программ.* П.4 ст.7 указывал на то, что в компетенцию республик входило *«осуществление в установленном порядке учебно-методического руководства учебно-воспитательными учреждениями республиканского и местного подчинения».* Эти же нормы повторялись и в республиканском законе.

Методическая работа стала рассматриваться как одна из функций управления народным образованием. Так в ст. 8 Закона СССР говорилось, что «Органы государственного управления народным образованием СССР разрабатывают общие положения по учебной, воспитательной, методической, научной работе, обязательные для учебно-воспитательных учреждений, независимо от их ведомственной подчиненности, а также для министерств, государственных комитетов и ведомств, в ведении которых эти учебно-воспитательные учреждения находятся, контролируют деятельность учебно-воспитательных учреждений, осуществляют другие полномочия по

⁵http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7081.htm. Дата обращения 16.4.2022.

руководству народным образованием в соответствии с законодательством Союза ССР».

Республиканское министерство, согласно ст. 11 Закона РСФСР «руководит общим средним образованием, дошкольным и внешкольным воспитанием, как правило, через министерства просвещения автономных республик и отделы народного образования исполнительных комитетов краевых, областных Советов народных депутатов, управляет непосредственно подчиненными ему учебно-воспитательными, научно-исследовательскими и другими учреждениями, организациями, предприятиями и осуществляет координацию деятельности министерств, государственных комитетов и ведомств РСФСР, в подчинении которых находятся соответствующие учебно-воспитательные учреждения, по вопросам учебно-воспитательной и методической работы».

В обоих документах содержалась норма о том, что методической работой в учебном заведении руководит коллегиальный орган – педагогический совет.

Таким образом, методическая работа становилась практически главной формой повышения профессионального роста учителя. Нормативные документы органов образования, вышедшие как до принятия закона, так и после были направлены на реализацию политики в отношении учительства. В них содержались различные механизмы, направленные на то, чтобы сделать методическую работу важными средством повышения квалификации учителей [78].

Созданная система методической работы, просуществовала до распада СССР.

1.2. Становление практики методической поддержки инновационной деятельности школ

Истоки появления и особенности развития практики поддержки инновационной деятельности в образовании, можно проследить проанализировав динамику изменений содержания процессов развития образовательных систем, состава участников этих процессов, состава функций, выполняемых субъектами поддержки; наборы предлагаемых ими средств поддержки [78].

До конца 70-х годов в образовании преобладали инициированные органами управления образованием педагогические разработки, по характеру внедрения – масштабные (направленные на изменения во всех школах) и директивные («спущенные сверху»), а по отношению к компонентам педагогических систем – локальные (направленные на изменения на «отдельных участках» педагогической деятельности). Темпы изменений системы образования были сравнительно невысоки, а их источником в основном служили результаты педагогических исследований. Основным способом практического преобразования образовательных систем в этот

период является внедрение научных разработок, подготовленных к использованию в массовой образовательной практике, а основой массового развития школы – опыт освоения новых научных разработок отдельными образовательными организациями – базовыми площадками научно-исследовательских организаций, с которыми тесно сотрудничали авторские коллективы.

На основании договоров между школой, научной организацией и органом управления образованием создавались научно-практические центры (лаборатории), которые в рамках обучающих семинаров и тренингов готовили учителей и руководителей школ к введению новшества, предоставляли им все необходимые методические и дидактические материалы, консультировали их в процессе и выполняли экспертную оценку результатов внедрения разработки. При этом программы образовательных семинаров и курсов для учителей и руководителей школ, передаваемые им методические и дидактические материалы, тематики консультаций и методики оценки результатов внедрения педагогических разработок в процессе их первичного освоения проходили экспериментальную апробацию в рамках научно-исследовательской программы, с одной стороны, и программы опытно-экспериментальной работы в школе – с другой [78].

Необходимости в подобной поддержке для школ, которые осваивали научно обоснованные и уже прошедшие экспериментальную проверку педагогические разработки, не было, поскольку по итогам экспериментальной работы для массовой школы издавались методические и дидактические материалы, процессы организации их пробного (первичного) освоения и массового внедрения описывались на страницах печатных изданий, посвященных вопросам внедрения новых педагогических разработок. Главная проблема для работников школ заключалась в том, чтобы суметь найти необходимую информацию о разработке и опыте ее освоения и грамотно использовать в своей работе.

В эти годы помощь школам в решении проблем, связанных с освоением новых идей и образовательных технологий, организовывалась методическими службами территориальных органов управления образованием, сотрудниками научно-педагогических библиотек, преподавателями вузов и курсов повышения квалификации кадров.

Сотрудники отделов народного образования предоставляли участникам внедрения педагогических разработок необходимые инструктивно-методические документы, а также сведения о наборах курсов профессиональной переподготовки. Они содействовали популяризации лучшего опыта освоения научных разработок.

Сотрудники методических служб разного уровня и преподаватели институтов повышения квалификации педагогических кадров наряду с методическими задачами решали ряд информационных задач: выявление, учет, накопление и обобщение сведений о единицах передового педагогического опыта, подготовка рекомендаций по его использованию.

Подготовленные рекомендации передавались практическим работникам в форме публикаций в методических журналах или в форме лекций и семинаров в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Преподаватели педагогических вузов также оказывали помощь работникам школ, давая точечные консультации по отдельным вопросам совершенствования содержания или методики преподавания по предметам и выступая для педагогов в основном в роли источника информации.

Библиотечные работники, используя традиционные «бумажные» технологии, создавали информационные продукты (аннотированные библиографические указатели литературы по ключевым проблемам развития педагогической науки и практики, адресованные участникам изменений в образовании) и оказывали им информационные услуги (подготовку библиографии по заданной теме, содействие в организации поиска необходимой информации и обеспечении доступа к этой информации, организацию тематических выставок на основе фондов библиотек).

Органы управления образованием, методические службы, библиотеки, институты повышения квалификации и переподготовки работников образования, научные организации – разработчики нового, а также школы, на базе которых проходили экспериментальную апробацию новые педагогические разработки, являлись основными звеньями «инфраструктуры поддержки изменений в образовании», хотя при оказании помощи образовательным организациям они, как правило, работали независимо друг от друга [78].

В 80-ые годы в рамках общественно-педагогического движения, направленного на демократические изменения и обновление российского образования, появились образцы образовательной практики, рожденной на основе идей педагогов-новаторов (Ш. Амонашвили, Е.Н. Ильина, Т.И. Гончаровой, В.Ф. Шаталова и др.). Формируются новые явления, обозначаемые терминами «передовой педагогический опыт» и «новаторский опыт». Новаторский опыт становится основой массового развития школы, прогрессивное новаторство обогащает образование новыми идеями, методами и приемами, создает условия для расширения и углубления передового опыта. Школы, в которых работали педагоги-новаторы, стали «центрами притяжения» для педагогов всей страны, а информация об опыте работы этих школ – необычайно востребованной.

Расширяется поток информации о новаторском опыте; основными источниками информации являются средства массовой информации и периодические методические издания. При этом наблюдается избыточное многообразие трактовок сущности процессов создания, распространения, освоения и использования нового, что затрудняет восприятие информации и порождает семантический барьер распространению информации о новшествах и нововведениях.

Главными проблемами, с которыми столкнулись школы, заинтересованные в освоении опыта педагогов-новаторов, стали:

- самоопределение в пространстве новых возможностей преобразования педагогических систем образовательных учреждений;
- адекватное восприятие идей педагогов – новаторов;
- обоснованный выбор новой идеи для ее освоения на основе целенаправленного сбора сведений о ней;
- адаптация новаторского опыта в условиях действующей образовательной практики школы;
- организация опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении по развитию отдельных компонентов собственной педагогической системы на основе идей, рожденных и прошедших апробацию в опыте педагогов-новаторов.

И у носителей новаторских идей и у тех, кто занимается их распространением, остро ощущается необходимость в новых средствах описания, учета и распространения сведений об идеях, положенных в основу процессов развития образования, а также необходимость в регулировании потоков информации о новаторском опыте. В ответ на эти запросы начинается процесс создания новых объектов информационной инфраструктуры в образовании - специализированных информационных систем, предназначенных для содействия продвижению результатов научных и экспериментальных исследований, которые получили название «банки педагогических инноваций» [80].

В конце 80-х годов группой преподавателей МОПИ им. Н.К. Крупской под руководством В.И. Журавлева были обоснованы принципы формирования базы данных отраслевого банка психолого-педагогических данных (БПД) как массива первичной информации о передовом педагогическом опыте и научных разработках, подготовленных к использованию в массовой образовательной практике [27].

В научном педагогическом знании разработаны и начали внедряться в образовательную практику *модели, обеспечивающие обновление образовательных систем:*

- новые модели педагогических систем, определившие вектор развития образования на многие годы вперед (В.С. Библер, Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов);
- модели подключения практических работников к процессу создания новшества еще на стадии фундаментальных исследований (М.И. Махмутов, Т.В. Новикова);
- модели организации опытно-экспериментальной работы как формы освоения новых идей (Р. Атаханов, В.И. Загвязинский, М.М. Поташник);
- модели создания, распространения и использования передового педагогического опыта (М.Н. Скаткин, Ф.Ш. Терегулов, А.Н. Бойко) и др. Тем самым, были созданы предпосылки для прохождения новой идеей всех стадий ее жизненного цикла на базе отдельной образовательной организации [78].

Особенность реформы образования в России, начавшейся в конце 80-х годов XX века, заключалась в том, что она начиналась «снизу» - усилиями самих учителей и педагогических коллективов образовательных учреждений. Управление образованием в это время осуществлялось жестко централизованной системой, успешно решавшей задачи обеспечения его стабильного функционирования, которая не могла столь же успешно решать эти задачи в новых условиях и была слабо подготовлена к решению задач развития.

В 90-ые годы коренные изменения, происходящие в социально-экономической жизни страны позволили преодолеть унифицированность прежней системы образования: изменились цели и задачи образования, функции образовательных учреждений, содержание образования, введен новый базисный учебный план и временные государственные образовательные стандарты, в рамках образовательных программ стали выстраиваться профильные модули, отражающие региональный и школьный компоненты содержания образования, появились и стали успешно развиваться образовательные учреждения новых типов и видов.

Развитие образования понимается теперь как сложнейший эволюционный процесс, предполагающий проведение многолетних экспериментов в образовательных учреждениях. Такие эксперименты проводились в специально выделенных зонах – зонах опережающего развития – «экспериментальных площадках», на которых создавались действующие образцы новой практики образования, затем переносимые в массовую школу [33].

Экспериментальные площадки становятся организационной формой работы новых школ и групп новых школ. Статус экспериментальной площадки в зависимости от степени сложности и уровня значимости ожидаемых результатов эксперимента присваивается органами управления образованием федерального, регионального, муниципального уровней на основе независимой профессиональной экспертизы.

В этот период повысилась преобразовательная активность практических работников, которая привела к формированию нового вида деятельности – инновационной, то есть деятельности по созданию, освоению и распространению новшеств. В рамках инновационного движения формируется новая культурная среда, выстраиваются эффективные механизмы взаимодействия науки и практики, формируются новые условия для распространения новаций. Лидерами обновления образовательной практики становятся образовательные организации, реализующие оригинальные программы развития, ориентированные на построение новых практических моделей педагогических систем, и активно пропагандирующие свой опыт.

Расширяется поток авторских методических разработок, ориентированных на повышение качества и эффективности практических моделей педагогических систем. Появляются новые виды документов -

программы опытно-экспериментальной работы и программы развития (региональных и муниципальных образовательных систем, педагогических систем отдельных образовательных учреждений) как модели системной организации процесса изменений. Необходимым элементом программы экспериментальной работы становится указание ресурсов для ее выполнения, отсутствие которых делает проведение эксперимента невозможным.

Инновационные процессы охватывают все типы и виды школ, активно проникают в массовую школу и осуществляются на уровне города, округа, образовательного учреждения. Отличительной особенностью новаций этого периода является их практико-ориентированная направленность. Основными механизмами развития массовой образовательной практики в эти годы служат выявление положительного опыта отдельных образовательных учреждений и его освоения другими образовательными учреждениями.

Включаясь в опытно-экспериментальную работу, педагоги и руководители многих школ на практике осваивали новое направление профессиональной деятельности, связанное с концептуальным моделированием желаемого состояния педагогической системы школы и проектированием деятельности по переходу действующей системы в желаемое состояние. Однако многие из них к такой работе оказались не готовы, поскольку были слабо мотивированы на развитие, не обладали необходимыми знаниями о процессах развития педагогических систем.

В разных областях педагогического знания и у практических работников повышается интерес к вопросам, связанным с *организацией поддержки инновационных процессов в образовании*.

Учреждения системы повышения квалификации педагогических кадров активизируют работу по созданию региональных банков педагогической информации, которые рассматриваются территориальными образовательными сообществами не только как средство накопления и распространения информации о новшествах и нововведениях, но и как важнейший образовательный ресурс для всех звеньев системы профессиональной подготовки учителей.

В педагогической науке активно разрабатываются методы оперативного научно-методического консультирования, позволяющего удовлетворить образовательные потребности педагогов и руководителей школ отдельных образовательных организаций (Н.В. Немова, А.М. Моисеев, Д.В. Татьянченко и др.) [47, 51, 73]. На основе использования этих научных разработок в деятельности территориальных методических служб возникло новое направление – *профессиональное управленческо-педагогическое консультирование* (консалтинг), призванное максимально снизить риски экспериментальной работы, во многом связанные с низким уровнем готовности образовательных организаций к проведению научно обоснованного эксперимента.

На муниципальном уровне в рамках оперативного научно-методического консультирования активно развиваются такие *направления*

научно-методической поддержки инновационной деятельности отдельных образовательных организаций, как:

- подготовка кадров к инновационной деятельности;
- содействие в формировании необходимого программно-методического обеспечения образовательного процесса;
- экспертная оценка разрабатываемых образовательными учреждениями программ, программ экспериментальной работы и ее результатов;
- консультирование по вопросам подготовки программы экспериментальной работы;
- предоставление информации о содержании и результатах экспериментальной работы в других школах.

Новым звеном инновационной инфраструктуры стали независимые консультационные центры, центры экспертизы и центры педагогического мониторинга.

К середине 90-х годов в рамках управления системой школьного образования начинают решаться задачи разработки образовательной политики, определения стандартов содержания и требований к качеству образования, развития инфраструктуры образования, поддержки инновационных процессов, обеспечения «перевода образовательных учреждений из режима функционирования в режим развития», координации и консолидации инновационной деятельности всех субъектов образования.

Многие функции управления образованием были переданы с федерального на региональный и муниципальный уровни. Государственно-общественный характер управления образованием позволил демократизировать многие стороны жизни образовательных учреждений, обеспечил более активное участие в принятии управленческих решений учителей, учащихся: их родителей.

Активизировались процессы регионализации и муниципализации образования, которые привели к появлению региональных и муниципальных систем образования как новых типов самоорганизующихся социальных организмов.

Муниципальная система образования стала рассматриваться как территориально обособленная и относительно самостоятельная часть региональной образовательной системы, включающая совокупность взаимосвязанных между собой образовательных, обеспечивающих, инновационных и управленческих процессов, реализуемых образовательными и иными институтами на территории муниципалитета, входящего в состав административно-территориального деления региона. Ее характеристиками являются: общие цели и ценности образования; общее содержание регионального компонента образования и вариативность образования, основанная на выборе каждым образовательным учреждением средств и способов осуществления образовательных программ; развитие государственно-общественных форм управления образованием.

Процесс развития муниципальной системы образования рассматривается в едином контексте социально-экономических преобразований в обществе и с учетом особенностей конкретной территории, а управление этим процессом строится на основе интеграции системного и программно-целевого подходов, обеспечивающих диалектическое единство ее функционирования и развития. *Механизмом развития муниципальных систем образования становится стратегическая программа развития.*

В стратегические программы развития муниципальных систем образования как один из ее разделов стала включаться деятельность по созданию и развитию новых методических сервисов, что актуализировало проблему разработки теоретических основ проектирования, планирования и оценки результатов этих видов деятельности для построения нормативных моделей деятельности методических служб. В качестве способа решения этой проблемы стали рассматриваться новые теоретические модели деятельности муниципальных методических служб на основе программно-целевого подхода и методики оценки качества этой деятельности по разным направлениям поддержки инновационной деятельности образовательных организаций [23].

В практике работы муниципальных методических служб стали появляться разные варианты организации работы в зависимости от того, на поддержку каких групп адресатов были направлены их усилия. Для функционирующих образовательных организаций была предназначена линейная модель методической службы, а для развивающихся – матричная модель, которая обеспечивала взаимодействие и сотрудничество всех звеньев управления в достижении проектных целей в проблемных группах (проектных командах, мастер-классах). Для каждого проекта, входящего в муниципальную программу развития, создавались команды, обеспечивающие консультирование участников проекта, на каждой стадии его выполнения. В результате управленческое консультирование в разных формах сопровождало все виды проектов и программ развития муниципальной образовательной системы. Тем самым, деятельность по методической поддержке стала носить адаптивный характер, имея возможность реагировать на разные по характеру задачи развития образования [49].

В конце последнего десятилетия XX века в рамках новой области научного педагогического знания – педагогической инноватики – выстраивается тезаурус, обосновываются типологии новшеств и нововведений, разрабатываются модели целостного процесса развития образовательных систем на региональном, муниципальном и институциональном уровнях, интегрирующие разработанные ранее подходы к обновлению образовательных систем (В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, Т.И. Пуденко, О.Г. Хомерики и др.). Наличие подобных разработок создало предпосылки для интеграции локальных зон опережающего развития образования в форме

комплексных программ развития образования.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», одобренной Правительством Российской Федерации в октябре 2000 года, было предусмотрено, что к 2025 году отечественное образование должно выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Решение этой задачи предполагало комплексную модернизацию образовательных систем.

В первое десятилетие XXI века основными механизмами модернизация образования на федеральном уровне стали широкомасштабные федеральные эксперименты и федеральная целевая программа развития образования (ФЦПРО), в которую с 2005 года поддерживает приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО), а на региональном уровне - комплексные проекты модернизации регионального образования.

В рамках выполнения ПНПО сформированы новые механизмы государственной поддержки качественного общего образования организационной (правовой, финансовой, материально-технической), информационной, образовательной, научно-методической и экспертно-консультативной.

Внедрение в рамках ПНПО нового управленческого механизма, получившего название «центры кристаллизации институциональных изменений» позволило, с одной стороны, регулировать горизонтальную интеграцию образовательных организаций, дифференцируя её по степени значимости инновационных инициатив, а с другой стороны, - оказывать дифференцированную поддержку разным группам образовательных организаций.

Описание и распространение инновационного опыта лучших школ при решении задач инновационного развития регионов становится ведущим звеном инновационной политики в сфере образования, а главным средством распространения инновационного опыта – новые информационные технологии. Появилось большое количество информационных ресурсов, использование которых качественно изменило профессиональную деятельность работников системы образования, расширило пространство возможностей развития образовательных систем и способствовало повышению доступности этих возможностей для разных образовательных организаций.

Однако в настоящее время система общего образования нуждается в серьезных качественных изменениях. И хотя изменения в ней происходят, их интенсивность и результативность еще не отвечают реальным потребностям общества и государства. Одна из основных причин – несовершенство механизмов развития образования, не обеспечивающих необходимого повышения его качества и международной конкурентоспособности.

Состояние системы общего образования оценивалось как *кризисное* еще в начале 90-х годов прошлого столетия. Ситуация стала меняться в лучшую сторону лишь с начала нового столетия. Однако, несмотря на то, что

на правительственном уровне было принято много важных документов, направленных на развитие образования, реальные сдвиги к лучшему либо не происходили совсем, либо были незначительными, прежде всего, по причине *низкой эффективности механизмов развития*.

В 2006 г. в докладе рабочей группы на заседании Госсовета «О развитии образования в Российской Федерации», отмечалось, что реализация задач модернизации образования в 2001-2005 годах дала ему возможность выйти на уровень стабильного функционирования, но вместе с тем большая часть запланированных мер не была осуществлена. Причинами этого назывались «неэффективные методы осуществления изменений», «отсутствие заинтересованности в модернизации образования со стороны различных общественных сил», «недостаточная поддержка преобразований со стороны региональных властей» [25].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы констатировалось «отсутствие в отечественной системе образования механизмов определения, поддержки и распространения лучших образцов инновационной образовательной деятельности», а в Концепции модернизации российского образования до 2010 года создание механизма устойчивого развития системы образования было определено качестве главной цели.

В настоящее время «ни механизмов устойчивого развития системы образования, ни даже их проекта так и не было создано. Их придется создавать, если мы действительно хотим, чтобы отечественное образование развивалось в соответствии с требованиями XXI века и было конкурентоспособным» [37]. Обеспечение «глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» объявлено национальной целью развития образования [53]. Однако для ее достижения необходимы кардинальные изменения в педагогических системах большинства российских школ, которые возможны только при эффективной их методической поддержке.

1.3. Нормативное регулирование системы методического обеспечения общего образования РФ

В настоящее время методическая деятельность в системе общего образования регулируется Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации» [33], а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, правовыми актами органов местного самоуправления, которые должны соответствовать Федеральному закону и не могут ограничивать права или снижать уровень предоставления гарантий по сравнению с установленными

им гарантиями. Нормативными правовыми актами фиксируются те права, которыми наделяются субъекты при осуществлении ими методической деятельности и конкретизируется ее объект.

Среди законодательных актов об образовании федерального уровня особое место занимает Закон РФ «Об образовании», в котором, в статье 19 вводятся дополнительные способы регулирующего воздействия на систему образования, основанные на совместной многосторонней работе по научно-методическому и ресурсному обеспечению образовательных процессов. Законодатель предусматривает создание коллективов различного статуса и сферы действия, задачей которых выступает содействие развитию системы образования за счет реализации отдельных важных функций.

Особое внимание обращается на методическое руководство образовательной деятельностью, которое должно отвечать следующим требованиям:

- быть *специализированным* (следовательно, его не должен осуществлять федеральный орган исполнительной власти);
- быть *дифференцированным* (следовательно, его не должна осуществлять единая организация).

В связи с этим предусматривается создание органами исполнительной власти (Российской Федерации и субъектов РФ), осуществляющими государственное управление в сфере образования, учебно-методических объединений (УМО), чья работа осуществляется на основе соединения добровольных и обязательных начал. *УМО играет роль дополнительного звена, через которое реализуется образовательная политика на территории РФ* [34]. В состав УМО на добровольных началах входят педагогические и научные работники, а также представители работодателей. Предусмотрены различные формы деятельности лиц, входящих в УМО. Чаще всего это участие в разработке и внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты, координация действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность и пр.

Одним из существенных недостатков ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» является *отсутствие четкого нормативного закрепления методической составляющей в инновационной деятельности общеобразовательных учреждений*, о чем свидетельствует анализ п. 3 ст. 20. «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования».

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», «инновационная деятельность осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации». В пункте 3 статьи 20 данного документа акцентировано внимание на том, что «инновационная деятельность ориентирована, прежде всего, на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и

осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями».

В указанной норме *инновационную деятельность образовательных организаций законодатель сводит к совершенствованию научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования* и предоставляет право на участие в этой деятельности организациям, осуществляющим образовательную деятельность, и *иным действующими в сфере образования организациям, а также их объединениям.*

В пункте 5 статьи 20 отмечается, что «Федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, в рамках своих полномочий создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику» [77]. В настоящий момент нормативно-правовая база, регламентирующая отношения в инновационной сфере, развивается медленно и подчас непоследовательно. Имеющейся национальной законодательной базы пока недостаточно, законы и подзаконные акты не в полной мере отражают разнородность юридических подсистем различных отраслей права. Законодательная база недостаточно отражает опыт нормативно-правового регулирования инновационной деятельности в других странах.

Отсутствие системного подхода к нормативно-правовому регулированию инновационной сферы является одним из сдерживающих факторов развития инновационной деятельности, и, понимая это, органы власти субъектов РФ пытаются устранить этот недостаток принятием региональных документов. Сложность разработки нормативных правовых актов по инновационной деятельности состоит прежде всего в том, что до настоящего времени основные понятия "инновация", "инновационная деятельность", "государственная инновационная политика" и другие термины трактуются неоднозначно.

Подзаконные нормативно-правовые акты федерального уровня, также не обеспечивают полноту правового регулирования отношений, связанных с расширением участия общества в управлении развитием системы образования. Имеются только единичные нормативные правовые акты, направленные на решение отдельных проблем в этой сфере.

Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 марта 2019 г. N 21н утвержден «Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования, определяющий правила формирования и функционирования инновационной инфраструктуры, в том числе ее состав, основные направления

инновационной деятельности, а также порядок признания организации федеральной инновационной площадкой [63]. Инновационная инфраструктура, которую составляют федеральные и региональные инновационные площадки, формируется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Основные направления деятельности инновационных площадок включают:

1) разработку, апробацию и (или) внедрение:

«- новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в том числе с использованием ресурсов негосударственного сектора;

- примерных основных образовательных программ, инновационных образовательных программ, программ развития образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях;

- методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий;

- новых механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий;

- новых институтов общественного участия в управлении образованием;

- новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций».

2) инновационную деятельность в сфере образования, направленную «на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования».

Однако потенциал инновационных площадок недостаточен для самостоятельной разработки, широкого распространения и внедрения своих разработок в рамках всего (части) образовательного пространства. Эта деятельность требует расширения субъектного состава и нормативного правового регулирования.

Анализ регионального уровня законодательства показывает, что в условиях дефицита нормативного правового регулирования вопросов методического обеспечения повышения качества общего образования на федеральном уровне субъекты Российской Федерации вынуждены реализовывать самостоятельные подходы к решению этого вопроса. В ряде

регионов разработаны *положения о региональных и региональных сетевых методических службах, положения о мониторинге эффективности деятельности муниципальных методических служб*. Существуют также положения о банке лучших региональных практик в сфере образования и т.д.

В Анализ оценок методическими работниками всех уровней управления системы общего образования существующей нормативной правовой базы методической работы приводится в п. 2.5.1.

1.4. Опыт функционирования и развития систем методического обеспечения общего образования в зарубежных странах – лидерах по качеству общего образования

Основная задача исследования состояла в выявлении идей и опыта методического обеспечения общего образования в странах – лидерах по качеству общего образования, которые могут быть использованы для модернизации отечественной системы методической деятельности в общем образовании.

В ходе исследования изучен, обобщён и систематизирован материал о научных основаниях современных реформ образования и практических подходах к вопросам профессионального развития и профессиональной поддержки учителей в зарубежных странах, входящих в первую десятку международного исследования качества общего образования PISA, а именно: в Сингапуре, Китае, Финляндии, Гонконге, Канаде, Южной Корее, Японии, Тайване, Эстонии, в странах Северной Европы. Выявлены основные направления и способы профессиональной поддержки и профессионального развития учителей.

Проанализировано более 100 научных публикаций по вопросам общего образования в странах-лидерах PISA. Изучено около 200 зарубежных порталов и сайтов: министерств, департаментов, управлений и бюро образования; институтов развития образования, университетов, школ; ЮНЕСКО, ОЭСР, Европейской комиссии ООН, международных исследований TALIS и PISA; федераций и ассоциаций учителей; сайтов с открытыми образовательными ресурсами.

Большинство высокоразвитых систем образования в повышении качества результатов образовательного процесса центральную роль отводят учителю. Основная идея заключается в том, что качество образовательной системы не может быть выше качества подготовки работающих в ней учителей [90]. Поэтому во всех странах-лидерах, как западных, так и восточноазиатских, повышенное внимание уделяется наращиванию *потенциала педагогов*: качественной первичной подготовке учителя, его профессиональной поддержке и развитию в течение трудовой карьеры.

Выявлены *три основных направления профессиональной поддержки учителя* в странах, которые входят в десятку лидеров по результатам исследования PISA:

1. Качественная первичная профессиональная подготовка и непрерывное обучение на протяжении всего периода деятельности;
2. Помощь учителям и школам со стороны государства в организации инклюзивного образования;
3. Привлечение учителей к научно-педагогическим исследованиям, которые непосредственно связаны с их работой [26].

Именно такой расширенный подход к пониманию поддержки учителя при условии его системного и повсеместного распространения и исполнения на территории всего государства позволили странам-лидерам обеспечить высокое качество общего образования.

Рассмотрим подробнее каждый из вышеперечисленных пунктов.

Качественное непрерывное обучение учителей на протяжении всего периода профессиональной деятельности обеспечивают:

- а) полноценная теоретическая и практическая подготовка в вузе;
- б) профессиональная помощь и поддержка молодого учителя на начальном этапе его работы;
- в) создание разветвлённой системы курсов повышения квалификации (профессионального развития) учителей.

Программы обучения будущих учителей в странах-лидерах обязательно являются практикоориентированными. Уже во время обучения студенты учатся разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут учащихся, планировать урок, корректировать учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями детей, знакомятся с современными информационными технологиями и техническими средствами обучения, осваивают инновационные подходы, особенности управления и финансирования школ. В Финляндии, например, учебная программа делится следующим образом: 67 процентов теории и 33 процента практики. Университеты раз в три года обновляют учебные программы подготовки учителей с учетом запросов времени, мнений работодателей, выпускников и преподавателей. В педагогических вузах используется так называемая «клиническая модель» подготовки педагогов – аналог ординатуры медицинского вуза, которая подразумевает интенсивную практику. Чтобы выстроить свой стиль преподавания, начинающему учителю нужно уже во время учебы активно практиковаться в школе

Кроме многомесячной практики в школе, где студенты ведут полноценные уроки под руководством опытных учителей, создаются тренировочные школы (Финляндия, Эстония, Япония), где будущие учителя могут проверить и апробировать весь комплекс полученных знаний и закрепить необходимые навыки [101; 107].

При поступлении на работу сразу по окончании университета упор делается на оказание молодому учителю всесторонней помощи. Существуют

интегрированные или индукционные программы поддержки молодого учителя, когда в течение года (иногда двух лет) с молодым специалистом работают наставники (в разных странах они называются по-разному: эксперты, коучи, менторы, консультанты, советники и т.д.) [107]. В Шанхае (Китай) ко всем новым учителям прикрепляется наставник на срок до трех лет [112]. В Канаде, Нидерландах, Южной Корее, Японии с учителями работают целые команды сотрудников (дирекция и лучшие педагоги). В этот период молодой учитель, а также его наставник работают с сокращенной рабочей нагрузкой без потери в заработной плате [94].

В Онтарио (Канада) и Швеции практически все молодые учителя участвуют в таких интегрированных программах [98]. В Японии примерно 40% учителей получают помощь наставников [100].

Обычно разрабатывается индивидуальный план развития молодого педагога, где предусмотрены регулярные отчеты, включающие, в том числе самооценку. В Швеции в течение года молодой специалист не только осваивает широкий спектр профессиональных навыков, но и ведет научно-исследовательский проект. В течение трудовой карьеры учителя повышают квалификацию, благодаря всевозможным квалификационным программам профессионального развития. Существуют краткосрочные (2-5 дней) и долгосрочные (несколько недель, месяц и более) курсы (тренинги, модули, центры) при университетах, колледжах, школах, ассоциациях учителей, в центрах дистанционного обучения, на он-лайн курсах и т.д., с отрывом и без отрыва от работы в школе. В половине стран, принявших участие в исследовании TALIS (Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения), нет требований ко времени, которое необходимо затрачивать учителям на свое профессиональное развитие. В странах, где такие требования есть, – минимальное количество устанавливается 3-5 дней в году. В непрерывном профессиональном развитии, в повышении квалификации участвуют как учителя, так и директора школ.

В большинстве стран-лидеров финансы на повышение квалификации учителей и на развитие школ получают непосредственно школы, и они сами решают, как распорядиться полученными ресурсами [111]. В Финляндии наибольшее финансирование получают наименее успешные школы, чтобы они смогли улучшить результаты: организовать курсы повышения квалификации для учителей и администрации, докупить оборудование для классов и т.д. [59].

Всё более популярными становятся стажировки в странах с развитыми образовательными системами. Основная идея таких стажировок – изучить «изнутри», как действует успешная образовательная система. А для этого работникам образования необходимо не просто увидеть, но и поработать в ней, чтобы понять специфику управления, финансирования, организации обучения и т.д. В Европе практически все страны стажируются или приезжают на ознакомительные образовательные программы в Финляндию.

В Гонконге в течение первых трех лет работы педагоги совершают учебную поездку на материковый Китай [114].

Такой расширенный подход к поддержке педагогов в течение трудовой карьеры позволяет учесть потребности учителей в достижении нового уровня профессиональной квалификации, а при необходимости переквалификации и валидации имеющихся знаний и умений, затребованных в постоянно меняющемся обществе знаний.

Поддержка учителя в системе инклюзивного образования.

Чрезвычайно важный вопрос – подготовка учителей общего образования для работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии: детьми-инвалидами, детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учащимися-мигрантами и т.д. Согласно TALIS-2013, учителя чаще всего говорят о том, что дополнительного обучения и более высокой квалификации требует именно «обучение учащихся с особыми потребностями», а потом уже называют «обучение навыкам ИКТ» [92].

В лидирующих образовательных системах давно признана необходимость и важность специальных тренингов и курсов повышения квалификации в области образовательной инклюзии. На таких курсах обучают ключевым компетенциям: умению планировать персональные образовательные маршруты учащихся с различными потребностями, индивидуально подходить к оценке их работы, понимать языковые и культурные различия, развивать сотрудничество с учащимися, всеми членами педагогического коллектива и родителями. Обучают различным видам деятельности: консультативной, диагностической, психолого-педагогической, социально-педагогической, реабилитационной, коррекционной и др. Особое внимание уделяется обучению разнообразным методам групповой, индивидуальной и самостоятельной работы, соотнося их с целями обучения, возрастными особенностями, способностями и уровнем развития учащихся.

Как показали исследования, квалификации отдельных учителей недостаточно: решающее значение для успеха инклюзии в общеобразовательных школах имеет сотрудничество между всеми членами педагогического коллектива. Наибольшие успехи показывают те школы, где обеспечивается профессиональное взаимодействие администрации, учителей, социальных и медицинских работников, психологов, родителей. Совместное решение профессиональных задач, конструирование образовательного процесса, а также совместная организация неформальных встреч между всеми сторонами, задействованными в процессе инклюзии, снижают «эмоциональное выгорание» учителя. Результаты исследований говорят о том, что наиболее позитивный результат приносит высокий уровень поддержки со стороны руководства и представителей социальных служб [1].

Для сплочения педагогического и обслуживающего персонала школ широко используются тренинги. Главная цель тренингов — сформировать у

учителей позитивное отношение к «инаковости» и разнообразию в образовании, а также понимание потребностей и способов их удовлетворения у учеников с разнообразными образовательными запросами. В программу тренингов включают темы по конкретным физическим особенностям учащихся с ОВЗ, по специфике работы с одаренными детьми, учащимися с особыми культурными или языковыми потребностями и т.д. В процессе тренинга происходит углубление знаний о профессии учителя в условиях инклюзивного образования, осознание собственного профессионально-личностного потенциала, возможностей самореализации в работе с детьми, нуждающимися в особой поддержке.

В развитых странах предусмотрена работа 2-х или даже 3-х учителей одновременно в тех классах, где есть учащиеся с особыми образовательными потребностями. Либо учителю помогает ассистент. Помощь ассистента или работа двух учителей одновременно, иначе говоря, «соучительство» повышает эффективность обучения и снижает уровень стресса учителей. А для учащегося важно, что при возникновении вопросов или трудностей он всегда может обратиться к учителю-помощнику или ассистенту. Т.е. трудности, возникающие при обучении, решаются оперативно. Исследователи выделили условия, необходимые для успешного соучительства:

- учет психологической совместимости учителей;
- планирование времени, удобного для совместной работы;
- проведение тренингов по сплочению педагогического коллектива.

Понимание роли совместного обучения заключается в том, чтобы «один учил, а другой помогал» в тех классах, для которых характерно традиционное обучение [109].

В Европе действует Европейский комитет профсоюзов образования – ETUCE. В 2019 г. начал осуществляться проект «Профсоюзы образования и инклюзивные школы: использование разнообразия в образовании», направленный на оказание помощи учителям в решении проблем, связанных с многообразием запросов учащихся: социально-экономического, культурного, языкового и другого характера. ETUCE и членские организации стремятся поддержать педагогический персонал в создании инклюзивной учебной среды, в которой каждый ученик и учитель могут полностью реализовать свой потенциал. Профсоюзы работают вместе со школами, обеспечивая надлежащую подготовку и поддержку учителей консультациями, тренингами, курсами и т.д. Конечная цель — повысить равенство и вовлеченность учащихся всех категорий в образовательный процесс [96].

Немного по-другому к образовательной инклюзии относятся восточноазиатские лидеры PISA: Япония, Сингапур, Китай, Южная Корея. В этих странах под инклюзией понимают, в основном, только обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Детям мигрантов, например, стараются давать лишь ограниченное

профессиональное образование. А вот к вопросам обучения детей с ОВЗ относятся очень серьезно. В Японии, например, в обычных классах обучаются дети с небольшими интеллектуальными нарушениями, аутизмом. При необходимости ученики имеют возможность несколько часов в неделю заниматься с учителем индивидуально. В Японии сохраняются специальные школы для детей слепых, глухих, с различными физическими нарушениями, с интеллектуальными отклонениями, которых учат по общим национальным стандартам. В специальных школах соотношение «учитель – учащиеся» составляет примерно 1:1,5. С учетом всего педагогического коллектива и вспомогательного персонала получается соотношение 1:1! Министерство образования Японии следит за успешностью продвижения учеников с особыми образовательными потребностями, проводя многочисленные мониторинги, проверки и инспекции.

Большим стимулом для профессионального развития учителей является *участие в научно-исследовательских проектах*, благодаря чему научные проекты не оторваны от реальности, а тесно связаны с потребностями школы. По данным исследования ОЭСР «Teachers Matter» учителя большинства стран считают, что на качество их преподавания больше всего влияют квалификационные программы профессионального развития (курсы повышения квалификации) и участие в научных исследованиях, которые непосредственно связаны с работой учителя [113]. Данный подход вооружает педагогов более солидной базой как теоретических, так и практических знаний, позволяющих не только эффективно осуществлять педагогическую деятельность, но и профессионально совершенствоваться посредством участия в научно-исследовательской деятельности. В большинстве стран-лидеров учителям также выделяются финансы на гранты и учебу в докторантуре. В Тайване был разработан закон, который обязывает учителей участвовать в научных исследованиях [102].

Согласно документам Европейской комиссии, решающими факторами конкурентоспособности в постоянно меняющемся мире являются именно исследовательская деятельность, которая призвана помочь установить соответствие между системой образования и вызовами времени, дать возможность педагогу адаптироваться в постоянно меняющемся кругу функциональных обязанностей [95].

Большинство развитых стран особое внимание уделяет разработке образовательных и научных ресурсов, к созданию которых привлекаются ведущие ученые и преподаватели вузов. Основная цель – предоставить учителям обновляющуюся информацию по всем предметам, выделяя самое важное, новое, интересное. Большое внимание также уделяется школьному оборудованию, что даёт возможность наглядно исследовать изучаемое явление. Например, для преподавания музыки, искусств, для развития навыков обращения с электричеством, роботехникой и мультимедиа в школах оборудуют специальные залы, где можно заниматься разными

видами искусств, проводить эксперименты, наблюдать за физическими явлениями, химическими процессами и т.д., что значительно облегчает обучение и пробуждает интерес у учащихся (Финляндия, Эстония, Сингапур, Япония, Гонконг).

Обеспечение доступа к открытым образовательным ресурсам (ООР) высокого качества значительно расширяют и облегчают возможности учителя получать новейшую информацию по предмету, который он преподаёт, не отставая от реалий жизни. К ООР могут быть отнесены учебные и учебно-методические материалы, научные журналы, программное обеспечение и материалы, создаваемые в музеях, образовательных и правительственных организациях. Эти ресурсы, как правило, проходят через процедуры рецензирования ведущими специалистами в соответствующих областях, что обеспечивает их достоверность. В создании открытых образовательных ресурсов сегодня участвуют более 300 крупнейших университетов из 30 стран мира. Все страны – лидеры PISA используют ресурсы ООР. Одним из наиболее популярных средств доступа к ООР стала система Open Educational Resources (OER) [106]. Open Educational Resources Commons представляет собой сеть, в которой преподаватели образовательных учреждений различного уровня от начальной школы до университета могут использовать материалы своих коллег, сотрудничать с ними, делиться своими собственными материалами. Здесь представлено более 4,5 тысяч материалов для начального образования, более 6 тысяч для среднего и около 13 тысяч для профессионального образования.

Лидирующие позиции в мире по разработке базисных *теоретических подходов к образованию* почти исключительно занимают западные ученые. Дидактическое и методологическое обоснование реформ образования многих европейских стран во второй половине XX века базировалось на идее «Mastery learning» американского ученого, профессора Чикагского университета Бенджамина Блума, создавшего теорию «Полного усвоения знаний», которая является основой всех подходов к индивидуализации обучения. Блум утверждал, что если радикально индивидуализировать обучение и варьировать его темп в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, то 90-95% учащихся способны освоить базовый уровень школьной программы. Наиболее успешно теория «Полного усвоения знаний» была воплощена в школах Финляндии [91].

Современный процесс обучения выстраивается на теоретических основах конструктивизма. Ключевая идея конструктивистского подхода заключается в том, что знания нельзя передать учащимся в готовом виде. Можно лишь только создать педагогические условия для успешного самостоятельного конструирования и возрастания знаний учащихся. В работах Л. Выготского, Ж. Пиаже, Г. Гарднера и других конструктивистов подчеркивается, что перед образованием встают две задачи: раскрыть возможности каждого человека, научить его конструктивно мыслить и конструктивно решать проблемы и при этом непрерывно совершенствоваться

[97]. Поэтому школы развитых западных стран переходят на диалог учителя и ученика, где учитель не навязывает ответы, которые нужно заучить, а задаёт правила, следуя которым ребёнок находит ответы сам, т.е. конструирует знания вместе с учителем.

Конструктивизм проводит идею активного обучения, идею совместного, intersubjectного диалога учителя и ученика. В рамках конструктивистского подхода происходит «открытое обучение» с использованием активных методик (метод проектов, работа с «кейсами», ролевые игры, творческие и свободные задания и т.д.). Происходит переориентация с преподавания на обучение, которую наиболее точно характеризует подход «Меньше учить, больше учиться» [105].

В новых условиях учителя становятся: *фасилитаторами* («facilitator») – специалистами, обеспечивающими успешную групповую коммуникацию между учащимися; *координаторами обучения*; *наставниками и навигаторами* учащихся в современном мире. Общая платформа стран-лидеров – переход от знаний к компетенциям, акцент смещен с позиции «что знает учащийся» (приобретение знаний) на позицию «как учащийся может распорядиться этим знанием» (применение знаний). Школьники учат использовать приобретенные знания в реальных ситуациях индивидуально и в совместной групповой работе [72].

Современные документы ЮНЕСКО рекомендуют использовать в образовательном процессе теорию трансформирующего (преобразующего) обучения. В изложении Джека Мезирова эта теория получила известность во всём мире. Мезиров утверждает, что любое обучение – это изменение, но не всякое обучение ведёт к трансформации взглядов личности в позитивном направлении. Трансформирующим обучение становится только тогда, когда личные убеждения учителей и учащихся проходят через процесс, который Мезиров назвал «преобразованием перспектив», т.е. извлечением смысла через рефлексию и критический анализ собственного и чужого опыта. По его утверждению учитель должен создавать обучающимся условия для осознания своих взглядов. Для этого он должен поощрять рассмотрение жизненных проблем с различных точек зрения, предоставляя учащимся возможность активного участия в дискуссиях. Учитель призван стимулировать критическую рефлексию учащихся и способность вести аргументированный диалог через групповые проекты, ролевые игры, обучение посредством кейсов и т.д. Эти методы упрощают «преобразующее обучение», помогая учащимся изучать различные концепции в контексте своей жизни и анализировать получаемое знание на личностном и общественном уровне [104].

Повышение потенциала учителей для высокоразвитых систем образования имеет глобальную цель – повышение качества общего образования и, соответственно, рост интеллектуального и образовательного уровня молодёжи, а значит и конкурентоспособности государства на мировой арене. В изученных странах профессия учителя не потеряла

способности привлекать наиболее перспективных молодых людей. Это связано с тем вниманием, которое государство и общество уделяют профессии учителя, назначая им достойную заработную плату, повышая качество педагогической профессии, ее привлекательность и престиж. Для этого разработаны механизмы эффективного отбора и профессиональной подготовки учителей, меры поддержки в начале карьеры с предоставлением регулярной возможности для обновления своих навыков и компетенций в течение трудовой деятельности. Учителя, в свою очередь, понимают ценность своей профессии, испытывают удовлетворение работой и условиями труда.

Некоторые подходы, применяемые в странах - лидерах PISA в целях повышения потенциала учителей, можно предложить для адаптации или для более широкого использования в Российской Федерации при организации методической помощи и профессиональной поддержки учителей.

1. В развитых странах учителя признаются полноправными участниками исследовательского процесса. Необходимость включения педагога в научно-исследовательскую деятельность обосновывается в трудах ряда отечественных ученых (Загвязинского В.И., Краевского В.В., Новикова А.М., Скаткина М.Н. и др.). Однако пока это происходит редко. Между тем, включение российских учителей в научно-исследовательские проекты способствовало бы сближению школьной практики и педагогической науки, связало бы исследования с реальной школьной жизнью.

2. В РФ учителя нуждаются в неформальном общении и обмене знаниями. С этой целью возможно усилить роль профсоюзов работников образования, расширить их функции и ответственность. Они могут выполнять роль клубов и курсов повышения квалификации, стать центрами профессионального развития и обмена опытом между учителями.

3. В классе, где есть учащиеся с особыми образовательными потребностями, в изученных странах обычно работает не один, а 2-3 учителя одновременно. В РФ также необходимо предусмотреть работу ассистентов – помощников педагога. В случае нехватки педагогических кадров к работе ассистентами можно привлекать студентов педагогических вузов, которые таким образом могут стажироваться, проходить педагогическую практику.

4. В России давно назрела необходимость реформирования программ первичной подготовки учителей. Важным является увеличение времени и качества стажировок непосредственно в школе. В странах-лидерах PISA студенты не только ведут полноценные уроки под руководством опытных учителей, но создаются тренировочные школы, где будущие учителя апробируют весь комплекс полученных знаний и закрепляют необходимые навыки в течение года после окончания вуза.

5. Качественный портал для учителей с обновляющейся научной информацией по школьным предметам с выделением новых технологий и способов обучения оказал бы существенную поддержку работе учителя.

Часть 2. ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКИМ СООБЩЕСТВОМ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Повышение качества общего образования является одним из значимых направлений развития системы образования. Важнейшим фактором, обеспечивающим это повышение, является методическая работа, осуществляемая на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях управления общим образованием. Многочисленные исследования показывают, что в настоящее время не созданы необходимые методические условия для обеспечения высоких темпов развития общеобразовательных организаций, так как в системе методической работы существуют многочисленные проблемы, для решения которых необходимо выявить порождающие их причины, и оценить возможности их устранения.

2.1. Краткое описание аналитического исследования

При планировании программы исследования современного состояния системы методической работы на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях управления общим образованием авторы исходили из того, что система методической работы в общем образовании должна обеспечивать единство образовательного пространства. Значимым фактором повышения качества образования и его международной конкурентоспособности должна стать методическая поддержка развития общеобразовательных организаций и учителей. Методическая поддержка должна быть такой, чтобы обеспечивался баланс интересов системы общего образования, общества и государства. Интересы общего образования – это только одна из сторон. Методическая поддержка не может не зависеть от других частей методической деятельности и ее совершенствование должно осуществляться с учетом этого.

Цели данной части исследования состояли в выявлении ключевых проблем методической работы на всех уровнях управления системы общего образования (федеральном, региональном, муниципальном и институциональном) посредством изучения мнения методических работников региональных, муниципальных и институциональных методических структур.

Для этого предполагалось ответить на следующие вопросы:

Как методические работники относятся к переменам, происходящим в системе общего образования?

Каким образом оценивается ими эффективность методической работы?

Какие негативные факторы, по их мнению, наиболее сильно влияют на результаты методической работы?

Какова степень обеспеченности методической работы необходимыми условиями (финансовыми, информационными, кадровыми, материально-техническими, нормативно-правовыми) на выделенных уровнях управления общим образованием?

Как методические работники оценивают возможности необходимых изменений в системе методической работы?

Какие модели организации деятельности методической службы являются для них наиболее перспективными?

Основные исходные данные для анализа состояния системы методической работы в общем образовании получались посредством проведения социологического опроса и обсуждений с представителями системы методической работы регионального, муниципального и институционального уровней системы общего образования, педагогическими вузами, педагогической общественностью, на заседаниях виртуального клуба «Методист».

В ходе обсуждений с руководителями и методическими работниками регионов (Республики Татарстан, Республики Крым, Тамбовской области) проверялось обоснованность экспертных оценок: существуют ли аналитические материалы, на которые они могут опираться, или же их оценки имеют другие основания. Обсуждались также оценки мер по совершенствованию методической работы в общем образовании, полученные в ходе опроса, и выработывались совместные оценки.

Анализ полученных ответов позволил не только увидеть общую картину методической работы и статистически определить ее проблемные зоны, но и выявить опорные точки ее дальнейшего развития.

Отбор экспертов на региональном, муниципальном и институциональном уровнях системы общего образования проводился регионами самостоятельно.

Целевая выборка является качественно представительной для целей анализа, но не является статистически репрезентативной в отношении генеральной совокупности.

Сбор исходной информации осуществлялся по анкетной методике. Анкета содержит *вопросы закрытого типа*, предполагающие выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенного списка, и *вопросы полужакрытого типа*, дающие возможность внести также свой вариант в поле свободных ответов. Анкета представлена в *Приложении 1*.

Обработка первичных данных проводилась средствами пакета статистических программ SPSS 22.0.

2.2. Характеристика выборки

В анкетировании приняли участие 6054 эксперта – методических работника системы общего образования из 82 регионов Российской Федерации⁶.

По уровням управления системой общего образования, согласно рисунку 1, эксперты распределились следующим образом:

- 205 экспертов регионального уровня системы образования;
- 1468 экспертов муниципального уровня;
- 4381 экспертов институционального уровня (уровня общеобразовательных организаций).



Рисунок 1 – Распределение экспертов по уровням системы образования (%)

Региональное представительство экспертов согласно таблице 1 весьма неравномерное и колеблется от 6 (Краснодарский край) до 844 респондентов (Удмуртская Республика).

Таблица 1 — Рейтинг регионов по количеству методических работников — участников опроса

№ п/п	Название региона	Количество участников опроса
1	Удмуртская Республика	844
2	Республика Татарстан	589
3	Республика Крым	551
4	Пермский край	436
5	Карачаево-Черкесская республика	382
6	Тверская область	367
7	Новосибирская область	286

⁶ В опросе не участвовали представители Москвы, Брянской и Псковской областей.

№ п/п	Название региона	Количество участников опроса
8	Приморский край	171
9	Вологодская область	166
10	Еврейская автономная область	130
11	Магаданская область	104
12	Мурманская область	95
13	Рязанская область	85
14	Республика Коми	82
15	Республика Марий Эл	77
16	Кемеровская область	65
17	Костромская область	61
18	Ханты-Мансийский Автономный округ - Югра	61
19	Кабардино-Балкарская Республика	57
20	Тамбовская область	55
21	Астраханская область	49
22	Калининградская область	48
23	Ростовская область	48
24	Камчатский край	46
25	Республика Башкортостан	42
26	Ленинградская область	41
27	Хабаровский край	41
28	Республика Северная Осетия-Алания	37
29	Воронежская область	32
30	Забайкальский край	30
31	Ярославская область	30
32	Липецкая область	29
33	Республика Дагестан	28
34	Курская область	26
35	Республика Хакасия	26
36	Санкт-Петербург	25
37	Чукотский автономный округ	25
38	Республика Калмыкия	24
39	Белгородская область	23
40	Иркутская область	23
41	Красноярский край	23
42	Самарская область	23
43	Ямало-ненецкий автономный округ	23
44	Калужская область	22
45	Республика Саха (Якутия)	22
46	Нижегородская область	21
47	Тульская область	21
48	Московская область	20

№ п/п	Название региона	Количество участников опроса
49	Саратовская область	20
50	Волгоградская область	19
51	Оренбургская область	19
52	Челябинская область	19
53	Амурская область	18
54	Омская область	18
55	Орловская область	17
56	Республика Адыгея	17
57	Архангельская область	16
58	Ивановская область	16
59	Пензенская область	16
60	Сахалинская область	16
61	Свердловская область	16
62	Смоленская область	16
63	Томская область	16
64	Курганская область	15
65	Республика Карелия	15
66	Республика Тыва	15
67	Чеченская республика	15
68	Чувашская Республика	15
69	Республика Ингушетия	14
70	Республика Мордовия	14
71	Ставропольский край	14
72	Алтайский край	14
73	Новгородская область	13
74	Республика Алтай	13
75	Тюменская область	13
76	Ульяновская область	13
77	Ненецкий автономный округ	12
78	Кировская область	11
79	Республика Бурятия	11
80	Владимирская область	10
81	Севастополь	10
82	Краснодарский край	6

Диапазон опыта методической работы экспертов, согласно рисунку 2, достаточно широк: от 1 года до 30 лет. Больше половины из них имеют большой опыт методической работы – от 6 лет и больше. Около четверти – с опытом работы от 2 до 5 лет. Эксперты, не занимающиеся методической работой, являются представителями школ – потребителями методических услуг.

Анализ показывает, что самой многочисленной (25,2% от выборки) является группа респондентов с опытом методической работы *от 11 до 20 лет* – **первое место в рейтинге**.

На втором месте (24,5%) – методические работники с опытом работы *от 2 до 5 лет*.

Третье место занимает группа с опытом методической работы *от 6 до 10 лет* (20,5%).

На четвертом месте – эксперты с опытом работы *от 21 до 30 лет* (14,3% от выборки).

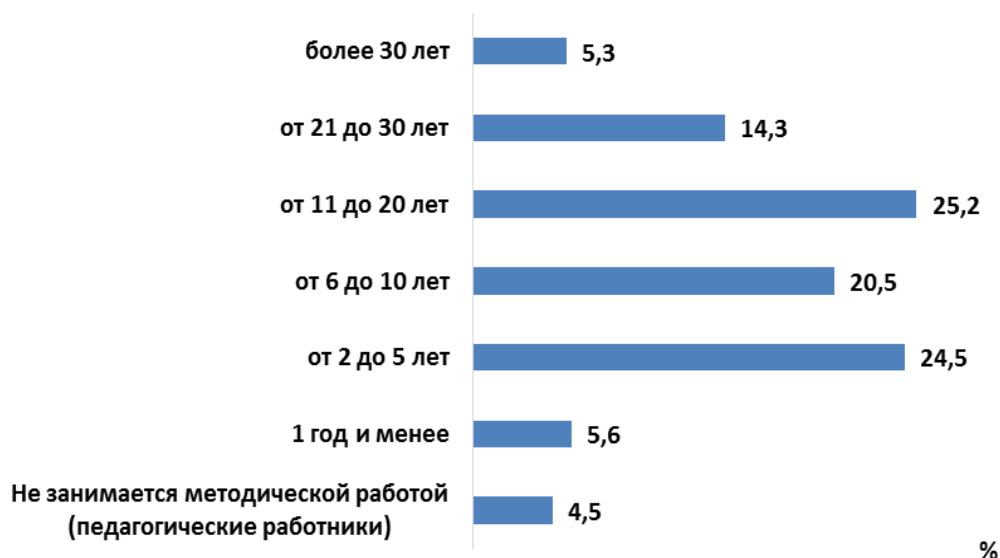


Рисунок 2 – Распределение экспертов всей выборки по группам по опыту методической работы (%)

Рейтинг групп экспертов по опыту методической работы представлен в таблице 1.

Таблица 2 – Рейтинг групп экспертов по опыту методической работы

Группы экспертов по опыту методической работы	Количество
от 11 до 20 лет	1525
от 2 до 5 лет	1482
от 6 до 10 лет	1243
от 21 до 30 лет	863
1 год и менее	343
более 30 лет	322
Не занимается методической работой (педагогические работники)	276

2.3. Отношение методических работников к переменам, происходящим в системе общего образования

Важной характеристикой методических работников является их *отношение к переменам, происходящим в системе общего образования*. Именно от него зависит их готовность к участию в методической работе, направленной на развитие системы образования, развитие образовательных организаций и педагогов. Поэтому участникам опроса было предложено оценить интенсивность изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности.

2.3.1. Группировка экспертов по их оценкам интенсивности изменений в системе общего образования

По отношению к интенсивности изменений в системе общего образования, участники опроса, согласно рисунку 3, разделились на 4 группы:

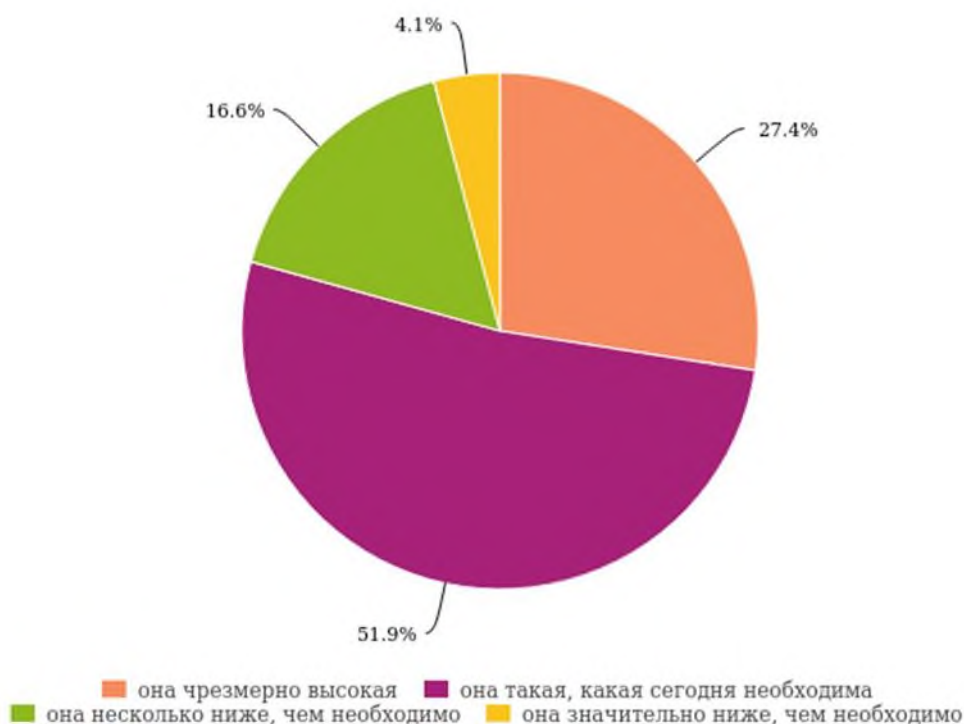


Рисунок 3 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности (в %)

– **«Потенциальные новаторы»** – 4,2% от всей выборки, считающие, что интенсивность изменений в общем образовании **«значительно ниже, чем необходимо»** (как показал опрос, именно в этой группе максимальная доля опрошенных выразила готовность к изменениям в системе методической работы);

– **«Критичные»** – 16,6 % по выборке, уверенные в том, что интенсивность изменений **«несколько ниже, чем необходимо»**;

– **«Довольные»** – 51,9% от всей выборки, вполне удовлетворенные тем, как развивается система общего образования, посчитавшие при оценке интенсивности изменений, что она такая, **«какая сегодня необходима»**;

– **«Отстающие»** – 27,4% от всей выборки, считающие, что скорость изменений **«чрезмерно высокая»**.

Рейтинг оценок респондентами интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности, приводится в таблице 3.

Таблица 3 – Рейтинг оценок респондентами интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности

Варианты оценок интенсивности изменений в общем образовании:	Количество оценок	% от количества оценок
она такая, какая сегодня необходима	3145	51,9%
она чрезмерно высокая	1664	27,4%
она несколько ниже, чем необходимо	1005	16,6%
она значительно ниже, чем необходимо	249	4,1%

Согласно таблице, **половина экспертов удовлетворены интенсивностью происходящих изменений** и не ориентированы на ее повышение.

Больше четверти опрошенных считают, что интенсивность изменений чрезмерно высока, то есть скорее ориентированы на ее снижение.

На повышение интенсивности изменений в общем образовании ориентирована пятая часть методических работников, считающих интенсивность изменений в общем образовании ниже необходимой:

- незначительного повышения хотели бы 16,6% участников опроса;
- значительного – еще 4,1% от общего количества.

Именно эти 4,1% методических работников являются опорой для необходимых изменений в общем образовании и основой поддержки развития образовательных организаций и педагогов.

2.3.2. Уровневые различия оценок интенсивности изменений в системе общего образования

Возникает вопрос: как распределяются выделенные выше группы методических работников по уровням системы методической работы в общем образовании?

Анализ уровневых различий показывает, что наибольшей долей «потенциальные новаторы» представлены на региональном уровне, составляя 4,9% от методических работников регионального уровня, участвовавших в опросе (Рисунок 4). Второе место занимают институциональные (школьные) методисты – 4,2% от их количества. На третьем месте – муниципальные методические работники, представленные всего 1,8% от их количества.

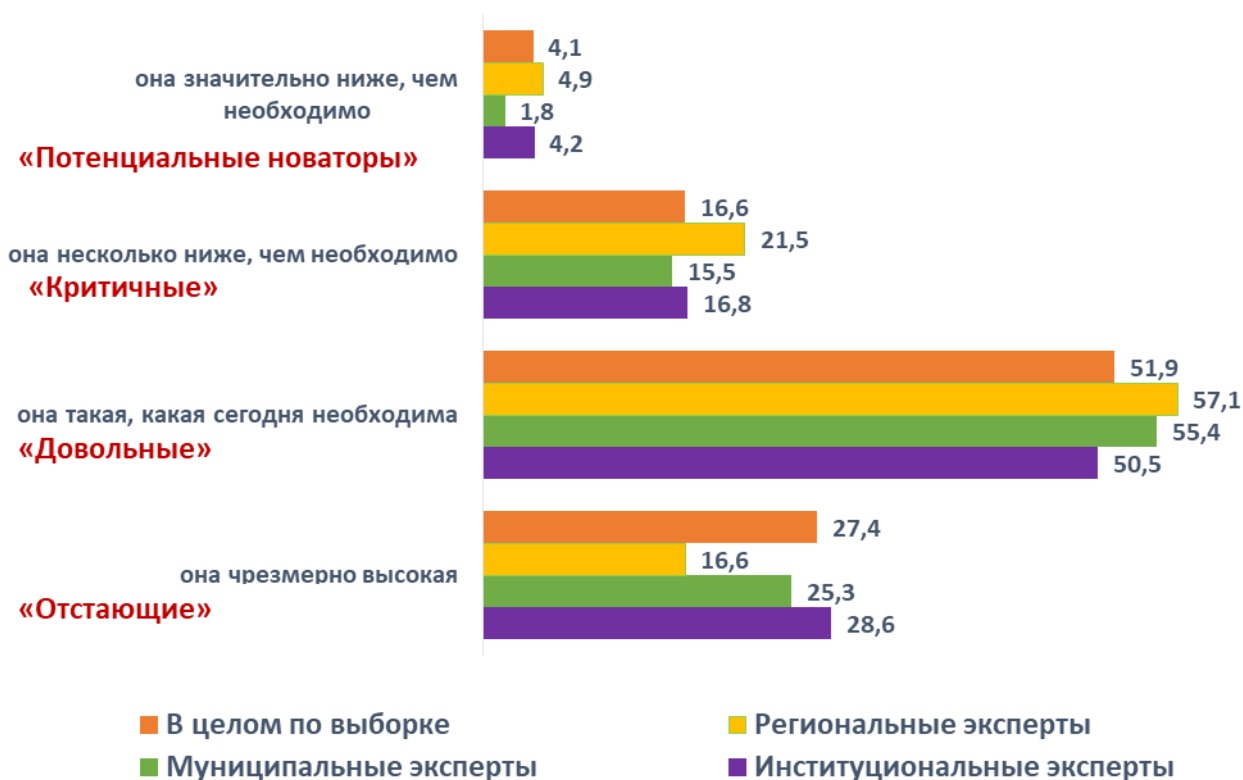


Рисунок 4 – Уровневые различия распределения экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности (в %)

«Критичных», считающих интенсивность изменений «несколько ниже, чем необходимо», также больше на региональном уровне (21,5%). В этой группе наибольшей долей (45,5%) представлены респонденты со стажем методической работы от 11 до 20 лет. Далее следуют методисты школьного уровня (16,8%). Замыкают тройку методические работники муниципального

уровня (15,5%). Среди них около трети имеют стаж методической работы от 2-5 лет и около четверти – 11-20 лет.

«*Довольных*» или вполне удовлетворенных тем, как развивается система общего образования, также больше на региональном уровне (57,1% от их общего количества). Среди них наибольшую долю составляют респонденты со стажем методической работы от 11 до 20 лет (30%). Второе место у методистов муниципального уровня (55,4%). Среди них по четверти респондентов со стажем 11-20 лет и – 2-5 лет. Меньше всего «*довольных*» на институциональном (школьном) уровне (50,5%).

«*Отстающих*», считающих, что скорость изменений «чрезмерно высокая», больше на школьном уровне (28,6%). За ними следуют методические работники муниципального уровня (25,3%), где более трети респондентов со стажем от 11 до 20 лет и около трети – 2-5 лет. Наименьшая доля «*отстающих*» среди работников регионального уровня (16,6%). В этой группе – около трети респондентов со стажем методической работы от 11 до 20 лет и четверть – 2-5 лет.

2.3.3. Региональные различия оценок интенсивности изменений в системе общего образования

Анализ отношения методических работников к переменам, происходящим в системе общего образования, выявил ***регионы с максимальными и минимальными долями «потенциальных новаторов», «критичных», «довольных» и «отстающих».***

Анализ ***регионального разреза*** распределения экспертов по группам, выявил регионы, имеющие максимальные и минимальные доли «*потенциальных новаторов*», «*критичных*», «*довольных*» и «*отстающих*».

Максимальная доля «потенциальных новаторов», считающих, что интенсивность изменений в общем образовании «значительно ниже, чем необходимо» выявлена в ***Республике Дагестан*** (10,7% от всех экспертов из этого региона), а также в ***Самарской области*** (8,7%), ***Ямало-Ненецком национальном округе*** (8,7%), Еврейской автономной области (8,5%).

Полностью отсутствует эта группа экспертов в 50% регионов. Это такие регионы как: Алтайский край, Архангельская область, Астраханская область, Белгородская область, Владимирская область, Воронежская область, Ивановская область, Калужская область, Кемеровская область, Кировская область, Костромская область, Камчатский край, Краснодарский край, Курганская область, Курская область, Ленинградская область, Липецкая область, Московская область, Ненецкий автономный округ, Нижегородская область, Новгородская область, Омская область, Республика Адыгея, Республика Бурятия, Республика Ингушетия, Республика Мордовия, Республика Саха (Якутия), Санкт-Петербург, Саратовская область,

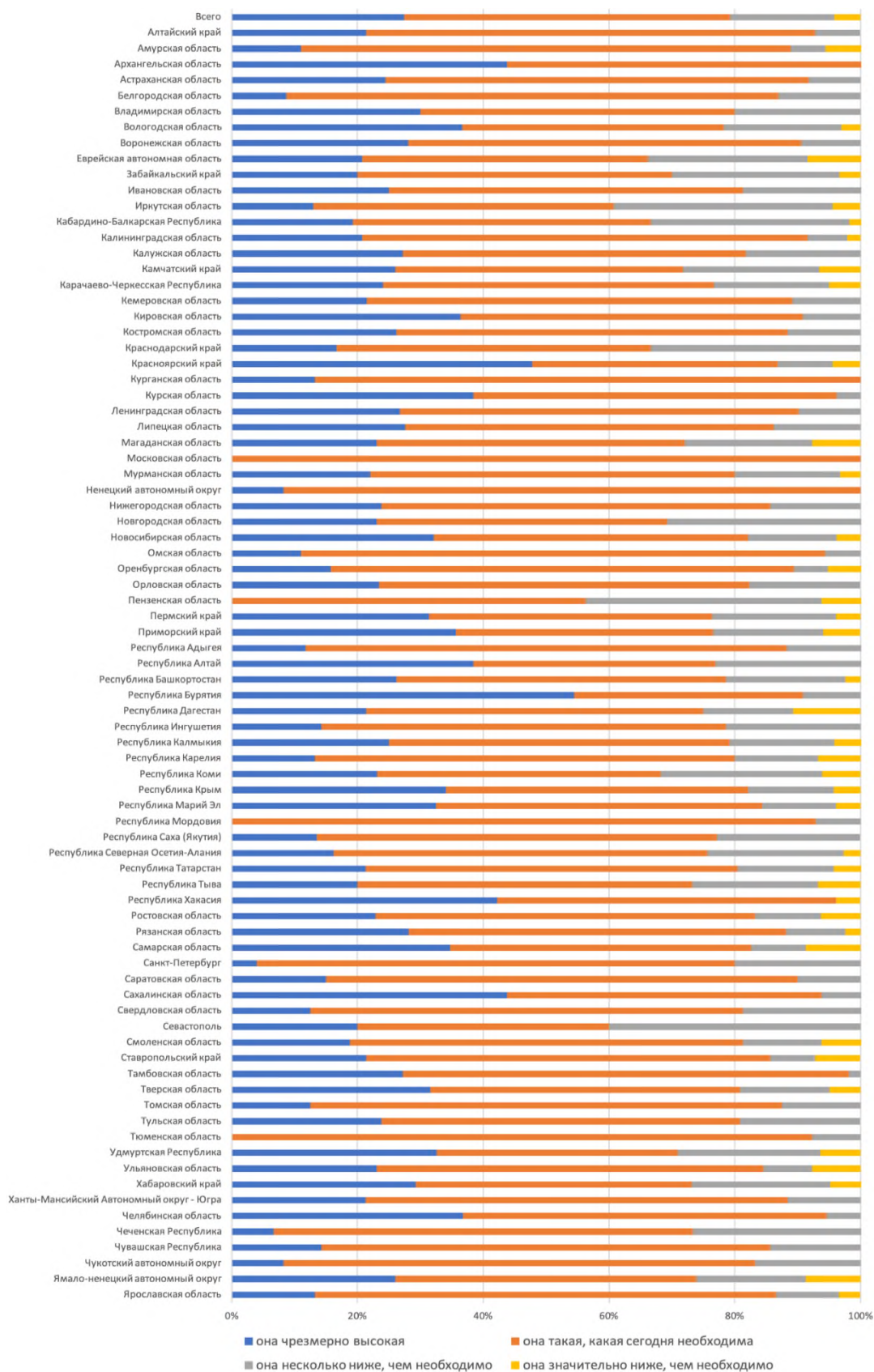


Рисунок 5 – Распределение экспертов по группам при оценке интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности (региональный разрез)

Сахалинская область, Свердловская область, Севастополь, Тамбовская область, Томская область, Тульская область, Тюменская область, Ханты-Мансийский Автономный округ – Югра, Челябинская область, Чеченская Республика, Чувашская Республика, Чукотский автономный округ.

«Критичных», считающих, что интенсивность изменений в общем образовании несколько ниже необходимой, больше в **Пензенской (37,5%) и Иркутской (34,8%) областях, Краснодарском крае (33,3%) и Кабардино-Балкарской Республике (31,6%)**.

Отсутствуют представители этой группы в таких регионах как: Архангельская область, Курганская область, Московская область, Ненецкий автономный округ, Республика Хакасия.

«Довольных» тем, как развивается система общего образования, максимальная доля выявлена в **Республике Мордовия (92,9%), Тюменской области (92,3%), Ненецком автономном округе (91,7%), Курганской (86,7%), Владимирской (83,3%), Омской (83,3%), Белгородской (78,3%),** областях, Республике Адыгея (76,5%), Санкт-Петербурге (76%).

«Отстающих», считающих, что скорость изменений в общем образовании *«чрезмерно высокая»*, больше в Республике Бурятия (54,5%), Красноярском крае (47,8%), Архангельской и Сахалинской областях (по 43,8%).

Полностью отсутствуют «отстающие» в Республике Мордовия и Тюменской области.

При группировке регионов по федеральным округам, можно получить более детальное и наглядное распределение в них **«потенциальных новаторов», «критичных», «довольных» и «отстающих»**. Такая детализация позволяет провести количественное сравнение между собой любых интересующих читателя регионов.

В Центральном федеральном округе,⁷ согласно рисунку 6, в Московской области наблюдалось полное единодушие у экспертов в отношении оценки интенсивности изменений в общем образовании. Все 20 респондентов посчитали ее *такой, какая необходима*. Большие доли **«довольных»** тем, как развивается система общего образования также представлены также в Белгородской, Ярославской и Тамбовской областях.

«Критичных», считающих, что интенсивность изменений в общем образовании несколько ниже необходимой, больше в Тульской и Орловской областях.

Незначительная доля **«потенциальных новаторов»** выявлена в Смоленской, Тверской, Ярославской и Рязанской областях. В остальных регионах они полностью отсутствуют!

Максимальная доля **«отстающих»**, считающих, что интенсивность изменений *«чрезмерно высока»* - в Курской области.

⁷ В опросе не участвовали представители Москвы и Брянской области.

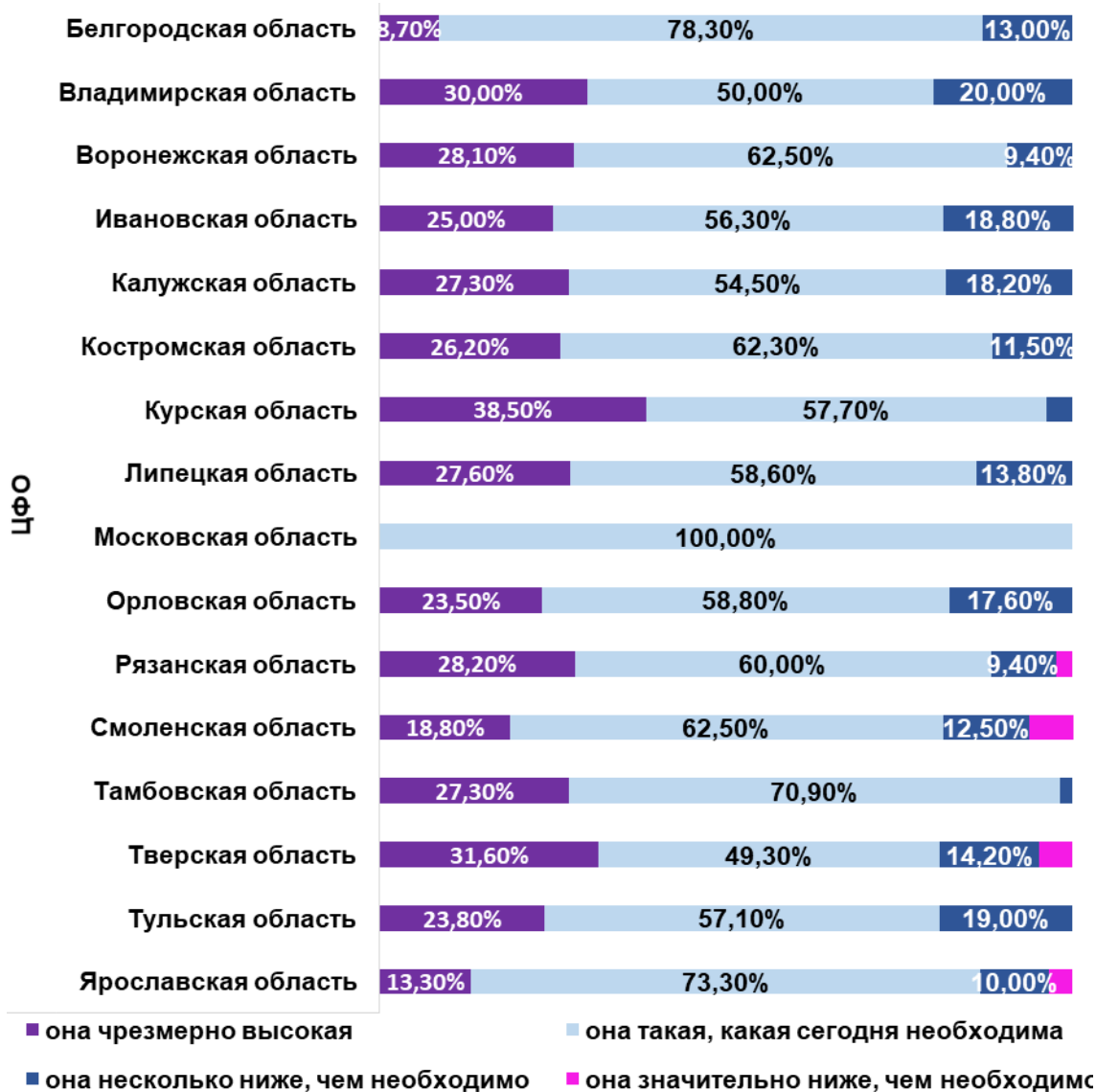


Рисунок 6 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Центрального федерального округа (в %)

В Северо-Западном федеральном округе⁸, согласно рисунку 7, в двух регионах (Архангельская область и Ненецкий автономный округ) представлены две категории экспертов: «довольные» тем, как развивается система общего образования, и «отстающие», считающие, что скорость изменений «чрезмерно высокая». Но, если в Ненецком автономном округе «отстающие» составляют лишь 8,3% от общего количества экспертов, то в Архангельской области их почти половина.

Минимальное, по сравнению с другими регионами, количество «отстающих» в Санкт-Петербурге – всего 4% от общего количества экспертов, но 76 % «довольных» тем, как развивается система общего

⁸ В опросе не участвовали представители Псковской области.

образования, и только пятая часть **«критичных»**, считающих, что интенсивность изменений в общем образовании несколько ниже необходимой, при отсутствии **«потенциальных новаторов»**.

«Критичных» наибольшая доля в Новгородской области при полном отсутствии **«потенциальных новаторов»**. Наибольшее количество **«потенциальных новаторов»** в республике Карелия (6,7%) и Республике Коми (6,1%). Довольных темпами развития меньше – в Вологодской области.



Рисунок 7 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Северо-Западного федерального округа (в %)

В Южном федеральном округе, согласно рисунку 8, только в трех регионах (Ростовская область, Республика Крым и Республика Калмыкия) среди экспертов есть небольшая доля **«потенциальных новаторов»**.

Наибольшие доли **«критичных»** экспертов, считающих интенсивность изменений в общем образовании несколько ниже необходимой, – в Севастополе (40%) и Краснодарском крае (33,3%).

«Отстающих» от перемен, происходящих в общем образовании, считающих, что скорость изменений **«чрезмерно высокая»**, больше в

Республике Крым (третья часть экспертов), в Республике Калмыкия и Астраханской области (четверть от общего количества).

«Довольных» интенсивностью изменений в образовании максимальное количество в Республике Адыгея (76,5%).

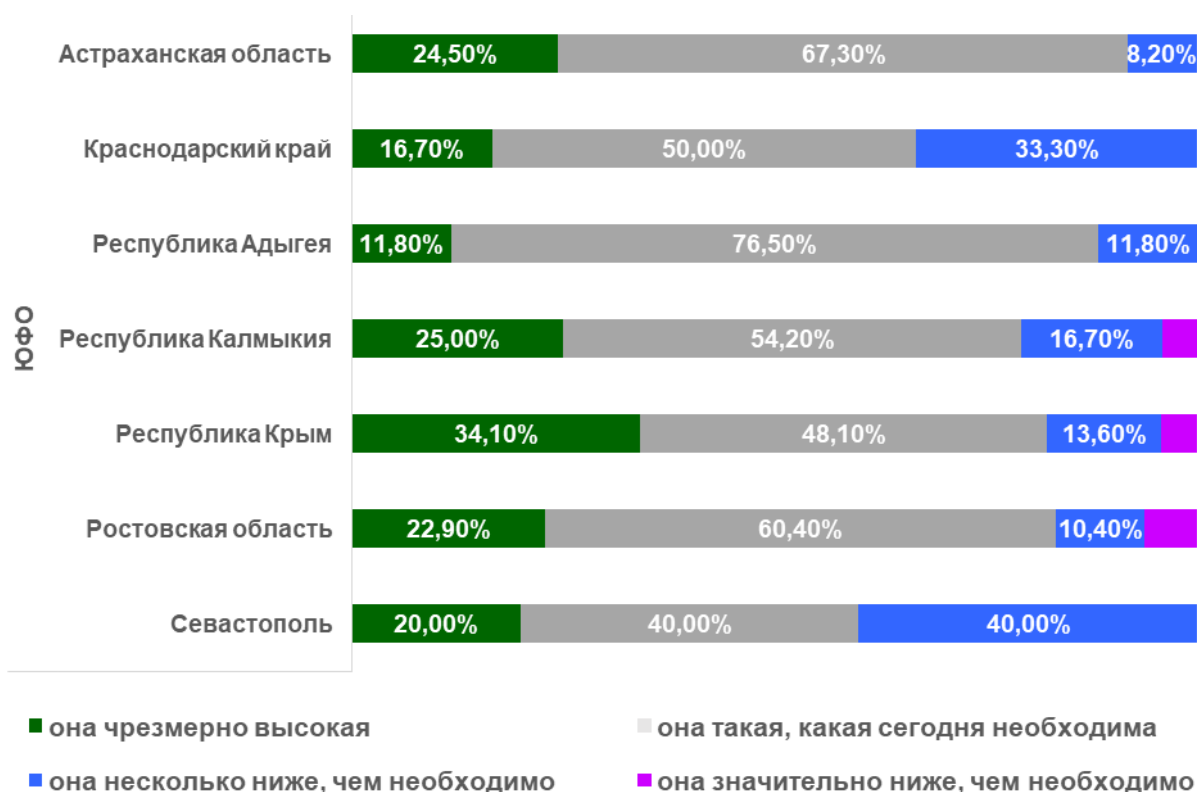


Рисунок 8 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Южного федерального округа (в %)

В Северо-Кавказском федеральном округе, согласно рисунку 9, Республика Дагестан и Ставропольский край отличаются преобладанием крайних позиций: значительным количеством «*потенциальных новаторов*» (соответственно 10,7% и 7,1%) и «*отстающих*» (21,4%).

В Чеченской Республике и Республике Ингушетия – минимальное количество «*отстающих*» (6,7% и 14,3%), но совсем отсутствуют «*потенциальные новаторы*».



Рисунок 9 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Северо-Кавказского федерального округа (в %)

В Приволжском федеральном округе, согласно рисунку 10, в ряде регионов (Кировской, Самарской областях, Республике Марий Эл и Пермском крае) наблюдаются достаточно значительные доли *«отстающих»* от происходящих изменений, считающих, что *интенсивность изменений «чрезмерно высока»*.

В Республике Мордовия абсолютное большинство экспертов *«довольно»* тем, как развивается система общего образования.

Наибольшая доля *«потенциальных новаторов»* выявлена в Самарской и Ульяновской областях и Удмуртской республике. Они полностью отсутствуют – в Кировской, Нижегородской и Саратовской областях, а также в Чувашской Республике и Республике Мордовия.

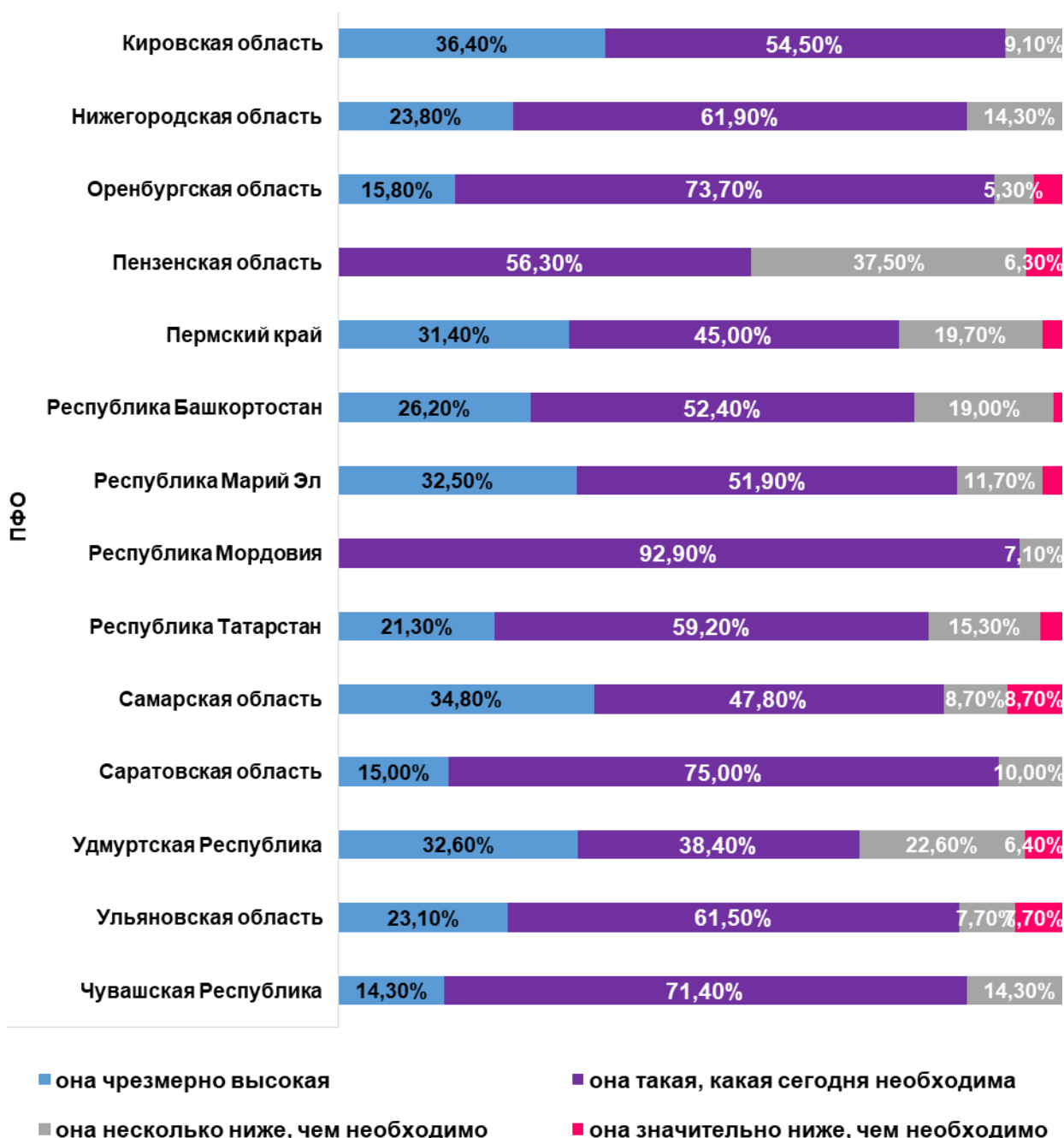


Рисунок 10 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Приволжского федерального округа (в %)

В Уральском федеральном округе, согласно рисунку 11, только среди экспертов Ямало-ненецкого автономного округа есть «*потенциальные новаторы*» (8,7%).

В Челябинской области больше трети «*отстающих*», считающих, что интенсивность изменений «*чрезмерно высока*».

В Тюменской области абсолютное большинство «*довольных*» интенсивностью изменений.



Рисунок 11 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Уральского федерального округа (в %)

В Сибирском федеральном округе по наилучшему соотношению групп экспертов («*потенциальных новаторов*», «*критичных*», «*довольных*» и «*отстающих*»), согласно рисунку 12, можно выделить Иркутскую область и Республику Тыва.



Рисунок 12 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах СФО (в %)

Достаточно «полярным» является распределение экспертов в Красноярском крае.

«Довольные» и «отстающие» преобладают в Алтайском крае, Кемеровской и Томской областях.

В Дальневосточном федеральном округе, согласно рисунку 13, «*потенциальные новаторы*» полностью отсутствуют в четырех регионах: Республике Бурятия, Республике Саха (Якутия), Сахалинской области и Чукотском автономном округе.

Наоборот, «отстающие», считающие, что *интенсивность изменений «чрезмерно высока»*, есть во всех регионах, но в Республике Бурятия их больше половины.

«Довольные» интенсивностью изменений составляют абсолютное большинство в Амурской области и Чукотском автономном округе.

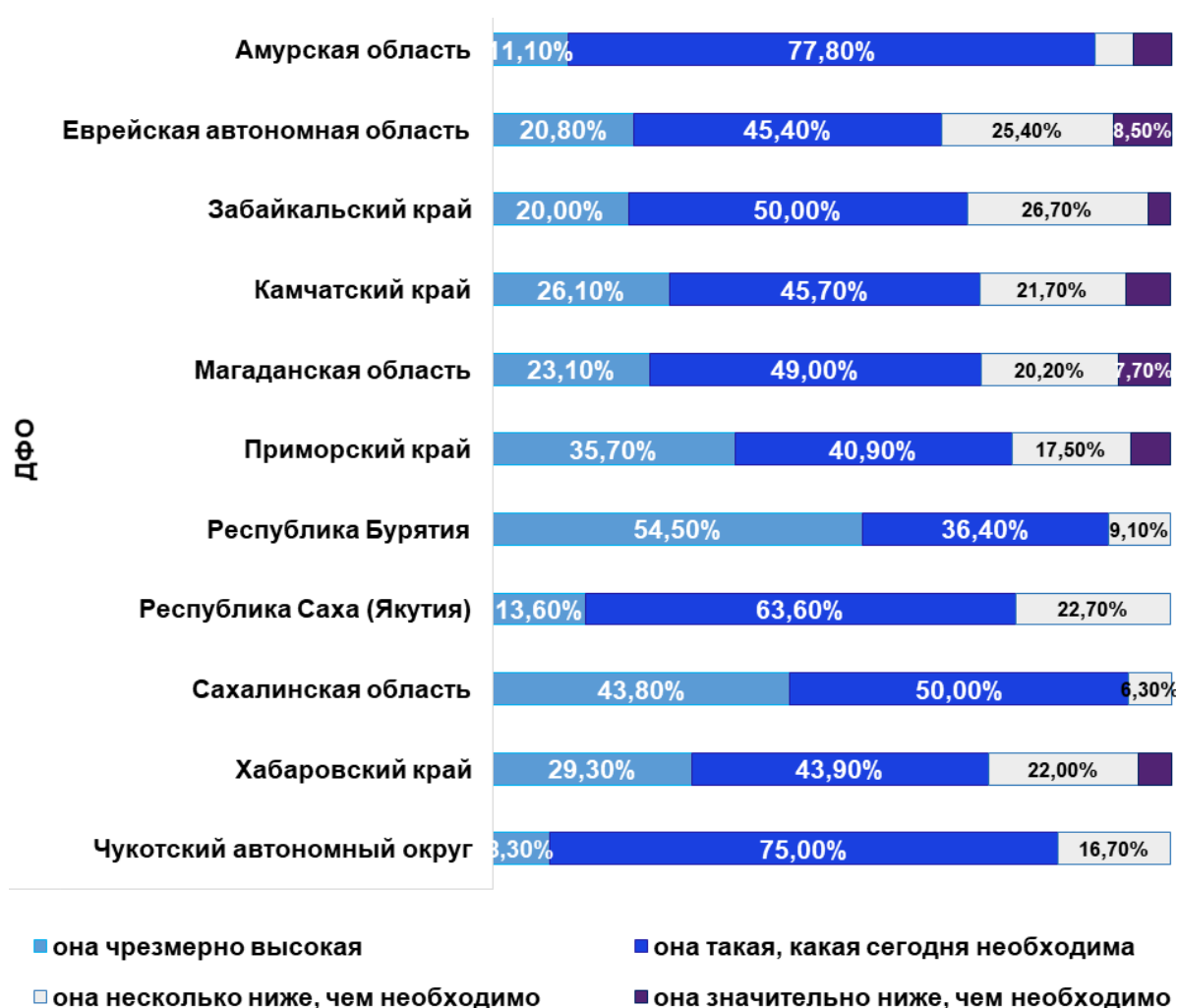


Рисунок 13 – Распределение экспертов по группам на основе их оценок интенсивности изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности в регионах Дальневосточного федерального округа (в %)

2.3.4. Региональные различия отношения методических работников регионального и муниципального уровней к интенсивности изменений в системе общего образования

Анализ отношения к переменам, происходящим в системе общего образования, *экспертов регионального и муниципального уровня* выявил *регионы с максимальными и минимальными долями «потенциальных новаторов», «критичных», «довольных» и «отстающих» на этих уровнях.*

На региональном уровне максимальная доля «потенциальных новаторов», оценивших скорость изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности, ***значительно ниже, чем необходимо,*** - в Республике Калмыкия (все эксперты), Еврейской автономной области и Красноярском крае (половина от экспертов регионального уровня), а также в Рязанской области и Удмуртской Республике (четверть опрошенных). В абсолютном большинстве регионов ***полностью отсутствуют*** эксперты регионального уровня, выбравшие этот вариант ответа.

Больше, чем по всей выборке, «критичных» уверенных в том, что ***скорость изменений «несколько ниже, чем необходимо»,*** в Республике Бурятия, Республике Ингушетия, в Ростовской, Сахалинской, Челябинской областях (все эксперты). ***Полностью отсутствуют эксперты, выбравшие этот вариант ответа,*** в таких регионах как Амурская, Астраханская, Владимирская, Волгоградская, Еврейская автономная, Ивановская, Иркутская области; Кабардино-Балкарская Республика; Калининградская, Курская, Липецкая, Мурманская, Омская, Оренбургская, Пензенская области; Пермский край, Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Марий Эл, Республика Саха (Якутия), Республика Тыва, Чеченская Республика, Чувашская Республика, Чукотский автономный округ, Ямало-ненецкий автономный округ; Ярославская область.

«Довольные», вполне удовлетворенные интенсивностью изменений в общем образовании и считающие ее такой, ***«какая сегодня необходима»,*** составляют 100% в Амурской, Астраханской, Волгоградской, Иркутской областях; Кабардино-Балкарской Республике, Калининградской, Курской, Липецкой, Мурманской, Оренбургской, Пензенской областях; в Республике Адыгея, Республике Марий Эл, Республике Саха (Якутия), Чеченской Республике и Чувашской Республике.

«Отстающие», считающие интенсивность изменений в общем образовании, ***чрезмерно высокой,*** наибольшей долей представлены в Ивановской, Омской областях, в Республике Башкортостан⁹ (100% от количества опрошенных в этой группе экспертов), а также в Ленинградской (75%), Тамбовской (66,7%) и Ярославской (66,7%) областях. ***Полностью***

⁹ Регионы перечисляются в алфавитном порядке.

отсутствуют эксперты, выбравшие этот вариант ответа, в таких регионах как Амурская, Астраханская, Владимирская, Волгоградская, Еврейская Автономная, Иркутская области; Кабардино-Балкарская Республика; Калининградская область; Камчатский край; Карачаево-Черкесская Республика; Красноярский край; Курская, Липецкая, Мурманская, Новосибирская, Оренбургская, Пензенская области; Республика Адыгея, Республика Алтай, Республика Бурятия, Республика Ингушетия, Республика Калмыкия, Республика Марий Эл, Республика Саха (Якутия), Республика Хакасия; Ростовская, Рязанская области; Санкт-Петербург, Саратовская, Сахалинская, Тульская, Челябинская области; Чеченская Республика, Чувашская Республика; Ямало-ненецкий автономный округ.

На муниципальном уровне максимальная доля «потенциальных новаторов» в Еврейской автономной области (32,8% от количества опрошенных муниципальных экспертов в этом регионе), в Ненецком автономном округе (25%), Астраханской области (23,1%), в Республике Башкортостан и Самарской области (по 22,2%), в Челябинской области (20,0%), в Тульской области (16,7% опрошенных).

Полностью отсутствуют «потенциальные новаторы», оценившие скорость изменений в общем образовании ***значительно ниже, чем необходимо***, в таких регионах как Амурская, Астраханская, Владимирская, Волгоградская, Вологодская, Воронежская, Ивановская, Иркутская области; Кабардино-Балкарская Республика; Калининградская область, Калужская область, Камчатский край, Карачаево-Черкесская республика, Кировская область, Краснодарский край, Красноярский край, Курганская, Курская, Ленинградская, Липецкая, Московская, Мурманская область; Нижегородская, Новгородская, Омская, Оренбургская, Орловская, Пензенская области; Приморский край; Республика Адыгея, Республика Алтай, Республика Бурятия, Республика Дагестан, Республика Ингушетия, Республика Калмыкия, Республика Карелия, Республика Коми, Республика Мордовия, Республика Саха (Якутия), Республика Северная Осетия-Алания, Республика Тыва, Республика Хакасия, Ростовская, Рязанская области; Санкт-Петербург; Саратовская, Сахалинская, Свердловская области; Севастополь; Смоленская область; Ставропольский край; Тамбовская, Томская, Тюменская, Ульяновская области; Хабаровский край, Чувашская Республика, Чукотский автономный округ, Ямало-ненецкий автономный округ, Ярославская область.

Больше, чем по всей выборке, «критичных» уверенных в том, что ***скорость изменений «несколько ниже, чем необходимо»***, в Республике Бурятия, Республике Ингушетия, в Ростовской, Сахалинской, Челябинской областях (все эксперты). **Полностью отсутствуют эксперты, выбравшие этот вариант ответа**, в таких регионах как Амурская, Астраханская, Владимирская, Волгоградская, Еврейская автономная, Ивановская, Иркутская области; Кабардино-Балкарская Республика; Калининградская,

Курская, Липецкая, Мурманская, Омская, Оренбургская, Пензенская области; Пермский край, Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Марий Эл, Республика Саха (Якутия), Республика Тыва, Чеченская Республика, Чувашская Республика, Чукотский автономный округ, Ямало-ненецкий автономный округ; Ярославская область.

«Довольные» интенсивностью изменений в общем образовании, считающие ее такой, **«какая сегодня необходима»**, составляют 100% в Липецкой, Новгородской, Орловской областях, в Республике Ингушетия, Республике Калмыкия. **Меньше всего выбравших этот вариант ответа** в таких регионах как Самарская (11,1%) и Амурская (16,7%) области.

«Отстающих», считающих интенсивность изменений в общем образовании **чрезмерно высокой**, больше в Кировской области, Красноярском крае (60%), а также в Амурской, Владимирской областях, Республике Бурятия, Республике Карелия, Сахалинской области, Ставропольском крае, Томской и Тульской областях, Ямало-ненецком автономном округе (50%). **Отсутствуют** эксперты, выбравшие этот вариант ответа, в таких регионах как Калужская, Курганская, Липецкая, Новгородская, Орловская области, Приморский край, Республика Калмыкия, Санкт-Петербург, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Челябинская область, Чеченская Республика, Чувашская Республика.

Таким образом, анализ отношения методических работников к изменениям в системе общего образования показывает, что среди методических работников, только очень небольшая часть ориентирована на повышение их интенсивности, считая, что она «значительно ниже» и «несколько ниже», чем необходимо. Большинство же считает скорость изменений такой, «какая сегодня необходима» или даже «чрезмерно высокой». Выявлены уровневые и региональные различия, а также различия, связанные со стажем методической работы.

Как видим, активность методических работников, направленная на повышение темпов развития общего образования, не соответствует объективной необходимости.

2.4. Оценка системы методической работы в общем образовании

Для определения современного состояния, актуальных проблем и возможностей развития системы методической деятельности в общем образовании использовался метод анализа экспертных оценок представителей региональных, муниципальных и институциональных методических структур.

Участникам опроса было предложено оценить систему методической работы на всех уровнях управления общим образованием в Российской Федерации: федеральном, региональном, муниципальном и институциональном.

2.4.1. Общая оценка методической работы на всех уровнях управления общим образованием

Методическая работа на федеральном уровне управления общим образованием.

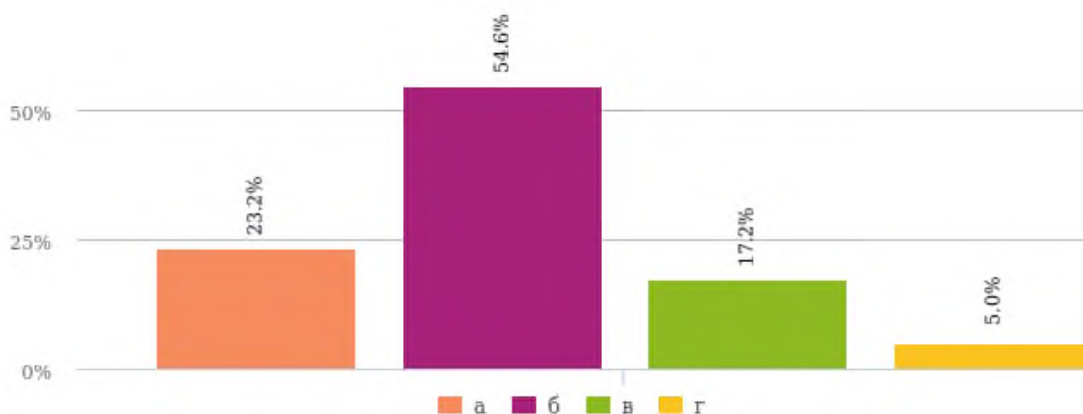
Методическая работа на федеральном уровне была оценена выше, чем на других уровнях системы управления общим образованием (Рисунок 14):

– посчитали, что *«она полностью удовлетворяет современным требованиям»*, 23,2% экспертов;

– сочли, что *«она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения»*, 54,5% экспертов;

– решили, что *«она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям»*, только 17,2% экспертов;

– ответили, что *«она в основном не удовлетворяет современным требованиям»*, 5% экспертов.



а – она полностью удовлетворяет современным требованиям

б – она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения

в – она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям

г – она в основном не удовлетворяет современным требованиям

Рисунок 14 – Оценка всеми экспертами системы методической работы в общем образовании на федеральном уровне (в %)

При этом существуют значительные региональные различия в экспертных оценках:

- **наибольшая доля** считающих, что методическая работа на федеральном уровне **«полностью удовлетворяет современным требованиям»**, в Омской области (50%), Республике Тыва (46,7%), Курской (46,2%), Калининградской (43,8%) областях; Республике Карачаево-Черкесской Республике (42,4%), Ненецком автономном округе (41,7%); **отсутствуют такие высокие оценки** в Алтайском крае, Владимирской и Новгородской областях, Республике Бурятия, Санкт-Петербурге, Тюменской области;

- **наибольшая доля экспертов**, уверенных, что методическая работа на федеральном уровне **«в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения»**, установлено в Тюменской области (100%), Московской области (90%), Республике Бурятия (81,8%), Чувашской Республике (78,6%), Республике Саха (Якутия) (72,7%), Санкт-Петербурге (72%). **Наименьшая доля** уверенных, что методическая работа на федеральном уровне **«в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения»** в Хабаровском крае (31,7%), Чеченской Республике (33,3%), Республике Тыва (33,3%), Республике Калмыкия (37,5%);

- **наибольшая доля экспертов**, считающих, что методическая работа на федеральном уровне **«в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям»** выявлена в Новгородской области (38,5%), Ивановской области (37,5%), Алтайском крае (35,7%), Нижегородской области (33,3%), Смоленской области (31,3%). **Отсутствуют эксперты**, придерживающихся этой точки зрения, в Краснодарском крае, Московской области, Ненецком автономном округе, Орловской области, Республике Мордовия, Тюменской области;

- **наибольшая доля** считающих, что методическая работа на федеральном уровне **«в основном не удовлетворяет современным требованиям»** отмечена в Республике Хакасия (15,4%), Амурской области (11,1%), Владимирской области (10%). При этом **отсутствуют эксперты**, придерживающихся этой точки зрения, в Алтайском крае, Архангельской, Белгородской, Волгоградской, Ивановской, Иркутской, Калужской, Курганской, Курской областях, Краснодарском крае, Липецкой, Московской, Новгородской, Омской, Оренбургской, Пензенской областях, в республиках Башкортостан, Бурятия, Дагестан, Ингушетия, Карелия, Мордовия, Саха (Якутия), Тыва, в Саратовской, Свердловской областях, Ставропольском крае, Томской, Тульской, Тюменской, Ульяновской областях, в Чувашской республике и Чукотском автономном округе.

Методическая работа на региональном уровне управления общим образованием.

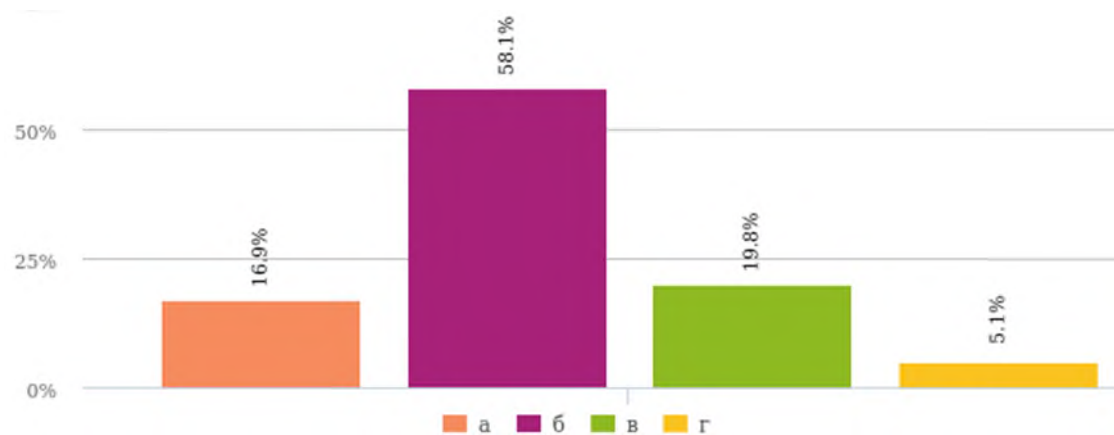
Несколько ниже, чем на федеральном, эксперты оценили методическую работу на региональном уровне (Рисунок 15):

– посчитали, что «она полностью удовлетворяет современным требованиям», 17% экспертов;

– сочли, что «она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения», 58% экспертов;

– решили, что «она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям», только 19,9% экспертов;

– ответили, что «она в основном не удовлетворяет современным требованиям», 5,2% экспертов.



- а – она полностью удовлетворяет современным требованиям
 б – она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения
 в – она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям
 г – она в основном не удовлетворяет современным требованиям

Рисунок 15 – Оценка всеми экспертами системы методической работы в общем образовании на региональном уровне (в %)

Методическая работа на муниципальном уровне управления общим образованием.

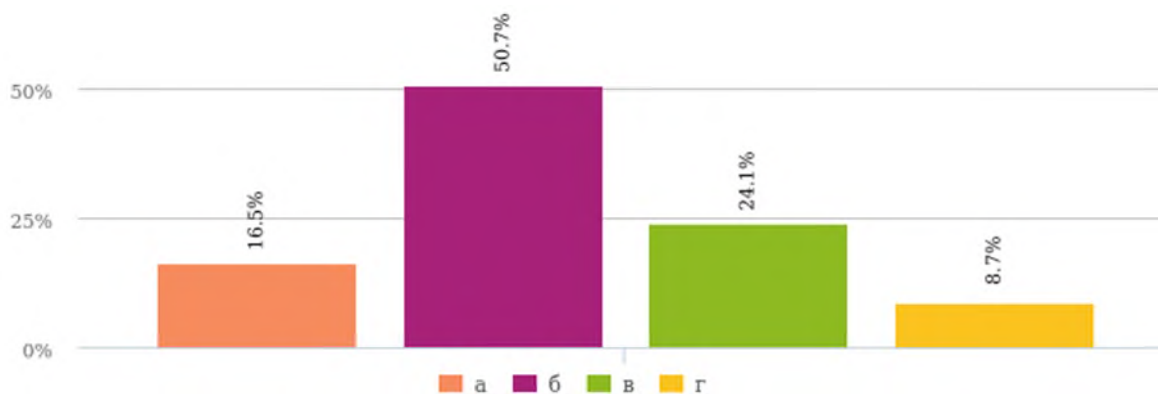
Более низкие оценки, по сравнению с федеральным и региональным уровнями, были даны методической работе на муниципальном уровне (Рисунок 16):

- посчитали, что «она полностью удовлетворяет современным требованиям», 16,5% экспертов;
- сочли, что «она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения», 50,7% экспертов;
- решили, что «она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям», 24,2% экспертов;
- ответили, что «она в основном не удовлетворяет современным требованиям», 8,7% экспертов.

Методическая работа на институциональном уровне управления общим образованием.

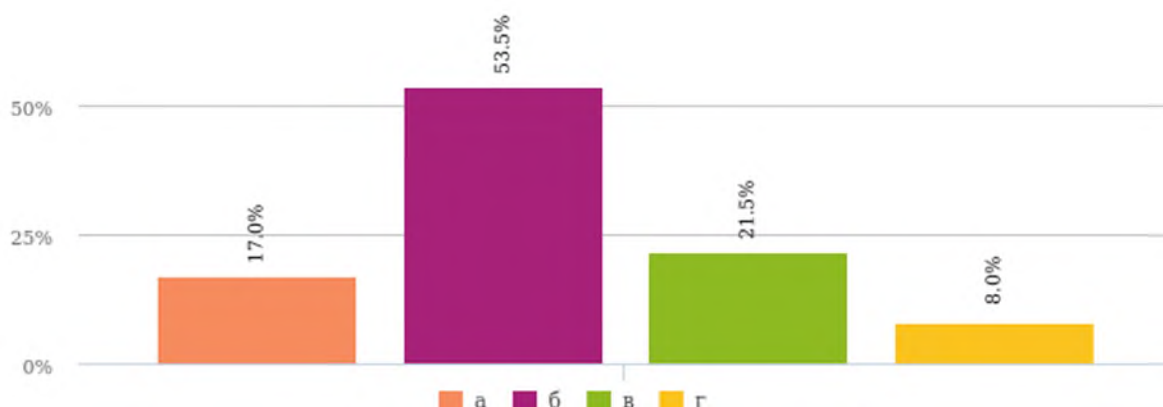
Несколько выше, чем на муниципальном, оценена методическая работа на институциональном уровне (Рисунок 17):

- посчитали, что «она полностью удовлетворяет современным требованиям», и 17% экспертов;
- сочли, что «она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения», 53,5% экспертов;
- решили, что «она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям», 21,5% экспертов;
- ответили, что «она в основном не удовлетворяет современным требованиям», 8% экспертов.



- а – она полностью удовлетворяет современным требованиям
 б – она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения
 в – она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям
 г – она в основном не удовлетворяет современным требованиям

Рисунок 16 – Оценка всеми экспертами системы методической работы в общем образовании на муниципальном уровне (в %)



- а – она полностью удовлетворяет современным требованиям
 б – она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения
 в – она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям
 г – она в основном не удовлетворяет современным требованиям

Рисунок 17 – Оценка всеми экспертами системы методической работы в общем образовании на институциональном уровне (в %)

Рейтинг экспертных оценок уровней системы методической работы.

Сравнение экспертных оценок методической работы на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях приводится ниже (Рисунок 18).

Явным лидером, по мнению всех экспертов, является федеральный уровень, хотя в его адрес имеется достаточно нареканий и критики,

связанных с недостаточным информационным, научно-методическим и организационным обеспечением введения и реализации ФГОС общего образования – главной системной новации в общем образовании.

На втором месте – региональный уровень, методическая работа на котором, по мнению большинства экспертов, хотя и удовлетворяет в большей степени современным требованиям, но кое-что в ней требует улучшения.

Несколько проигрывает региональному уровню институциональный, занявший третье место.

Наиболее слабым выглядит муниципальный уровень, который, на наш взгляд, в связи с недостаточной ресурсной обеспеченностью не в состоянии решать многие из возложенных на него задач.

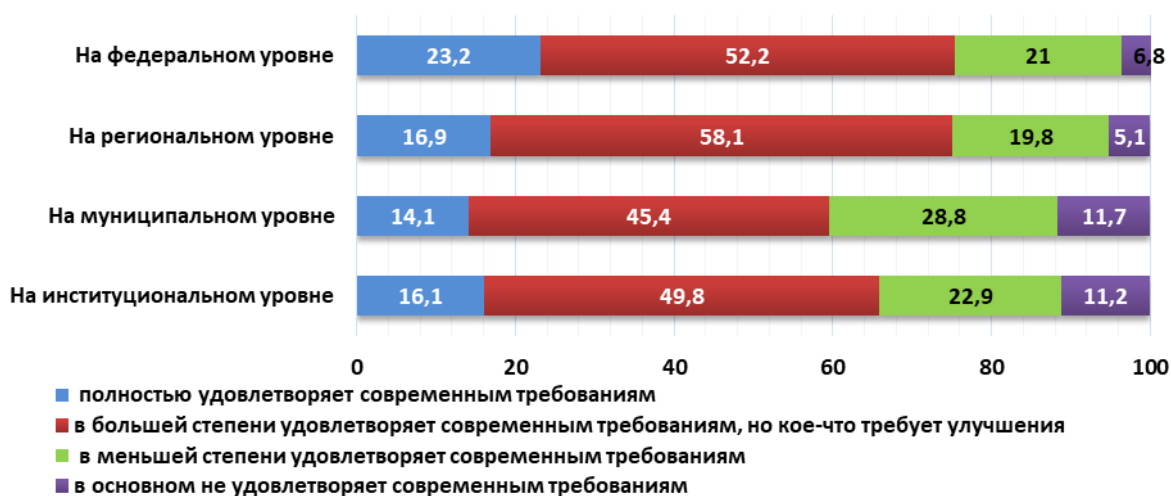


Рисунок 18 – Оценка всеми экспертами системы методической работы на всех уровнях управления общим образованием (в %)

2.4.2. Уровневые различия оценок методической работы

При оценке методической работы, эксперты **всех уровней** системы общего образования были достаточно единодушны.

Основная часть экспертов дала высокую оценку системе методической работе на **федеральном** уровне (Рисунок 19). В том, что она «*полностью удовлетворяет современным требованиям*» уверены от пятой части до четверти опрошенных. Меньшая доля давших такую высокую оценку в группе региональных методических работников, непосредственно взаимодействующих с методическими структурами федерального уровня, большая (23,6% оценок) – в группе методистов институционального уровня, наиболее удаленных от этих структур. Эта картина повторяется для всех остальных оценок.

Таким образом, можно сделать вывод – **чем более удалены эксперты от методических структур федерального уровня, тем выше они**

оценивают его методическую работу.

Система методической работы на федеральном уровне

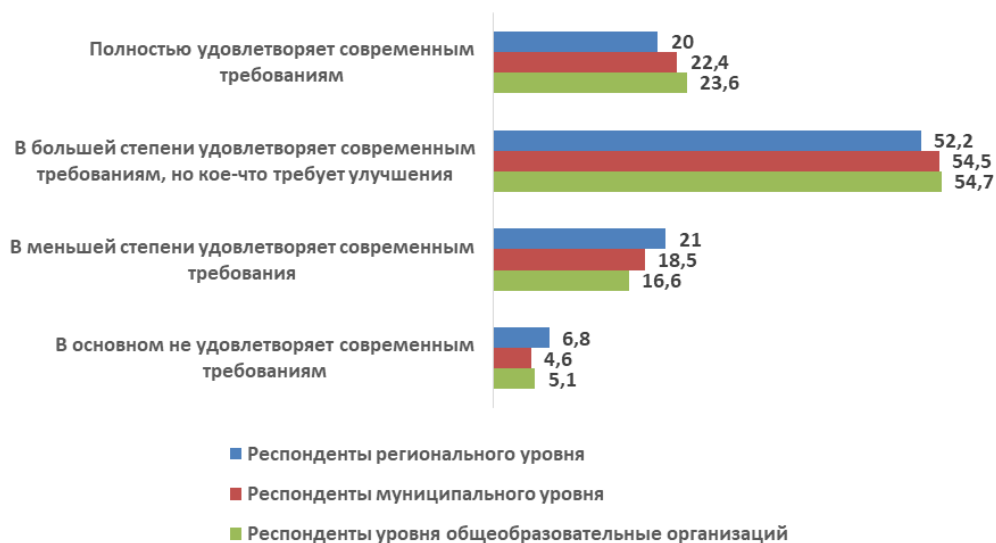


Рисунок 19 – Распределение оценок экспертов регионального, муниципального и институционального уровней системы методической работы на федеральном уровне (в %)

При оценке системы методической работе на **региональном** уровне можно наблюдать другую картину (Рисунок 20). Считает, что она «полностью удовлетворяет современным требованиям», как и в случае с федеральным уровнем, пятая часть методических работников регионального уровня. Представители методических структур других уровней дали меньше высоких оценок (17% муниципальные и 16,8% институциональные методисты).

Анализ других оценок показывает, что **более критичны по отношению к этому уровню методической работы представители методических служб образовательных организаций, оценившие его в целом ниже других групп.**

Систему методической работе на **муниципальном** уровне выше других оценили представители муниципального уровня (Рисунок 21). **Более низко этот уровень методической работы оценили представители методических служб образовательных организаций, еще ниже – представители вышестоящего, регионального уровня.**

Систему методической работе на **институциональном** уровне выше других оценили представители институционального уровня (Рисунок 22). **Более низко этот уровень методической работы оценили представители методических служб муниципального уровня, еще ниже – представители регионального уровня.**

Система методической работы на региональном уровне

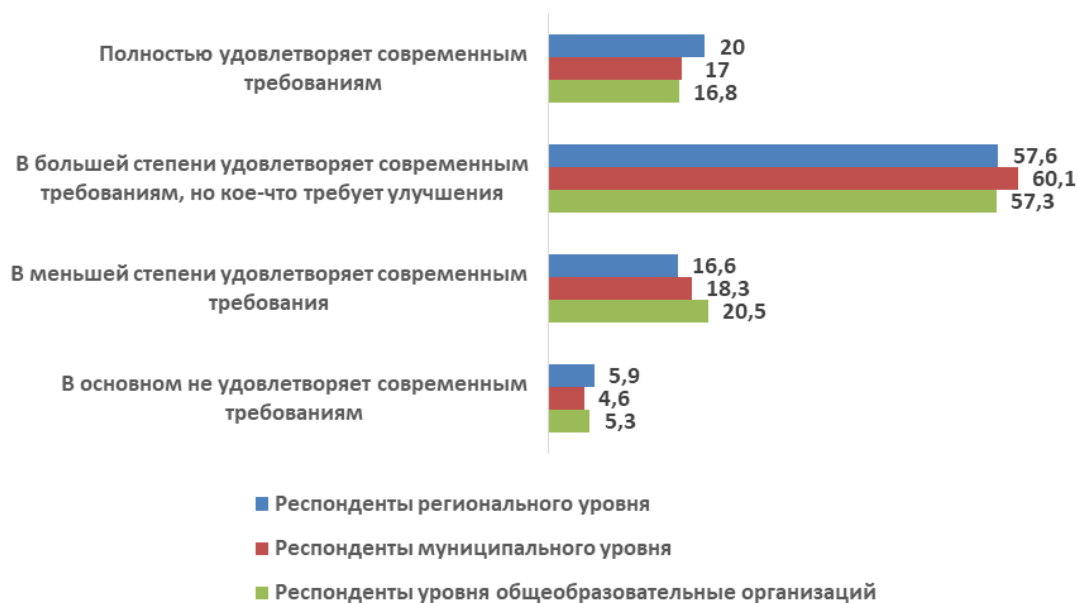


Рисунок 20 – Распределение оценок экспертов регионального, муниципального и институционального уровней системы методической работы на региональном уровне (в %)

Система методической работы на муниципальном уровне

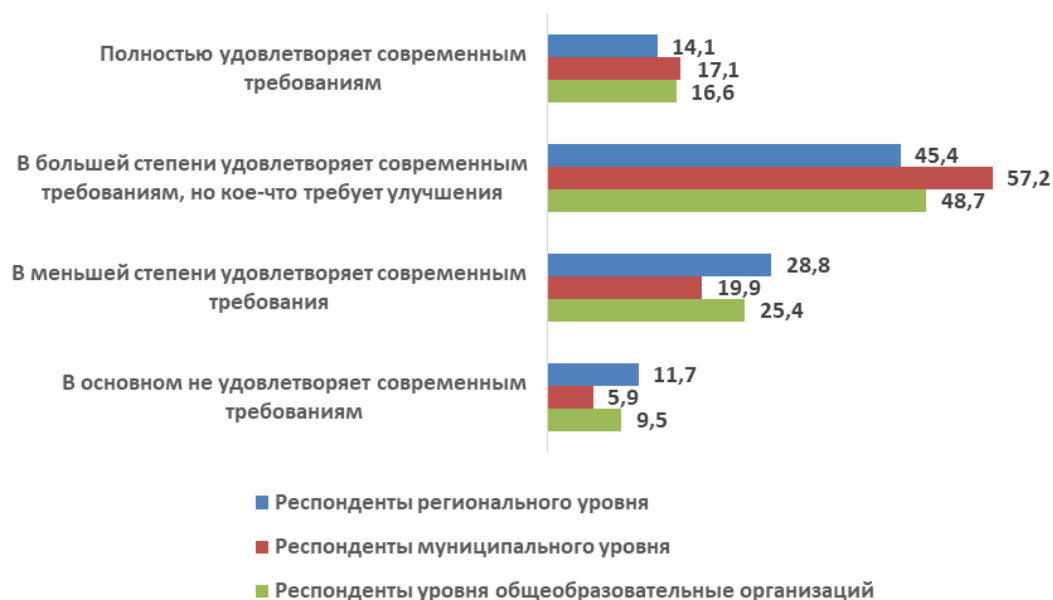


Рисунок 21 – Распределение оценок экспертов регионального, муниципального и институционального уровней системы методической работы на муниципальном уровне (в %)

Система методической работы на институциональном уровне

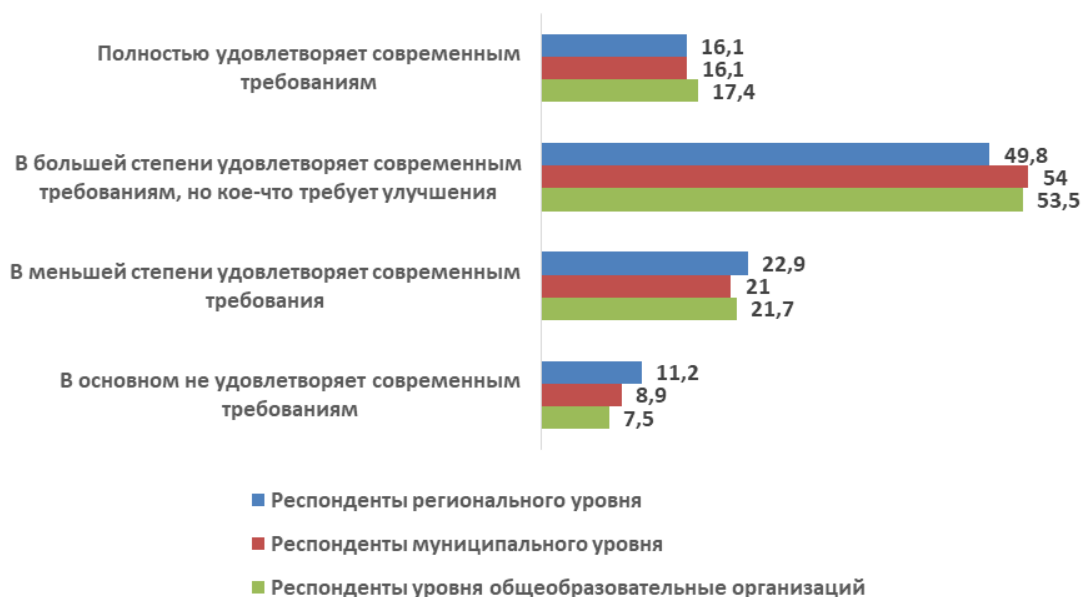


Рисунок 22 – Распределение оценок экспертов регионального, муниципального и институционального уровней системы методической работы на институциональном уровне (в %)

Уровневые различия самооценки экспертами методической работы. Если рассмотреть самооценку экспертами, представителями каждого уровня методической системы, методической работы на их уровне, то можно увидеть некоторые различия.

Менее критично, чем методисты других групп, к методической работе на своем уровне относятся региональные эксперты (Рисунок 23).

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРТЫ



Рисунок 23 – Распределение мнений региональных экспертов при самооценке методической работы на региональном уровне системы общего образования (в %)

Методические работники муниципального уровня оценивают методическую работу на своем уровне несколько ниже (Рисунок 24).

МУНИЦИПАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРТЫ



Рисунок 24 – Распределение мнений муниципальных экспертов при самооценке методической работы на муниципальном уровне системы общего образования (в %)

Более критичны, чем представители других уровней методической работы, – институциональные эксперты, самооценка которых – самая низкая (Рисунок 25).

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРТЫ



Рисунок 25 – Распределение мнений институциональных экспертов при самооценке методической работы на институциональном уровне системы общего образования (в %)

Таким образом, анализ оценок методической работы в общем образовании на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях демонстрирует достаточно высокую удовлетворенность ею всех опрошенных методических работников.

2.5. Оценка ресурсной обеспеченности методической работы в регионах

Анализ оценок обеспеченности методической деятельности всеми видами необходимых ресурсов (нормативно-правовыми, финансовыми, информационными, кадровыми, материально-техническими) показал, что их уровень в целом не однороден и практически по всем видам ресурсов существует значительный разброс оценок.

Особенно ярко проявились уровневые и региональные различия в оценках. Более благоприятными, по сравнению с другими, эксперты сочли условия на региональном уровне, менее – на институциональном, а наиболее неблагоприятными – на муниципальном уровне. При этом из 82 регионов в 48 отмечено определенное количество муниципалитетов не имеющих методических служб, но информированность экспертов, даже регионального уровня, о числе этих муниципалитетов крайне противоречива, хотя в регионах эта информация доступна.

2.5.1. Нормативная правовая база методической работы

Одна из задач исследования состояла в том, чтобы выявить, как оценивают существующую нормативную правовую базу эксперты: считают ли они ее состояние фактором, негативно влияющим на эффективность методической деятельности; требует ли она, по их мнению, изменений?

Анализ распределения мнений всех экспертов о степени обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы общего образования региона для эффективной методической работы показал, что, согласно рисунку 26, на всех уровнях преобладает оценка «в основном обеспечены», которую разделяет около половины опрошенных. Хотя есть и противоположные позиции. Так оценка «не совсем обеспечены» разделяется четвертью экспертов для муниципального и институционального уровней системы методической работы и пятой частью экспертов – для регионального уровня.

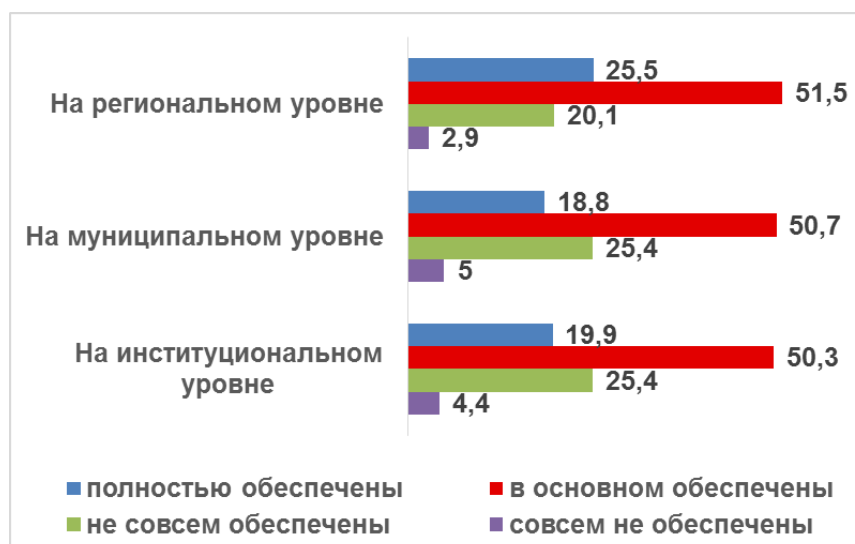


Рисунок 26 – Распределение мнений всех экспертов о степени обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы общего образования региона для эффективной методической работы (в %)

Выявлены различия в оценках степени обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы общего образования региона между региональными, муниципальными и институциональными экспертами.

Региональные эксперты продемонстрировали полное согласие со всей выборкой в части полной обеспеченности нормативных правовых условий *на региональном уровне* – 25,5% выборов. Однако количество выбравших вариант «в основном обеспечены» меньше, чем по всем другим выборкам (общей, муниципальной и институциональной) – 45,4% голосов. При этом у экспертов регионального уровня больше выборов варианта «совсем не обеспечены», по сравнению со всей выборкой, а также муниципальными и институциональными экспертами (Рисунок 27).

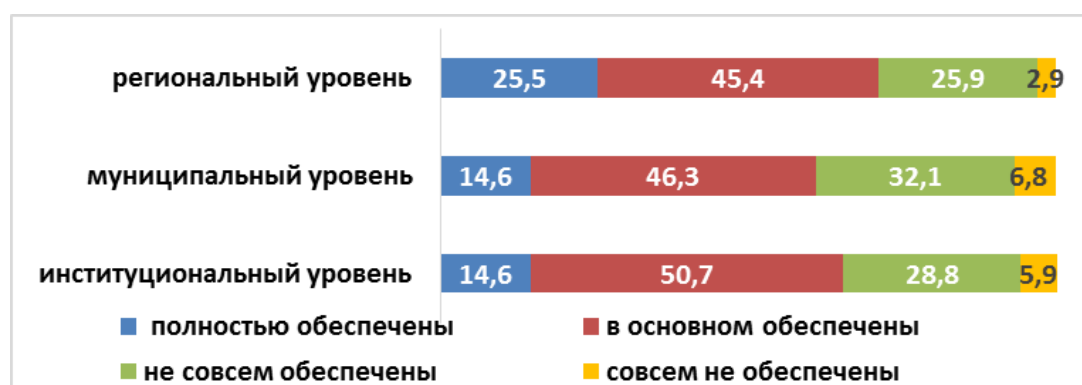


Рисунок 27 – Распределение мнений региональных экспертов о степени обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы методической работы для обеспечения ее эффективности (в %)

Оценки *муниципальных экспертов*, согласно рисунку 28, незначительно смещаются от оценок всех экспертов в сторону необеспеченности нормативных правовых условий на региональном, а особенно – на муниципальном уровне системы методической работы.

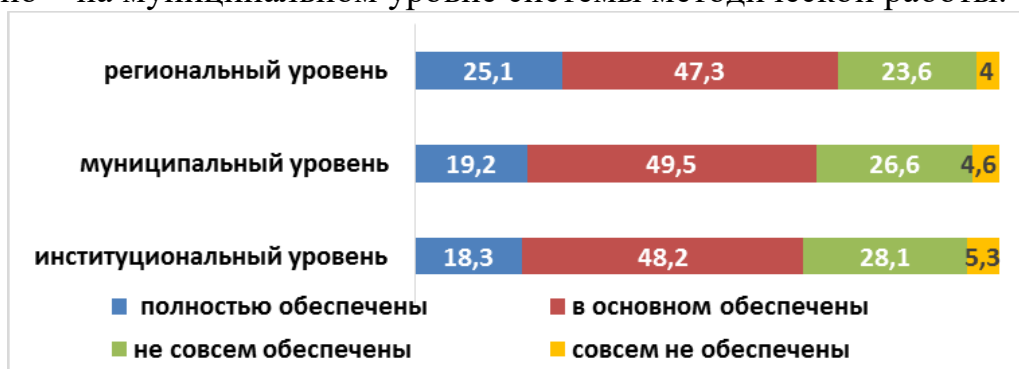


Рисунок 28 – Распределение мнений муниципальных экспертов о степени обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы методической работы для обеспечения ее эффективности (в %)

Институциональные эксперты, в соответствии с рисунком 29, в основном согласны со всей выборкой в части в части полной обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы методической работы. Однако количество выбравших вариант «*в основном обеспечены*» больше, чем по всем другим выборкам (общей, региональной и муниципальной). Соответственно *больше выборов варианта «не совсем обеспечены»*.

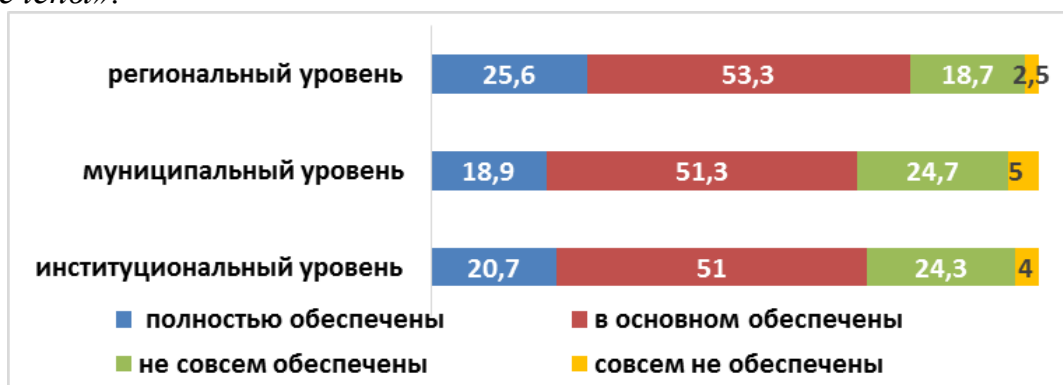


Рисунок 29 – Распределение мнений муниципальных экспертов о степени обеспеченности нормативных правовых условий на всех уровнях системы методической работы для обеспечения ее эффективности (в %)

Следует учесть, что оценки существенно изменятся в случае активной модернизации методической деятельности на всех уровнях системы методической работы.

2.5.2. Финансовая обеспеченность методической работы

Обеспеченность финансовыми ресурсами всегда оценивается любыми респондентами как недостаточная, что вполне понятно. Не составили исключения и наши эксперты. В то же время в их ответах не преобладала крайняя оценка – «совсем не обеспечены».

При оценке степени обеспеченности финансовыми ресурсами для эффективной методической работы в регионах эксперты в целом, согласно рисунку 30, более благоприятными, по сравнению с другими, сочли их на региональном уровне, менее – на институциональном уровне системы методической деятельности, а наиболее неблагоприятными – на муниципальном уровне, где оценка – «совсем не обеспечены» была отмечена 16,3% экспертов. Большинство же ответов пришлось на вариант – «не совсем обеспечены». Интересно, что более трети респондентов считают деятельность методических служб в своих регионах финансово обеспеченной (полностью обеспечены» и «в основном обеспечены»).

Возможно, это объясняется тем, что в качестве необходимого уровня такого обеспечения представители методических служб рассматривают точное финансирование в пределах плановых цифр и заявленных смет расходов.

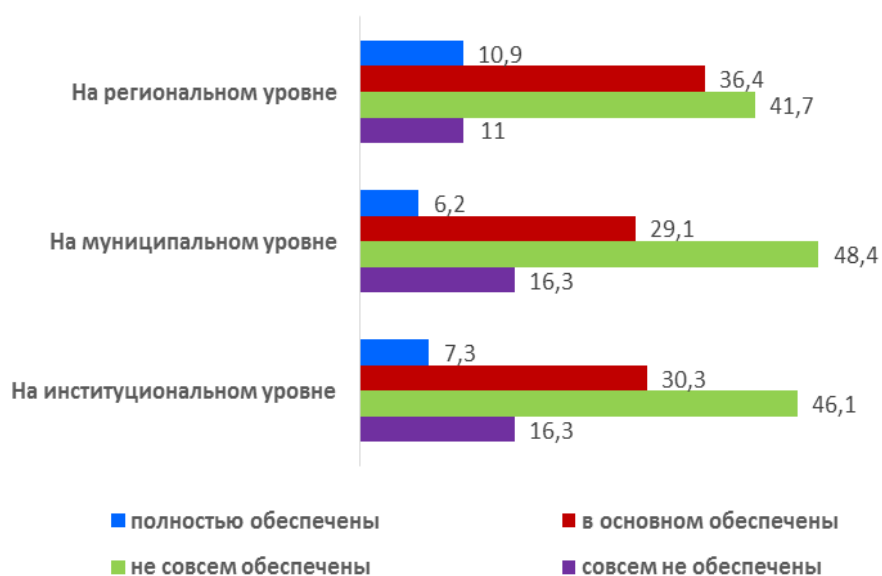


Рисунок 30 – Распределение мнений всех экспертов о степени обеспеченности финансовых условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

Уровневые различия в оценке финансовой обеспеченности проявились, но несущественно. В ответах региональных экспертов наблюдается более плавное распределение. При этом региональные эксперты посчитали самыми

неблагоприятными финансовыми условиями на институциональном, а не на муниципальном уровне системы методической работы.

2.5.3. Информационная обеспеченность методической работы

Уровень обеспеченности информационными ресурсами для эффективной методической работы в регионе оценивается всеми экспертами достаточно положительно (рисунок 31). Более половина из них признала, что информационными условиями на всех уровнях системы методической работы в регионе «в основном обеспечены». Еще от 15,3% - до 22,2% экспертов считают, что уровни системы «полностью обеспечены».

Таким образом, большинство респондентов считает ситуацию с обеспеченностью этим видом ресурсов вполне благополучной.



Рисунок 31 – Распределение мнений всех экспертов о степени обеспеченности информационных условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

Уровневые различия в оценке информационной обеспеченности проявились достаточно. В ответах региональных экспертов больше позитива. Около трех четвертых из них считают деятельность методических служб в своих регионах информационно обеспеченной («полностью обеспечены» и «в основном обеспечены»). При этом региональные эксперты посчитали, согласно рисунку 32, самыми неблагоприятными информационные условия на муниципальном уровне системы методической работы.

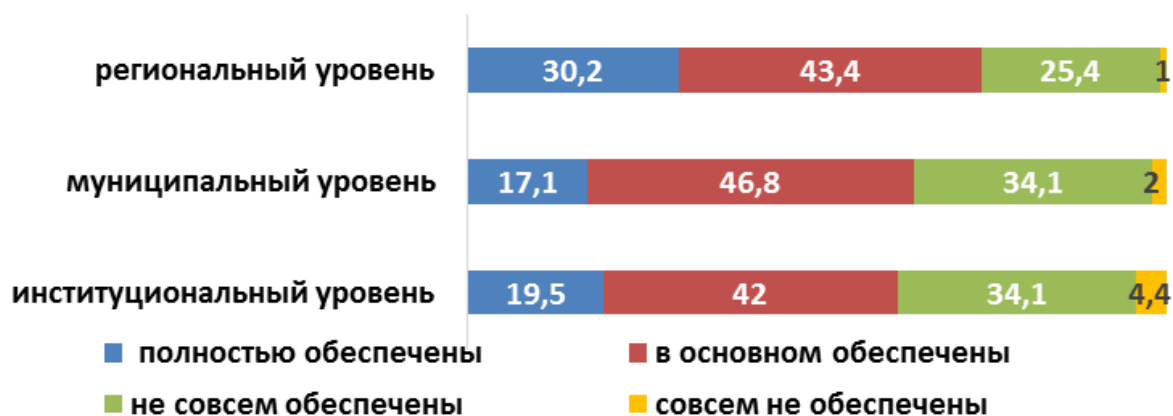


Рисунок 32 – Распределение мнений региональных экспертов о степени обеспеченности информационных условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

В ответах муниципальных экспертов позитива меньше. Причем его значительно меньше для регионального уровня, так как при оценке других уровней системы методической работы, согласно рисунку 33, мнения региональных и муниципальных экспертов очень близки.

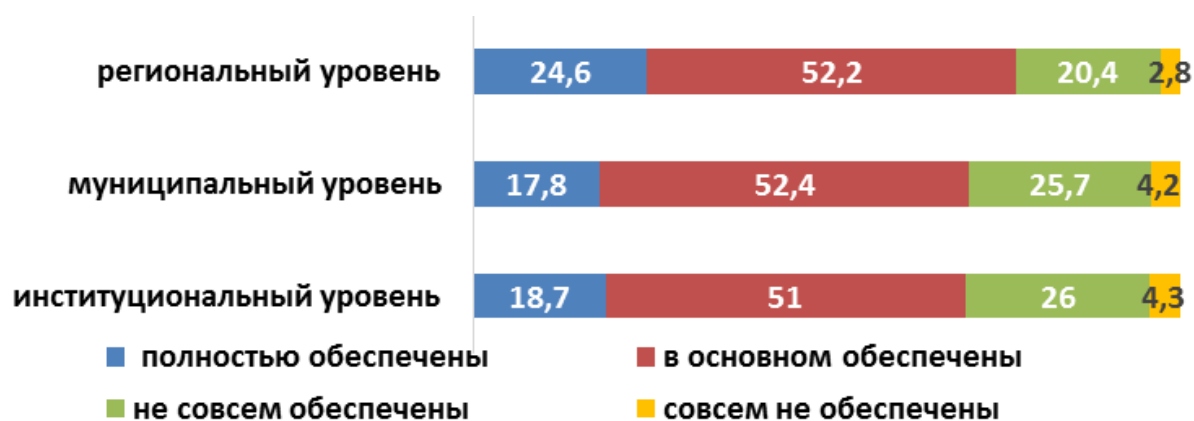


Рисунок 33 – Распределение мнений муниципальных экспертов о степени обеспеченности информационных условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

Оценки институциональных экспертов, согласно рисунку 34, еще ниже, чем их коллег регионального и муниципального уровней, особенно для регионального уровня методической работы. Объяснить это можно только тем, что институциональные эксперты не очень хорошо представляют себе степень обеспеченности информационных условий на этом уровне, получая информацию опосредованно через предлагаемые виды методической поддержки их образовательной и инновационной деятельности.

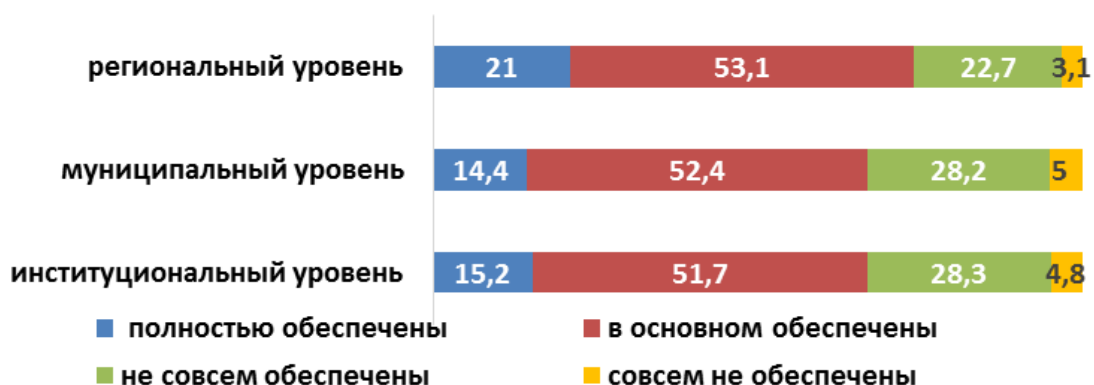


Рисунок 34 – Распределение мнений институциональных экспертов о степени обеспеченности информационных условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

2.5.4. Кадровая обеспеченность методической работы

Уровень кадровой обеспеченности для эффективной методической работы в регионе оценивается всеми экспертами достаточно положительно (рисунок 35). Наиболее часто эксперты выбирали вариант «в основном обеспечены». От 10,3% до 17% считают, что уровни системы кадрами «полностью обеспечены». Хуже других уровней, по мнению экспертов, укомплектован кадрами муниципальный уровень, что соответствует действительности.

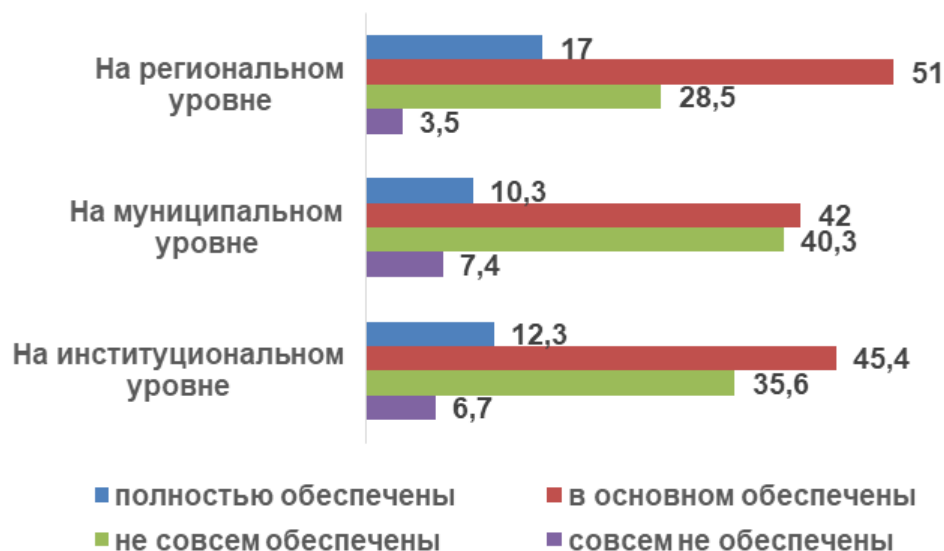


Рисунок 35 – Распределение мнений всех экспертов о степени обеспеченности кадровых условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

По-прежнему сохраняются уровневые различия (рисунки 36-38). Эксперты всех уровней, особенно муниципального, видят преимущество по степени обеспеченности кадровых условий регионального уровня над остальными.

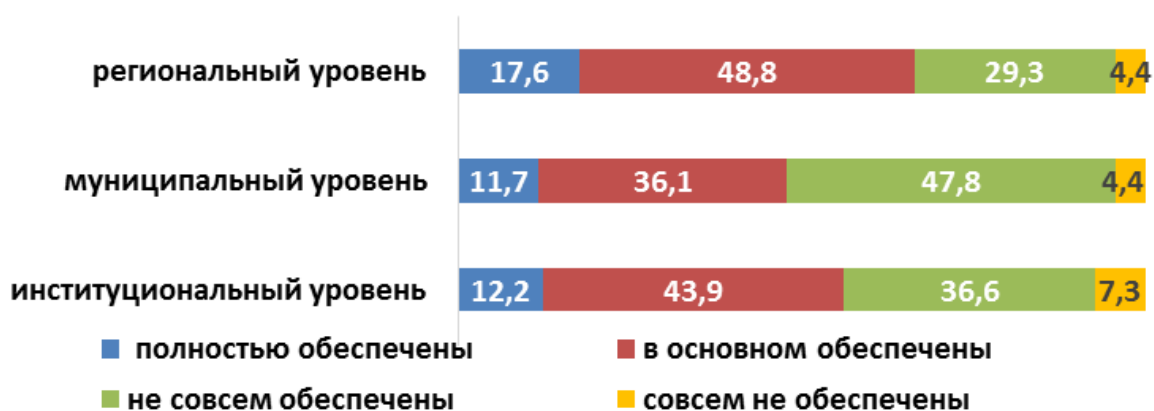


Рисунок 36 – Распределение мнений региональных экспертов о степени обеспеченности кадровых условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

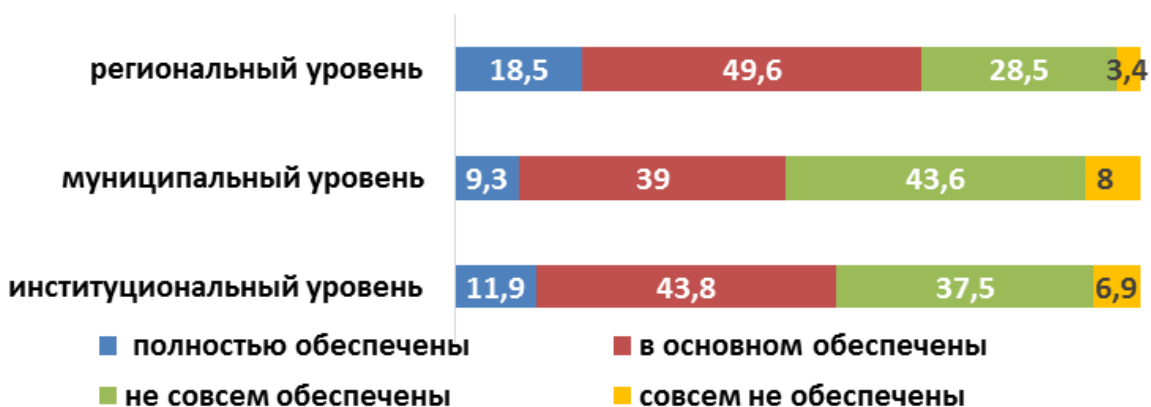


Рисунок 37 – Распределение мнений муниципальных экспертов о степени обеспеченности кадровых условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

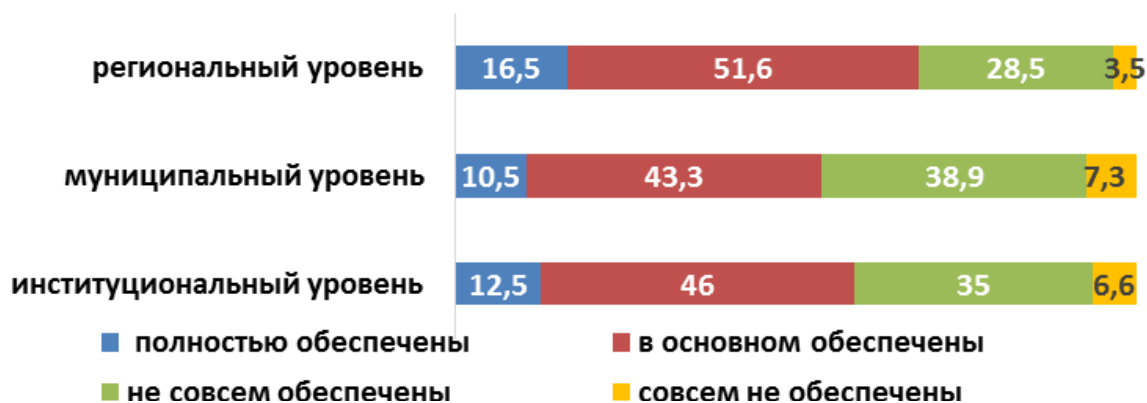


Рисунок 38 – Распределение мнений институциональных экспертов о степени обеспеченности кадровых условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

2.5.5. Материально-техническая обеспеченность методической работы

При оценке уровня материально-технического обеспечения методической деятельности мнения экспертов всей выборки распределились примерно также, как и в случае с кадрами. Лучшей посчитали ситуацию на региональном уровне системы методической работы, а худшей – на муниципальном (рисунок 39).



Рисунок 39 – Распределение мнений всех экспертов о степени обеспеченности материально-технических условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

Сохраняются уровневые различия (рисунки 40-42). Эксперты всех уровней, особенно муниципального, видят преимущество регионального уровня над остальными.



Рисунок 40 – Распределение мнений региональных экспертов о степени обеспеченности материально-технических условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

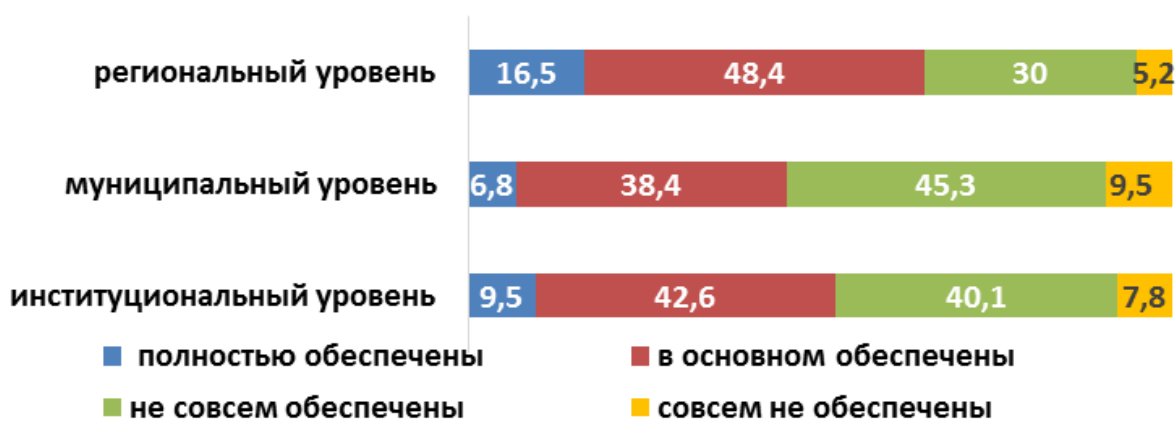


Рисунок 41 – Распределение мнений муниципальных экспертов о степени обеспеченности материально-технических условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

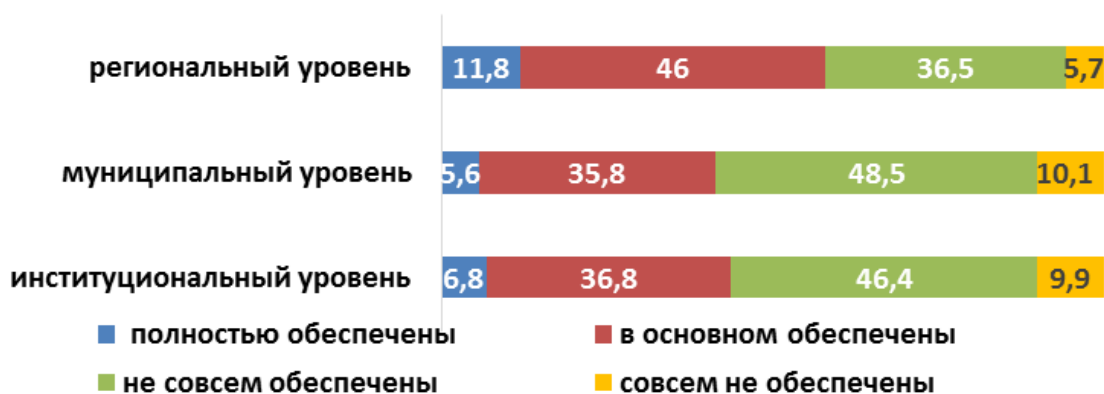


Рисунок 42 – Распределение мнений институциональных экспертов о степени обеспеченности материально-технических условий для эффективной методической работы на всех уровнях системы общего образования региона (в %)

Оценка экспертами обеспеченности методической деятельности всеми видами необходимых ресурсов (нормативными правовыми, финансовыми, информационными, кадровыми, материально-техническими) показала, что ее уровень в целом не однороден и практически по всем видам ресурсов существует значительный разброс мнений. Особенно ярко проявились уровневые и региональные различия в оценках. Более благоприятными, по сравнению с другими, эксперты сочли условия на региональном уровне, менее – на институциональном, а наиболее неблагоприятными – на муниципальном уровне.

2.6. Оценка возможности изменений в системе методической работы

Повышение качества школьного образования - одно из важнейших направлений развития системы образования Российской Федерации, требующее взаимосвязанных изменений во всех компонентах педагогических систем школ: целях, содержании образовательных программ, образовательных технологиях, формах контроля образовательной деятельности, способах оценки ее результатов.

Однако осуществление школами системных нововведений (например, обновленного ФГОС общего образования) сталкивается с отсутствием у большинства учителей готовности к инновационной деятельности. Являясь субъектами образовательной деятельности, учителя еще не стали субъектами ее развития, определяющими содержание и форму процессов развития школы. Поэтому ключевым фактором успешности системных изменений в школах является их своевременная и качественная методическая поддержка, направленная на создание комплекса условий, обеспечивающих включение учителей в инновационную деятельность в качестве ее субъектов, и повышение их готовности к системным изменениям в рамках этой деятельности.

В проведенном нами опросе,¹⁰ по мнению более трети руководителей школ, педагогические коллективы руководимых ими школ не могут разрабатывать адаптированные программы и образовательные технологии для обучения лиц с ОВЗ и детей-инвалидов, почти каждый четвертый директор считает, что учителя его школы испытывают затруднения при разработке индивидуальных учебных планов и образовательных технологий для лиц, обучающихся в сокращенном режиме, а каждый пятый полагает, что учителя не готовы к работе с использованием дистанционных и интерактивных форм обучения (20,0%) [64].

Педагогические работники всех трех категорий (директора, заместители директора, учителя) в полной мере осознают, что практическая реализация ФГОС есть прямое следствие инновационной готовности педагогического коллектива, которая в настоящее время требует хорошо продуманной дополнительной настройки. Поэтому *им крайне важно получить своевременную и разностороннюю научно-методическую поддержку, для реализации которой методическим системам необходимо развиваться.*

Большое значение для развития систем методической работы в регионах имеют:

– их **инновационная активность**, определяемая на основе оценок изменений, которые произошли в компонентах систем методической

¹⁰ Опрос, в котором приняли участие 48 143 общеобразовательные организации из всех регионов России, проводился в рамках выполнения государственного задания «Обновление содержания общего образования» № 073-00007-21-00.

работы (целях, содержании, технологиях, формах, средствах, условиях методической деятельности);

– *степень их ориентации на изменения*, определяемая на основе оценок масштабности необходимых преобразований.

– *актуальность направлений развития*, определяемая на основе оценок значимости факторов, негативно влияющих на результаты методической работы, то есть определения таких факторов устранение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный эффект.

2.6.1. Инновационная активность региональных систем методической работы

В нашем исследовании инновационная активность региональных систем методической работы определялась на основе оценок изменений, которые произошли в них за последние 5-7 лет.

Опрос показал, что в компонентах региональных систем методической работы, согласно оценкам экспертов всей выборки, уже произошли в основном «не большие, но и не маленькие» (более трети выборов от общего количества участников), а также «большие» изменения (около трети выборов).

Согласно рисунку 43 *больше* менялись цели методической работы, ее содержание, методы и технологии, а также способы организации. *Меньшим* изменениям подверглись оценка методической работы и ее условия.



Рисунок 43 – Оценка всеми экспертами изменений, произошедших в компонентах системы методической работы регионов за последние 5-7 лет (%)

Уровневые различия в оценках изменений в компонентах систем методической работы регионов.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что эксперты регионального уровня во всех компонентах методической работы отмечают больше, чем другие эксперты, «очень больших» и «больших» изменений, в то время как эксперты институционального уровня в основном выделяют – «не большие и не маленькие», «небольшие» и «очень небольшие» изменения. Муниципальные эксперты лидируют по количеству средних оценок.

В таблице 4 приведены уровневые различия оценок экспертами изменений, произошедших в компонентах методической работы за последние 5-7 лет. В ней для каждого изменения красным цветом отмечено максимальное, синим – минимальное количество выборов.

Таблица 4 – Изменения, произошедшие в компонентах методической работы за последние 5-7 лет (в % от общего количества респондентов на каждом уровне)

Масштаб произошедших изменений в компонентах методической работы	Оценки методических работников		
	регионального уровня	муниципального уровня	уровня общеобразовательных организаций
В целях методической работы			
Очень большие	11,2	9,9	7,6
Большие	44,9	33,0	31,2
Не большие и не маленькие	32,2	37,1	39,9
Небольшие	7,8	16,2	16,6
Очень небольшие	3,9	3,9	4,7
В задачах методической работы			
Очень большие	9,3	8,7	6,5
Большие	48,3	34,1	32,6
Не большие и не маленькие	26,3	37,0	39,7
Небольшие	12,7	16,4	16,8
Очень небольшие	3,4	3,7	4,4
В содержании методической работы			
Очень большие	18,5	9,6	6,5
Большие	35,1	33,3	32,3
Не большие и не маленькие	29,8	38,0	39,6
Небольшие	12,7	15,1	16,7
Очень небольшие	3,9	4,0	4,9
В методах и технологиях методической работы			
Очень большие	12,2	9,3	6,5
Большие	37,6	31,7	32,0
Не большие и не маленькие	33,2	38,9	39,6
Небольшие	13,7	16,2	16,9
Очень небольшие	3,4	4,0	5,0
В способах организации методической работы			
Очень большие	12,2	7,8	5,5
Большие	38,0	31,1	29,8
Не большие и не маленькие	28,8	39,2	40,4
Небольшие	15,6	17,2	18,0
Очень небольшие	5,4	4,7	6,3

Масштаб произошедших изменений в компонентах методической работы	Оценки методических работников		
	регионального уровня	муниципального уровня	уровня общеобразовательных организаций
<i>В оценке результата методической работы</i>			
Очень большие	11,2	6,8	5,3
Большие	28,3	28,1	28,0
Не большие и не маленькие	34,1	38,5	40,6
Небольшие	16,6	19,6	19,4
Очень небольшие	9,8	7,0	6,7
<i>В условиях методической работы</i>			
Очень большие	8,8	7,2	5,5
Большие	27,8	24,3	26,5
Не большие и не маленькие	36,1	38,2	39,4
Небольшие	16,1	21,3	21,3
Очень небольшие	11,2	9,1	7,3

Если рассматривать различия оценок изменений, произошедших в компонентах методической работы в рамках каждого уровня, то можно отметить различия в рейтинге изменяемых компонентов. Так, например, согласно оценкам *региональных экспертов*, в отличие от общей выборки, они отмечают, что *больше менялось содержание методической работы, ее методы и технологии, а также способы организации и способы оценки результатов. Меньшим изменениям подверглись задачи методической работы и ее условия* (Рисунок 44).

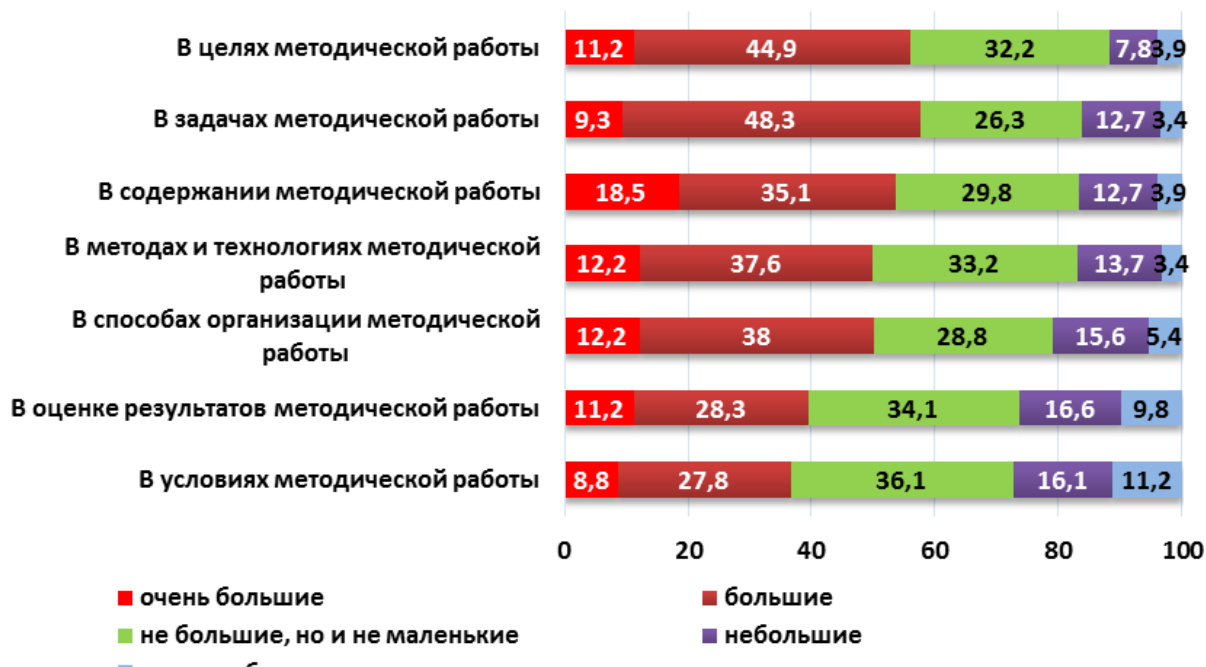


Рисунок 44 – Оценка региональными экспертами изменений, произошедших в компонентах системы методической работы регионов за последние 5-7 лет (%)

Существуют и региональные различия в оценках изменений, произошедших в компонентах системы методической работы регионов за последние 5-7 лет.

Например, в Крыму, согласно рисунку 45, изменения, произошедшие в последние годы в системе методической работы, не очень отличаются от изменений по всей выборке, хотя в момент присоединения Крыма к РФ их системы методической работы существенно различались.

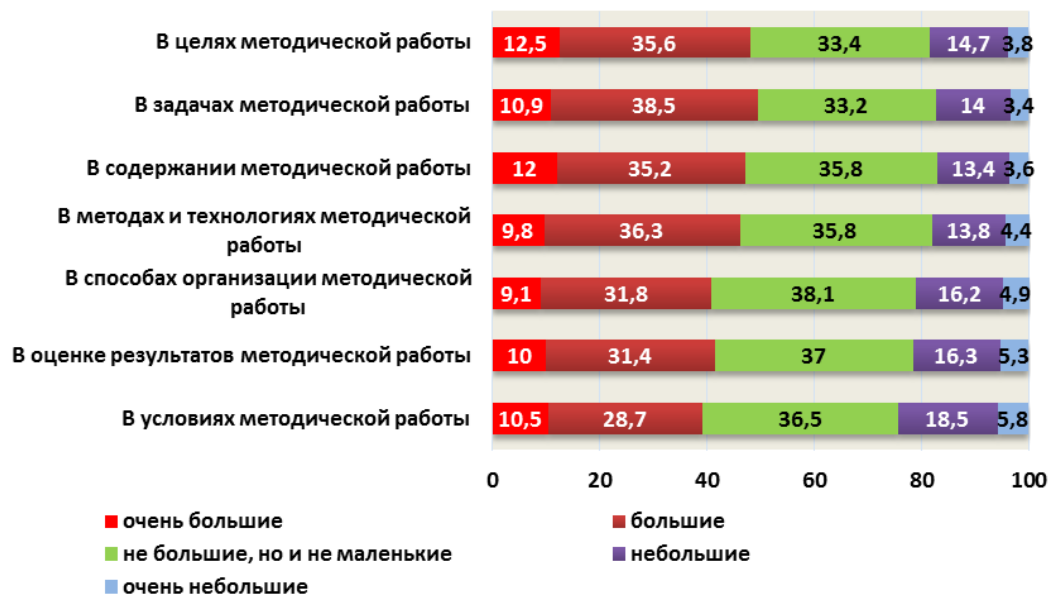


Рисунок 45 – Оценка экспертами Республики Крым изменений, произошедших в компонентах системы методической работы в регионе за последние 5-7 лет (%)

Объем изменений, произошедших за это время в компонентах системы методической работы Республики Татарстан, согласно рисунку 46, несколько меньше, чем в Республике Крым.



Рисунок 46 – Оценка экспертами Республики Татарстан изменений, произошедших в компонентах системы методической работы в регионе за последние 5-7 лет (%)

Таким образом, анализ изменений, произошедших в компонентах региональных систем методической работы демонстрирует средний уровень их инновационной активности, а также уровневую и региональную неравномерность проведенных за последние 5-7 лет изменений.

2.6.2. Степень ориентации методических систем на изменения

Анализ оценок изменений, необходимых на всех уровнях системы методической работы для повышения качества общего образования, показал, что, по мнению методических работников, участвовавших в опросе, наиболее масштабные изменения требуются на федеральном уровне системы, а наименее – на региональном (Рисунок 47).



Рисунок 47 – Распределение мнений экспертов при оценке масштаба изменений, которые необходимы в системе методической работы для повышения качества общего образования (в %)

Уровневые различия в оценках масштаба изменений, которые необходимы в системе методической работы.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что, по сравнению с экспертами других уровней, эксперты регионального уровня на всех уровнях методической работы отмечают необходимость в основном «крупных качественных изменений» и «значительных, но не радикальных изменений», в то время как эксперты институционального уровня больше склонны к «небольшой модернизации отдельных компонентов» и «небольшим улучшениям». Муниципальные эксперты лидируют по «значительным, но не радикальным изменениям» на федеральном уровне методической системы, «крупным качественным изменениям» – на региональном, а также – по «небольшой модернизации отдельных компонентов» и «небольшим улучшениям» – на муниципальном уровне.

В таблице 5, приведены уровневые различия оценок экспертами изменений, необходимых в системе методической работы для повышения качества общего образования. В ней для каждого изменения красным цветом отмечено максимальное, синим – минимальное количество выборов.

Таблица 5 – Изменения, необходимые в системе методической работы для повышения качества общего образования (в % от общего количества респондентов на каждом уровне)

Масштаб необходимых изменений	Оценки методических работников		
	регионального уровня	муниципального уровня	уровня общеобразовательных организаций
<i>на федеральном уровне</i>			
Крупные качественные изменения	23,9	16,3	15,7
Значительные, но не радикальные	37,1	38,8	36,6
Небольшая модернизация отдельных компонентов	24,4	27,2	29,1
Нужны небольшие улучшения, но в целом модернизации не требуется	11,7	13,5	14,4
Изменения не нужны	2,9	4,2	4,3
<i>на региональном уровне</i>			
Крупные качественные изменения	11,2	11,9	11,3
Значительные, но не радикальные	41,5	37,8	37,0
Небольшая модернизация отдельных компонентов	29,3	33,2	34,1
Нужны небольшие улучшения, но в целом модернизации не требуется	15,6	13,2	14,1
Изменения не нужны	2,4	4,0	3,6
<i>на муниципальном уровне</i>			
Крупные качественные изменения	17,1	12,6	15,1
Значительные, но не радикальные	35,6	33,1	32,4
Небольшая модернизация отдельных компонентов	28,3	34,2	33,4
Нужны небольшие улучшения, но в целом модернизации не требуется	14,6	15,9	15,0
Изменения не нужны	4,4	4,2	4,2
<i>на институциональном уровне</i>			
Крупные качественные изменения	15,6	14,1	12,4
Значительные, но не радикальные	37,6	34,1	32,3
Небольшая модернизация отдельных компонентов	28,3	30,4	32,7
Нужны небольшие улучшения, но в целом модернизации не требуется	12,7	16,5	16,8
Изменения не нужны	5,9	4,9	5,8

Если рассмотреть мнения экспертов о том, какие изменения необходимы в системе методической работы на их уровне для повышения качества общего образования, то можно увидеть некоторые различия.

Так, региональные методические работники в большинстве ориентированы на «значительные, но не радикальные изменения» (41,5% выборов) (Рисунок 48).

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРТЫ



Рисунок 48 – Распределение мнений **региональных экспертов** при оценке изменений, которые необходимы в системе методической работы **регионального уровня** для повышения качества общего образования (в %)

Муниципальные методисты предпочитают «небольшую модернизацию отдельных компонентов» (34,2% выборов) и «значительные, но не радикальные изменения» (33,1% выборов) (Рисунок 49).

МУНИЦИПАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРТЫ



Рисунок 49 – Распределение мнений **муниципальных экспертов** при оценке изменений, которые необходимы в системе методической работы **муниципального уровня** для повышения качества общего образования (в %)

Методисты образовательных организаций больше ориентированы на «значительные, но не радикальные изменения» (32,3% выборов) и «небольшую модернизацию отдельных компонентов» (32,7% выборов) (Рисунок 50).



Рисунок 50 – Распределение мнений институциональных экспертов при оценке изменений, которые необходимы в системе методической работы институционального уровня для повышения качества общего образования (в %)

2.6.3. Актуальные направления развития методической работы в регионах

Эффект от изменений в системе методической работы будет максимальным, если они направлены на решение существующих в ней проблем, устранение факторов, снижающих качество и эффективность методической деятельности. Поэтому экспертам было предложено оценить степень негативного влияния отдельных факторов на результаты методической работы в регионе.

Для этого с помощью экспертов в фокус-группах был определен список наиболее значимых факторов, включающий:

- несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по горизонтали»;
- несовершенство распределения функций между субъектами методической деятельности;
- недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей;
- недостаточное качество технологий методической работы;

- отсутствие или низкое качество стимулирования методической работы;
- несовершенство организационных механизмов контроля методической работы и оценки ее результатов;
- отсутствие или низкое качество программ развития методической работы в регионе;
- несоответствие предлагаемых программ повышения квалификации образовательным потребностям педагогов;
- несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по вертикали».

Степень влияния каждого фактора на результаты методической работы в регионе оценивалось участниками опроса по следующей шкале:

- 3 — оказывает решающее влияние на результаты методической работы, т.е. является главной причиной;
- 2 — сильно влияет, но главной причиной не является;
- 1 — влияет не сильно, но и не слабо;
- 0 — слабо влияет, либо не влияет вовсе.

Распределение ответов методических работников на вопрос **«Оцените степень негативного влияния перечисленных ниже факторов на результаты методической работы в Вашем регионе»** представлено на рисунке 51, рейтинг негативного влияния факторов приводится в таблице 6.

Согласно полученному общему рейтингу, *первое место* по негативному влиянию на методическую работу у фактора **«отсутствие или низкое качество стимулирования методической работы»**. Это означает, что в системе методической работы не сформирована мотивационная среда, побуждающая методических работников к максимально продуктивной деятельности по повышению качества образования.

Под *мотивационной средой* методической деятельности нами в данном случае понимается совокупность условий, определяющих выбор ее субъектами величины усилий, которые они готовы прикладывать для достижения поставленных целей. От того, в какой мере выполняются эти условия, зависит степень благоприятности мотивационной среды для методической поддержки развития образования в системе общего образования в целом. Поэтому развитие системы методической работы не может быть обеспечено без определения и устранения причин незаинтересованности работников всех уровней методической системы общего образования в максимально продуктивной деятельности.

На втором месте – **«недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей»**, что свидетельствует об отсутствии системности и недостаточном качестве этой поддержки.



Рисунок 51 – Распределение мнений экспертов при оценке степени влияния негативных факторов на результаты методической работы в общем образовании (%)

Третье место занимает «*несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по вертикали»*» – фактор, играющий существенную роль в развитии единого образовательного пространства, трансляции государственной политики в области образования, а также в распределении и согласовании усилий, направленных на повышение качества общего образования, на всех уровнях системы методической работы.

На четвертом месте – «*несоответствие предлагаемых программ повышения квалификации образовательным потребностям педагогов*».

На пятом месте – «*недостаточное качество технологий методической работы*».

На шестом месте – «*отсутствие или низкое качество программ развития методической работы в регионе*».

Таблица 6 - Рейтинги факторов, негативно влияющих на результаты методической работы в регионе

Факторы, негативно влияющие на результаты методической работы в регионе	респонденты			
	РФ	Р	М	Ш
Отсутствие или низкое качество стимулирования методической работы	1	1	1	1
Недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей	2	7	2	2
Несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по вертикали»	3	2	6	4
Несоответствие предлагаемых программ повышения квалификации образовательным потребностям педагогов	4	8	4	3
Недостаточное качество технологий методической работы	5	5	3	3
Отсутствие или низкое качество программ развития методической работы в регионе	6	3	7	5
Несовершенство организационных механизмов контроля методической работы и оценки ее результатов	7	4	8	8
Несовершенство распределения функций между субъектами методической деятельности	8	6	9	7
Несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по горизонтали»	9	9	5	9

РФ – рейтинг всех участников опроса

Р - рейтинг методистов регионального уровня

М - рейтинг методистов муниципального уровня

Ш - рейтинг методистов институционального уровня

В общем рейтинге низкая степень негативного влияния на результаты методической работы в регионе оказалась у таких факторов как:

– «*несовершенство распределения функций между субъектами методической деятельности*»;

– «*недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей*»;

– «*несовершенство организационных механизмов контроля методической работы и оценки ее результатов*».

– «*несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по горизонтали»*».

Выявлены региональные и уровневые различия в оценках значимости отдельных негативных факторов. Например, как следует из таблицы 1, более согласованы оценки респондентов муниципального и институционального уровней, которые на *третье место* поставили фактор «*недостаточное качество технологий методической работы*», в отличие от региональных методических работников, у которых на *третьем месте* – «*отсутствие или низкое качество программ развития методической работы в регионе*».

Рейтинг демонстрирует достаточно высокую согласованность мнений муниципальных и институциональных экспертов в отношении факторов, негативно влияющих на результаты методической работы, а, следовательно, и в отношении направлений ее совершенствования.

Конечно, выделенные факторы – это только симптомы проблем методической деятельности на разных уровнях управления системой общего образования, которые требуют серьезного анализа для своего устранения. Но без этой работы качество методической деятельности не будет соответствовать современным требованиям.

Таким образом, основные направления модернизации методической деятельности в общем образовании связаны с устранением факторов, негативно влияющих на ее результаты. При этом, как показал опрос, *повышение качества программ методической поддержки школ* является одним из самых важных направлений развития, позволяющим устранить фрагментарность методической поддержки дублирование, изолированность отдельных направлений поддержки и задач, решаемых на разных уровнях управления системой общего образования.

2.7. Современные модели организации методических служб в регионах

Анализ передового методического опыта по организации деятельности методических служб позволил выявить несколько современных моделей:

- «Модель методической работы общеобразовательной организации, основанной на метапредметном подходе» (МБОУ «Школа им. А.С.Попова» поселок Власиха Московской области), позволяющая преодолеть оторванности школьных предметов друг от друга, отсутствие у школьников и учителей как целостной картины знания, так и сформированных универсальных умений, позволяющих соответствовать требованиям, предъявляемым к образованному человеку современным социумом;

- «Модель организации методической деятельности в сетевой форме», обеспечивающая инновационное проектирование и трансляцию положительного опыта в региональной системе образования (Пермский край на примере сети апробационных площадок ФГОС ООО); субъектами методической деятельности выступают: проектные команды педагогов; эксперты (ученые, социальные эксперты, образовательные практики и др.), администраторы, в т.ч. продюсеры (взаимодействие с властью, PR), координаторы (обеспечение взаимодействия внутри сети, удержание планов, организация общих событий и т.д.); трансляторы («просвещенцы», «мастера», ученые - авторы новшества);

- «Персонализированная модель методической поддержки педагогов» (Школа-интернат ВГУЭС для одаренных детей города Владивостока), ориентированная на возрастание требований к качеству профессионального мастерства педагогического коллектива школы и его непрерывному профессиональному росту; предоставление педагогам свободы выбора форм и методов повышения квалификации, получения вариативной методической помощи, поддержки инициатив представления индивидуального опыта

педагога; основные характеристики модели включают: персональный подход к каждому педагогическому работнику: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный маршрут развития; формирование системы внутренней и внешней мотивации, учитывающей индивидуально-личностные особенности педагогов и актуальную ситуацию в образовании; создание комфортной многофакторной информационной среды; создание адресной системы психологической поддержки и реабилитации педагогов; вовлечение педагогов в творческие сообщества успешных профессионалов; разумное сочетание индивидуальных и групповых, онлайн и офлайн форматов; выращивание и поддержка педагогической инициативы.

Модели широко обсуждались на заседаниях виртуального клуба «Методист», что позволило обеспечить их взаимное обогащение.

2.8. Оценка работы муниципальных методических служб

Рассматривая *место муниципальных методических служб в общей системе методической работы*, можно выделить несколько их особенностей, требующих отдельного рассмотрения системы методической работы на муниципальном уровне управления общим образованием.

Зависимость муниципального уровня управления общим образованием от вышестоящих уровней определяет во многом зависимость эффективности работы муниципальных служб, от качества поступающих от федерального и регионального уровней управленческих «команд», нормативных документов, а также рекомендаций, материалов и инструментария.

Муниципальные системы методической поддержки развития образовательных организаций могут строиться и вести себя как автономные, но при наличии сформированной региональной системы методической поддержки развития образовательных организаций более результативным является встраивание муниципального уровня (без потери присущих ему своих степеней свободы) в эту региональную систему и создание *регионально-муниципальных систем методической поддержки развития качества образования*.

Место муниципального уровня методической работы как опосредствующего звена между федеральным и региональным уровнями управления и образовательными организациями ставит муниципальные службы перед выбором имеющихся в этой ситуации *стратегических альтернатив*.

Первый, минимальный по вкладу усилий, вариант – трансляция нормативных и программно-методических документов, разработанных на высших уровнях управления при использовании неполного спектра видов поддержки образовательных организаций. Этот вариант может быть

дополнен действиями по разъяснению образовательным организациям возможностей поступающих извне ресурсов.

Варианты более трудоемкие *связанны с расширением спектра мер поддержки* за счет:

- включения дополнительных видов поддержки, которые в данный момент не реализуются;
- адаптации поступающих извне ресурсов с учетом особенностей муниципальной образовательной системы и конкретных образовательных организаций;
- организации поиска информации по проблематике нововведений;
- предоставления рекомендаций по поиску образовательными организациями необходимой информации по проблематике введения новшества;
- организации диагностики готовности подведомственных образовательных организаций к освоению новшества и их потребностей в специфической внешней поддержке;
- организации на муниципальном уровне самостоятельных разработок оригинальных ресурсов (средств, методов, форм) поддержки;
- вовлечения школьных сообществ и местной общественности в проектную деятельность по созданию оригинальных ресурсов (средств, методов, форм) поддержки и освоения новшеств;
- организации постоянной обратной связи о результатах предшествующих мер поддержки и коррекции на этой основе системы поддержки и ее действий на последующих этапах;
- построения муниципальных целевых программ поддержки нововведений.

Выполнение муниципальным уровнем управления образованием функции учредителя общеобразовательных организаций создает условия для прямого взаимодействия между поддерживающей деятельностью муниципальных методических служб и поддерживаемой деятельностью образовательных организаций, обеспечивая больше возможностей для обратных связей по итогам поддерживающих действий и сигналов, а также адресной поддержки и сопровождения образовательных организаций, по сравнению с другими уровнями методической работы.

Территориальная и коммуникативная близость к образовательным организациям, постоянство взаимодействия с ними в рамках муниципальной образовательной системы обеспечивает лучшую, чем у других уровней поддержки, возможность знания ситуаций в конкретных образовательных организациях, более качественную диагностику их готовности к ведению нововведений, более детальное определение потребностей в поддержке, выработку адресных, учитывающих их специфику, мер поддержки.

На муниципальном уровне при соответствующих кадровых ресурсах возникает возможность точной и тонкой «настройки» работы

образовательных организаций с использованием форматов тьюторского и коучингового (тренерского) сопровождения.

2.8.1. Используемые в регионах способы оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб

При ответе на вопрос «Каким образом в Вашем регионе осуществляется оценка эффективности деятельности муниципальных методических служб?» экспертам было предложено выбрать из четырех вариантов оценки:

- на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности;
- по специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов;
- на основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа;
- без использования каких-либо методик или методических рекомендаций.

В случае затруднения выбора в позиции «Другое» можно было описать свой способ оценки.

Анализ полученных ответов показал, что оценка эффективности деятельности муниципальных методических служб, по мнению всех экспертов, участвовавших в опросе, в 65% случаев, согласно рисунку 52, осуществляется *«на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»*. Это не только самый распространенный, но и самый эффективный способ оценки состояния и прогнозов дальнейшего развития деятельности муниципальной методической службы.

Оценка *«по специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов»* проводится только 7,6% случаев.

В 11,7% случаев оценивают эффективность деятельности муниципальных методических служб *«на основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа»*.

Еще в 11% случаев эффективность деятельности муниципальных методических служб проводится *«без использования каких-либо методик или методических рекомендаций»*.



Рисунок 52 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах (в %)

2.8.2. Используемые в регионах способы оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб: уровневые различия

Анализ «уровневых» различий в экспертных оценках, согласно рисункам 53-55 позволяет сделать вывод о том, что с понижением уровня системы методической работы, с которого эксперт дает оценку эффективности деятельности муниципальных методических служб в его регионе, она повышается.

Так, по мнению **региональных экспертов**, оценка эффективности деятельности муниципальных методических служб более чем в половине случаев согласно рисунку 53 осуществляется **«на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»**.

В 10,7% случаев оценка ведется **«по специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов»**.

Еще 9,3% э оценивают эффективность деятельности муниципальных методических служб **«на основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа»**.

При этом до сих пор в 17,1% случаях эффективность деятельности муниципальных методических служб проводится **«без использования каких-либо методик или методических рекомендаций»**.



Рисунок 53 – Распределение мнений региональных экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионе (в %)

Для муниципальных экспертов оценка эффективности деятельности муниципальных методических служб, согласно рисунку 54, в 60,1% случаев осуществляется **«на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»**.

«По специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов» оценка ведется в 8 % случаев.

В 12,3% случаев оценивают эффективность деятельности муниципальных методических служб **«на основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа»**.

В 14,9% регионов эффективность деятельности муниципальных методических служб проводится **«без использования каких-либо методик или методических рекомендаций»**.

Для институциональных экспертов оценка эффективности деятельности муниципальных методических служб, согласно рисунку 55, в 67,1% случаев проводится **«на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»**.

В 7,4% случаев - **«по специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов»**.

Еще в 9,4% случаев оценивают эффективность деятельности муниципальных методических служб **«на основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа»**.

Только в 9,4% случаев оценку эффективности деятельности муниципальных методических служб проводят **«без использования каких-либо методик или методических рекомендаций»**.



Рисунок 54 – Распределение мнений муниципальных экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионе (в %)



Рисунок 55 – Распределение мнений институциональных экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионе (в %)

Уровневые различия мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в первую очередь свидетельствуют о недостатках региональных информационных каналов.

2.8.3. Используемые в регионах способы оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб: региональные различия

В региональном разрезе картина мнений экспертов, согласно рисунку 56 еще более разнообразна.

При группировке регионов по федеральным округам можно получить более детальное и наглядное распределение в них мнений экспертов о способах оценки эффективности.

Такая детализация позволяет провести количественное сравнение между собой любых интересующих читателя регионов.

В **Центральном федеральном округе**¹¹ наиболее «продвинутыми» в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур являются: *Владимирская область*, где «на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности» оценивается 90% муниципальных методических служб; *Рязанская область* (81,7%); *Ивановская область* (80%). При этом в *Московской области* мониторинг используется в 51,7% случаев, а без использования каких-либо методик оценка эффективности муниципальных структур проводится еще в 27,6% случаях, как и в *Воронежской области* (Рисунок 57).

В **Северо-Западном федеральном округе**¹², согласно рисунку 58 и мнению экспертов регионов, в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур «на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности», лидируют *Ленинградская область*, *Санкт-Петербург* и *Ненецкий автономный округ*. Этот способ оценки достаточно широко распространен в Округе. Однако, еще много регионов наряду с ним используют субъективный подход к оценке (без методик и методических рекомендаций). Среди них *Архангельская область*, *Республика Карелия*, *Мурманская область* другие.

В **Южном федеральном округе**, согласно рисунку 59, лидером в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур являются *Республика Адыгея*, где «на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности» оценивается 88,2% муниципальных методических служб. При этом в *Севастополе* мониторинг используется в 25% случаев, а без использования каких-либо методик оценка эффективности муниципальных структур проводится еще в 25% случаях.

В **Северно-Кавказском федеральном округе**, согласно рисунку 60, наиболее «продвинутыми» в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур являются: *Чеченская Республика*, где «на основе результатов мониторинга содержания и результатов

¹¹ В опросе не участвовали представители Москвы и Брянской области.

¹² В опросе не участвовали представители Псковской области.

деятельности» оценивается 93,3% муниципальных методических служб и *Ставропольский край* (83,3%).

В *Приволжском федеральном округе*, согласно рисунку 61, лидером в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур являются *Нижегородская область*, где «*на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»* оценивается 85,7% муниципальных методических служб. При этом в *Саратовской и Кировской областях* мониторинг используется соответственно только в 55% и 55,6% случаев. В остальных регионах его использование колеблется от 78,6% до 58,3%. Лидером субъективной оценки эффективности деятельности муниципальных методических структур выступает *Кировская область* (33,3% случаев).

В *Уральском федеральном округе*, согласно рисунку 62, в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур «*на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»*, лидируют *Курганская и Челябинская области*. Реже других мониторинг использует *Ямало-ненецкий федеральный округ*, который вместе с *Ханты-Мансийским Автономным округом* лидирует по использованию субъективного подхода к оценке (без методик и методических рекомендаций).

В *Сибирском федеральном округе*, согласно рисунку 63, лидером в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур являются *Омская область*, где «*на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»* оценивается 88,2% муниципальных методических служб. В *Алтайском крае* и *Республике Хакасия* мониторинг используется только в половине случаев, а в *Красноярском крае* – всего в 47,4% случаев. В остальных регионах его использование колеблется от 82% до 63%. Лидером субъективной оценки эффективности деятельности муниципальных методических структур выступает *Республика Хакасия* (40,9% случаев).

В *Дальневосточном федеральном округе* согласно рисунку 64 наиболее «продвинутыми» в оценке эффективности деятельности муниципальных методических структур являются: *Республика Саха (Якутия)*, где «*на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности»* оценивается 84,2% муниципальных методических служб и *Чукотский автономный округ* (78,3%). При этом в *Амурской области* мониторинг используется всего в 43,8% случаев. Лидером в оценке эффективности муниципальных структур без использования каких-либо методик является *Сахалинская область* – 37,5 % случаев.

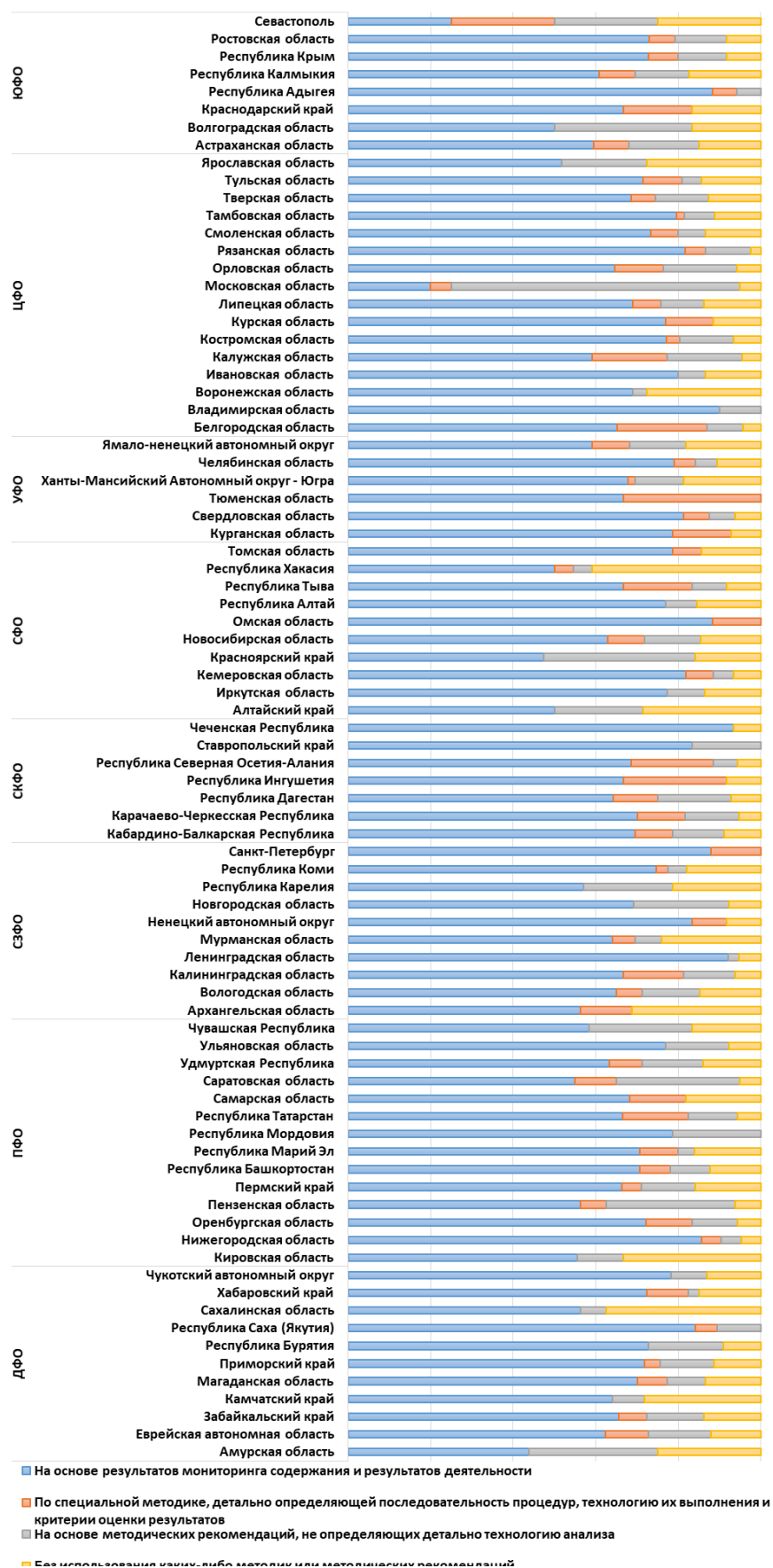
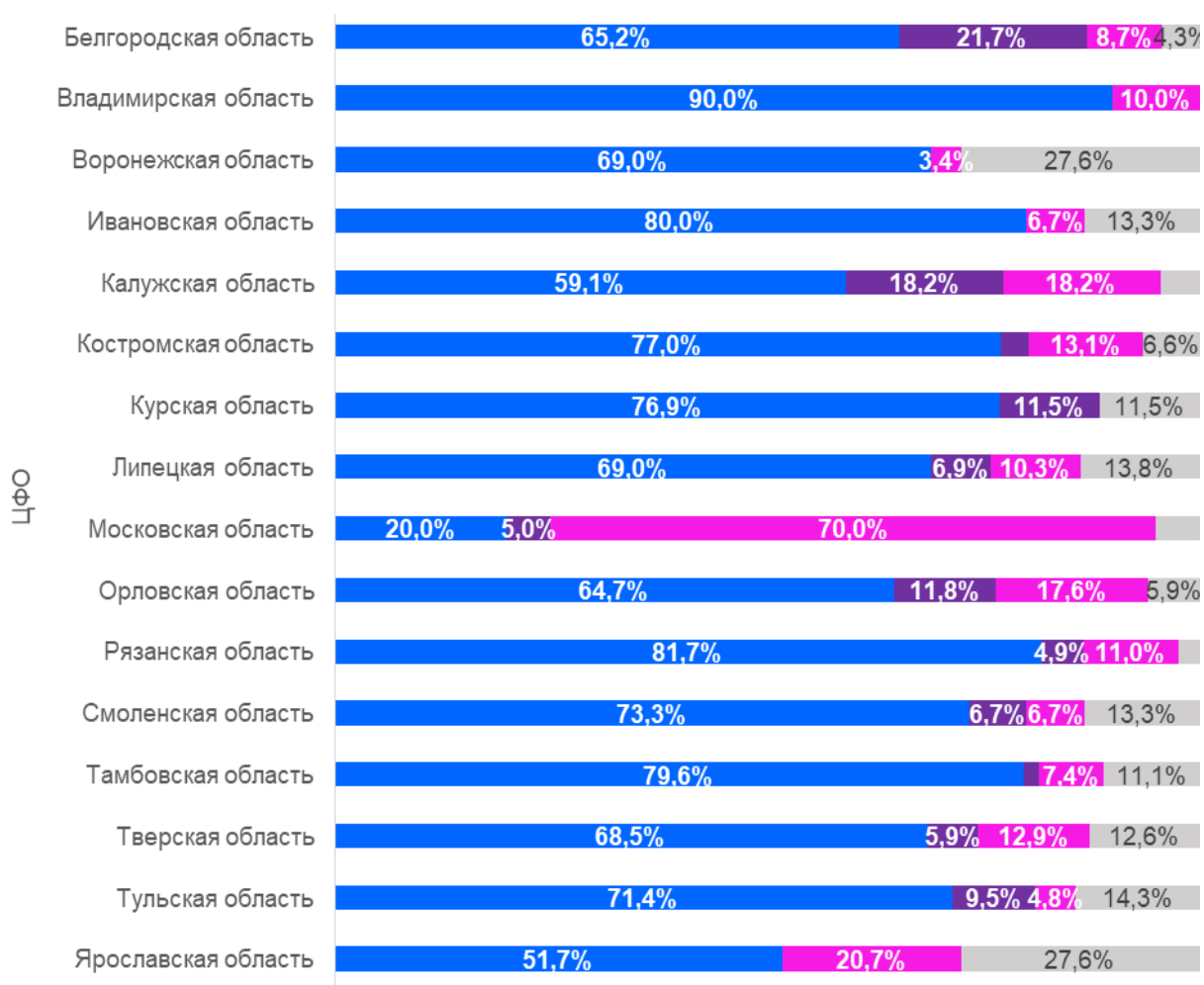
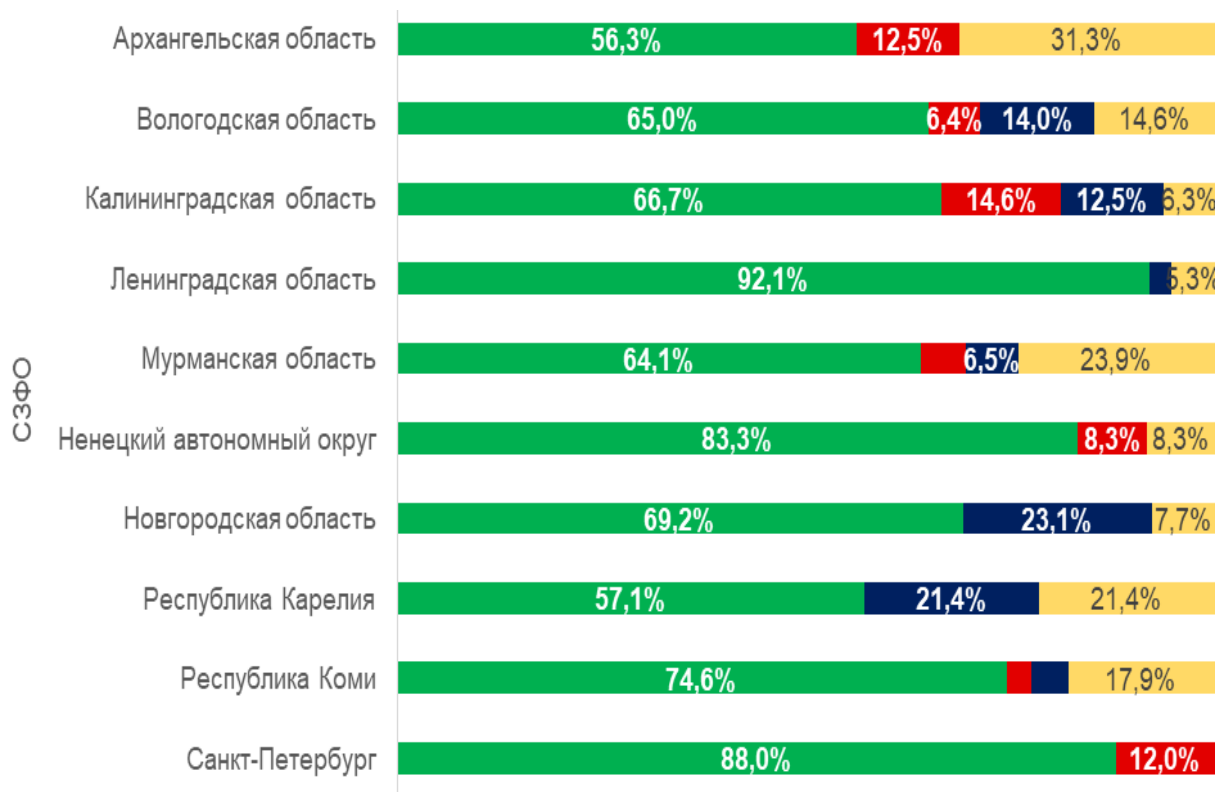


Рисунок 56 - Общая картина мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах РФ



- На основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности
- По специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов
- На основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа
- Без использования каких-либо методик или методических рекомендаций

Рисунок 57 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Центрального федерального округа (в %)



- На основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности
- По специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов
- На основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа
- Без использования каких-либо методик или методических рекомендаций

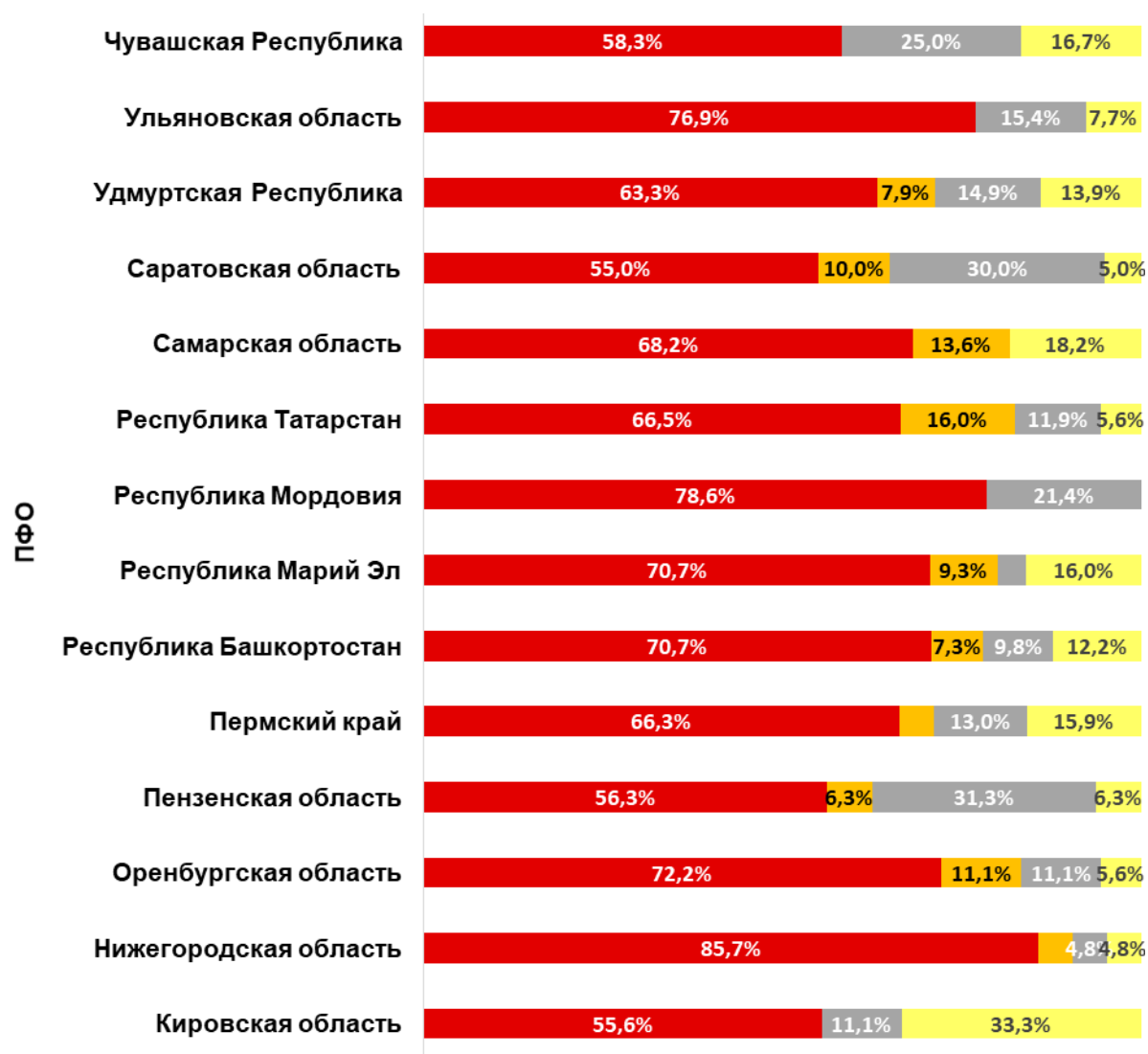
Рисунок 58 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Северо-Западного федерального округа (в %)



Рисунок 59 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Южного федерального округа (в %)



Рисунок 60 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Северо-Кавказского федерального округа (в %)



- На основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности
- По специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов
- На основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа
- Без использования каких-либо методик или методических рекомендаций

Рисунок 61 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Приволжского федерального округа (в %)



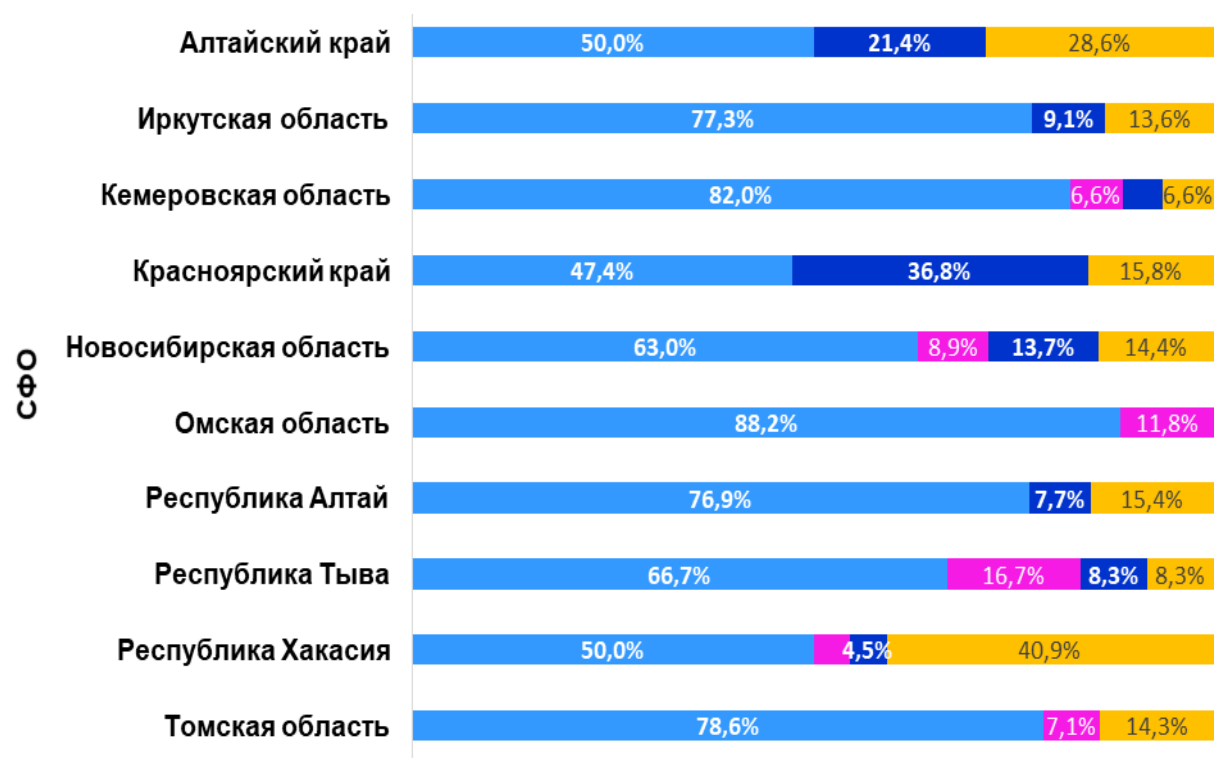
■ На основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности

■ По специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов

■ На основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа

■ Без использования каких-либо методик или методических рекомендаций

Рисунок 62 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Уральского федерального округа (в %)



- На основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности
- По специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов
- На основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа
- Без использования каких-либо методик или методических рекомендаций

Рисунок 63 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Сибирского федерального округа (в %)

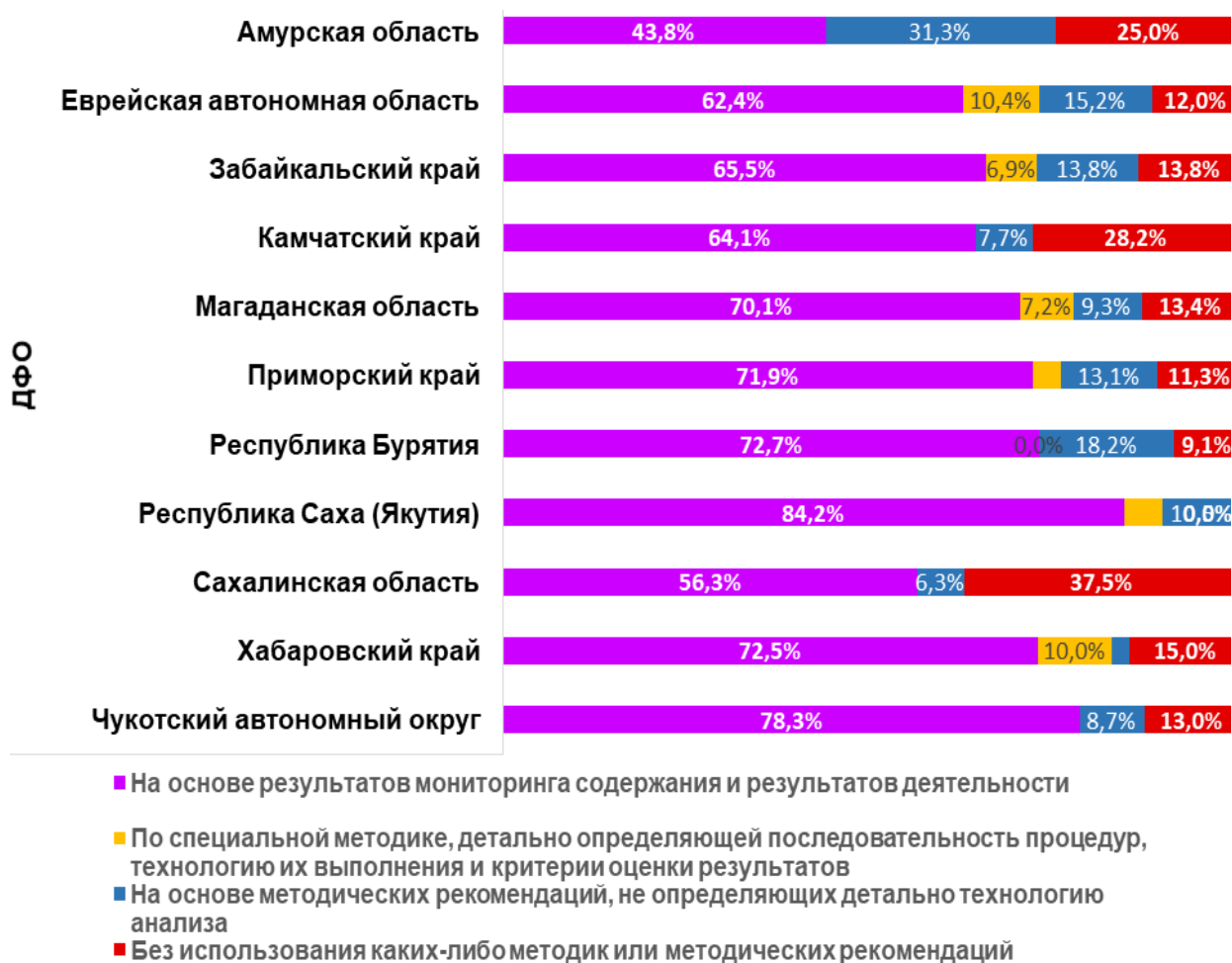


Рисунок 64 – Распределение мнений экспертов о способах оценки эффективности деятельности муниципальных методических служб в регионах Дальневосточного федерального округа (в %)

2.8.4. Перспективные модели организации деятельности муниципальной методической службы

В рамках опроса экспертов по методической работе им было предложено оценить, *какая модель организации деятельности муниципальной методической службы в их регионе является наиболее перспективной на современном этапе:*

- *по предметному принципу* (классическая модель с точки зрения традиционного понимания цели и функций методической службы);

- *на метапредметной основе* со следующим распределением штатных единиц: методистов по введению ФГОС ДО, НОО, ООО, СОО; методиста по организации внеурочной деятельности; методиста, специализирующегося на диагностике и оценке универсальных учебных действий; методиста по инновационной деятельности. Районные метапредметные объединения ведут лучшие учителя – предметники;

- **смешанная** модель, включающая предметность и метапредметность;
- **модель с привлечением профессиональных сообществ педагогов** (из методиста-предметника сотрудник становится методистом-организатором работы профессиональных педагогических сообществ; появляются методисты, выполняющие функции по информационному, аналитическому сопровождению образовательного процесса, методисты по издательской деятельности).

На рисунке 65 приводится распределение мнений опрошенных.

Около половины экспертов считает, что в их регионе наиболее перспективна «смешанная модель, включающая предметность и метапредметность».

Около трети экспертов склоняются к модели методической службы «на метапредметной основе».

«Модель с привлечением профессиональных сообществ педагогов», наиболее сложная в реализации, подходит 2,1% экспертов.

Она незначительно уступает «классической модели», которую выбрали 26,7% экспертов, не готовых к изменениям в этой области.

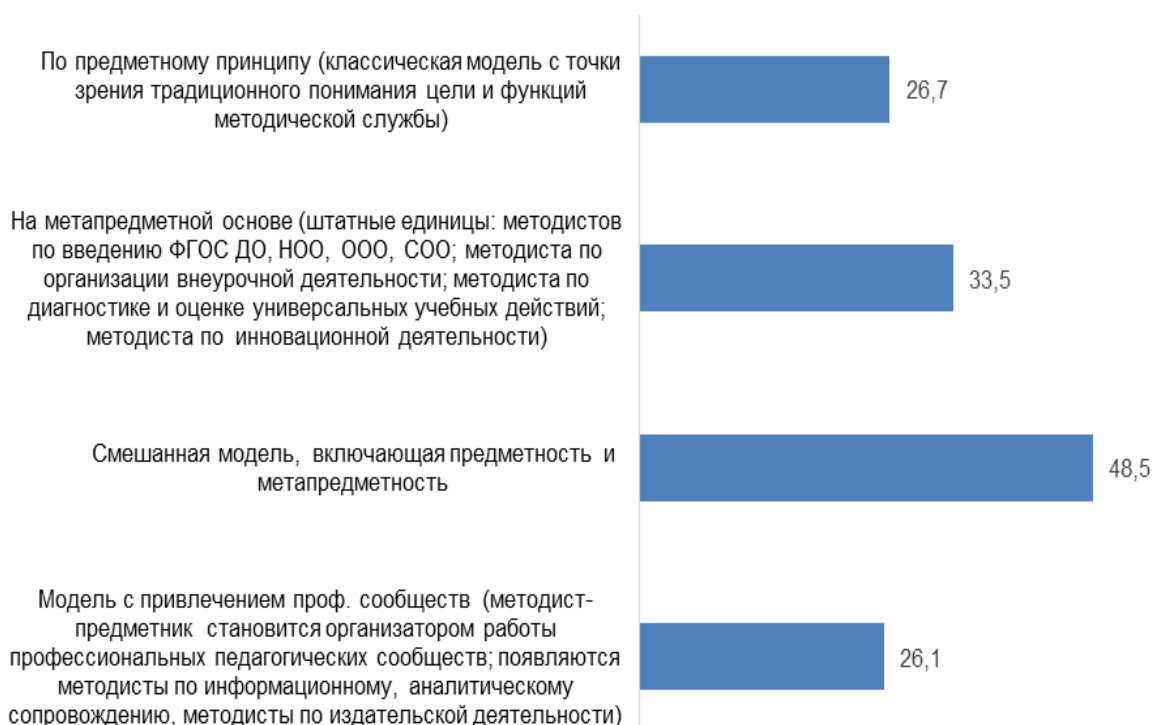


Рисунок 65 – Распределение мнений экспертов о том, какая модель организации деятельности муниципальной методической службы в регионе является наиболее перспективной на современном этапе (в %)

Результаты опроса показывают, что при внедрении современных моделей организации деятельности муниципальной методической службы требует дополнительной работы по преодолению имеющихся у методистов установок на стабильное функционирование.

2.8.5. Отсутствие муниципальных методических служб в регионах

При всей важности организации деятельности муниципальных методических служб в ряде регионов экспертами отмечалось их отсутствие.

По противоречивым ответам экспертов на вопрос «В каком количестве муниципалитетов Вашего региона отсутствуют муниципальные методические службы?» можно сделать вывод, что представители муниципального и институционального уровней недостаточно информированы об организации методической работы в муниципалитетах своего региона.

Более согласованы мнения методических работников регионального уровня (Рисунок 66).



Рисунок 66 – Ответы экспертов регионального уровня на вопрос «В каком количестве муниципалитетов Вашего региона отсутствуют муниципальные методические службы?»

Так, при ответе на вопрос о количестве муниципалитетов региона, в которых отсутствуют методические службы 42% опрошенных (34 региона, 107 респондентов) оставили вопрос без ответа. Это может означать как уверенность, что методические службы есть везде, так и отсутствие у экспертов информации по этому вопросу.

В 18% случаев (15 регионов из 82) ответы экспертов не совпадают, причем разброс ответов достаточно велик (Рисунок 67).

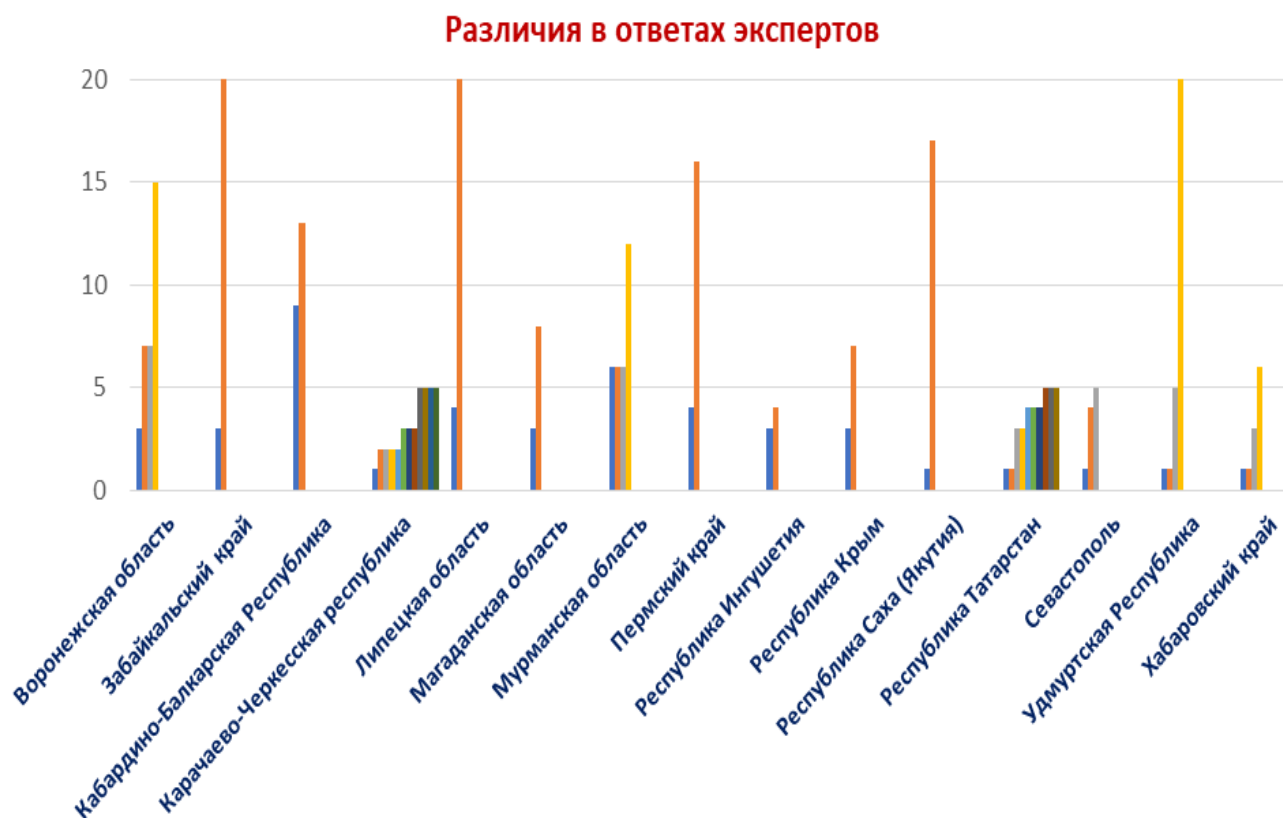


Рисунок 67. Разброс ответов на вопрос «В каком количестве муниципалитетов Вашего региона отсутствуют муниципальные методические службы?» от экспертов регионального уровня одного региона

От 33 регионов мы получили непротиворечивые ответы в виде конкретной цифры, однако, только в 3 регионах (4% от общего количества) это совпадающие ответы двух экспертов, в 11 регионах (13%) дал ответ только 1 эксперт из двух и более, остальные оставили вопрос без ответа (Рисунок 68).

Наибольшее количество муниципалитетов, не имеющих методических служб, по данным региональных методических работников, в Тверской, Кемеровской, Ростовской и Архангельской областях (Рисунок 69).

В целом, из 82 регионов, принявших участие в исследовании, в 48 отмечено определенное количество муниципалитетов не имеющих методических служб, но информированность экспертов регионального уровня о числе этих муниципалитетов весьма противоречива.

Количество муниципалитетов без методических служб (единичные и согласованные ответы)

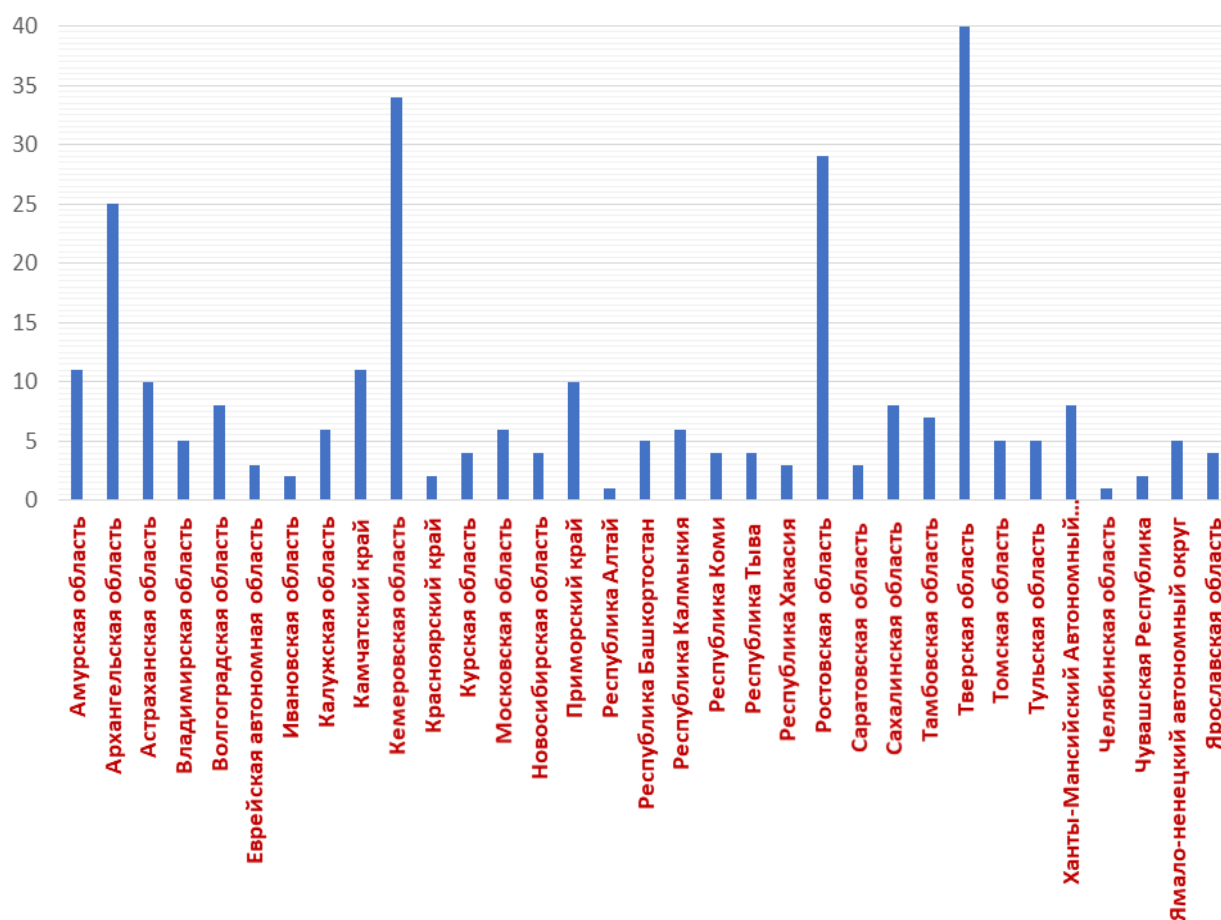


Рисунок 69 – Единичные ответы на вопрос «В каком количестве муниципалитетов Вашего региона отсутствуют муниципальные методические службы?» (1 эксперт от региона или согласованные ответы двух экспертов)

Часть 3. ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКИМ СООБЩЕСТВОМ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Важнейшую часть методической работы на всех уровнях управления системой общего образования составляет методическая поддержка развития образовательных организаций и профессионального развития педагогов.

3.1. Методическая поддержка системного развития образовательных организаций – важнейший фактор повышения качества общего образования

Необходимость повышения качества образования требует модернизации образовательных систем общеобразовательных организаций, которая реализуется в рамках инновационной деятельности, обеспечивающей достижения более высоких результатов образования за счет внедрения новых педагогических разработок - новшеств.

В рамках научной школы развивающихся педагогических систем академика В.С. Лазарева [37] под *новшеством* мы понимаем средство, введение которого в педагогическую систему образовательной организации, при соответствующем использовании, способно улучшить результаты ее работы. *Новшество* - это материализованная идея возможного повышения эффективности какой-либо образовательной системы [34, 77]. Близкое понимание новшества у Н. Р. Юсуфбековой [86], В. А. Слостенина и Л.С. Подымовой [71].

Целенаправленное введение новшеств (нововведений) в педагогическую систему с целью повышения качества образования определяют, как *инновационную деятельность* образовательной организации [42]. В качестве субъекта инновационной деятельности ученые рассматривают педагогический коллектив или группу педагогов, занимающихся внедрением новшества.

Содержанием инновационной деятельности является преобразование педагогической системы образовательной организации посредством внедрения новшеств, а *ее назначением* становится выявление необходимости изменений педагогической системы, поиск и эффективное использование существующих возможностей для реализации этих изменений.

Выделяют [37]:

- «локальное нововведение (локальную инновацию) - единичное далее неделимое изменение в социальной системе, ориентированное на повышение эффективности функционирования каких-то ее структурных единиц;

- комплексное (модульное) нововведение (комплексную инновацию) - совокупность связанных локальных изменений, ориентированных на повышение эффективности функционирования какой-либо подсистемы социальной системы;

- системное нововведение (системную инновацию) - совокупность связанных комплексных и локальных изменений, ориентированных на повышение эффективности функционирования социальной системы в целом».

В настоящее время образовательными организациями осознается необходимость развития педагогических систем как необходимого условия достижения соответствия результатов образования возрастающим требованиям со стороны государства, общества и родителей. Однако анализ *нововведений* – целенаправленных изменений в их педагогических системах – показывает, что в основной массе они ориентированы не на масштабные, а лишь фрагментарные, локальные улучшения, обеспечивающие повышение эффективности деятельности отдельных педагогов. Реже проводятся «модульные изменения». Эти нечастые, несистемные, фрагментарные изменения не способны качественно изменить образовательные результаты.

Отсутствие масштабных изменений в образовательных организациях часто связано с тем, что педагоги видят слишком много препятствий и внешних неблагоприятных факторов, мешающих их инновационной деятельности.

Системные нововведения, предполагающие перестройку всей образовательной системы под идею повышения качества образования, способна осуществить лишь небольшая часть инновационных школ с высокой чувствительностью к потребностям и высокой восприимчивостью к возможностям своего развития, а также с *высокой готовностью учителей к инновационной деятельности* [36].

Под «*готовностью к инновационной деятельности*» мы понимаем «совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы» [35]. Инновационная деятельность учителей при системных изменениях в школах имеет иерархическое строение, реализуется на 3 уровнях и направлена:

– на индивидуальном уровне – на развитие собственной педагогической деятельности;

– на групповом – на развитие педагогической деятельности подсистем школы;

– на коллективном – на развитие деятельности всей школы в целом.

Учитель может быть в разной степени включенным в инновационные процессы на этих уровнях, но как *субъект коллективной деятельности* в полной мере он реализуется на уровне образовательной системы в целом, включаясь в решение задач повышения качества образования на всех трех уровнях инновационной деятельности.

Выступая *субъектом инновационной деятельности* образовательной организации, учитель совместно с другими учителями и администрацией реализует *функции управления этой деятельностью*: определяет содержание и форму процессов развития образовательной организации (определяет общую стратегию поведения; выявляет проблемы; ищет возможности их решения); ставит цели (проектирует образ желаемого будущего); планирует развитие; организует выполнение планов; контролирует и регулирует процессы изменений. В результате формируется общее понимание актуальных проблем школы, целей инновационной деятельности, способов их достижения, распределяется и принимается ответственность за выполнение различных участков совместной работы.

Субъект деятельности характеризуется тем, что его собственный мотив этой деятельности совпадает с ее общественно значимым (объективным) мотивом, тем, что он принимает на себя ответственность за осуществление этой деятельности, проявляет активность в ее осуществлении, а также владеет разработанными в обществе (культурными) способами ее реализации [41]. Следовательно, учитель как субъект инновационной деятельности отличается:

- сформированностью у него потребности в изменении образовательной системы своей школы для достижения более высоких результатов образования;

- способностью сознательно, целенаправленно преобразовывать педагогическую действительность, проявлять активность в ее осуществлении;

- возложением на себя ответственности за решение задач инновационной деятельности; владением специальными средствами и технологиями решения этих задач;

- способностью самостоятельно без участия администрации организовать, контролировать и вносить коррективы в работу учителей по внедрению новшеств.

В рамках научной школы развивающихся педагогических систем разработана модель готовности учителя быть субъектом инновационной деятельности, задающая критерии и показатели уровня его готовности к решению задач управления развитием школы и раскрывающая факторы, определяющие этот уровень (рисунок 70) [6; 88].

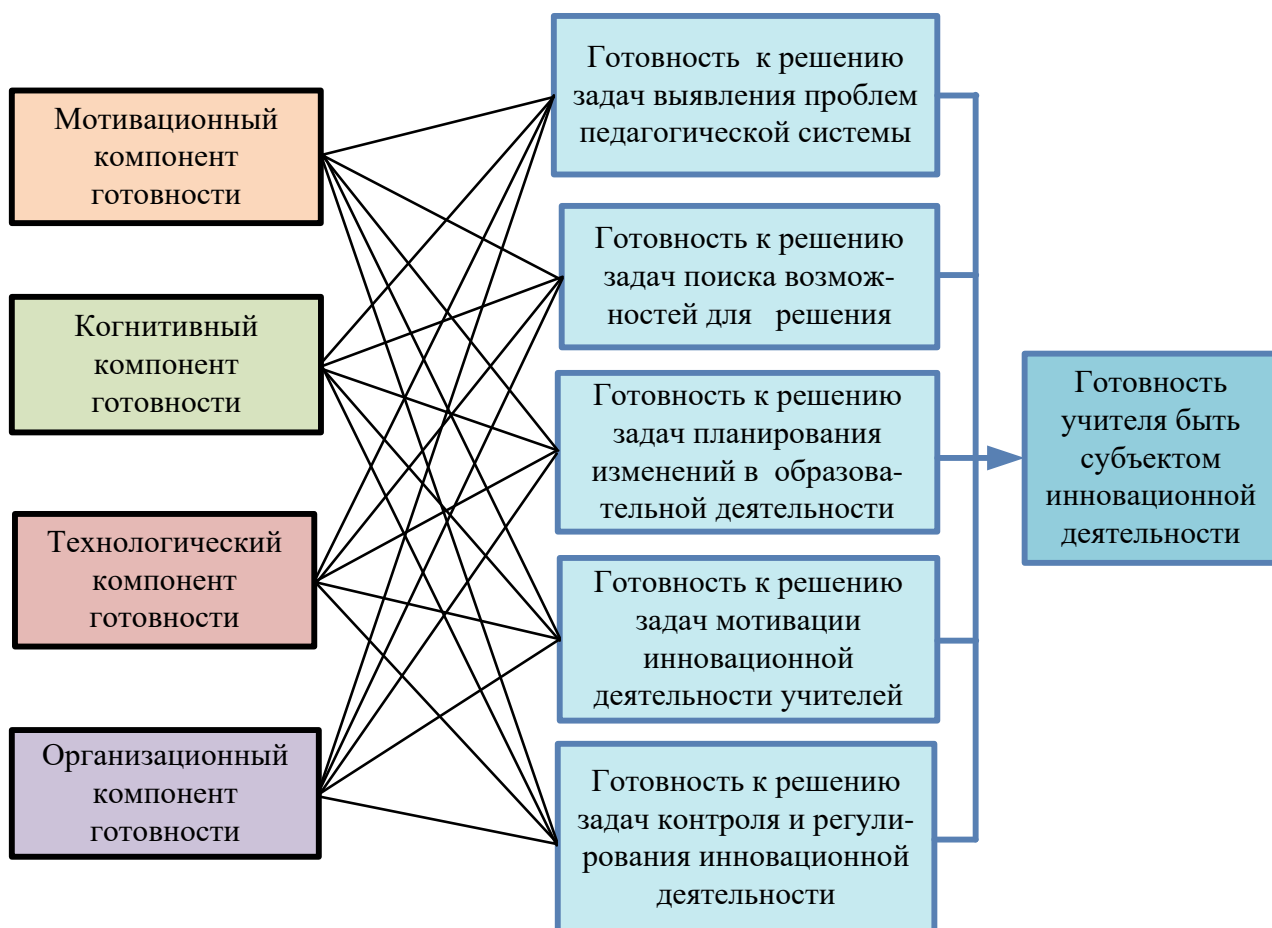


Рисунок 70 – Структурно-функциональная модель готовности учителя к управлению развитием своей школы

Выделены группы учителей с высоким, средним и низким уровнями готовности к инновационной деятельности в школе, статистически значимо различающиеся по сформированности ее мотивационного, когнитивного, технологического и организационного компонентов. Методика оценки готовности учителя к инновационной деятельности позволяет определять факторы, снижающие ее уровень, разрабатывать индивидуальные траектории повышения его инновационной компетентности, а также обеспечивать продуктивное включение в разработку программы развития школы [88].

Готовность учителей к инновационной деятельности в школе проявляется и в том, как они относятся к изменениям, происходящим в настоящее время в общем образовании.

В рамках нашего исследования было опрошено 4380 учителей, занимающихся одновременно методической работой, которые по отношению к переменам, происходящим в системе общего образования, разделились на 4 группы:

– наиболее многочисленная группа – около половины опрошенных – вполне удовлетворены тем, как развивается система общего образования, считая интенсивность изменений в ней такой, «какая сегодня необходима»;

- вторая по численности группа (28,6% от общего количества) считает, что *скорость изменений «чрезмерно высокая»*;
- уверенных в том, что *скорость изменений «несколько ниже, чем необходимо»*, всего 16,8% респондентов;
- очень малочисленна группа (4,2% учителей), считающих, что интенсивность изменений *«значительно ниже, чем необходимо»*.

Таким образом, только *пятая часть опрошенных учителей считает интенсивность изменений в общем образовании ниже необходимой*. Часть из них может самостоятельно включиться в инновационную деятельность, чтобы ускорить изменения и повысить качество образования в своих школах. В этой связи вполне правомерен вопрос: «А как реагируют на изменения остальные учителя?».

Анализ показывает, что чаще возникают ситуации, когда они:

- сопротивляются внедрению предлагаемых новшеств, не желая что-либо менять в себе, в системе своих ценностей и убеждений, в своей деятельности, осваивать новые методы и технологии;
- имитируют инновационную активность, стремясь презентовать себя как педагога-новатора, творческую личность, фактически мало что изменяя в своей работе;
- слепо копируя деятельность коллег и выполняя инструкции администрации школы, получают результаты внедрения новшества, не соответствующие ожиданиям;
- внедрив какое-то новшество, из-за неверного понимания его роли и воспроизведения только его внешней стороны, быстро отказываются от его дальнейшего использования;
- берясь за внедрение какого-то «навязанного сверху» новшества без осознания смысла, цели его внедрения, его влияния на результаты образования, не доводят дело до конца [40].

Как видим, инновационная активность учителей в большинстве случаев не соответствует объективной необходимости. Поэтому роль организатора и деятельного мотиватора инновационной деятельности часто выполняет администрация школы, а учителя оказываются лишь исполнителями разработанных ею целей и планов [43]. Это подтверждают и результаты опроса учителей, показавшие, что они, как правило, участвуют в решении задач совершенствования собственной педагогической деятельности, но редко включаются в решение задач совершенствования деятельности школы [41].

В психологических исследованиях обоснована связь между готовностью учителей быть субъектами развития своей школы, существующими в ней возможностями для включения учителей в управление инновационной деятельностью и ее эффективностью [43]. Поэтому ключевым фактором успешности системных изменений в школах является их своевременная и качественная методическая *поддержка* – деятельность по созданию комплекса условий, обеспечивающих включение учителей в

инновационную деятельность в качестве ее субъектов, – и дальнейшее *повышение их готовности к системным нововведениям в самой деятельности по их осуществлению*. А так как учителя имеют разную *степень готовности к инновационной деятельности* и находятся в *разных условиях, существующих в школах*, их потребности в методической поддержке при осуществлении системных нововведений различаются. Следовательно, проблему методической поддержки учителей необходимо решать дифференцировано, поддерживая педагогические коллективы (далее – школы), осуществляющие системные нововведения.

Поэтому существует актуальная **практическая проблема** повышения эффективности поддержки системных нововведений образовательных организаций, направленной на создание комплекса условий, способствующих их результативности.

В нашем опросе **«недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей»** среди факторов, негативно влияющих на качество методической работы, занял второе место (см. п. 2.3.5). Поэтому особый интерес вызывает распределение задач методической поддержки развития образовательных организаций и учителей между методическими службами.

3.2. Распределение задач методической поддержки развития образовательных организаций между уровнями управления системой общего образования: оценка экспертов

Методическая поддержка развития общеобразовательных организаций (наиболее «мягкая» и эффективная форма методического обеспечения) – деятельность внешних по отношению к общеобразовательным организациям субъектов по созданию комплекса условий, обеспечивающих проведение необходимых изменений там, где их успешная реализация силами только педагогического коллектива невозможна. Такими субъектами поддержки в исследовании для нас выступали методические службы всех уровней системы методической работы в общем образовании: федеральный, региональный, муниципальный и институциональный.

Методическим работникам, участвовавшим в опросе, было предложено определить, на каком уровне управления системой общего образования (федеральном, региональном, муниципальном, институциональном) решаются задачи методической поддержки развития общеобразовательных организаций и учителей.

Для этого было выделено пять направлений (видов) методической поддержки:

- организационно-управленческая;
- информационная;
- научно-методическая;

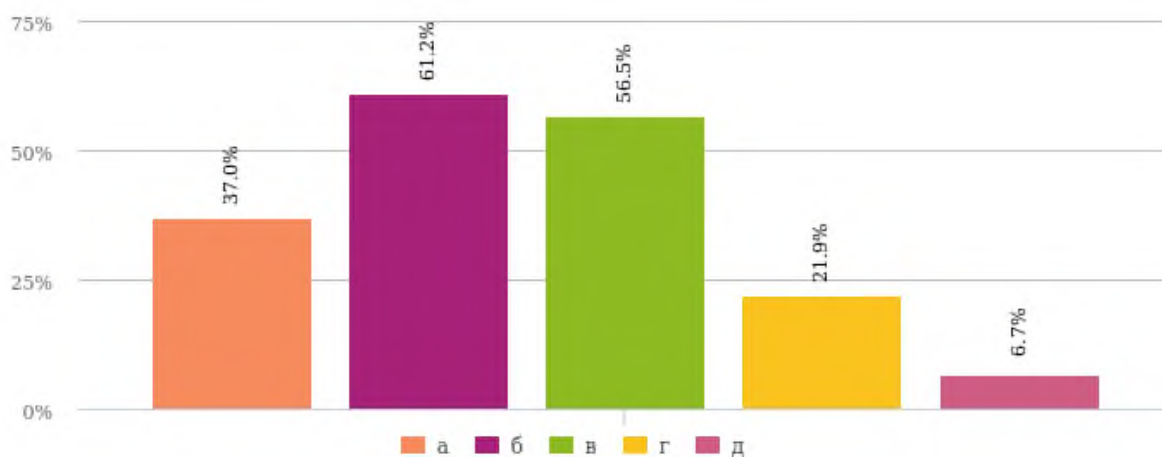
- образовательная;
- экспертно-консультативная.

И определен перечень задач, который включал по каждому из направлений поддержки:

- выявление потребности общеобразовательных организаций в поддержке развития общеобразовательных организаций;
- разработка средств и методов поддержки развития общеобразовательных организаций;
- обеспечение доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам поддержки их развития;
- сопровождение использования общеобразовательными организациями средств и методов поддержки их развития.

3.2.1. Организационно-управленческая поддержка развития образовательных организаций

Согласно оценкам всех экспертов, **наибольшим вкладом** в решение задачи **выявления потребности общеобразовательных организаций в организационно-управленческой поддержке их развития** является вклад **региональных методических работников**. Так считает 61,2% экспертов (Рисунок 71).



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 71 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача выявления потребности общеобразовательных организаций в организационно-управленческой поддержке их развития?»

На втором месте муниципальные методические работники (56,5% опрошенных).

На третьем месте – федеральные (37%), на четвертом – институциональные (21,9%) методические службы.

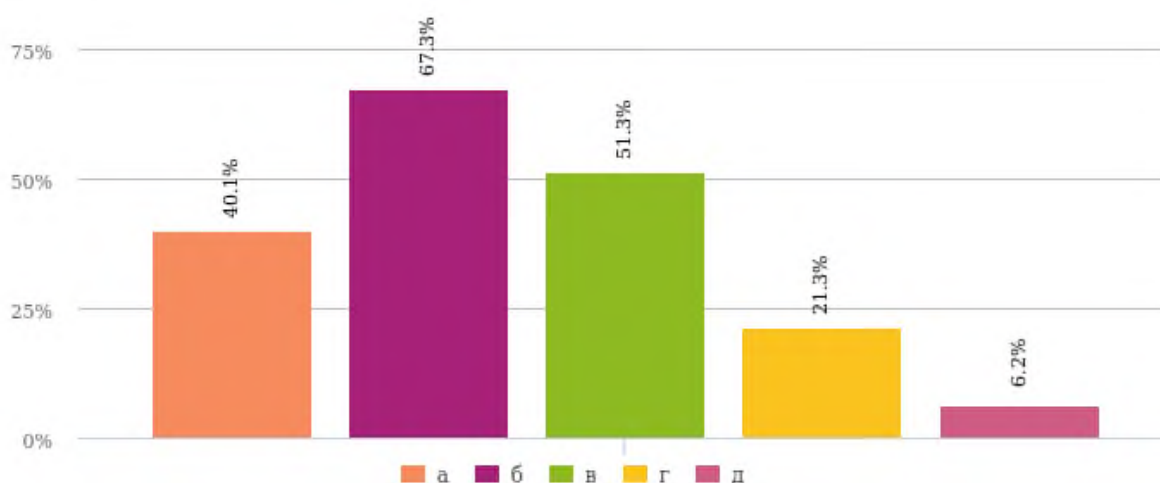
Еще 6,7% экспертов считают, что задача выявления потребности общеобразовательных организаций в организационно-управленческой поддержке их развития методическими службами не решается.

В решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций* также лидируют *региональные методические службы* (Рисунок 72). Им отдали свои голоса 67,3% экспертов.

На втором месте муниципальные методические службы (51,3% опрошенных).

На третьем месте – федеральные (40,1%), на четвертом – методические службы образовательных организаций (21,3%).

Считают, что задача выявления потребности общеобразовательных организаций в организационно-управленческой поддержке их развития методическими службами вообще не решается, 6,2% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

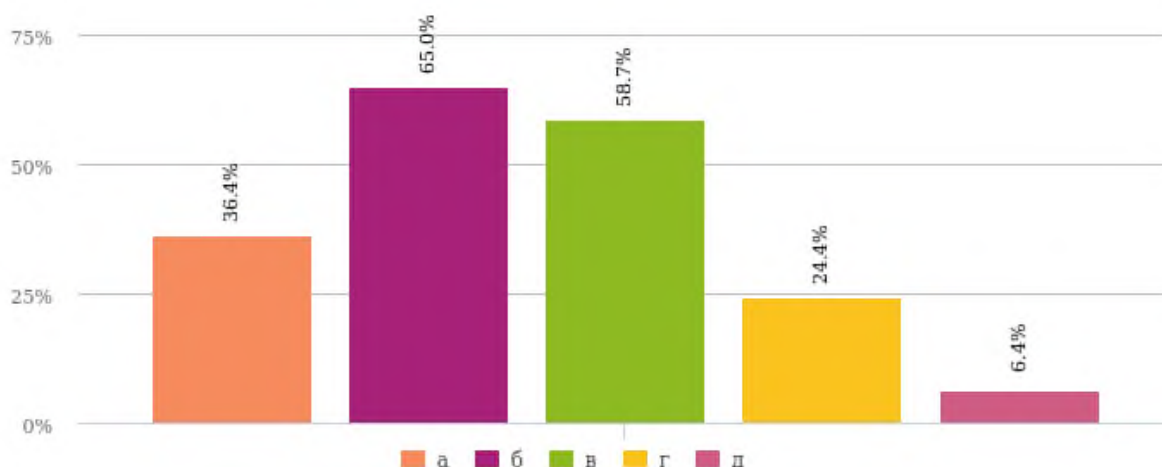
Рисунок 72 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций?»

На первом месте при *обеспечении доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам организационно-управленческой поддержки их развития* также находятся региональные методисты с 65% голосов экспертов (Рисунок 73).

На втором месте муниципальные методические работники (58,7% опрошенных).

На третьем месте – федеральные службы (40,1%) и на четвертом – методические службы образовательных организаций (24,4%).

Считают, что задача *обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам организационно-управленческой поддержки их развития* методическими службами не решается, 6,4% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

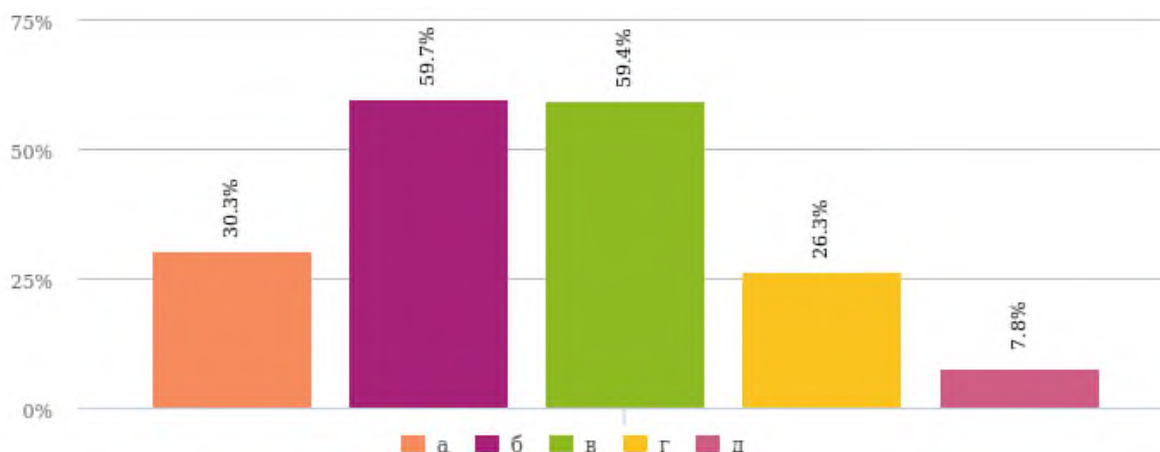
При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 73 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам организационно-управленческой поддержки их развития?»

По оценкам всех экспертов, в решение задачи *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов организационно-управленческой поддержки их развития* вклад региональных и муниципальных методических служб примерно одинаков: 59,7% голосов за региональных и 59,4% голосов за муниципальных методических работников (Рисунок 74).

На третьем месте – федеральные службы (30,3%), а на четвертом – методические службы образовательных организаций (26,3%).

Считают, что задача *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов организационно-управленческой поддержки их развития* методическими службами не решается, 7,8% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

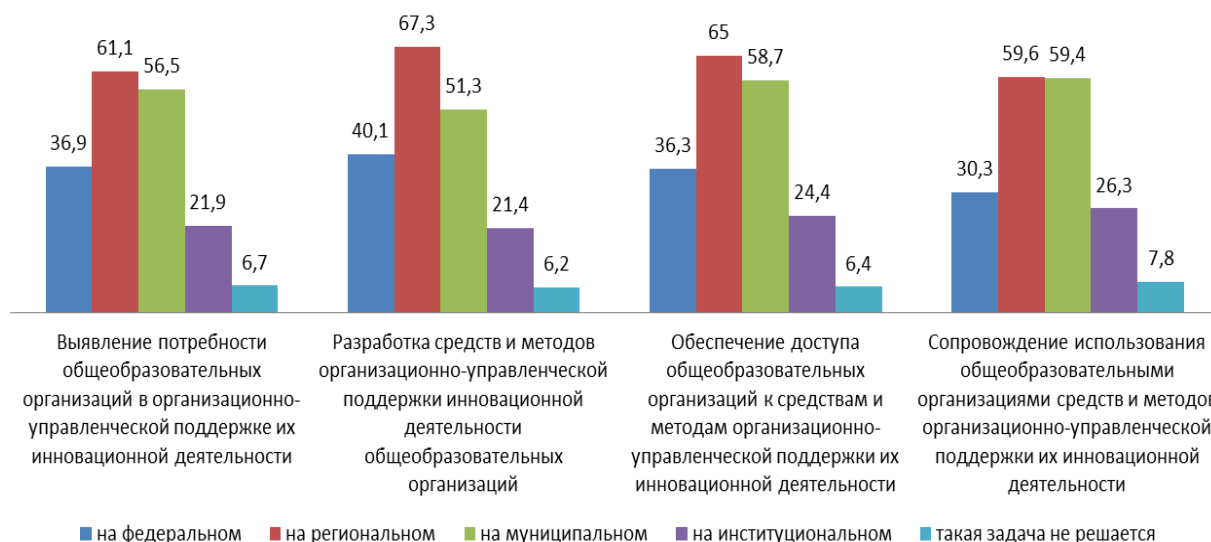
При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 74 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов организационно-управленческой поддержки их развития?»

Анализ оценок экспертами организационно-управленческой поддержки развития образовательных организаций показывает, что наибольшим по всем задачам поддержки, по сравнению с методическими службами других уровней, является вклад **региональных служб**, который колеблется от 67,3% – при решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки инновационной деятельности* – до 59,6% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов организационно-управленческой поддержки инновационной деятельности* (Рисунок 75).

Вклад **муниципальных методических служб** несколько ниже: от 59,4% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов организационно-управленческой поддержки инновационной деятельности* – до 51,3% – при решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки инновационной деятельности общеобразовательных организаций*.

Далее с большим отставанием следуют федеральные и институциональные методические службы. При этом от 6,2% до 7,8% задач организационно-управленческой поддержки не решается.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 75 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций?»

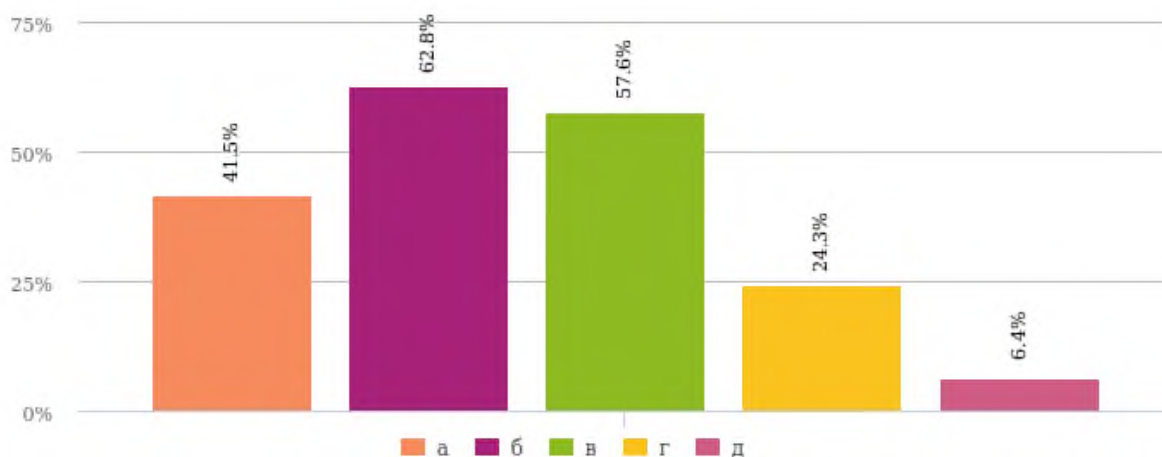
3.2.2. Информационная поддержка развития образовательных организаций

Большинство участников опроса (62,8%) считают, что решение задачи **выявления потребности общеобразовательных организаций в информационной поддержке их развития** осуществляется **региональными методическими работниками** (Рисунок 76).

Несколько больше половины (56,5% опрошенных) уверены в том, что эту задачу решают муниципальные методические работники.

Участие в **выявлении потребности общеобразовательных организаций в информационной поддержке их развития** федеральных методических служб отметили 41,5% экспертов, а институциональных методических служб – 24,3% экспертов.

Только 6,4% экспертов считают, что задача **выявления потребности общеобразовательных организаций в информационной поддержке их развития** методическими службами не решается.

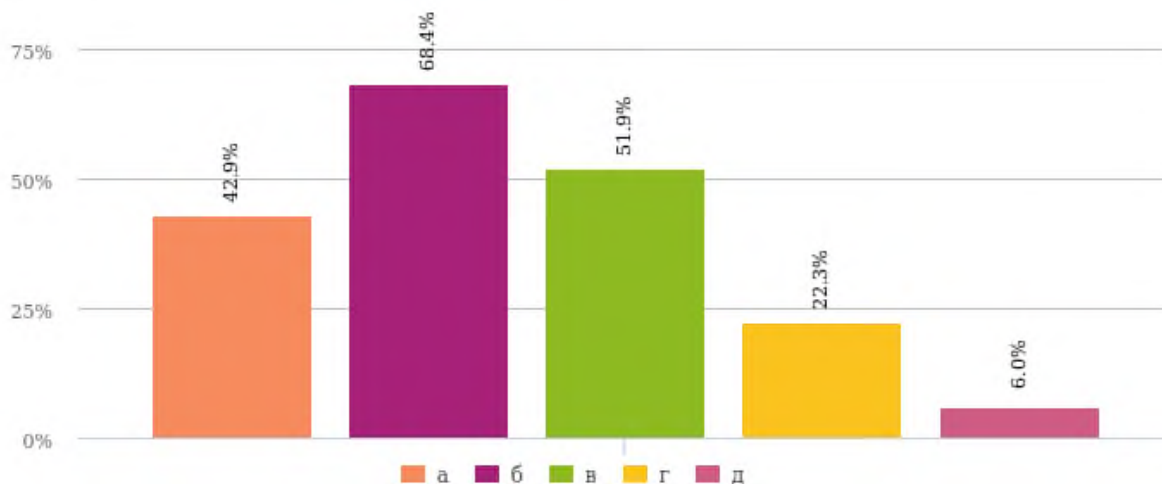


а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 76 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача выявления потребности общеобразовательных организаций в информационной поддержке их развития?»

В решении задачи **разработки средств и методов информационной поддержки развития общеобразовательных организаций**, лидируют региональные методические работники (68,4% экспертов) (Рисунок 77).



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 77 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача разработки средств и методов информационной поддержки развития общеобразовательных организаций?»

Вклад муниципальных методических работников в решение этой задачи отметили 51,9% опрошенных.

Третье место у федеральных (51,9%), четвертое – у методических служб образовательных организаций (22,3%).

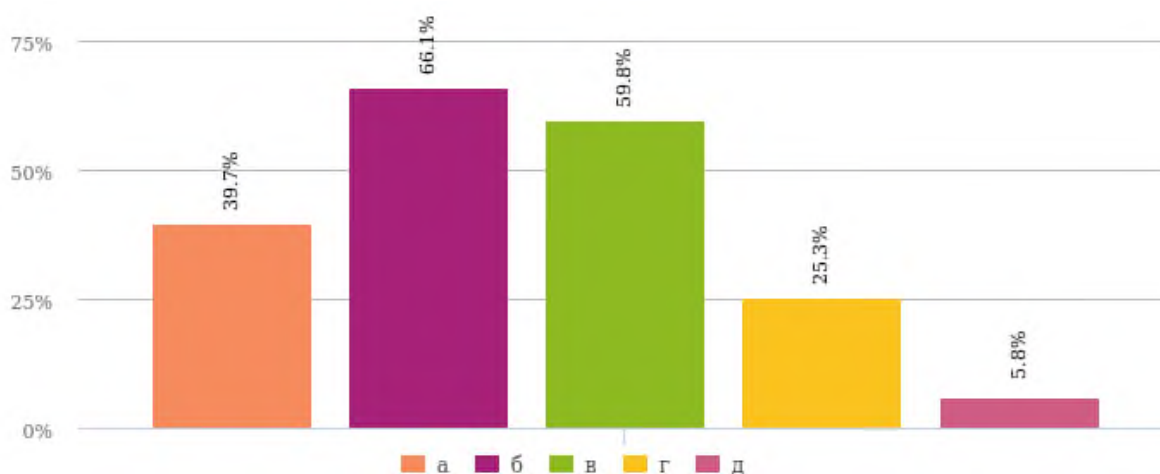
Считают, что задача *выявления потребности общеобразовательных организаций в информационной поддержке их развития* методическими службами не решается, 6% экспертов.

Первое место в *обеспечении доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам информационной поддержки их развития* занимают региональные методисты (66,1% голосов) (Рисунок 78).

На втором месте муниципальные методические работники (59,8% опрошенных).

На третьем месте – федеральные службы (39,7%) и на четвертом – методические службы образовательных организаций (25,3%).

Считают, что задача *обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам информационной поддержки их развития* методическими службами не решается, 5,8% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

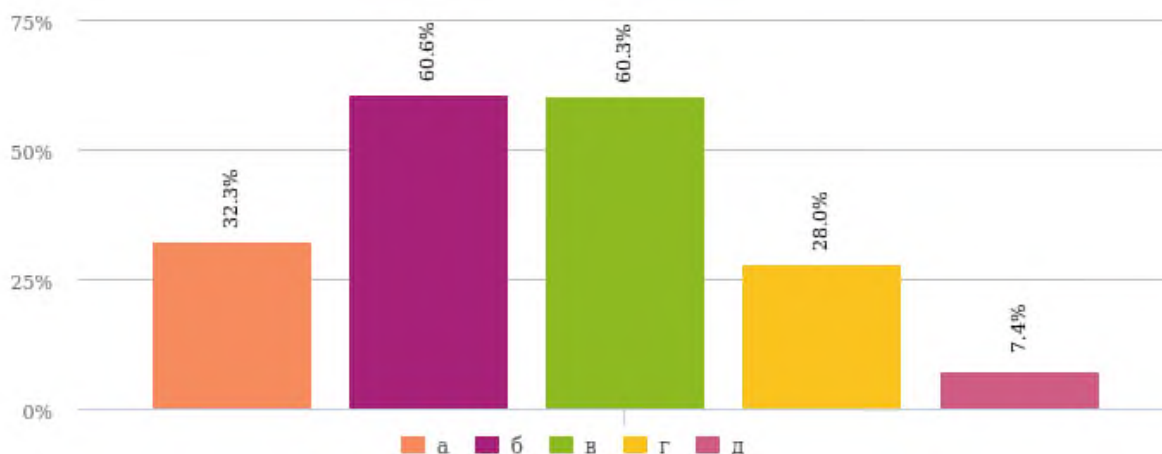
При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 78 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам информационной поддержки их развития?»

По оценкам всех экспертов, в решение задачи *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов информационной поддержки их развития* вклад региональных и муниципальных методических служб примерно одинаков: 60,6% голосов за региональных и 60,3% голосов за муниципальных методических работников (Рисунок 79).

На третьем месте – федеральные службы (30,3%), а на четвертом – методические службы образовательных организаций (32,3%).

Считают, что задача *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов информационной поддержки их развития* методическими службами не решается, 7,4% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

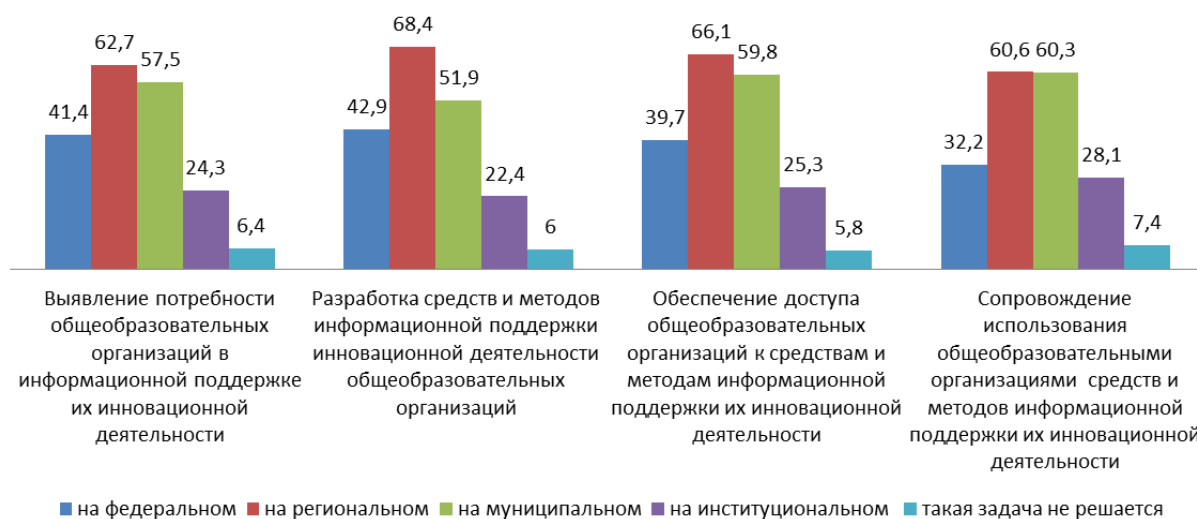
При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 79 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов информационной поддержки их развития?»

Анализ экспертных оценок информационной поддержки развития образовательных организаций показывает, что по всем задачам лидируют **региональные службы**, вклад которых колеблется от 68,4% – при решении задачи *разработки средств и методов информационной поддержки инновационной деятельности* – до 60,6% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов информационной поддержки инновационной деятельности* (Рисунок 80).

Вклад **муниципальных методических служб** несколько ниже: от 60,3% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов информационной поддержки инновационной деятельности* – до 51,9% – при решении задачи *разработки средств и методов информационной поддержки инновационной деятельности общеобразовательных организаций*.

Далее с большим отставанием следуют федеральные и институциональные методические службы. От 5,8% до 7,4% задач *информационной поддержки* не решается.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 80 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи информационной поддержки развития общеобразовательных организаций?»

3.2.3. Научно-методическая поддержка развития образовательных организаций

Более половины участников опроса (61,5%) считают, что решение задачи **выявления потребности общеобразовательных организаций в научно-методической поддержке их развития осуществляется региональными методическими работниками** (Рисунок 81).

Несколько больше половины (53,9% опрошенных) уверены в том, что эту задачу решают муниципальные методические работники.

Участие в **выявлении потребности общеобразовательных организаций в научно-методической поддержке их развития** федеральных методических служб отметили 39,1% экспертов, а институциональных методических служб – 24,2% экспертов.

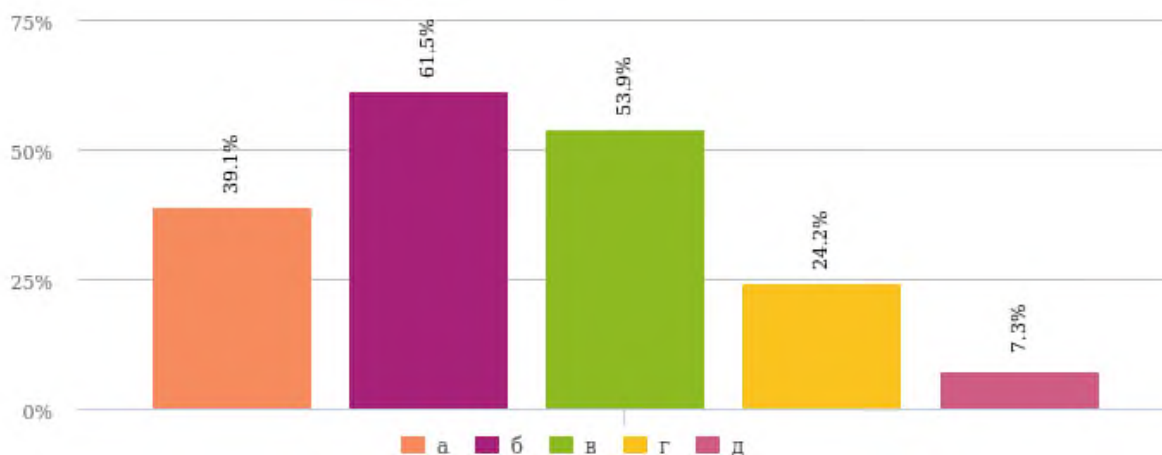
Всего 7,3% экспертов считают, что задача **выявления потребности общеобразовательных организаций в научно-методической поддержке их развития** методическими службами не решается.

В решении задачи **разработки средств и методов научно-методической поддержки развития общеобразовательных организаций**, лидируют **региональные методические работники** (66,7% экспертов) (Рисунок 82).

Вклад муниципальных методических работников в решение этой задачи отметили 48,4% опрошенных.

Третье место у федеральных (42,5%), четвертое – у методических служб образовательных организаций (22,7%).

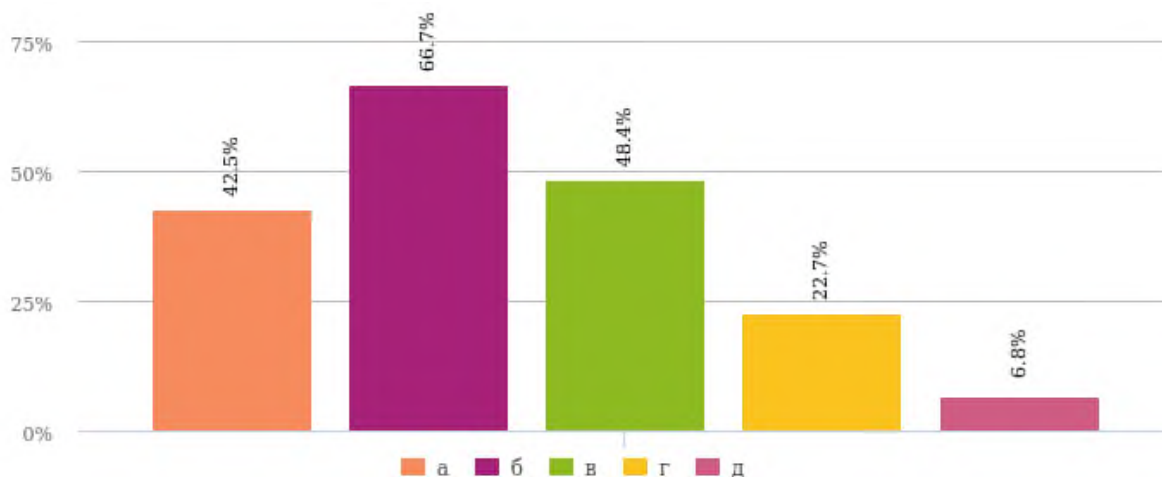
Считают, что задача выявления потребности общеобразовательных организаций в научно-методической поддержке их развития методическими службами не решается, 6,8% экспертов.



**а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается**

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 81 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача выявления потребности общеобразовательных организаций в научно-методической поддержке их развития?»



**а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается**

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

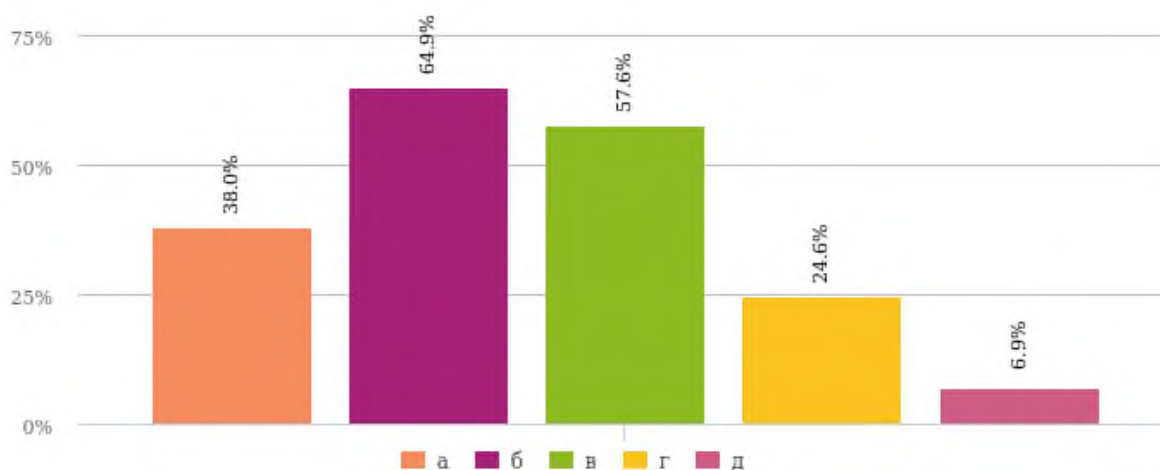
Рисунок 82 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача разработки средств и методов научно-методической поддержки развития общеобразовательных организаций?»

Первое место в *обеспечении доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам научно-методической поддержки их развития* занимают региональные методисты (64,9% голосов) (Рисунок 83).

На втором месте муниципальные методические работники (57,6% опрошенных).

На третьем месте – федеральные службы (38%) и на четвертом – методические службы образовательных организаций (24,6%).

Считают, что задача *обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам информационной поддержки их развития* методическими службами не решается, 6,9% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 83 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача обеспечение доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам научно-методической поддержки их развития?»

По оценкам всех экспертов, в решение задачи *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки их развития* вклад региональных и муниципальных методических служб одинаков: 58,5% голосов за каждую службу (Рисунок 84).

На третьем месте – федеральные службы (30,7%), а на четвертом – методические службы образовательных организаций (26,8%).

Утверждают, что задача *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки их развития* не решается, 8,7% экспертов.

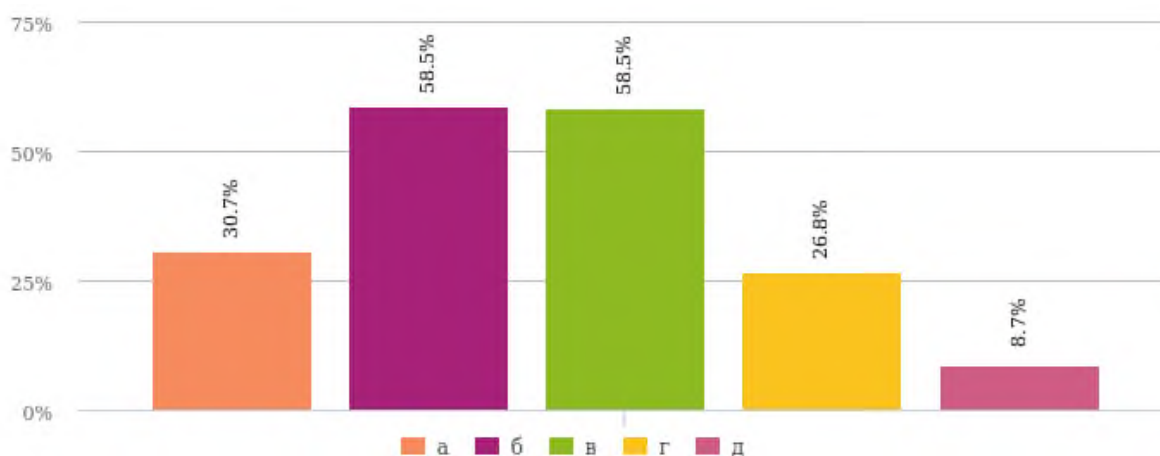
Анализ экспертных оценок научно-методической поддержки развития образовательных организаций показывает, что по всем задачам вклад *региональных служб* колеблется от 66,7% – при решении задачи *разработки*

средств и методов научно-методической поддержки инновационной деятельности – до 58,5% – при решении задачи сопровождения использования образовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки инновационной деятельности (Рисунок 85).

Значительно ниже клад **муниципальных методических служб**: от 58,4% – при решении задачи сопровождения использования образовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки инновационной деятельности – до 48,3% – при решении задачи разработки средств и методов научно-методической поддержки инновационной деятельности общеобразовательных организаций.

Далее с большим отставанием следуют федеральные и институциональные методические службы.

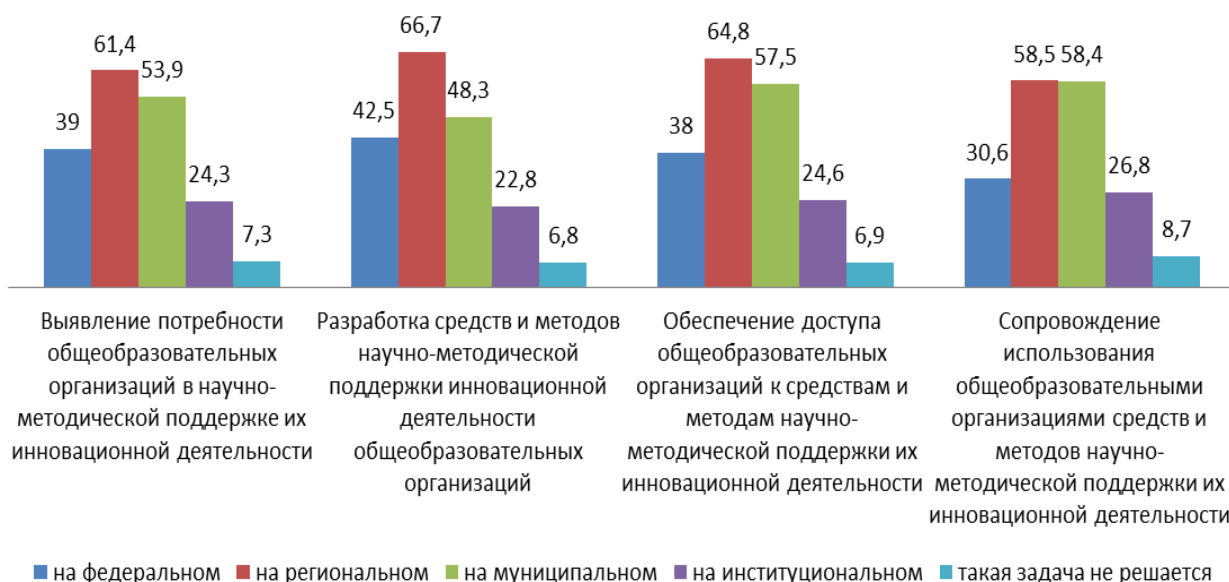
От 6,8% до 8,7% задач научно-методической поддержки не решается.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 84 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки их развития?»



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 85 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи научно-методической поддержки развития общеобразовательных организаций?»

3.2.4. Образовательная поддержка развития образовательных организаций

Более половины участников опроса (62,3%) считают, что решение задачи **выявления потребности общеобразовательных организаций в образовательной поддержке их развития** осуществляется **региональными методическими работниками** (Рисунок 86).

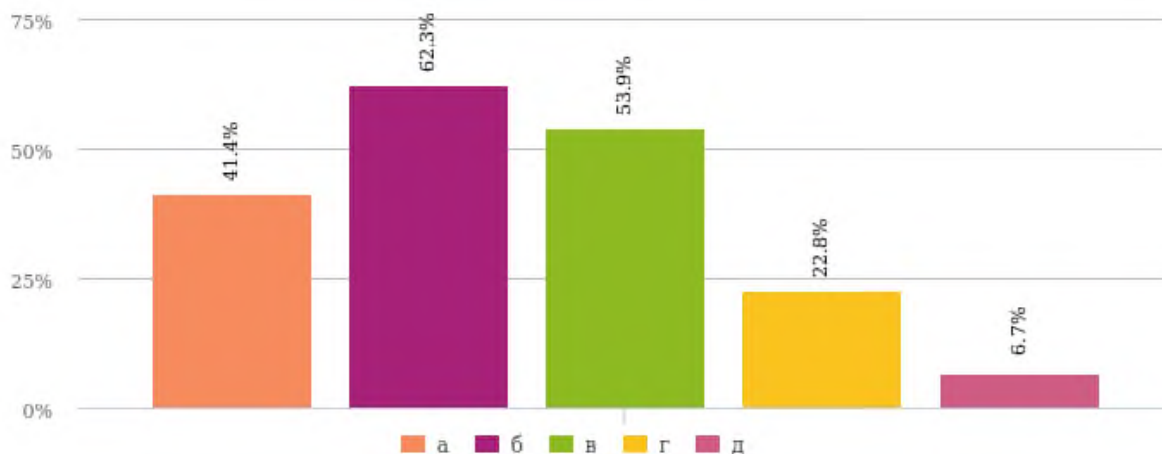
Несколько больше половины (53,9% опрошенных) уверены в том, что эту задачу решают муниципальные методические работники.

Участие в **выявлении потребности общеобразовательных организаций в образовательной поддержке их развития** федеральных методических служб отметили 41,4% экспертов, а институциональных методических служб – 22,8% экспертов.

Всего 6,7% экспертов считают, что задача **выявления потребности общеобразовательных организаций в образовательной поддержке их развития** методическими службами не решается.

В решении задачи **разработки средств и методов образовательной поддержки развития общеобразовательных организаций**, лидируют **региональные методические работники** (67,8% экспертов) (Рисунок 87).

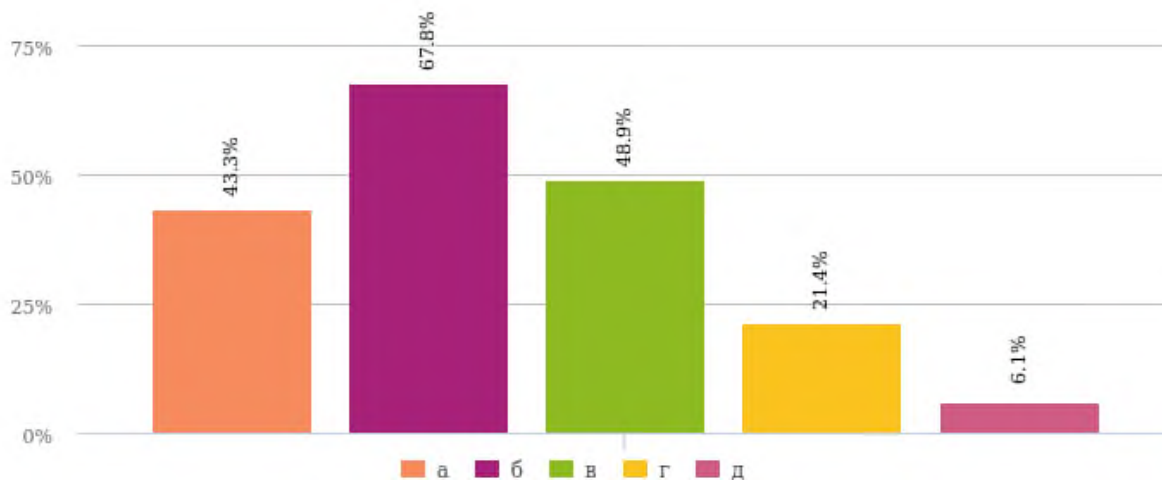
Вклад муниципальных методических работников в решение этой задачи отметили 48,9% опрошенных.



**а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается**

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 86 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача выявления потребности общеобразовательных организаций в образовательной поддержке их развития?»



**а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается**

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 87 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача разработки средств и методов образовательной поддержки развития общеобразовательных организаций»

Третье место у федеральных (43,2%), четвертое – у методических служб образовательных организаций (21,4%).

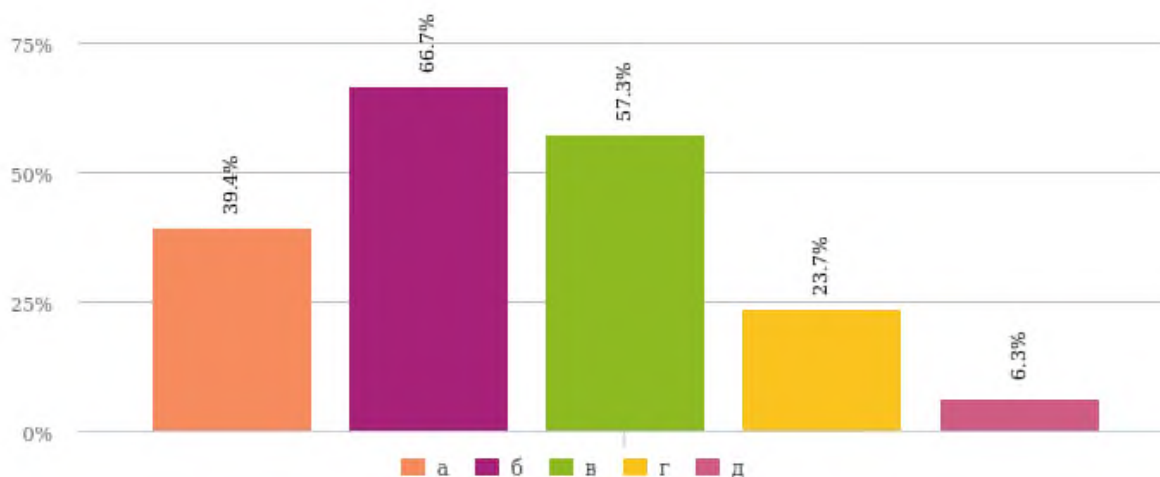
Считают, что задача *разработки средств и методов образовательной поддержки развития общеобразовательных организаций* методическими службами не решается, 6,1% экспертов.

Первое место в *обеспечении доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам образовательной поддержки их развития* занимают региональные методисты (66,7% голосов) (Рисунок 88).

На втором месте муниципальные методические работники (57,3% опрошенных).

На третьем месте – федеральные службы (39,5%) и на четвертом – методические службы образовательных организаций (23,7%).

Считают, что задача *обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам информационной поддержки их развития* методическими службами не решается, 6,3% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 88 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача обеспечение доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам образовательной поддержки их развития?»

По оценкам всех экспертов, в решение задачи *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов образовательной поддержки их развития* наибольшим является вклад региональных методических служб (60,9% голосов) (Рисунок 89).

На втором месте – муниципальные методические службы (58,1%).

На третьем месте – федеральные службы (32,3%), а на четвертом – методические службы образовательных организаций (25,8%).

Утверждают, что задача *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки их развития* не решается, 8,1% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

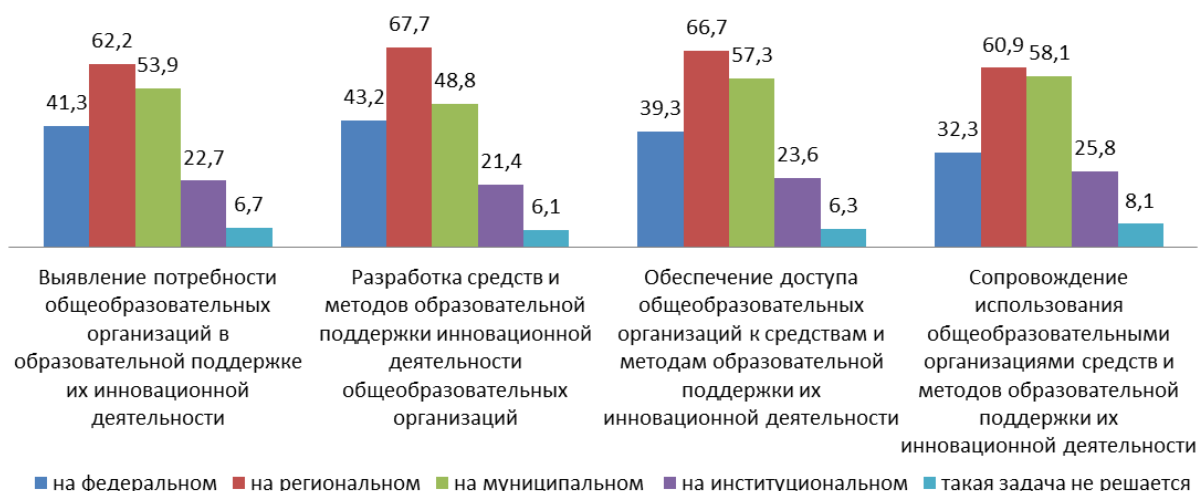
Рисунок 89 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов образовательной поддержки их развития?»

Анализ экспертных оценок показывает, что по всем задачам образовательной поддержки развития образовательных организаций вклад **региональных служб** колеблется от 67,7% – при решении задачи *разработки средств и методов образовательной поддержки инновационной деятельности* – до 58,5% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов образовательной поддержки инновационной деятельности* (Рисунок 90).

Значительно ниже вклад **муниципальных методических служб**: от 58,4% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов образовательной поддержки инновационной деятельности* – до 48,8% – при решении задачи *разработки средств и методов образовательной поддержки инновационной деятельности* общеобразовательных организаций.

Далее с большим отставанием следуют **федеральные** и **институциональные** методические службы.

От 6,1% до 8,1% задач *образовательной поддержки* не решается.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 90 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи образовательной поддержки развития общеобразовательных организаций?»

3.2.5. Экспертно-консультативная поддержка развития образовательных организаций

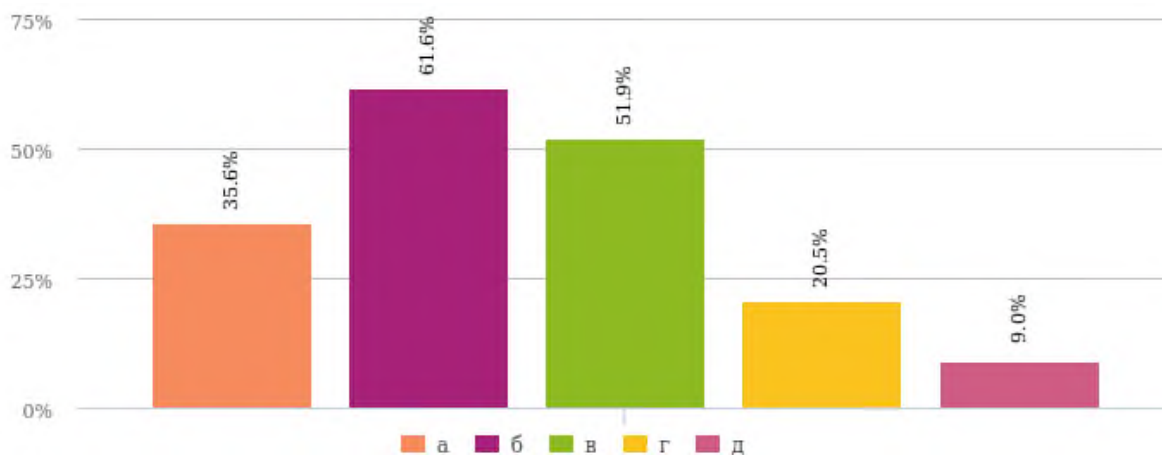
Большинство участников опроса (61,6%) считают, что решение задачи **выявления потребности общеобразовательных организаций в экспертно-консультативной поддержке их развития осуществляется региональными методическими работниками** (Рисунок 91).

Около половины (51,9% опрошенных) уверены в том, что эту задачу решают муниципальные методические работники.

Участие в **выявлении потребности общеобразовательных организаций в экспертно-консультативной поддержке их развития** федеральных методических служб отметили 35,6% экспертов, а институциональных методических служб – 20,5% экспертов.

9% экспертов считают, что задача **выявления потребности общеобразовательных организаций в экспертно-консультативной поддержке их развития** методическими службами не решается.

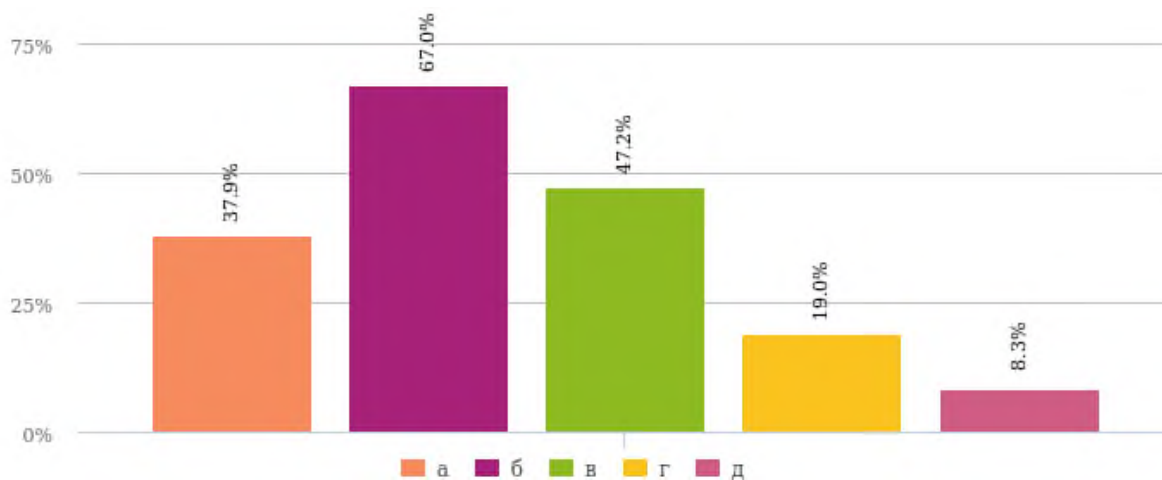
В решении задачи **разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки развития общеобразовательных организаций**, лидируют региональные методические работники (67% экспертов) (Рисунок 92).



**а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается**

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 91 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача выявления потребности общеобразовательных организаций в экспертно-консультативной поддержке их развития?»



**а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается**

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 92 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки развития общеобразовательных организаций?»

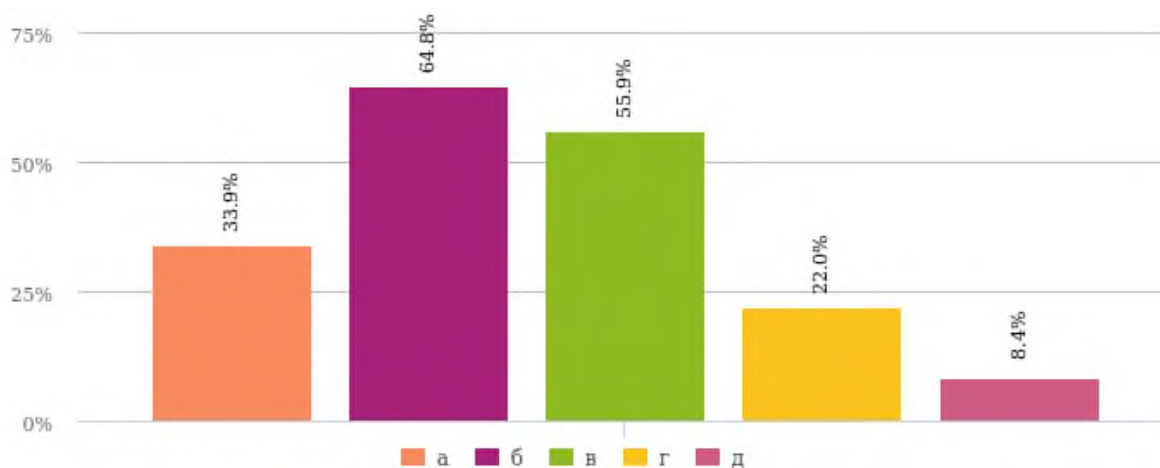
Первое место в **обеспечении доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам экспертно-консультативной**

поддержки их развития занимают региональные методисты (64,8% голосов) (Рисунок 93).

На втором месте муниципальные методические работники (55,9% опрошенных).

На третьем месте – федеральные службы (33,9%) и на четвертом – методические службы образовательных организаций (22%).

Считают, что задача *обеспечения доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам экспертно-консультативной поддержки их развития* методическими службами не решается, 8,4% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

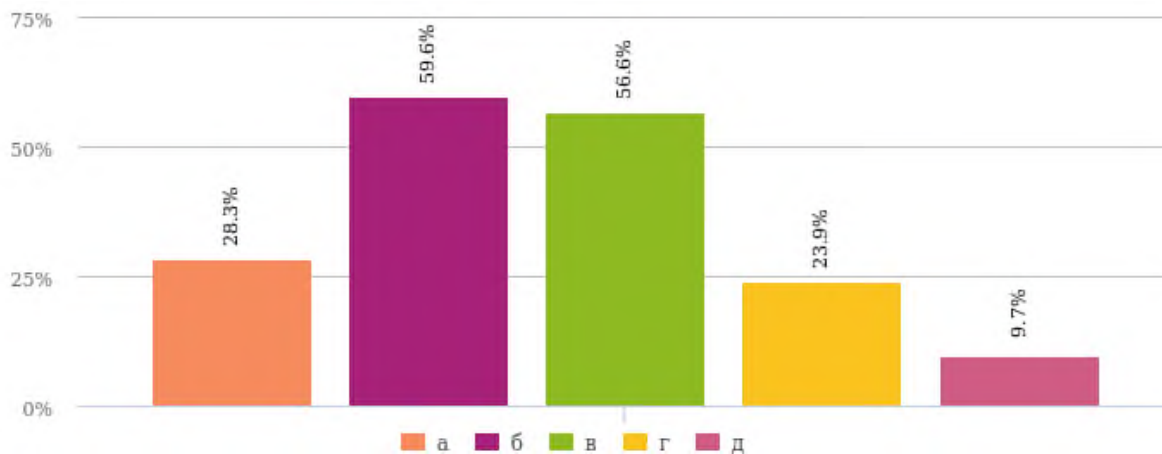
Рисунок 93 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача обеспечение доступа общеобразовательных организаций к средствам и методам экспертно-консультативной поддержки их развития?»

По оценкам всех экспертов, в решение задачи **сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов экспертно-консультативной поддержки их развития** наибольшим является вклад региональных методических служб (59,6% голосов) (Рисунок 94).

На втором месте – муниципальные методические службы (56,6%).

На третьем месте – федеральные службы (28,3%), а на четвертом – методические службы образовательных организаций (23,9%).

Утверждают, что задача *сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов экспертно-консультативной поддержки их развития* не решается, 9,7% экспертов.



а) на федеральном б) на региональном в) на муниципальном
г) на институциональном д) такая задача не решается

При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 94 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решается задача сопровождения использования общеобразовательными организациями средств и методов экспертно-консультативной поддержки их развития?»

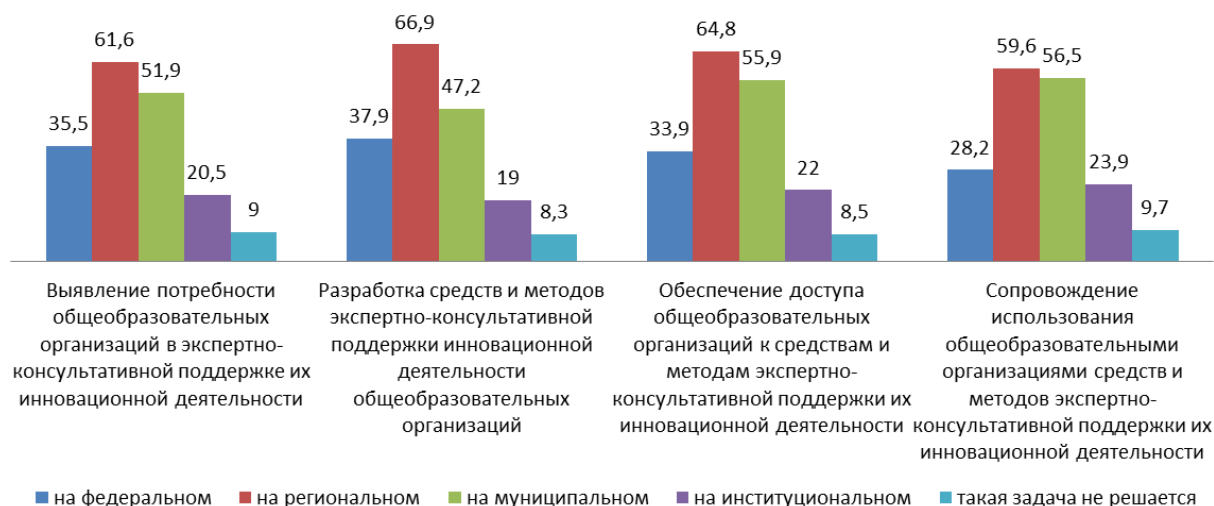
Анализ экспертных оценок показывает, что по задачам экспертно-консультативной поддержки развития образовательных организаций вклад **региональных служб** колеблется от 66,9% – при решении задачи *разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки инновационной деятельности* – до 59,6% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов экспертно-консультативной поддержки инновационной деятельности* (Рисунок 95).

Ниже вклад **муниципальных методических служб**: от 56,5% – при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов экспертно-консультативной поддержки инновационной деятельности* – до 47,2% – при решении задачи *разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки инновационной деятельности* общеобразовательных организаций.

Далее с большим отставанием следуют **федеральные** и **институциональные** методические службы.

От 8,3% до 9,7% задач *экспертно-консультативной поддержки* не решается.

Таким образом, наибольшим по всем направлениям поддержки является вклад региональных и муниципальных служб. Далее с большим отставанием следуют федеральные и институциональные методические службы. При этом около десятой части задач поддержки по всем направлениям не решается.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 95 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи экспертно-консультативной поддержки развития общеобразовательных организаций?»

3.3. Различия в оценке региональными и муниципальными экспертами распределения задач методической поддержки развития образовательных организаций между уровнями управления системой общего образования

Результаты опроса региональных и муниципальных экспертов, играющих основную роль в адресной поддержке инновационной деятельности общеобразовательных организаций, продемонстрировали различия в понимании ими места и роли в этой деятельности методических служб различных уровней управления системой общего образования.

3.3.1. Организационно-управленческая поддержка развития образовательных организаций

Региональные эксперты при оценке вклада методических служб федерального, регионального, муниципального и институционального уровней в решение задач организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных учреждений согласно рисунку 96, отводят ведущую роль в решении всех задач своему (региональному) уровню

системы методической работы. Наибольший объем работы (44,8%), по мнению экспертов, выполняется на региональном уровне при решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций.*

Муниципальные эксперты, согласно рисунку 97, хотя и отмечают преимущество регионального уровня при решении задач по *разработке средств и методов организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций,* но считают его минимальным, по сравнению с муниципальным уровнем.

Несколько ниже, чем региональные эксперты, они оценивают и вклад в эту деятельность и федеральных методических служб.

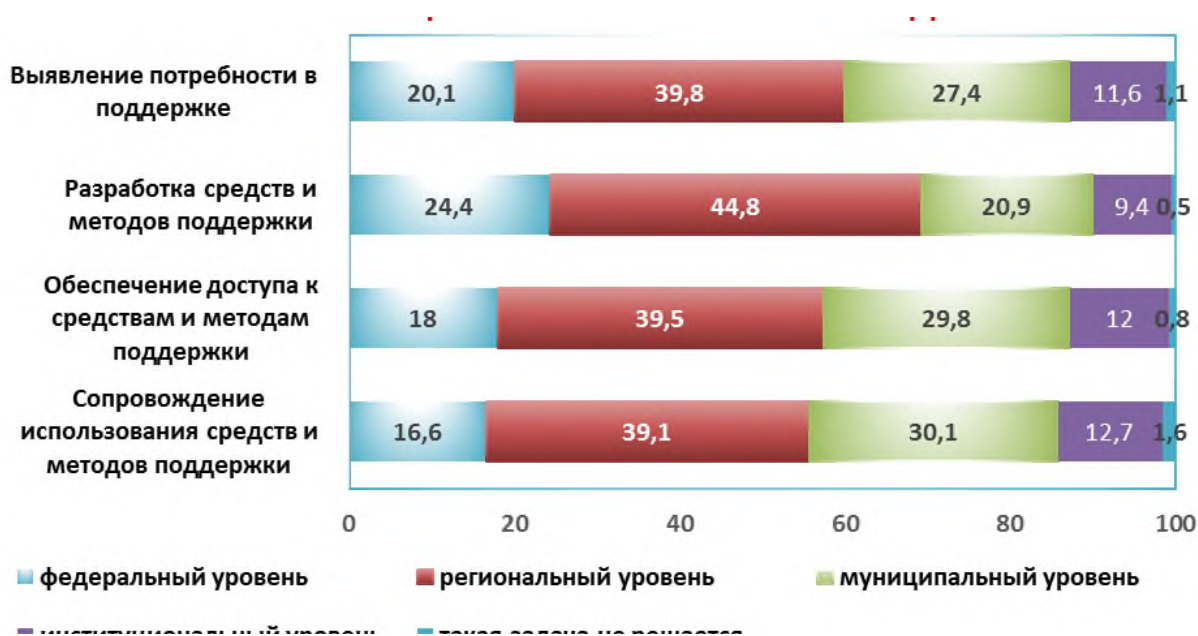


Рисунок 96 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций (%)

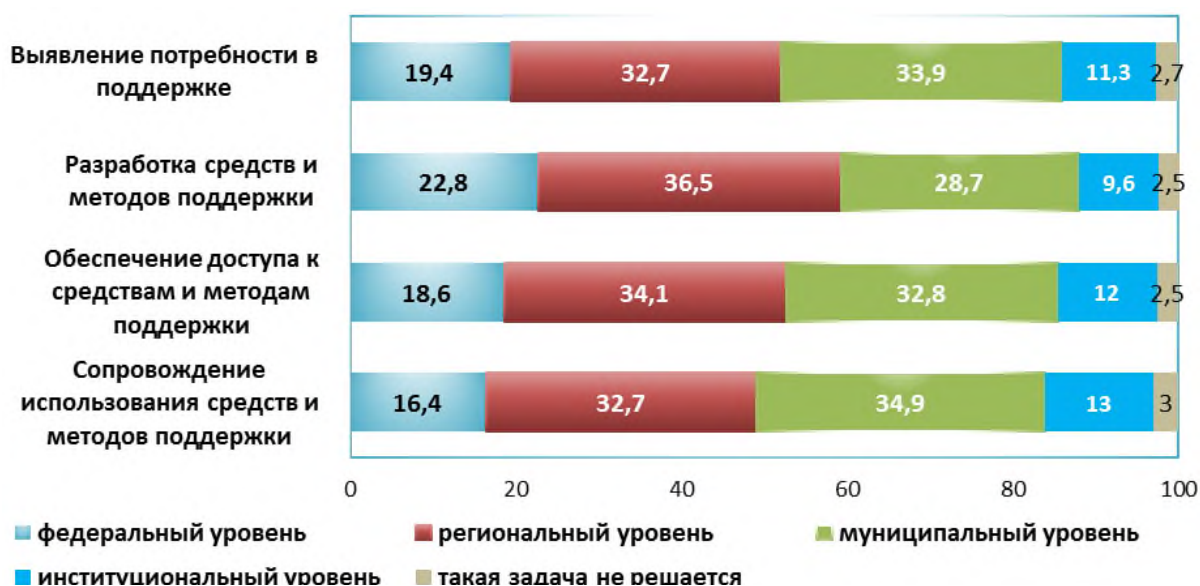


Рисунок 97 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций (%)

3.3.2. Информационная поддержка развития образовательных организаций

Оценивая вклад методических служб разного уровня в решение задач информационной поддержки развития общеобразовательных учреждений **региональные эксперты**, согласно рисунку 98, отводят **региональному уровню системы методической работы ведущую роль** в решении всех задач. Наибольший объем работы (41%), по мнению экспертов, выполняется на региональном уровне при решении задачи *разработки средств и методов информационной поддержки развития общеобразовательных организаций*.

Муниципальные эксперты, согласно рисунку 99, хотя и отмечают преимущество регионального уровня при решении задач по *разработке средств и методов информационной поддержки развития общеобразовательных организаций*, но считают себя лидерами при решении задач выявления потребности в информационной поддержке инновационной деятельности образовательных организаций и сопровождении использования средств и методов информационной поддержки развития образовательных организаций.

Несколько ниже, чем региональные, муниципальные эксперты оценивают также вклад в решение задач информационной поддержки федеральных методических служб.



Рисунок 98 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач информационной поддержки развития общеобразовательных организаций (%)



Рисунок 99 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач информационной поддержки развития общеобразовательных организаций (%)

3.3.3. Научно-методическая поддержка развития образовательных организаций

Региональные эксперты при оценке вклада методических служб различных уровней в решение задач научно-методической поддержки

развития общеобразовательных учреждений согласно рисунку 100, отводят **ведущую роль в решении всех задач своему (региональному) уровню системы методической работы** с большим отрывом от других уровней. Значительный объем работы (от 42,3% до 39,8% от общего объема), по мнению экспертов, выполняется на региональном уровне при решении всех задач *организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций.*

Муниципальные эксперты, согласно рисунку 101, хотя и отмечают преимущество регионального уровня при решении задач по *выявлению потребности в научно-методической поддержке развития общеобразовательных организаций и разработке средств и методов научно-методической поддержки развития общеобразовательных организаций*, а также *обеспечения доступа к средствам и методам научно-методической поддержки*, но считают себя лидерами при решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов научно-методической поддержки их развития.*

Ниже, чем региональные, муниципальные эксперты оценивают также вклад в решение задач научно-методической поддержки федеральных и институциональных методических служб.



Рисунок 100 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач научно-методической поддержки развития общеобразовательных организаций (%)

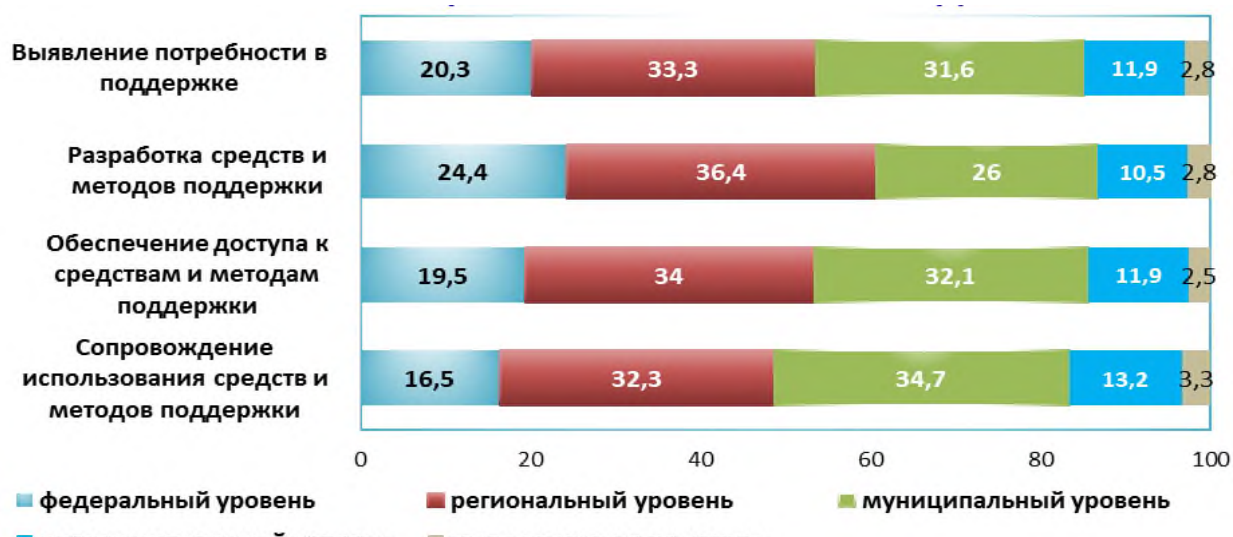


Рисунок 101 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач научно-методической поддержки развития образовательных организаций (%)

3.3.4. Образовательная поддержка развития образовательных организаций

Региональные эксперты в решении всех задач образовательной поддержки развития общеобразовательных учреждений согласно рисунку 102, отводят **ведущую роль региональному уровню системы методической работы**. Далее с большим отставанием следуют муниципальные, федеральные и институциональные службы.



Рисунок 102 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач образовательной поддержки развития общеобразовательных организаций (%)

По мнению *муниципальных экспертов*, согласно рисунку 103, муниципальные методические службы незначительно уступают региональным при решении всех задач образовательной поддержки, кроме сопровождения использования образовательными организациями ее средств и методов.

Ниже, чем региональные, муниципальные эксперты оценивают также вклад в решение задач образовательной поддержки инновационной деятельности образовательных организаций федеральных и институциональных методических служб.



Рисунок 103 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач образовательной поддержки развития общеобразовательных организаций (%)

3.3.5. Экспертно-консультативная поддержка развития образовательных организаций

Региональные эксперты, как и в других вариантах, при оценке вклада методических служб различных уровней в решение задач экспертно-консультативной поддержки развития общеобразовательных организаций, согласно рисунку 104, считают **ведущей свою роль в решении всех задач** с большим отрывом от других уровней.

Муниципальные службы – на втором месте в решении всех задач, кроме задачи разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки развития образовательных организаций, где на втором месте – федеральный уровень системы методической работы.

По мнению *муниципальных экспертов*, согласно рисунку 105, муниципальные методические службы уступают региональным при решении всех задач экспертно-консультативной поддержки, кроме сопровождения

использования образовательными организациями ее средств и методов для своего развития.

Ниже, чем региональные, муниципальные эксперты оценивают также вклад в решение задач образовательной поддержки инновационной деятельности образовательных организаций федеральных и институциональных методических служб.



Рисунок 104 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач экспертно-консультативной поддержки развития образовательных организаций (%)

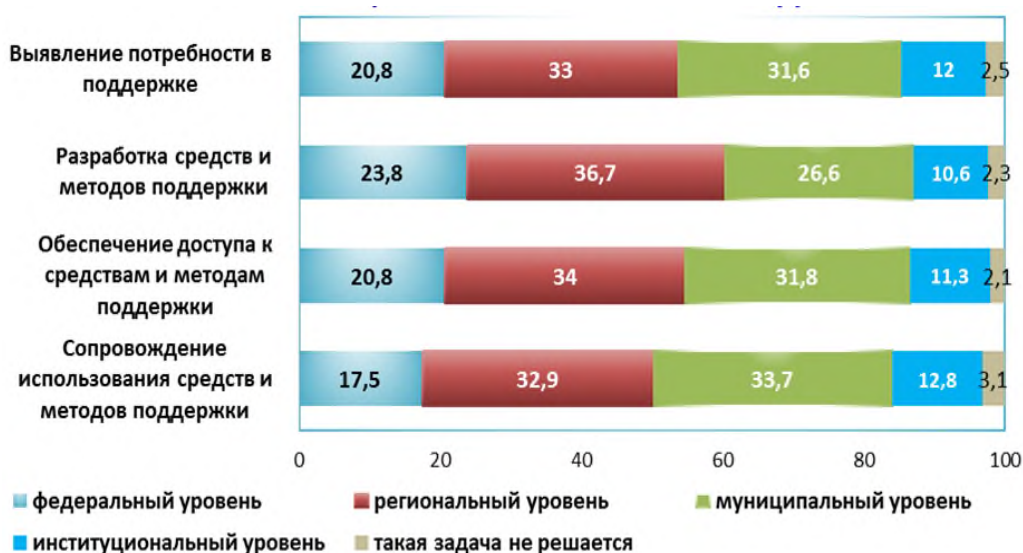


Рисунок 105 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач экспертно-консультативной поддержки развития образовательных организаций (%)

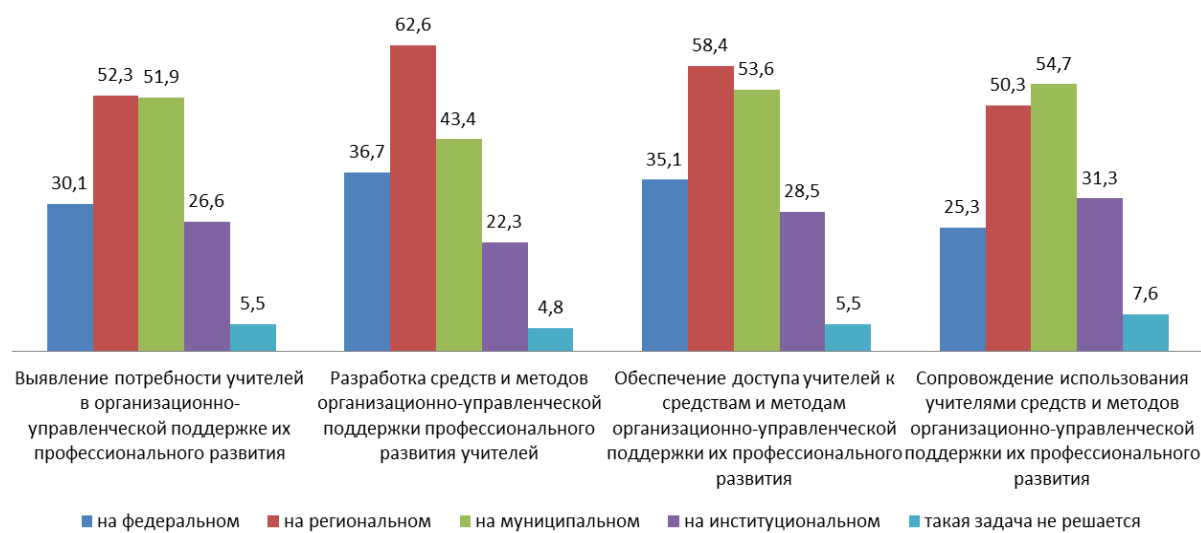
Результаты опроса показали, что все направления методической поддержки мало различаются между собой в распределении вклада различных уровней системы методической работы.

При этом следует отметить, что поддержка носит локальный характер, а процент поддерживаемых нововведений минимален.

3.4. Распределение задач методической поддержки профессионального развития педагогов между уровнями управления системой общего образования: оценка экспертов

3.4.1. Организационно-управленческая поддержка профессионального развития педагогов

Анализ оценок экспертами организационно-управленческой поддержки профессионального развития учителей показывает, что наибольшим по всем задачам поддержки, по сравнению с методическими службами других уровней, является вклад *региональных служб*, который колеблется от 62,6% – при решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки профессионального развития учителей* – до 50,3% – при решении задачи *сопровождения использования педагогами средств и методов организационно-управленческой поддержки их профессионального развития* (Рисунок 106).



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 106 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи организационно-управленческой поддержки профессионального развития учителей?»

Вклад **муниципальных методических служб** несколько ниже: от 54,7% – при решении задачи *сопровождения использования педагогами средств и методов организационно-управленческой поддержки их профессионального развития* – до 43,4% – при решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки профессионального развития учителей*.

При решении задачи *сопровождения использования образовательными организациями средств и методов организационно-управленческой поддержки инновационной деятельности* **муниципальные службы** лидируют, оставив на втором месте **региональные службы**.

Далее с большим отставанием следуют **федеральные** и **институциональные** методические службы. При этом от 4,8% до 7,6% задач *организационно-управленческой поддержки профессионального развития учителей* не решается.

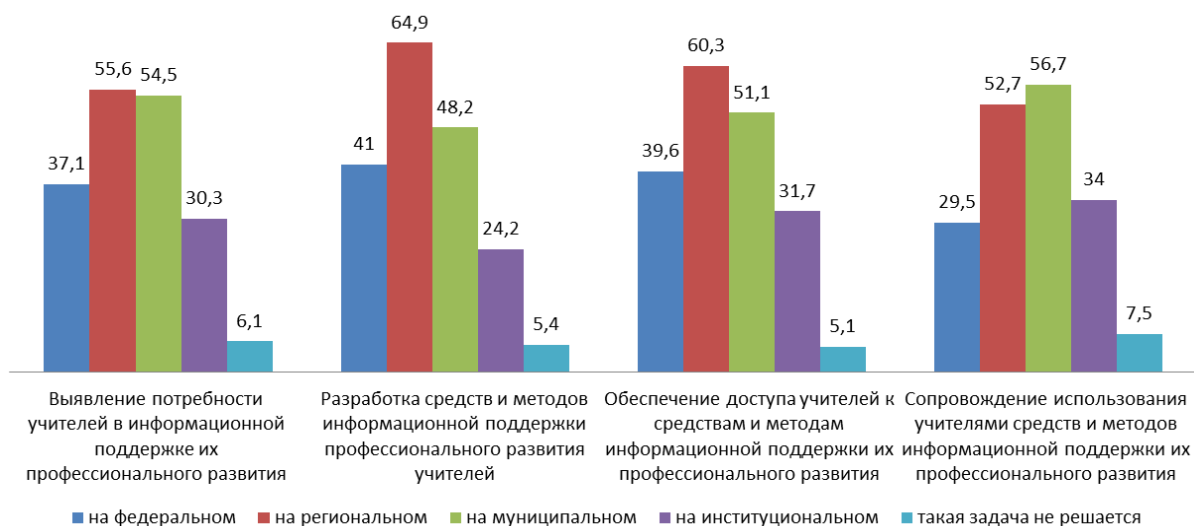
3.4.2. Информационная поддержка профессионального развития педагогов

Анализ экспертных оценок информационной поддержки профессионального развития учителей показывает, что **региональные службы** лидируют по вкладу в решение трех задач (*разработка средств и методов информационной поддержки профессионального развития учителей* – 64,9% голосов экспертов; *обеспечение доступа учителей к средствам и методам информационной поддержки профессионального развития* – 60,3%; *выявление потребности учителей в информационной поддержке их профессионального развития* – 52,3%) (Рисунок 107).

В решение четвертой задачи – *сопровождения использования учителями средств и методов информационной поддержки их профессионального развития* – выше вклад **муниципальных методических служб** (56,7%).

Третье и четвертое место с большим отставанием от лидеров занимают федеральные и институциональные методические службы.

От 5,1% до 7,5% задач *информационной поддержки*, согласно оценкам экспертов, не решается.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 107 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи информационной поддержки профессионального развития учителей?»

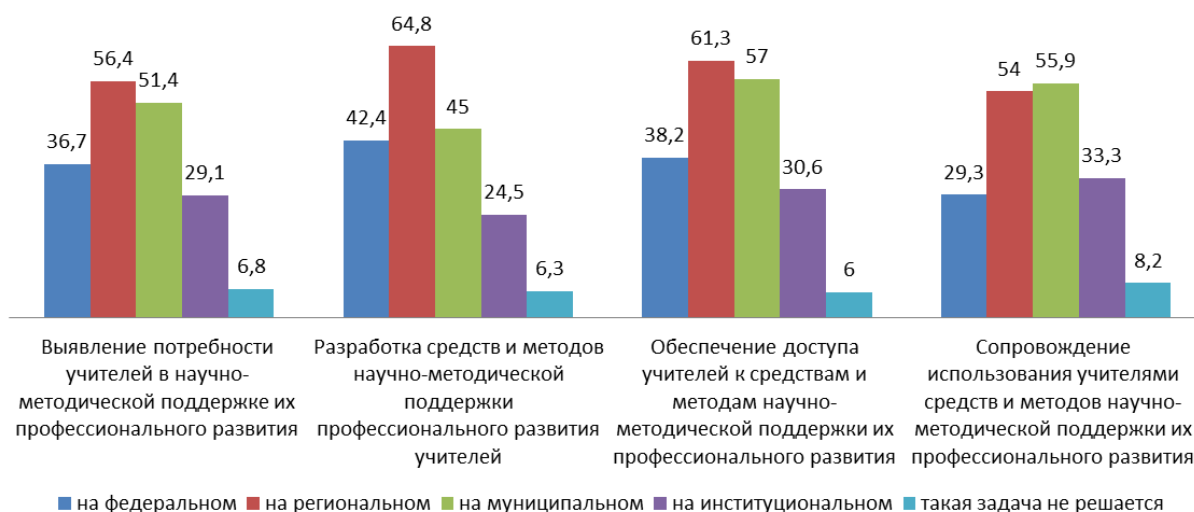
3.4.3. Научно-методическая поддержка профессионального развития педагогов

Анализ экспертных оценок реализации научно-методической поддержки профессионального развития учителей показывает, что по трем задачам поддержки вклад **региональных служб** выше, чем остальных, и колеблется от 64,8% – при решении задачи *разработки средств и методов научно-методической поддержки профессионального развития учителей*, и 61,3% - при решении задачи *обеспечения доступа учителей к средствам и методам научно-методической поддержки их профессионального развития* – до 56,4% – при решении задачи *выявления потребности учителей в научно-методической поддержке их профессионального развития* (Рисунок 108).

Муниципальные службы, согласно результатам опроса, лидируют при решении задачи *сопровождения использования педагогами средств и методов научно-методической поддержки их профессионального развития* (55,9% голосов экспертов).

Далее следуют федеральные (от 29,3% до 42,4% голосов экспертов) и институциональные (от 24,5% до 33,3% выборов) методические службы.

От 6% до 8,2% задач *научно-методической поддержки* не решается. Большая доля из них связана с *сопровождением использования педагогами средств и методов научно-методической поддержки их профессионального развития*.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 108 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи научно-методической поддержки профессионального развития учителей?»

3.4.4. Образовательная поддержка профессионального развития педагогов

Согласно оценкам экспертов, как и при других видах поддержки, вклад **региональных служб** в образовательную поддержку профессионального развития учителей, по сравнению с методическими службами других уровней, является самым значительным (Рисунок 109).

Он колеблется от 68,3% – при решении задачи *разработки средств и методов образовательной поддержки профессионального развития учителей* – до 56,4% – при решении задачи *сопровождения использования педагогами средств и методов образовательной поддержки их образовательной поддержки*.

Вклад **муниципальных методических служб** несколько ниже: от 60,8% – при решении задачи обеспечения доступа учителей к средствам и методам образовательной поддержки их профессионального развития – до 51,4% – при решении задачи *разработки средств и методов образовательной поддержки профессионального развития учителей*.

При решении задачи *сопровождения использования педагогами средств и методов образовательной поддержки их образовательной поддержки муниципальные службы* лидируют, оставив на втором месте **региональные службы**.

Далее с большим отставанием следуют федеральные и институциональные методические службы.

От 4,2% до 6,4% задач образовательной поддержки профессионального развития учителей не решается.

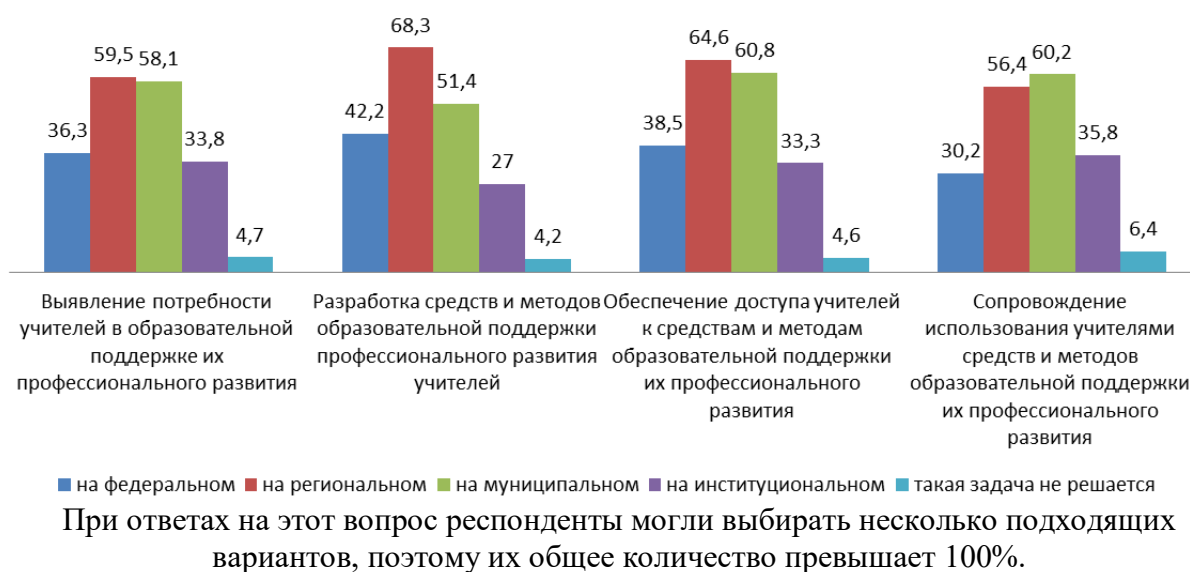


Рисунок 109 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи образовательной поддержки профессионального развития учителей?»

3.4.5. Экспертно-консультативная поддержка профессионального развития педагогов

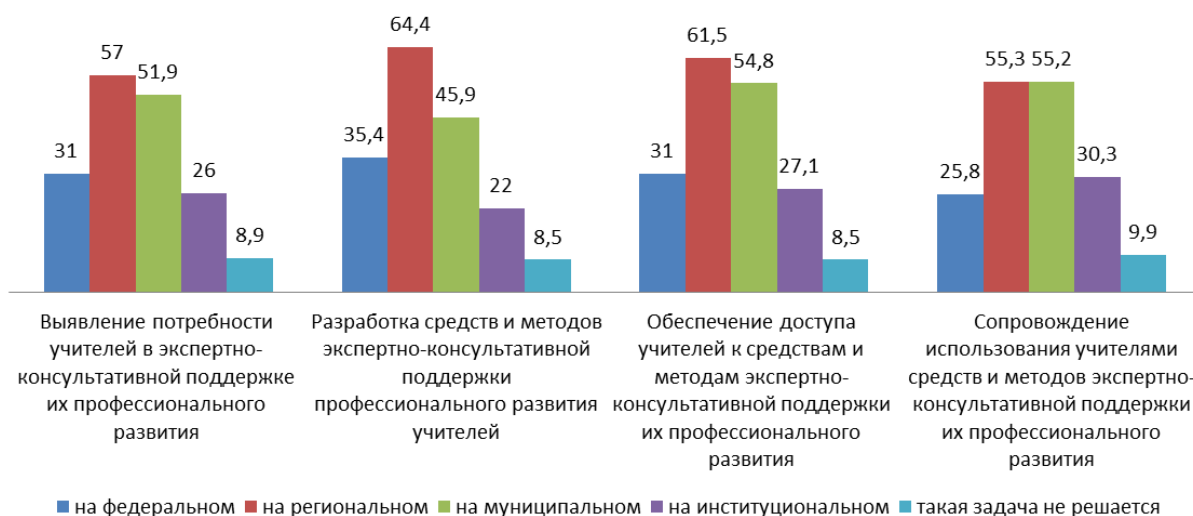
Анализ оценок экспертно-консультативной поддержки профессионального развития учителей показывает, что **региональные службы** лидируют по вкладу в решение трех задач (*разработка средств и методов экспертно-консультативной поддержки профессионального развития учителей – 64,4%* голосов экспертов; *обеспечение доступа учителей к средствам и методам экспертно-консультативной поддержки профессионального развития – 61,5%*; *выявление потребности учителей в экспертно-консультативной поддержке их профессионального развития – 51,9%*) (Рисунок 110).

В решение четвертой задачи – *сопровождения использования учителями средств и методов экспертно-консультативной поддержки их профессионального развития* – вклады **региональных** и **муниципальных методических служб** практически одинаковы и составляют 55,3% голосов экспертов за региональные службы и 55,2% голосов – за муниципальные.

Третье и четвертое место с большим отставанием от лидеров занимают **федеральные** и **институциональные** методические службы.

От 8,5% до 9,9% задач экспертно-консультативной поддержки, согласно оценкам экспертов, не решается. Это наибольшая доля нерешаемых

задач среди всех направлений методической поддержки профессионального развития педагогов.



При ответах на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько подходящих вариантов, поэтому их общее количество превышает 100%.

Рисунок 110 – Распределение ответов всех экспертов на вопрос «На каком уровне управления системой общего образования решаются задачи экспертно-консультативной поддержки профессионального развития учителей?»

3.5. Различия в оценке региональными и муниципальными экспертами распределения задач методической поддержки профессионального развития педагогов между уровнями управления системой общего образования

Результаты опроса региональных и муниципальных экспертов, играющих основную роль в адресной поддержке профессионального развития педагогов, продемонстрировали различия в понимании ими места и роли в этой деятельности методических служб различных уровней управления системой общего образования.

3.5.1. Организационно-управленческая поддержка профессионального развития педагогов

Региональные эксперты при оценке вклада методических служб федерального, регионального, муниципального и институционального уровней в решение задач организационно-управленческой поддержки профессионального развития педагогов согласно рисунку 111 **отводят**

ведущую роль в решении всех задач региональным методическим службам.



Рисунок 111 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач организационно-управленческой поддержки профессионального развития педагогов (%)

Наибольший объем работы (42,5% от общего количества), по их мнению, выполняется на региональном уровне при решении задачи *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных организаций*.

На втором месте в рейтинге (со значительным отставанием) – муниципальные методические службы. Далее следуют службы федерального и институционального уровней системы методической работы, общий вклад которых региональными экспертами оценивается примерно одинаково.

Муниципальные эксперты согласно рисунку 112, хотя и отмечают преимущество региональных служб при решении задач *разработки средств и методов организационно-управленческой поддержки профессионального развития педагогов*, но считают его не столь значительным.

При этом они выше, чем вклад региональных служб (30,9% от общего объема работы), оценивают свой вклад в решении задач *выявления потребностей в организационно-управленческой поддержке профессионального развития педагогов* (35%), а также задач *сопровождения использования педагогами средств и методов организационно-управленческой поддержки их профессионального развития* (29,8% от общего объема работы – вклад региональных служб и 35% от общего объема работы – вклад муниципальных служб).

Несколько ниже, чем региональные эксперты, они оценивают и вклад в эту деятельность институциональных и федеральных методических служб.

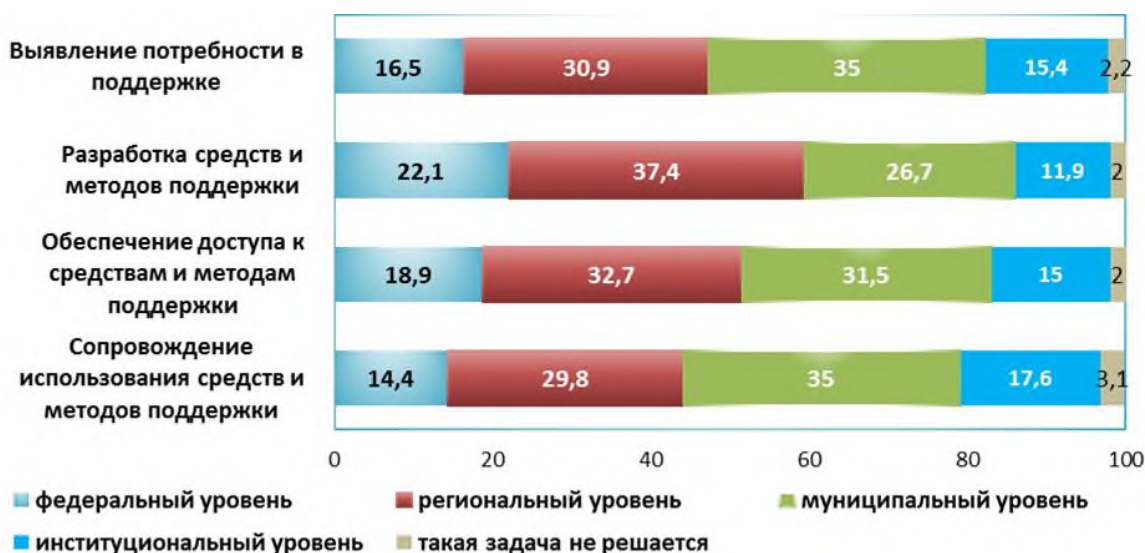


Рисунок 112 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач организационно-управленческой поддержки профессионального развития педагогов (%)

3.5.2. Информационная поддержка профессионального развития педагогов

Региональные эксперты при оценке вклада методических служб всех уровней в решение задач информационной поддержки профессионального развития педагогов согласно рисунку 113 **отводят лидирующую роль в решении всех задач региональным методическим службам**. Наибольший объем работы (48,9% от общего количества), по их мнению, выполняется региональными методическими службами при решении задач *разработки средств и методов информационной поддержки профессионального развития педагогов* и *обеспечения их доступа к средствам и методам информационной поддержки профессионального развития* (38,3% всего объема работы).

На втором месте в рейтинге – муниципальные методические службы, от которых незначительно отстают федеральные методические службы. Замыкают список институциональные методические службы.

Муниципальные эксперты согласно рисунку 114 на первое место по вкладу в решение задач информационной поддержки профессионального развития педагогов поставили муниципальные методические службы, которые лидируют, согласно их рейтингу, при решении трех задач: *выявление потребностей в информационной поддержке профессионального развития педагогов* (33,3% от общего объема работы); *обеспечение доступа к средствам и методам информационной поддержки профессионального развития педагогов* (31,6%); *сопровождение использования педагогами средств и методов информационной поддержки их профессионального развития* (с объемом работы – 35,4%).

На втором месте – региональные методические службы, которые лидируют при решении задач *разработки средств и методов информационной поддержки профессионального развития педагогов* (34,7%).

Третье место занимают федеральные, а четвертое – институциональные методические службы.

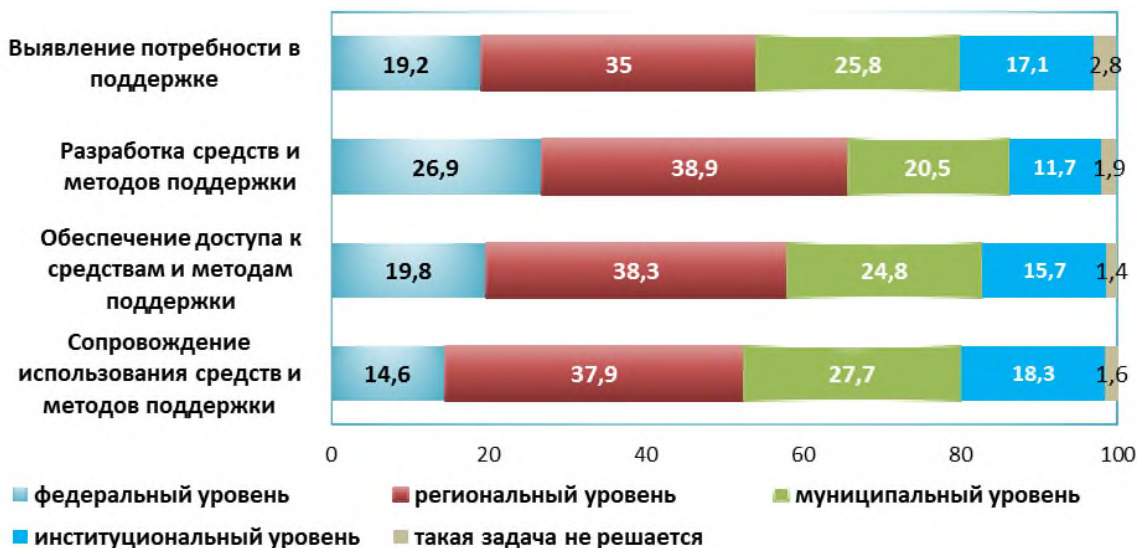


Рисунок 113 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач информационной поддержки профессионального развития педагогов (%)

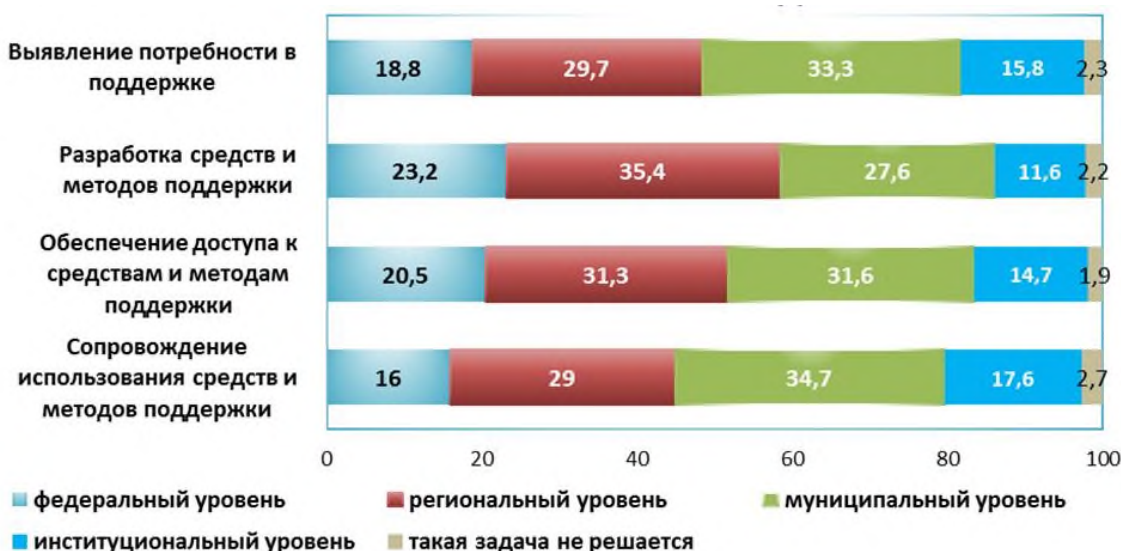


Рисунок 114 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач информационной поддержки профессионального развития педагогов (%)

3.5.3. Научно-методическая поддержка профессионального развития педагогов

Региональные эксперты, оценивая вклад методических служб всех уровней в решение задач научно-методической поддержки профессионального развития педагогов, **отводят лидирующую роль в решении всех задач региональным методическим службам** (Рисунок 115). Наибольший объем работы (42,7% от общего количества), по их мнению, выполняется региональными методическими службами при решении задач *разработки средств и методов научно-методической поддержки профессионального развития педагогов*.

На втором месте в рейтинге – муниципальные методические службы, которые опережают федеральные службы по вкладу в решение всех задач научно-методической поддержки профессионального развития педагогов, кроме *разработки средств и методов научно-методической поддержки профессионального развития педагогов*, где вклад федеральных служб – 27,7% всего объема работы.

Замыкают список институциональные методические службы, которые опережают федеральные службы по объему работ, направленных на решение задач *сопровождения использования средств и методов научно-методической поддержки профессионального развития педагогов* (19,8%).



Рисунок 115 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач научно-методической поддержки профессионального развития педагогов (%)

Муниципальные эксперты согласно рисунку 116 на первое место по вкладу в решение задач научно-методической поддержки профессионального развития педагогов поставили региональные методические службы, которые лидируют, согласно их рейтингу, при решении трех задач: *выявление*

потребностей в научно-методической поддержке профессионального развития педагогов (32,2% от общего объема работы); обеспечение доступа к средствам и методам научно-методической поддержки профессионального развития педагогов (37,1%); сопровождение использования педагогами средств и методов научно-методической поддержки их профессионального развития (с объемом работы – 32,5%).

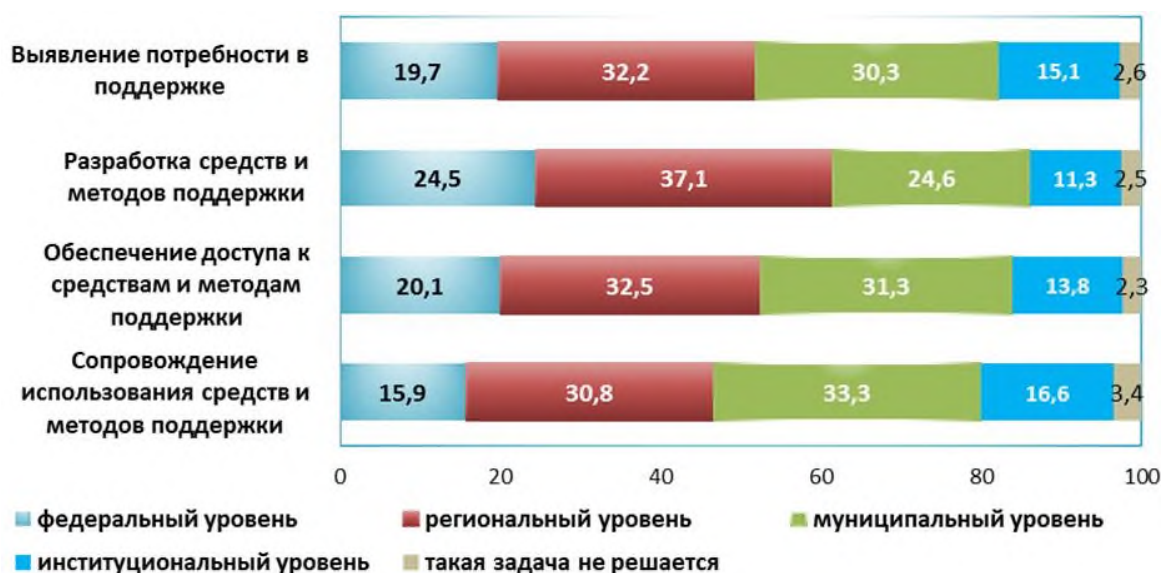


Рисунок 116 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач научно-методической поддержки профессионального развития педагогов (%)

На втором месте – муниципальные методические службы, которые лидируют при решении задач *разработки средств и методов научно-методической поддержки профессионального развития педагогов* (33,3%).

Третье место занимают федеральные, а четвертое – институциональные методические службы.

3.5.4. Образовательная поддержка профессионального развития педагогов

При оценке вклада методических служб всех уровней в решение задач информационной поддержки профессионального развития педагогов **региональные эксперты согласно рисунку 117 отводят лидирующую роль в решении всех задач региональным методическим службам.** Наибольший объем работы (42,1% от общего количества), по их мнению, выполняется региональными методическими службами при решении задач *разработки средств и методов образовательной поддержки профессионального развития педагогов.*

На втором месте в рейтинге – муниципальные методические службы, вклад которых при решении всех задач *образовательной поддержки*

профессионального развития педагогов несколько ниже, чем вклад региональных служб. На третьем месте – федеральные методические службы. Замыкают рейтинг институциональные методические службы.

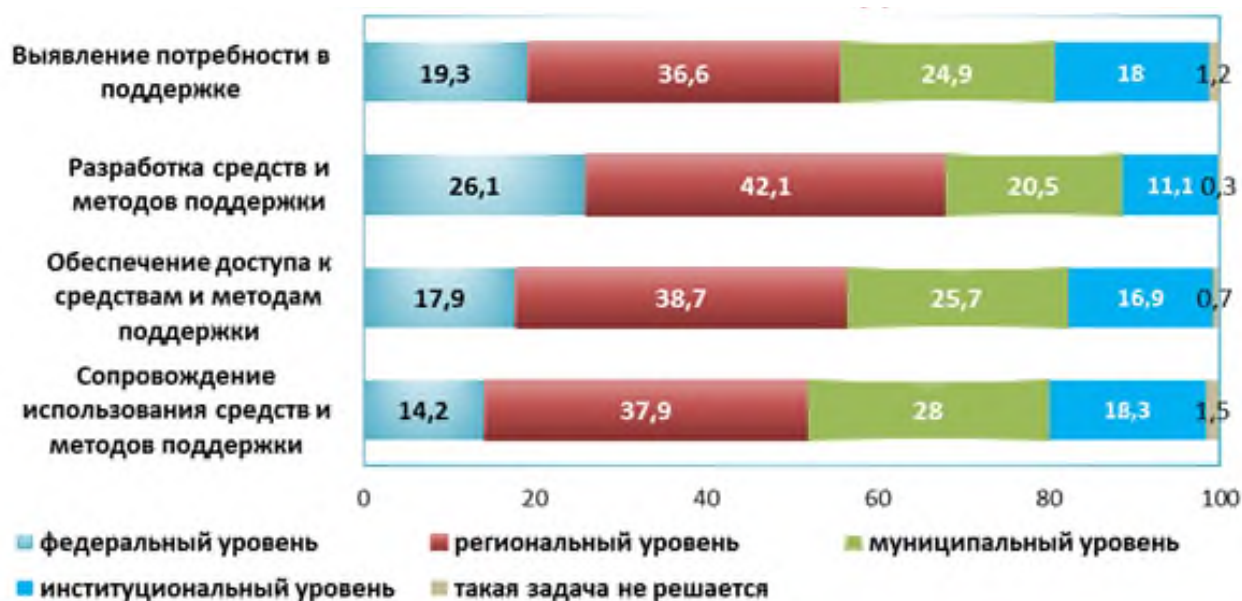


Рисунок 117 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач образовательной поддержки профессионального развития педагогов (%)

Муниципальные эксперты, оценивая вклад методических служб всех уровней в решение задач образовательной поддержки профессионального развития педагогов, **отводят лидирующую роль в решении трех** из них **региональным методическим службам** (Рисунок 118). Наибольший объем работы (37,1% от общего количества), по их мнению, выполняется региональными методическими службами при решении задач *разработки средств и методов образовательной поддержки профессионального развития педагогов*.

На втором месте в рейтинге – **муниципальные методические службы**, которые опережают региональные службы по вкладу в решение задач *сопровождения использования учителями средств и методов образовательной поддержки их профессионального развития* – 27,7% всего объема работы.

Третье место в рейтинге у **федеральных методических служб**.

Замыкают список институциональные методические службы, которые опережают федеральные службы по объему работ, направленных на решение задач *сопровождения использования педагогами средств и методов образовательной поддержки их профессионального развития* (16,6%), уступая им при решении всех остальных задач.



Рисунок 118 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач образовательной поддержки профессионального развития педагогов (%)

3.5.5. Экспертно-консультативная поддержка профессионального развития педагогов

Региональные эксперты при оценке вклада методических служб всех уровней в решение задач экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов, согласно рисунку 119, **отводят лидирующую роль в решении всех задач поддержки региональным методическим службам.** Наибольший объем работы (43,9% от общего количества), по их мнению, выполняется региональными методическими службами при решении задач *разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов.*

На втором месте в рейтинге – муниципальные методические службы, вклад которых в решение всех задач *экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов* несколько ниже, чем вклад региональных служб. На третьем месте – федеральные методические службы. Замыкают рейтинг институциональные методические службы.

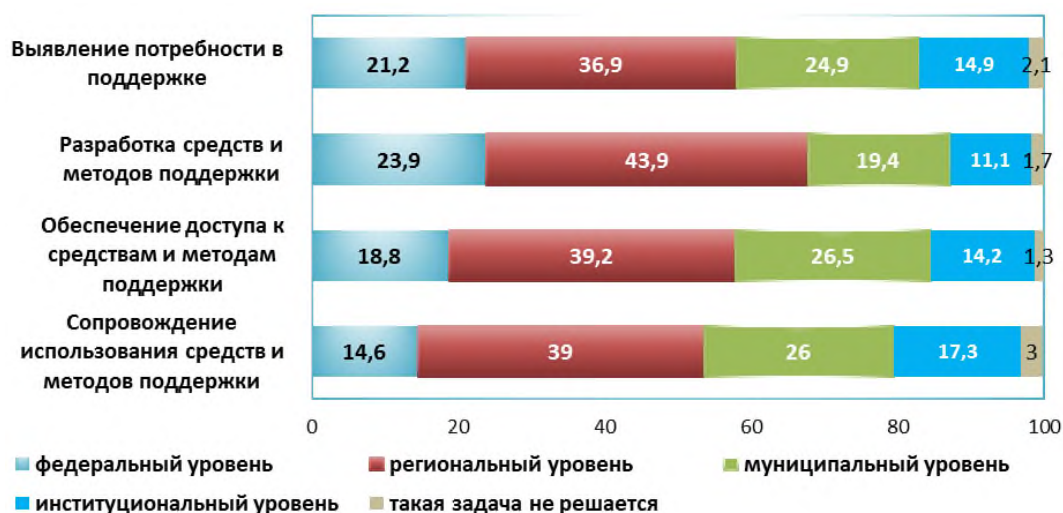


Рисунок 119 – Оценка региональными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов (%)

Муниципальные эксперты, оценивая вклад методических служб всех уровней в решение задач экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов, **отводят лидирующую роль в решении трех** из них **региональным методическим службам** (Рисунок 118). Наибольший объем работы (37,1% от общего количества), по их мнению, выполняется региональными методическими службами при решении задач *разработки средств и методов экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов*.

На втором месте в рейтинге – **муниципальные методические службы**, которые опережают региональные службы по вкладу в решение задач *сопровождения использования учителями средств и методов образовательной поддержки их профессионального развития* – 33,3% всего объема работы.

Третье место в рейтинге у **федеральных методических служб**.

Замыкают список институциональные методические службы, которые опережают федеральные службы по объему работ, направленных на решение задач *сопровождения использования педагогами средств и методов экспертно-консультативной поддержки их профессионального развития* (16,6%), уступая им при решении всех остальных задач.

Методическая поддержка развития образовательных организаций и учителей реализуется во всех регионах. Но достаточно противоречивые оценки респондентов, представляющих разные уровни системы методической работы, позволили выявить ее основные недостатки:

– недостаточный для системного развития образовательных организаций объем методической поддержки;

- несогласованность, фрагментарность и дублирование действий отдельных участников методической поддержки;
- изолированность отдельных направлений и задач, решаемых на разных уровнях системы общего образования.

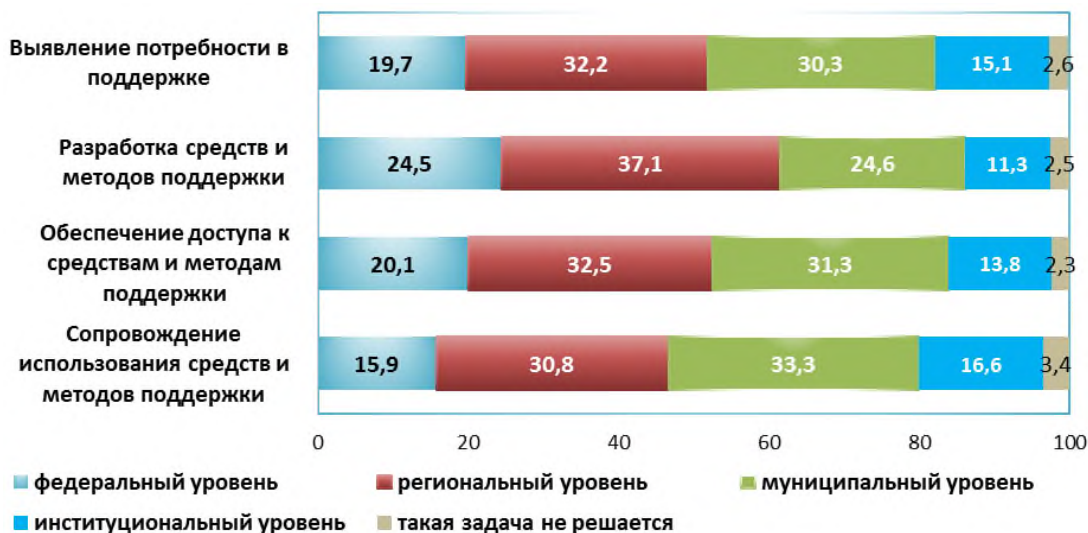


Рисунок 120 – Оценка муниципальными экспертами вклада различных уровней системы методической работы в решение задач экспертно-консультативной поддержки профессионального развития педагогов (%)

3.6. Оценка экспертами эффективности системы методического сопровождения педагогических работников в регионах в контексте актуальных задач развития образования

Анализ экспертных оценок эффективности систем методического сопровождения педагогических работников в регионах в контексте актуальных задач развития образования показал, что выше они оценивают эффективность методического сопровождения педагогов региональными службами, получивших максимум (39,7%) высоких и минимум (10,5%) низких оценок – **1 место в рейтинге** (Рисунок 119).

На втором месте – институциональные методические службы, получившие 33,2% высоких и 14,1% низких оценок.

Третье место занимают муниципальные методические службы: минимум (32,2%) высоких и максимум (17,5%) низких оценок.

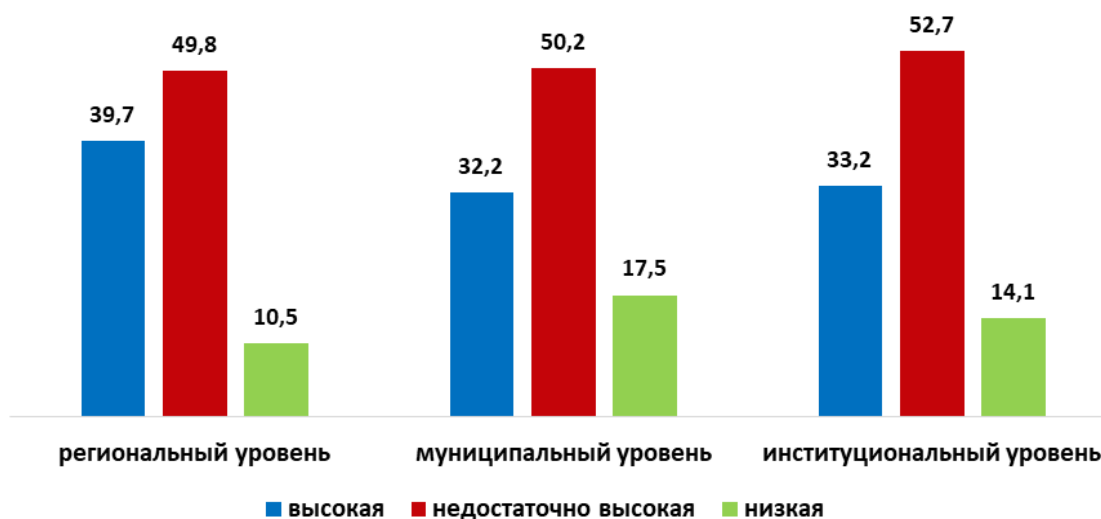


Рисунок 119 – Распределение мнений экспертов при оценке эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона в контексте актуальных задач развития образования (%)

Анализ оценок эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона **региональными, муниципальными** и **институциональными** экспертами показал, что **эксперты регионального уровня** значительно выше других оценили эффективность своей работы (более половины высоких и 5,9% низких оценок), поставив на **второе место институциональные методические службы** (около четверти высоких и 17,1% низких оценок), на **третье – муниципальные службы** (около четверти высоких и 16,1% низких оценок) (Рисунок 120).

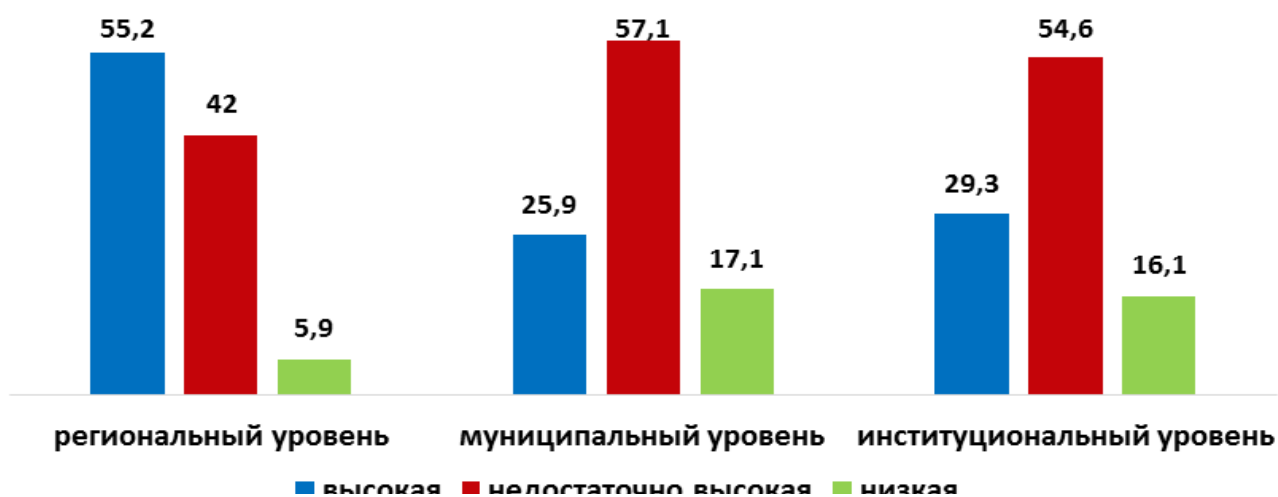


Рисунок 120 – Распределение мнений региональных экспертов при оценке эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона в контексте актуальных задач развития образования (%)

Эксперты муниципального уровня дали методическому сопровождению педагогических работников *региональными методическими службами* также высшую оценку, но не такую высокую, как оценка самих региональных экспертов (Рисунок 121). *На втором месте*, согласно их оценкам, *муниципальные методические службы*, которые незначительно отстают от региональных, а *на третьем месте* с небольшим отставанием – *институциональные службы*.

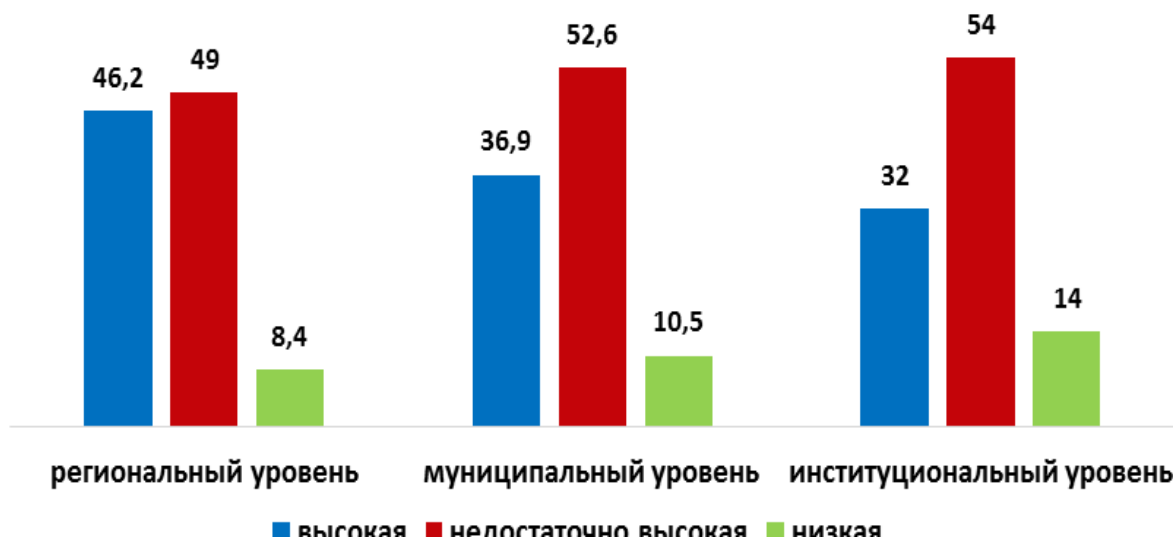


Рисунок 121 – Распределение мнений муниципальных экспертов при оценке эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона в контексте актуальных задач развития образования (%)

Эксперты институционального уровня, которые оценивают вклад региональных и муниципальных служб еще и как потребители методического сопровождения, первое место отдали региональным методическим службам, оценив при этом их вклад ниже, чем муниципальные эксперты. Второе место – у институциональных и третье – у муниципальных методических служб, оценка вклада которых выше, чем у региональных экспертов (Рисунок 122).

Таким образом, анализ результатов оценок эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона при решении ими актуальных задач развития образования показал, что **эксперты каждого уровня системы методической работы зависили оценки методических служб своего уровня**.

Таким образом, анализ результатов оценок эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона при решении ими актуальных задач развития образования показал, что **эксперты каждого уровня системы методической работы зависили оценки методических служб своего уровня**.

Это свидетельствует:

– о низкой координации работ по методическому сопровождению педагогических работников в регионах, что ведет как к дублированию работ по сопровождению, так и к неполноте методической поддержки по отдельным задачам развития образования;

– о недостаточной информированности каждого уровня системы методической работы о вкладе методических служб других уровней в эту деятельность.

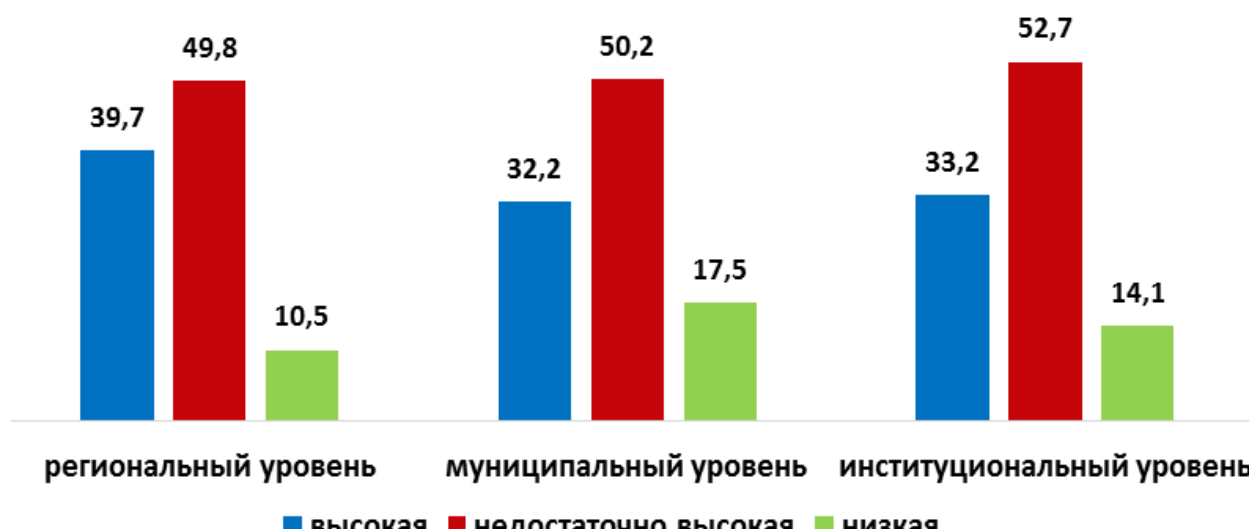


Рисунок 122 – Распределение мнений институциональных экспертов при оценке эффективности системы методического сопровождения педагогических работников региона в контексте актуальных задач развития образования (%)

Часть 4. Теоретическое обоснование и разработка модели методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций

4.1. Актуальные практические проблемы методической поддержки системных нововведений общеобразовательных организаций

Ускорение темпов общественного развития требует от современной системы общего образования постоянного обновления, повышения качества образовательных результатов. Для достижения цели обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования обновлены Федеральные государственные образовательные стандарты, которые:

- определяют целевые ориентиры развития обучающихся, уделяя большое внимание деятельностным аспектам их достижений;
- детализируют предметные результаты обучения в начальной и основной школе;
- очерчивают минимум содержания, изучение которого гарантирует государство;
- предоставляют возможность для преподавания предметов на углубленном уровне в основной школе;
- вносят изменения в систему оценки образовательных результатов.

Изменение в структуре и содержании ФГОС требуют осуществления образовательными организациями *системных нововведений* – взаимосвязанных изменений во всех компонентах их *педагогических систем*: в образовательных целях, в содержании образовательных программ, в образовательных технологиях, в формах контроля образовательной деятельности, в способах оценки ее результатов.

Педагогическая система понимается нами «как органическая целостность, состоящая из совокупности компонентов (образовательных программ, технологий, учащихся, педагогического персонала, дидактических и материально-технических средств и др.), соединенных так, что в ней протекает целенаправленный образовательный процесс, и вместе с этим производятся изменения в ее структуре и компонентах (осуществляется инновационный процесс), вследствие чего она приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования» [37].

В исследованиях, проводившихся в рамках научной школы развивающихся педагогических систем академика В.С. Лазарева, показано, что ключевым фактором успешности системных нововведений в школах является их своевременная и качественная методическая *поддержка* – *особого вида деятельность внешних по отношению к школам субъектов по*

созданию комплекса условий, обеспечивающих проведение необходимых изменений там, где их успешная реализация силами только педагогического коллектива невозможна [4; 45; 81].

Представленный в разделе 3 монографии анализ результатов проведенного нами и опроса методических работников регионального, муниципального и институционального уровней управления системой общего образования выявил существенный разброс экспертных мнений в отношении:

- вклада различных методических структур в поддержку системного развития школ;
- интенсивности оказываемой школам поддержки;
- подходов к ее организации;
- необходимых средств и ресурсов.

Установлено, что различия обусловлены:

- потенциалом совокупного субъекта поддержки, уровнем его мотивации и подготовленности к решению задач поддержки;
- адекватностью поддержки потребностям и ожиданиям ее адресатов;
- полнотой и качеством связей разных уровней поддержки, как по «вертикали», так и по «горизонтали»;
- степенью вовлеченности методических структур в проектирование деятельности по поддержке и в реализацию принятых планов;
- степенью соответствия используемых форм поддержки системных нововведений реальным потребностям адресатов и доступностью этих форм;
- уровнем обеспечения адресного, дифференцированного сопровождения системных нововведений.

Об актуальности создания эффективной методической поддержки системных нововведений говорят также результаты нашего опроса, проведенного в 2021 году, участниками которого были более 48 тысяч школ из всех регионов России¹³. Они показали, что педагогические коллективы *не готовы самостоятельно решать многие из задач по введению и реализации такого системного нововведения, как новые ФГОС и при решении этих задач в значительной мере рассчитывают на своевременную и качественную внешнюю методическую поддержку.* Выявлено, что:

- треть школ не готова самостоятельно осуществлять *«разработку адаптированных программ и образовательных технологий для обучения лиц с ОВЗ и детей инвалидов»;*

– примерно пятая часть школ не готова обеспечивать: *«усиление в предметном содержании акцентов на изучение стратегии экономического и научно-технологического развития общества», «использование дистанционных форм обучения», «разработку индивидуальных учебных*

¹³ Работа выполнена в рамках государственного задания № 073-00007-21-00 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект «Обновление содержания общего образования»)

планов и образовательных технологий для лиц, обучающихся в сокращенном режиме» «использование современных интерактивных форм работы»;

– около седьмой части школ требуется помощь при разработке: «диагностических материалов для измерения достигнутого уровня планируемых результатов обучения», «дидактических материалов для усиления практикоориентированного характера обучения» и формировании «основной образовательной программы с учетом специальных ФГОС и адаптированных образовательных программ» и т.д.

При этом не все школы, нуждающиеся во внешней поддержке, хотят получать ее, так как она, по меткому выражению одного из участников исследования, «быстро превращается в диктат», ничего общего с поддержкой не имеющий.

Проблемы практики методической поддержки системных нововведений – это существенные рассогласования между требующимися для осуществления нововведений результатами поддержки и теми, которые достигаются ее субъектами.

Для анализа проблем методической поддержки системного нововведения, осуществляемого образовательной организацией необходимо выявить:

- совокупность необходимых ей результатов поддержки системного нововведения;

- реальные результаты поддержки, получаемые от внешних субъектов;

- проблемы поддержки как разрывы между требуемыми и реальными результатами поддержки;

- причины существования выявленных проблем, устранение которых способно повысить качество действующей модели поддержки системного нововведения.

Какие проблемы поддержки системных нововведений образовательных организаций наиболее значимы в настоящее время?

При поиске, оценке и выборе новшеств – проблема *низкой доступности информации о новых научных разработках, передовом опыте*, которая необходима для их оценки и принятия организацией обоснованного решения о внедрении разработки в педагогическую систему образовательного учреждения или отказе от этого [40]. В результате, как правило, организации или отказываются от самостоятельной реализации системных нововведений, или получают неудовлетворительные результаты от внедрения.

По мнению около 75% руководителей образовательных организаций¹⁴, при выборе педагогических разработок для внедрения наиболее важными являются: «педагогическая проблема, решаемая данной разработкой» и «соответствие педагогической разработки заявленным целям и задачам

¹⁴ Исследование, в котором участвовали 82 руководителя ДОО, проводилось Институтом инновационной деятельности в образовании Российской академии образования в 2009-2012 годах.

учреждения». Важную роль половина опрошенных отводит результатам апробации педагогической разработки.

Для руководителей образовательных организаций также значимы: «полнота и комплектность описания педагогической разработки»; «необходимая степень участия педагогов в изменениях»; «степень необходимого творческого вклада педагогов при внедрении»; «возможность совмещения разработки с существующими учебными планами и программами»; «сложность освоения новшества педагогами»; «дополнительные требования к квалификации педагогов»; «риски при внедрении новшества». *Однако при изучении новых педагогических разработок важную информацию о них получить достаточно сложно.*

Информационные порталы региональных и муниципальных органов управления образованием размещают сведения об инновационных образовательных организациях, выполняемых ими программах развития, обеспечивают возможность доступа к этим программам. Информационные системы региональных ассоциаций инновационных школ, инновационных вузов и лучших учителей координируют деятельность лидеров процесса модернизации образования на региональном уровне, размещают информацию о программах их совместной деятельности и о результатах выполнения этих программ.

Однако образовательной организации при внедрении каждой педагогической разработке необходима конкретная информационная поддержка по таким аспектам как: масштаб необходимых изменений педагогической системы; объем необходимых ресурсов (временных, трудовых, материальных, финансовых и др.); полнота и комплектность описания данного новшества; необходимость поиска дополнительных учебных и методических материалов; степень необходимого творческого вклада педагогов при внедрении; соответствие новшества заявленным целям и задачам; обоснованность прогнозируемых результатов внедрения новшества. Около четверти опрошенных руководителей образовательных организаций отметили «существование трудностей при получении информации о необходимой степени вовлеченности в осуществление изменений членов педагогического коллектива» и «о дополнительных требованиях к квалификации педагогов». Пятая часть руководителей указала на «сложности получения информации о педагогической проблеме, решаемой данным новшеством» [40].

По мнению более половины опрошенных руководителей, наиболее трудно получить информацию «о совместимости новшества с существующими учебными планами и программами», хотя этот фактор руководители образовательных организаций не считают достаточно важным. Это лишний раз свидетельствует о том, что они имеют опыт внедрения в основном локальных и модульных новшеств, для которых влияние этого фактора незначительно, но оно возрастает при осуществлении системных нововведений.

Значительно осложняет процесс формирования адекватного представления о педагогических разработках и процессе их внедрения *отсутствие в системе общего образования качественной научно-методической поддержки и сопровождения образовательных организаций*, ориентированных на внедрение системных и модульных педагогических разработок. Такая поддержка позволит практикам легко ориентироваться в пространстве новшеств, облегчив поиск разработок нового поколения, наиболее целостно и полно выражающих идеи развития обучающихся.

Однако потенциальным потребителям таких разработок для построения целостной картины будущих изменений в своей организации необходимо обращаться к большому количеству разнообразных источников информации, часто дублирующих друг друга, дающих неполную, неконкретную информацию, а иногда и искажающих ее. Одолеть такую работу, требующую значительного времени, способны лишь самые мотивированные на высокие результаты педагоги и организации.

Слабо развита *подготовка кадров к инновационной деятельности*. Педагоги и воспитатели ДОО либо вообще не могут получить образовательную поддержку, либо она или очень абстрактна для них, или «привязана» к другим нововведениям.

Существуют проблемы с экспертной оценкой программ реализации системных нововведений и их результатов, а также – с консультированием по вопросам устранения возникающих проблем и недостатков. Сложно своевременно получить информацию о результатах осуществления системных нововведений в других образовательных организациях. Часто отсутствуют возможности для обсуждения возникающих проблем. Поэтому у педагогов остается без ответа множество вопросов, связанных:

- с необходимостью совмещения нововведения с существующими образовательными планами и программами;
- с повышением требований к переподготовке и повышению квалификации педагогов;
- с расширением сферы их неформальной коммуникации;
- с поиском новых учебных и методических материалов;
- с согласованием будущих образовательных результатов с требованиями и ожиданиями родителей и т.д.

В качестве одного из важнейших условий эффективного руководства педагогическим коллективом при осуществлении системных нововведений выделяется образовательная и консультативная поддержка руководителей школ, испытывающих потребность в получении теоретических знаний. Опросы показывают, что руководители испытывают потребность в подготовке «по инновационным технологиям – 18% респондентов, по управлению развитием – 25%, по организации обучения и воспитания на основе инновационных технологий – 32%» [40].

Но даже получив необходимую управленческую подготовку, руководители испытывают серьезные затруднения в руководстве

педагогическим коллективом, осуществляющим конкретное системное нововведение. Причина в том, что основная часть педагогов, как правило, не имеют опыта участия в решении задач совершенствования деятельности образовательной организации. Однако, при системных нововведениях участие педагогов в инновационной деятельности необходимо. Без этого невозможно решить весь комплекс задач инновационной деятельности, включающих:

- анализ и оценку педагогами результатов собственной педагогической деятельности и образовательной деятельности школы в целом, выявление того, что требуется улучшить;

- поиск педагогических разработок, обеспечивающих желаемое улучшение;

- планирование и реализацию требуемых изменений.

Кроме того, от всех участников системных нововведений для успешности их осуществления требуется высокая организованность при групповой работе. Поэтому им необходимы образовательная и консультативная помощь, обеспечивающие повышение умения распределять обязанности в группе, самостоятельно, без привлечения руководителей согласовывать, координировать свои действия с другими участниками инновационной деятельности, самостоятельно разрешать возникающие в процессе совместной работы конфликты и разногласия, а также принимать решения при возникновении непредвиденных обстоятельств.

Таким образом, существующая в общем образовании система методической работы не способна обеспечивать поддержку системных нововведений школ без изменения основных компонентов ее деятельности: целей, содержания, технологий, способов организации и методов оценки результатов.

Для решения этих задач требуется разработка научно обоснованных моделей методической поддержки системных нововведений, осуществляемых образовательными организациями, и организационных механизмов их реализации в российских регионах.

4.2. Современное научное знание о поддержке развития общеобразовательных организаций

Большинство авторов научных исследований конца прошлого и начала нынешнего века рассматривали методическую деятельность как одно из направлений управленческой деятельности, связанное с повышением квалификации и профессионального мастерства педагогов. Такое понимание возникло еще в 70-80 годы прошлого столетия, когда Ю.К. Бабанским был предложен способ развития педагогической системы школы *посредством рационализации труда учителей*. Однако эти прогрессивные в то время, но локальные, не связанные в рамках школы друг с другом, изменения в

деятельности учителей, как показал опыт, не способны оказать существенного влияния на развитие всей школы.

В 90-х годах возникли более результативные способы развития педагогической системы школы. В.П. Беспалько разработал способ ее развития на основе проектировочного подхода, определяющего проект желаемой педагогической системы, а коллектив Института управления образованием РАО впервые реализовал способ развития педагогической системы школы на основе программно-целевого подхода, определяющего не только проект, но и комплекс скоординированных действий, обеспечивающих переход от существующей педагогической системы – к желаемой [3].

В современной научной литературе в понимании методической деятельности фокус также постепенно смещается с педагога на школу, происходит пересмотр концепций ее модернизации «с изменением понимания ее сущности, основного назначения, обновления решаемых ею задач, изменения соответствующих требований к ее организации и осуществлению» [29].

Понятие «поддержка развития образовательных организаций» в современной педагогике является малоисследованным и недостаточно разработанным. Исследования практики поддержки нововведений показывают, что она пока находится в состоянии становления. Поэтому актуальной является разработка ее моделей, механизмов, содержания, форм и методов [80].

В теоретическом плане в нашей стране проблема поддержки развития образовательных организаций стала разрабатываться недавно. За это время сформировалось несколько направлений ее изучения:

- место и роль поддержки в целостном процессе развития образования, ее значимость в развитии образования;
- содержание поддержки;
- проблемы поддержки;
- различные направления поддержки.

Основные продвижения достигнуты в разработке *частных моделей поддержки* (в основном школ) и научно-методического обеспечения освоения *отдельных новшеств*. Разработаны модели поддержки:

- организационно-управленческой (В.Н. Аверкин, В.Н. Ахренов, О.Н. Калачикова и др.);
- научно-методической (Н.Н. Алексеева, Т.П. Афанасьева, В.П. Ларина, Л.В. Верзунова, Т.Б. Волобуева, Н.А. Воронова, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, Н.В. Немова и др.);
- образовательной (Л.Н. Горбунова, Л.Д. Мамутова и др.);
- информационной (Р.Ф. Камалов, Л.А. Сачкова, Е.А. Плешкевич, О.Г. Хомерики и др.);
- экспертно-консультативной (С.Г. Воровщиков, А.М. Моисеев, Д.В. Татьянченко, И.Д. Чечель и др.).

В зарубежной педагогике, где исследования в большей степени носят прагматический характер, рассматриваются в основном практические аспекты создания условий, необходимых для «жизнедеятельности» инноваций (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен, Р. Эдем, А. Эллис и др.).

Однако почти не рассматриваются вопросы комплексной методической поддержки нововведений, не анализируются факторы, определяющие ее эффективность. Поэтому, несмотря на обширный фактический материал по реализации поддержки развития инновационных процессов в образовании на практике, многие вопросы еще не имеют целостного теоретического решения. Недостаточно исследованы методологические проблемы, механизмы и методические аспекты ее реализации. Нет ясного представления о результатах, к которым должны стремиться субъекты поддержки, так как для этого необходимо знать обоснованные требования к этим результатам, предъявляемые адресатами.

В исследованиях, посвященных методической работе [17; 87; 66; 67] и деятельности муниципальных методических служб [1], данные вопросы также остаются нераскрытыми. Наш анализ работ, посвященных муниципальным методическим службам показал, что в них в основном рассматриваются вопросы, связанные с организацией деятельности самой службы, формам и методам работы методистов с педагогическими кадрами. При этом проблемы создания системы поддержки образовательных организаций при введении крупномасштабных изменений остаются неисследованными. В качестве основного вида поддержки рассматривается, как правило, поддержка развития профессиональной деятельности педагога и три основных формы этой поддержки: обучение, тьюторское сопровождение и консалтинг.

Исследования, направленные на разработку теоретико-методического обеспечения совершенствования поддержки инновационной деятельности образовательных организаций на муниципальном уровне, ведутся в настоящее время в рамках педагогической инноватики. Наиболее подробно и последовательно они рассмотрены в рамках научной школы развивающихся педагогических систем академика В.С. Лазарева [37].

Выделены функции муниципальной методической службы «по созданию благоприятных условий для функционирования и развития образовательных учреждений путем разработки и реализации методической службой программ их поддержки» [4], а также субъекты, объекты, «цели поддержки и средства, необходимые для ее эффективной реализации». Определены основные направления и меры поддержки. Рассмотрены требования, которым должна удовлетворять программа, а также технология ее разработки. Даны рекомендации по построению системы управления реализацией программы поддержки.

Однако муниципальным методическим службам было достаточно сложно охватить все предложенные авторами направления поддержки

(организационную, информационную, кадровую, научно-методическую, правовую, материально-техническую и финансовую) и задействовать механизмы экспертной оценки потенциала муниципальной системы образования и образовательных организаций в реализации целей развития образования. Субъекты поддержки испытывают трудности при выделении приоритетных направлений изменения внешней среды образовательных организаций и приоритетных объектов поддержки для обеспечения развития муниципальной образовательной системы в целом.

Вместе с тем, несмотря на значительное разнообразие и глубину исследований в них чаще рассматривались достаточно автономно проблемы различных видов или направлений поддержки (информационной, образовательной, экспертной и др.), а также поддержки осуществления локальных нововведений (в основном передового педагогического опыта педагогов).

Анализ проблем поддержки введения системных нововведений исследован недостаточно полно. Одна из причин этого – *«неосознанная некомпетентность»* [74] *адресатов поддержки*, которая характеризуется их неспособностью к определению своих потребностей в поддержке на всех этапах системного нововведения.

Результаты поддержки можно представить в виде «многоуровневой, многослойной совокупности непосредственных и опосредованных результатов поддержки» [48]. Механизм влияния поддержки на системные нововведения ДОО включает влияние на образовательные результаты дошкольников, но не непосредственно, а опосредованно – через образовательные и иные процессы и условия жизнедеятельности ДОО. Однако изменения условий, среды, процессов и результатов образовательной деятельности возможно только через влияние на существующие сообщества педагогов и воспитателей, субъектов образовательной и инновационной деятельности, на их целеполагание, мотивацию, способы их деятельности.

Результативное и эффективное влияние методической поддержки на субъектов введения системных нововведений и их деятельность возможно в случае, если она [48]: *востребована* адресатами, *доступна* для них и *достаточна* (оказывается вся полнота необходимой поддержки). Важным следствием содержания, характера поддержки и ее влияния на образовательные организации является также *удовлетворенность поддержкой системных нововведений ее адресатов*. Но в настоящее время не разработаны методики оценки методической поддержки по выделенным показателям.

Анализ исследований по различным направлениям методической поддержки инновационной деятельности образовательных организаций позволяет в качестве наиболее «продвинутой» выделить *информационную поддержку*, суть которой заключается в том, «чтобы предоставить профессиональным сообществам информацию о возможностях и перспективах развития интересующей их предметной области, а также в том,

чтобы создать такие информационные системы, которые позволят повысить качество и эффективность информационного взаимодействия между создателями и пользователями новшеств» [79].

Выделен базовый набор информационных продуктов и услуг, который должен и может предоставляться субъектами поддержки муниципального уровня, «исходя из тех задач развития педагогических систем, которые решают расположенные на территории муниципалитета общеобразовательные организации». Определены критерии оценки информационных продуктов и услуг [82]. Однако пока вопросы оценки полностью не решены [83].

В ряде работ по *образовательной поддержке* инновационной деятельности показано, что основным условием осуществления успешного развития является «нахождение оптимального сочетания данных форм поддержки, при определении которого должна учитываться как специфика вводимого новшества, так и исходный уровень подготовки кадров к его освоению» [7; 8]. Существующая система дополнительного образования педагогических кадров построена таким образом, что наиболее мощные возможности предоставления образовательной поддержки сосредоточены на федеральном и региональном уровнях, где ее субъектами могут выступать вузы, институты повышения квалификации (развития образования, усовершенствования учителей и т.п.). Однако самостоятельное взаимодействие субъектов и адресатов образовательной поддержки без включения муниципальных и общественных структур, как правило, для осуществления системного нововведения не всегда является результативным, так как не учитывает множество факторов, влияющих на конечный результат инновационной деятельности.

В связи с тем, что при осуществлении системных нововведений создаются временные организационные структуры, образовательными организациями очень востребована *организационно-управленческая поддержка*, потребность в которой появляется уже на первом этапе организации инновационной деятельности [32].

Экспертная поддержка предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста - эксперта, личность которого и является главным «инструментом» экспертной поддержки нововведения. Она необходима лишь там, где ситуация не может быть однозначно определена при помощи существующих норм или существует много разных норм, идей, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать ее суть. Основная роль экспертизы заключается в оказании помощи и поддержки коллективов образовательных организаций в осуществлении инновационной, экспериментальной деятельности, как на этапе формирования ее замысла (проектирования), так и его реализации [9].

В настоящее время экспертиза в образовании является одной из активно растущих областей прикладного социального знания. За рубежом фактически ни одна образовательная инновация не минует экспертного

оценивания на тех или иных этапах своего внедрения и осуществления. В России также возникла профессиональная среда экспертных сообществ, с центрами подготовки экспертов, с обсуждением практических и научных проблем экспертизы в периодических изданиях.

Общее у всех вариантов экспертиз состоит в том, что специалист дает ответ на вопрос, а различия – в том, как он приходит к этому ответу, каким образом предъявляет и обосновывает его [21].

В рамках экспертизы инновационной деятельности чаще всего проводится оценка результатов разработки и реализации новшеств. Особенности этих ситуаций состоят: в отсутствии возможностей предсказать поведение системы в будущем на основании известных законов; в невозможности провести экспериментальную проверку предполагаемого хода процесса; в наличии неопределенных, не поддающихся контролю факторов; в существовании множества вариантов решения проблемы; в недостаточности информации для принятия решения [52].

За последние годы в науке накоплен ценный материал по вопросам совершенствования процесса экспертизы инновационной деятельности в образовании [19; 76]. Учёными много сделано для того, чтобы при построении системы экспертизы во всех её элементах были достигнуты ясность, точность, взаимосвязь, интегративность, целостность. При этом имеющиеся попытки построения систем экспертизы инновационной деятельности, обладают общим недостатком: отсутствием целостности, интегрированности компонентов системы. Это препятствует эффективной реализации экспертно-консультационной деятельности как средству повышения успешности развития образовательных организаций.

Таким образом, отмечая важность и плодотворность выполненных исследований по проблемам методической поддержки развития образовательных организаций, следует уточнить, что в педагогической теории недостаточно проработаны на методологическом и теоретическом уровнях вопросы, связанные с содержанием и структурой поддержки системных нововведений, учитывающие тренды развития общего образования. Можно сделать вывод о наличии большого научно-методического резерва, который может быть задействован при построении модели методической поддержки инновационной деятельности, направленной на повышение успешности развития общеобразовательных организаций.

4.3. Структурно-функциональная модель методической поддержки осуществления школой системного нововведения

В нашем исследовании в качестве предмета методологии, которую мы понимаем как учение о принципах и способах деятельности, выступает развитие объекта «методическая деятельность». Методическая деятельность

выделяется нами в связи с обеспечением развития школ, выполняя в системе общего образования роль их методической поддержки. Субъектами этой деятельности выступают методические структуры и объединения педагогической общественности, действующие на всех уровнях управления системой общего образования.

В современных исследованиях методической деятельности, как правило, достаточно узко понимается ее объект. В него включается только образовательная деятельность школ, а инновационная – не выделена в качестве самостоятельного объекта методического обеспечения. И хотя методические структуры участвуют в методическом обеспечении образовательной деятельности школ, наиболее важная область методической деятельности, связанная с развитием их педагогических систем, в которой сосредоточены основные проблемы повышения качества образования, не находится в фокусе их внимания.

В структурно-функциональной модели, разработанной в рамках нашего проекта, основным объектом методической деятельности выступают инновационные процессы и инновационная деятельность в образовательных организациях. Реализуется методическая деятельность в наиболее эффективной форме методического обеспечения – методической поддержке.

Основные отличия методической поддержки системного развития школ включают:

- использование ее субъектами административных механизмов и методов работы в качестве вспомогательных;
- позитивное отношение и добровольное принятие поддержки со стороны ее адресатов – образовательных организаций;
- преобладание диалога между субъектом и адресатом поддержки, повышение значения обратной связи;
- замена вертикальных, иерархических связей и отношений между субъектом и адресатом поддержки горизонтальными и сетевыми [45].

Размеры, содержание, формы и методы поддержки ориентированы на стимулирование инновационной активности педагогических коллективов.

Разработка модели методической поддержки системного развития образовательных организаций нами осуществлялась на основе методологии системно-деятельностного подхода к изучению и преобразованию действительности; системного анализа как методологии системного решения проблем на основе концепции целенаправленных систем и концепции организационного развития.

Теоретическую основу исследования составили: психологическая теория деятельности, ключевые положения теории развивающихся педагогических систем.

Принципы, определяющие требования к методической поддержке, включают:

- системность мер поддержки, охват всех ее направлений;
- ориентацию поддержки на четко определенные результаты;

- доступность поддержки для ее адресатов;
- адресный характер поддержки, осуществление ее с учетом потребностей ее адресатов;
- открытость системы поддержки – вовлечение в методическую поддержку педагогической общественности и образовательных организаций – лидеров развития;
- создание и использование сетей поддержки системных нововведений [12].

Разработка системы поддержки системного развития образовательных организаций состоит в интеграции разрозненных субъектов и объектов (адресатов) поддержки в единую систему, удовлетворяющую сформулированным принципам.

Основные этапы построения системы методической поддержки включают:

- определение взаимосвязанных направлений методической поддержки, способов ее реализации и результатов;
- формирование *совокупного субъекта методической поддержки*, способного обеспечить ее на всех этапах освоения и реализации системного нововведения;
- распределение направлений и задач методической поддержки между уровнями системы методической деятельности и методическими структурами, составляющими совокупный субъект методической поддержки;
- разработку мер методической поддержки по всем ее направлениям и этапам освоения и реализации системного нововведения.

В результате модель поддержки системного развития образовательные организации будет определять логическую структуру и содержание процедур по решению задач создания средств и методов поддержки, обеспечения доступа к ним, а также сопровождения их использования адресатами поддержки для повышения качества образовательных результатов.

Модель методической поддержки школ, осуществляющих системные нововведения – это модель системы совместной деятельности субъектов поддержки по созданию необходимых педагогическому коллективу каждой образовательной организации условий для модернизации образовательной системы с целью повышения качества образования (Рисунок 123).

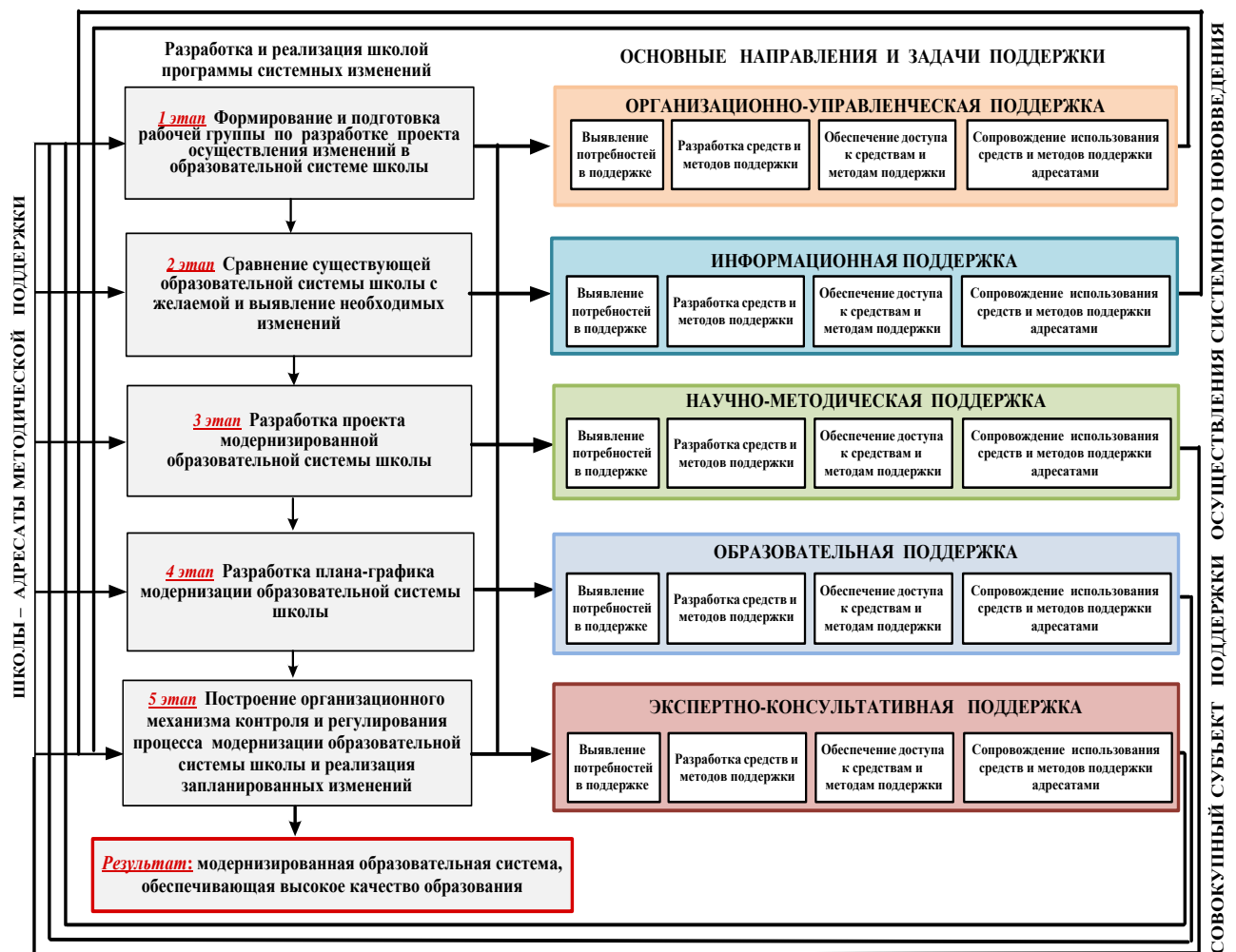


Рисунок 123 – Структурно-функциональная модель методической поддержки осуществления школой системного нововведения

Модель включает следующие основные направления методической поддержки школ:

- *организационно-управленческое*, обеспечивающее поддержку создания в школах временных организационных структур для анализа проблем качества образования в школе, разработки проектов по их решению, а также распределения прав, обязанностей и ответственности между участниками, установления вертикальных и горизонтальных связей между ними, создания и эффективного функционирования систем мотивирования участников изменений, контроля и корректировки их действий;

- *научно-методическое*, направленное на поддержку разработки и введения новых образовательных целей, содержания, форм, методов и технологий обучения;

- *информационное*, предоставляющее учителям информацию, необходимую для решения задач системного развития школы (о новых педагогических разработках, о качестве, общих недостатках и причинах недостатков общего образования в России, регионе, районе, школе; о

тенденциях развития образования, о новых образовательных моделях, технологиях, программах, передовом опыте и др.);

– *образовательное* обеспечивающее на основе разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования формирование у учителей школы отдельных компонентов готовности к системным нововведениям;

– *экспертно-консультативное*, опирающееся на компетентность и опыт специалистов-экспертов, необходимых там, где ситуация не может быть однозначно определена при помощи существующих норм или существует много разных норм, идей, точек зрения.

В рамках каждого направления методической поддержки решается набор инвариантных задач:

– выявление потребностей школ в методической поддержке данного вида;

– поиск и создание необходимых средств и методов поддержки (возможностей для их удовлетворения);

– обеспечение доступа школам к средствам и методам поддержки;

– сопровождение использования средств и методов поддержки школами.

Цель системы поддержки – обеспечить в рамках каждой образовательной организации согласованное развитие всех ее адресатов.

Последовательное решение задач методической поддержки на всех этапах системного развития школы по выделенным направлениям поддержки в результате обеспечивает формирование и реализацию системы мер, обеспечивающих школе более полно реализовать объективно необходимые изменения и использовать возможности развития.

Модель интегрирует деятельность методических служб всех уровней системы общего образования (федерального, регионального, муниципального, институционального) и общественно-профессиональных объединений работников образования. В результате формируется субъектный состав методической поддержки.

Субъекты поддержки различаются между собой: по степени их мотивированности на поддержку системных нововведений, по их потенциалу для удовлетворения потребностей школ в поддержке, по планам действий по поддержке системных нововведений, по результативности этих планов.

Адресатами методической поддержки выступают образовательные организации с разной степенью готовности к системным изменениям: их руководители, педагогические коллективы и отдельные педагоги – *субъекты осуществления системных нововведений*.

Инновационная деятельность педагогов в каждой образовательной организации при системных изменениях реализуется на 3 уровнях:

– на индивидуальном – как развитие своей педагогической деятельности;

- на групповом – направлена на развитие педагогической деятельности на отдельной ступени школы;
- на коллективном – направлена на развитие деятельности всей школы в целом.

Системное развитие школы нами рассматривается с позиций системно-деятельностного подхода к развитию образовательных организаций, поскольку в нем разработана теоретически обоснованная модель инновационной деятельности, определяющая последовательность и содержание действий по осуществлению системного нововведения, их цели и ожидаемые результаты [36; 37]. Модель имеет высокий уровень обобщенности, выражающийся в отсутствии жесткой связи с какой-либо одной педагогической системой, а также возможности определять требования к способам выполнения всех основных функций инновационной деятельности и результатам их выполнения.

Разработка и реализация программы системных изменений в каждой образовательной организации, согласно представленной в левой части рисунка 3 модели инновационной деятельности, проводится *в пять этапов*, каждый из которых характеризуется набором объективных потребностей в поддержке. Перечень этапов включает:

- формирование рабочей группы по разработке проекта системных изменений в образовательной системе образовательной организации;
- определение необходимых изменений;
- разработку проекта модернизированной образовательной системы образовательной организации;
- разработку плана-графика модернизации образовательной системы;
- построение организационного механизма контроля и регулирования процесса модернизации образовательной системы образовательной организации и реализация запланированных изменений.

Рассмотрим их задачи и результаты [14; 15].

Первый этап – формирование и подготовка рабочей группы по разработке проекта осуществления системного нововведения – решает задачи определения состава рабочей группы, назначение ее руководителя и определение порядка ее работы. *Результаты* этапа: назначение руководителя рабочей группы, определение списка участников рабочей группы и микрогрупп, обеспечение подготовки к разработке проекта модернизации педагогической системы образовательной организации и определение задач участников по разработке проекта нововведения.

Второй этап – сравнение существующей образовательной системы образовательной организации с желаемой, включающей системное нововведение, и выявление необходимых изменений (*проблемно-ориентированный анализ образовательной деятельности*) – решает задачи по определению необходимых изменений: в образовательных целях; в составе реализуемых образовательных программ; в содержании реализуемых образовательных программ; в технологиях развития дошкольников; в

условиях реализации образовательных программ; в способах и организационных механизмах контроля образовательного процесса и оценки его результатов. Его *результаты* включают перечни необходимых изменений в существующей образовательной системе ДОО для приведения ее в соответствие с требованиями системного нововведения и задания проектным группам, определяющие требования к результатам и срокам проектирования.

Задача третьего этапа – разработка проекта модернизированной образовательной системы организации – определяет какой должна стать конкретизированная образовательная система, чтобы обеспечивать эффективную реализацию предлагаемого системного нововведения в данной школе. *Результат* этапа – образовательная модель ДОО, соответствующая системному нововведению, включает: состав образовательных программ или их частей, подлежащих самостоятельной разработке; состав программ, найденных вовне и подлежащих освоению; состав новых образовательных технологий, которые нужно освоить; перечни конкретных видов ресурсов, подлежащих приобретению; перечень программ повышения квалификации педагогических кадров, которые нужно реализовать, чтобы обеспечить введение новых образовательных программ и технологий; перечень новых методов и механизмов контроля, которые необходимо разработать и ввести

Четвертый этап – разработка плана-графика модернизации образовательной системы школы – включает задачи определения: полного состава действий, необходимых для реализации единичных проектов, планов-графиков реализации единичных проектов; согласование по срокам связей между единичными проектами для обеспечения их скоординированности; распределение реализации всех единичных проектов во времени. *Результатом* будет модель, определяющая процесс перехода от существующей образовательной системы к желаемой, в которой определены: состав единичных проектов, необходимых и достаточных для достижения поставленных целей; ожидаемые результаты единичных проектов; сроки начала и окончания реализации единичных проектов и сроки реализации действий в рамках каждого из них; ответственные за реализацию единичных проектов.

Пятый этап – построение организационного механизма контроля и регулирования процесса модернизации образовательной системы школы и реализации запланированных изменений. Его задачи – разработка и введение в действие: организационного механизма контроля хода разработки и реализации системы технологий; организационного механизма анализа состояния работ по проекту; организационного механизма выработки решений по корректировке планов; организационного механизма контроля хода разработки и реализации нововведения; организационного механизма анализа состояния работ по проекту; организационного механизма выработки решений по корректировке планов. *Результатом* реализации запланированных изменений является модернизированная образовательная

система школы, включающая системное нововведение и обеспечивающая ожидаемые изменения в результатах образовательного процесса, по сравнению с ранее действующей системой.

Каждый этап осуществления нововведения характеризуется набором объективных потребностей школы во внешней методической поддержке – комплексе поддерживающих мер, охватывающих все направления (виды) методической поддержки: *организационно-управленческое, научно-методическое, информационное, образовательное и экспертно-консультативное.*

Результаты методической поддержки, необходимые для эффективной реализации каждого из выделенных этапов системного нововведения, представлены в третьей графе таблицы 7.

Таблица 7 – Результаты методической поддержки системного нововведения образовательной организации, необходимые для качественной реализации всех его этапов

Задачи этапов системного нововведения	Результаты решения задач каждого этапа системного нововведения	Результаты поддержки каждого этапа системного нововведения
1 этап – Формирование и подготовка рабочей группы по разработке проекта системного нововведения		
<ul style="list-style-type: none"> - определение состава рабочей группы - назначение руководителя рабочей группы - определение порядка работы группы 	<ul style="list-style-type: none"> - назначен руководитель рабочей группы - определен список участников рабочей группы и микрогрупп - обеспечена подготовка участников к разработке проекта модернизации педагогической системы школы - определены задачи участников по разработке проекта системного нововведения - определен и всеми участниками принят порядок работы группы 	<ul style="list-style-type: none"> - наличие у участников полной достоверной информации о нововведении (концепция, содержание, условия и результаты осуществления и др.) - наличие у участников представления об особенностях проектной деятельности при его реализации (целях, этапах, требованиях к промежуточным и окончательным результатам, их оформлению и т.д.) - наличие у руководителя группы навыков групповой работы (организации групповой дискуссии, круглого стола, мозгового штурма и др.); - наличие полного комплекта документов, включающего содержание системного нововведения и методические материалы по работе с ним, и приказа о создании рабочей группы; - наличие у участников конкретных целей по разработке и реализации проекта системного нововведения и задач по их достижению; - наличие форм дополнительного материального и морального поощрения за полученные результаты

Задачи этапов системного нововведения	Результаты решения задач каждого этапа системного нововведения	Результаты поддержки каждого этапа системного нововведения
2 этап – Сравнение существующей образовательной системы школы с желаемой, включающей системное нововведение, и выявление необходимых изменений (проблемно-ориентированный анализ образовательной деятельности)		
<p>Определение необходимых изменений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в образовательных целях - в составе реализуемых образовательных программ - в содержании реализуемых образовательных программ - в технологиях развития дошкольников - в условиях реализации образовательных программ - в способах и организационных механизмах контроля образовательного процесса и оценки его результатов 	<ul style="list-style-type: none"> - перечни необходимых и достаточных изменений в существующей образовательной системе ДОО для приведения ее в соответствие требованиям нововведения - задания проектным группам, определяющие требования к результатам и срокам проектирования - полнота и согласованность предлагаемых изменений: 1) достаточность предлагаемых изменений в компонентах существующей образовательной системы для приведения ее в соответствие с системным нововведением (в целях образования и способах их оценки; в составе и содержании образовательных программ; в технологиях развития обучающихся) 2) соответствие характера предлагаемых изменений в компонентах образовательной системы школы требованиям нововведения и возможностям школы 3) соответствие предлагаемых изменений миссии школы, потребностям обучающихся и их родителей - коррективы по результатам предложенных направлений и содержания изменений в образовательной системе 	<ul style="list-style-type: none"> - наличие у участников средств анализа существующей образовательной системы школы (учебного плана и учебных программ, механизмов контроля и оценки образовательного процесса, условий образовательной деятельности, локальных актов и иной нормативной документации, регламентирующей деятельность школы) на соответствие системному нововведению - наличие у участников информации о существующих образовательных программах и технологиях - наличие у участников группы способов преодоления затруднений с выполнением процедур анализа - наличие у участников задач на разработку проектов изменений в образовательной системе школы, реализация которых позволит привести ее в соответствие с системным нововведением
Третий этап – разработка проекта модернизированной образовательной системы школы		
<p>Определение того, какой должна стать конкретизированная образовательная система, чтобы обеспечивать эффективную</p>	<p>образовательная модель школы, соответствующая системному нововведению, включающая:</p> <ul style="list-style-type: none"> - перечень образовательных программ или их частей, подлежащих 	<ul style="list-style-type: none"> - наличие у руководителя группы и руководителей микрогрупп способов проектирования образовательной системы - наличие у участников микрогрупп способов разработки и представления проектов модернизации

Задачи этапов системного нововведения	Результаты решения задач каждого этапа системного нововведения	Результаты поддержки каждого этапа системного нововведения
<p>реализацию предлагаемого системного нововведения в данной школе</p>	<p>самостоятельной разработке</p> <ul style="list-style-type: none"> - перечень образовательных программ, найденных вовне и подлежащих освоению - перечень новых образовательных технологий, которые нужно освоить - перечни конкретных видов ресурсов, подлежащих приобретению перечень программ повышения квалификации педагогических кадров, которые нужно реализовать, чтобы обеспечить системное нововведение - перечень новых методов и механизмов контроля, которые необходимо разработать и ввести 	<p>образовательной системы школы в закреплённых за микрогруппой областях на основе выявленных несоответствий и недостатков действующей образовательной системы</p> <ul style="list-style-type: none"> - наличие у участников средств обсуждения проектов и их оценки, с точки зрения соответствия содержательных, дидактических, психофизиологических и других требований к организации и проведению образовательного процесса
Четвертый этап – разработка плана-графика модернизации образовательной системы школы		
<p>Определение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - полного состава действий, необходимых для реализации единичных проектов - планов-графиков реализации единичных проектов - согласование по срокам связей между единичными проектами для обеспечения их скоординированности - распределение реализации всех единичных проектов во времени 	<p>модель, определяющая процесс перехода от существующей образовательной системы к желаемой, в которой определены:</p> <ul style="list-style-type: none"> - состав единичных проектов, необходимых и достаточных для достижения поставленных целей - ожидаемые результаты единичных проектов - сроки начала и окончания реализации единичных проектов и сроки реализации действий в рамках каждого из них - ответственные за реализацию единичных проектов 	<p>наличие у участников средств разработки плана-графика модернизации образовательной системы школы, определяющего:</p> <ul style="list-style-type: none"> - полный состав действий, необходимых для реализации единичных проектов - планы-графики реализации единичных проектов - согласованность по срокам связей между единичными проектами, обеспечивающих их скоординированность - распределение всех единичных проектов во времени
Пятый этап – построение организационного механизма контроля и регулирования процесса модернизации образовательной системы школы и реализации запланированных изменений		
<p>разработка и введение в действие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - организационного механизма контроля хода разработки и реализации системы технологий 	<p>модернизированная образовательная система школы, включающая системное нововведение и обеспечивающая ожидаемые изменения в результатах образовательного процесса,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - наличие у участников средств проектирования и введения в действие организационного механизма управления реализацией проектов изменений образовательной системы школы - наличие у участников группы

Задачи этапов системного нововведения	Результаты решения задач каждого этапа системного нововведения	Результаты поддержки каждого этапа системного нововведения
<ul style="list-style-type: none"> - организационного механизма анализа состояния работ по проекту - организационного механизма выработки решений по корректировке планов - организационного механизма контроля хода разработки и реализации нововведения - организационного механизма анализа состояния работ по проекту - организационного механизма выработки решений по корректировке планов 	<p>по сравнению с ранее действующей системой</p>	<p>способов определения объектов контроля и его субъектов, способов получения информации о состоянии работ по модернизации образовательной системы ДОО, периодичности контроля</p> <ul style="list-style-type: none"> - наличие у участников средств проектирования механизма контроля, определяющего кто, что, когда и как должен контролировать ход инновационных изменений в образовательной системе школы

Потребности адресатов в поддержке определяются в процессе:

- анализа задач, решаемых педагогическим коллективом школы на каждом этапе осуществления нововведения, и формирования полного списка необходимых для этого средств и методов (своеобразного «меню», предлагаемого каждой школе);
- разработки мер (средств и методов поддержки) по каждому из выделенных направлений поддержки.

Корректировка действий и результатов поддержки осуществляется в процессе постоянного взаимодействия ее субъектов и адресатов.

В качестве примера на Рисунке 124 приведена модель поддержки 1 этапа системного нововведения, определяющая необходимые результаты поддержки.

Качественное решение задач в рамках каждого вида (направления) поддержки и согласованность действий по их реализации в отношении каждого этапа осуществления системного нововведения в каждой школе позволит обеспечить соответствие системы поддержки современным требованиям.

В результате программа методической поддержки системных нововведений, будет обеспечивать для каждой школы:

- формирование и подготовку рабочей группы по разработке проекта нововведения;
- проведение проблемно-ориентированного анализа образовательной деятельности школы;
- разработку проекта модернизированной образовательной системы;

- разработку плана-графика ее модернизации;
- построение организационного механизма контроля и регулирования процесса модернизации образовательной системы;
- реализацию запланированных изменений.

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛОЙ ПЕРВОГО ЭТАПА СИСТЕМНОГО НОВОВВЕДЕНИЯ



Рисунок 124 – Необходимые результаты методической поддержки первого этапа системного нововведения

Модель методической поддержки системных нововведений школ прошла экспериментальную апробацию при внедрении в дошкольных образовательных организациях авторской педагогической технологии эффективной социализации дошкольника Н.П. Гришаевой [12].

Был сформирован совокупный (коллективный) субъект методической поддержки, ядро которого составили разработчики и распространители данной технологии, координирующие усилия участников совокупного субъекта, структурированного по видам и задачам поддержки и способного обеспечить ее на всех пяти этапах реализации данного системного нововведения (Рисунок 125). Кроме того, участниками поддержки выступали: сетевое сообщество дошкольных образовательных организаций более чем из половины регионов России, НКО «Рыбаков фонд», НКО Фонд «Университет детства», Всероссийский конкурс им. Выготского, Ассоциация «Наше детство» и др.

СОВОКУПНЫЙ СУБЪЕКТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СИСТЕМНОГО НОВОВВЕДЕНИЯ ДОО (ТЭС)

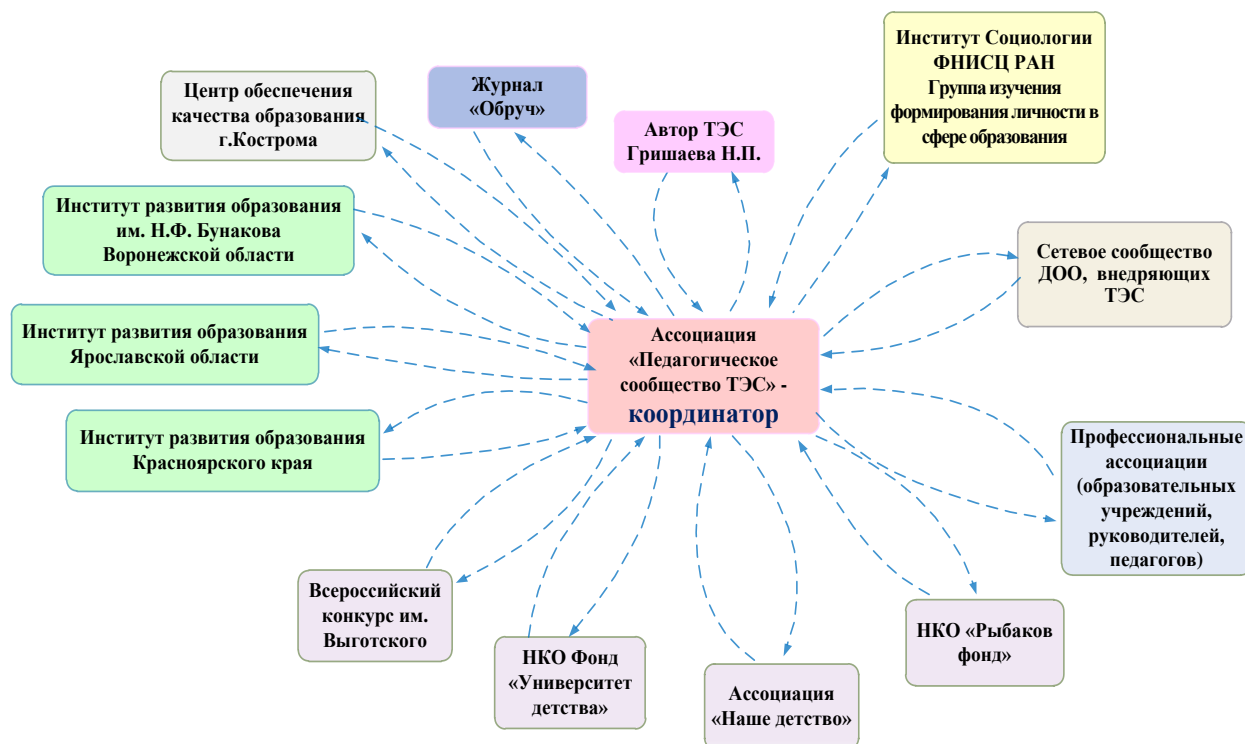


Рисунок 125 – Пример совокупного субъекта методической поддержки «системного нововведения»

Следует отметить, что в состав совокупного субъекта поддержки не вошли муниципальные методические структуры, хотя региональные были представлены институтами развития образования.

Были разработаны меры поддержки, необходимые для эффективного внедрения данной педагогической технологии. Поддержка осуществлялась на основе программно-целевого подхода к управлению изменениями. Для ее реализации была разработана программа поддержки, созданы специальная структура и организационный механизм ее реализации.

Структурирование совокупного субъекта поддержки проводилось по видам и задачам поддержки. После того, как была сформирована основа совокупного субъекта поддержки, работы по созданию необходимых ресурсов поддержки согласно Таблице 8 были распределены между его участниками.

Таблица имеет вид матрицы, строки которой соответствуют направлениям (видам) поддержки, а столбцы – задачам, решаемым в рамках каждого вида поддержки. При ее заполнении в каждую ячейку попадают структуры, решающие выделенные задачи по заданным направлениям.

Матрица позволяет зафиксировать связи между структурами, осуществляющими методическую поддержку, как по горизонтали (между задачами, обеспечивающими реализацию одного вида поддержки), так и по вертикали (между видами поддержки).

Таблица 8 – Распределение видов и задач поддержки между организациями, составляющими совокупный субъект методической поддержки системного нововведения

Виды поддержки	Задачи поддержки системного нововведения ДОО («ТЭС»)			
	Выявление потребностей в поддержке	Разработка средств и методов поддержки	Обеспечение доступа к средствам и методам поддержки	Сопровождение использования средств и методов поддержки адресатом
Организационно-управленческая				
Информационная				
Научно-методическая				
Образовательная				
Экспертно-консультативная				

В связи с участием в эксперименте нескольких регионов и значительной удаленностью друг от друга субъектов поддержки в эксперименте использовалось *сетевое взаимодействие*, преимущества которого включают: возможность координировать деятельность множества субъектов и адресатов поддержки; ориентацию не на разовые взаимодействия, а на долгосрочные отношения между участниками; преобладание отношений сотрудничества над вертикально-авторитарными взаимодействиями; возможность поддерживать баланс между самоорганизующимся и управляемым поведением, сочетая разнообразие и свободу деятельности с необходимым уровнем интеграции [60; 61; 75].

Координация деятельности отдельных организационных структур, включенных в систему методической поддержки школ на разных этапах системного нововведения может осуществляться согласно рисунку 126. В рамках данной модели взаимодействия участников (субъектов и адресатов) поддержки предусмотрена трансформация наиболее успешных адресатов методической поддержки в ее субъектов.

Детализация ожидаемых результатов поддержки для каждого этапа осуществления системного нововведения позволяет более плавно перейти к *планированию реализации мер поддержки*: определить, в какие конкретные сроки будет оказываться поддержка по избранным направлениям, что и в какие сроки нужно сделать для ее проведения со стороны совокупного субъекта поддержки.

Распределить деятельность совокупного субъекта по оказанию поддержки во времени – это значит определить продолжительность осуществления запланированных мер поддержки, последовательность их осуществления во времени, а также согласовать сроки реализации поддержки системного нововведения, чтобы методическая поддержка преимущественно

имела опережающий характер, то есть осуществлялась до начала инновационных процессов или шла параллельно с ними.

Время выполнения каждой меры поддержки может колебаться в довольно широком диапазоне. Если она осуществляется на протяжении всего системного нововведения, то речь идет о сопровождении всего инновационного процесса.

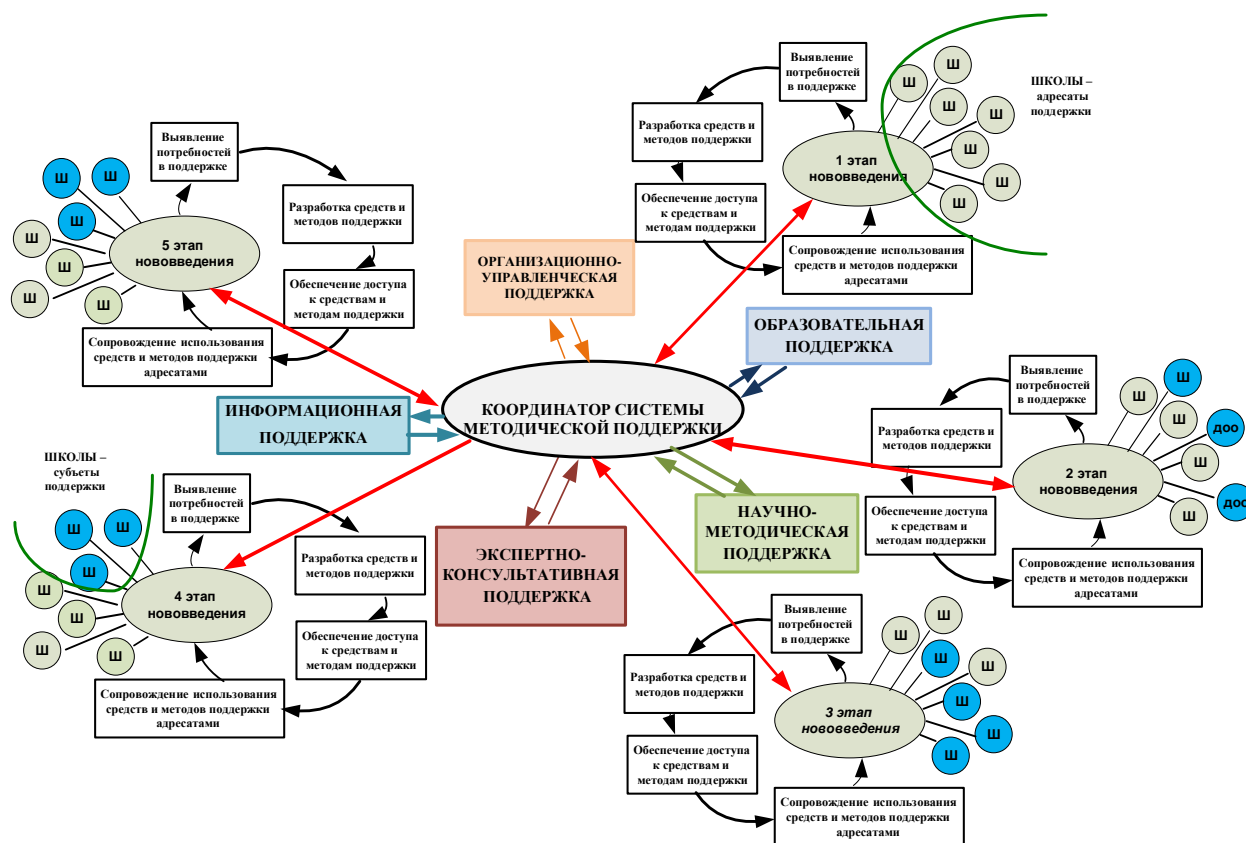


Рисунок 126 – Координация методической поддержки школ на разных этапах системного нововведения

Планирование мер поддержки и согласование сроков их реализации целесообразно проводить сроком на один учебный год. Если в программу вошли новые, не прошедшие апробацию, меры, то их реализация будет требовать наличия специальной подготовительной работы. Эта работа также должна быть спланирована. Особенно это относится к крупным мерам поддержки, для которых нужно создавать научно-методическое обеспечение.

Наиболее эффективно поддержка введения школами системных нововведений будет осуществляться на основе программно-целевого подхода к управлению изменениями. Основными принципами программно-целевого управления являются [10]:

– принцип целенаправленности, реализация которого предполагает ориентацию программы поддержки в целом и каждой ее части на четко

определенные конечные цели и соответствие этих целей актуальным потребностям развития школы;

– *принцип концентрации на приоритетных направлениях*, требующий выделения среди всех проблем наиболее важных и концентрации ресурсов на их решении;

– *принцип системности*, требующий, чтобы развитие поддерживаемых школ вписывалось в систему развития образования в целом;

– *принцип реалистичности*, требующий, чтобы все мероприятия, предусмотренные в программе, были обеспечены необходимыми для их реализации ресурсами, и не существовало внешних или внутренних ограничений, делающих невозможным их выполнение;

– *принцип целевого структурирования органов управления программой*, требующий формирования организационной структуры управления программой по целевому принципу;

– *принцип интеграции*, устанавливающий, что руководители целевых органов управления нижестоящего уровня должны участвовать в планировании на более высоком уровне.

Согласно программно-целевому подходу, для эффективной методической поддержки системных нововведений необходима разработка и реализация программ, каждая из которых включает [89]:

– ценностно-смысловой блок (определяет образ желаемого состояния системы методической поддержки, направления ее реализации);

– инструментально-технологический блок (задает способы движения от фактического состояния к желаемому);

– содержательный блок (определяет новшества, за счет внедрения которых предполагается полностью или частично решить существующие проблемы);

– ресурсный блок (включает все виды ресурсов, необходимых и достаточных для реализации программы);

– организационно-управленческий блок (задает организационный механизм реализации программы, включая средства контроля хода и результатов работ, алгоритмы выработки решений в случае возникновения отклонений).

Методическая поддержка на основе такой программы обеспечит школам при осуществлении системного нововведений: полноту реализации объективно необходимых изменений в образовательной деятельности; полноту использования внутренних и внешних возможностей развития; эффективность изменений.

На наш взгляд, использование структурно-функциональной модели методической поддержки системного развития школ при модернизации методических систем в регионах создаст необходимые методические условия для повышения качества и международной конкурентоспособности общего образования при условии разработки системы эффективных механизмов взаимодействия методических систем всех уровней.

Заключение

Дорогой читатель!

Надеемся, что наша книга повысила Вашу уверенность в том, что построение современной развивающей и развивающейся школы требует качественных изменений в системе методической деятельности.

Мы стремились показать Вам поле актуальных проблем и возможностей этих изменений.

Для этого выделены подходы, применяемые в западных странах - лидерах по качеству общего образования (Сингапур, Китай, Финляндия, Гонконг, Канада, Южная Корея, Япония, Тайвань, Эстония, странах Северной Европы) и идеи, которые могут быть использованы для модернизации отечественной системы методической деятельности в общем образовании.

Показали, что методическая работа в советское время выступала не только в качестве деятельности по повышению квалификации и профессионального уровня учителя, но и была эффективным средством реализации идеи общественно-государственного управления образованием, реально помогала демократизировать школу, возвышая педагога до творческой личности, создателя собственной педагогической реальности.

Для оценки современного состояния, актуальных проблем и возможностей развития системы методической деятельности на всех уровнях системы управления общим образованием проанализированы экспертные мнения 6054 экспертов из 82 регионов Российской Федерации, представителей региональных, муниципальных и институциональных методических структур. В результате была получена не только общая картина методической работы и ее проблемные зоны, но и определены опорные точки ее дальнейшего развития.

Выявлены используемые в регионах способы оценки эффективности методической работы. Построен рейтинг факторов, снижающих ее результаты («отсутствие или низкое качество стимулирования методической работы»; «недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей», «несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по вертикали» и т.д.).

Установлена степень обеспеченности методической работы на всех уровнях системы общего образования необходимыми условиями (финансовыми, информационными, кадровыми, материально-техническими, нормативно-правовыми).

Выделены задачи организационно-управленческой, информационной, научно-методической, образовательной и экспертно-консультативной поддержки развития школ и учителей и уровни системы методической работы, на которых они решаются.

Определены модели организации методической деятельности, являющиеся, с точки зрения экспертов, наиболее перспективными на современном этапе.

Показано, какие изменения произошли в последнее время в методической работе: в большей степени за последние 5-7 лет изменились цели методической работы, ее содержание, методы и технологии, а также способы организации. Меньшим изменениям подверглись оценка методической работы и ее условия.

На основе оценок изменений, которые произошли в компонента региональных систем методической работы, выявлен их инновационный потенциал. Установлена степень готовности методических работников к изменениям, необходимым для повышения качества общего образования.

Обобщен передовой опыт организации деятельности методических служб на муниципальном и школьном уровне и выявлены несколько его современных моделей: «модель методической работы общеобразовательной организации, основанной на метапредметном подходе», позволяющая преодолеть оторванность школьных предметов друг от друга; «модель организации методической деятельности в сетевой форме», обеспечивающая инновационное проектирование и трансляцию положительного опыта в региональной системе образования.

Анализ соответствия содержания профессиональной деятельности методических служб новым задачам, направленным на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, выявил дефицит функций, направленных на методическую поддержку системного развития школ и профессионального развития учителей. Установлено, что этот дефицит обусловлен: низким потенциалом совокупного субъекта методической поддержки, низким уровнем его мотивации и подготовленности к решению задач поддержки; несоответствием объема поддержки потребностям и ожиданиям школ; неполнотой и недостаточным качеством связей разных уровней поддержки, как по «вертикали», так и по «горизонтали»; слабым соответствием используемых форм поддержки реальным потребностям школ; низким уровнем обеспечения адресного, дифференцированного сопровождения системных нововведений. Сформулированы основные направления и задачи поддержки системных нововведений школ, направленных на повышение качества и конкурентоспособности отечественно образования, выступающие основанием для определения системы новых функций методических служб и их работников.

Разработана структурно-функциональная модель методической поддержки системного развития школ, направленной на создание необходимых педагогическому коллективу каждой школы условий для модернизации своей образовательной системы с целью повышения качества образования. Модель интегрирует деятельность методических служб всех уровней системы общего образования и общественно-профессиональных

объединений его работников, обеспечивая формирование субъектного состава методической поддержки.

Основные направления методической поддержки системного развития школ включают: *организационно-управленческое*, обеспечивающее создание и функционирование в школах временных организационных структур для анализа проблем, разработки проектов по их решению; *научно-методическое*, направленное на разработку и введение новых образовательных целей, содержания, форм и методов обучения; *информационное*, предоставляющее информацию, необходимую для решения задач системного развития; *образовательное*, обеспечивающее на основе разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования повышение готовности педагогов школы к разработке и реализации программы модернизации ее педагогической системы; *экспертно-консультативное*, опирающееся на компетентность и опыт специалистов-экспертов, необходимых там, где ситуация не может быть однозначно определена при помощи существующих норм или существует много разных норм, идей, точек зрения.

Инвариантный набор задач полного цикла методической поддержки системного развития школ по каждому ее направлению включает: выявление потребностей адресатов в методической поддержке данного вида; поиск и создание необходимых средств и методов поддержки (возможностей для ее удовлетворения); обеспечение доступа адресатов к средствам и методам поддержки; сопровождение использования средств и методов поддержки адресатами.

Определены основные этапы построения системы методической поддержки системного развития школ: выделение взаимосвязанных направлений методической поддержки, способов ее реализации и результатов; формирование *коллективного субъекта методической поддержки*, способного обеспечить ее на всех этапах освоения и реализации системного нововведения; распределение направлений и задач методической поддержки между уровнями системы методической деятельности и методическими структурами, составляющими совокупный субъект методической поддержки; разработка мер методической поддержки.

Проведены анализ и описание современных моделей муниципальных методических служб: *классическая модель*, с точки зрения традиционного понимания цели и функций методической службы, построенная по предметному принципу; *модель, созданная на метапредметной основе*, включающая: методистов по введению ФГОС, методиста по организации внеурочной деятельности; методиста, специализирующегося на диагностике и оценке универсальных учебных действий; методиста по инновационной деятельности; *смешанная модель*, включающая предметность и метапредметность; *модель с привлечением профессиональных сообществ педагогов* (методист-предметник становится методистом-организатором работы профессиональных педагогических сообществ; появляются

методисты, выполняющие функции по информационному, аналитическому сопровождению образовательного процесса, методисты по издательской деятельности).

Экспертиза показала, что около половины экспертов считает, что в их регионе наиболее перспективна «смешанная модель, включающая предметность и метапредметность»; около трети экспертов склоняются к модели методической службы «на метапредметной основе»; наиболее сложная в реализации «модель с привлечением профессиональных сообществ педагогов» подходит 26% экспертам, незначительно уступая «классической модели», которую выбрали 27% экспертов, еще не готовых к изменениям в этой области.

Использованные источники

1. Алексеева, Н.Н. Поддержка деятельности учителей муниципальной методической службой при переходе школ к профильному обучению: дисс. ...канд. пед. наук. (13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования). М., 2007. 189 с.
2. Алехина С.В., Силантьева Т.А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. Т. 3, № 3, 2014. С. 5-15.
3. Актуальные направления и задачи развития региональных систем методической деятельности в общем образовании // Афанасьева Т.П., Копотева Г.Л., Логвинова И.М., Молодых Е.Н., Струкова Л.М., Тюнников Ю.С. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3 (43). С. 6-20
4. Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой. М.: АПК и ПРО. 2004.
5. Афанасьева Т.П. Разработка модели деятельности организации дошкольного образования по повышению качества реализации ФГОС ДО. Педагогическое образование и наука. 2015. № 3. С. 20-25.
6. Афанасьева Т.П. Модель готовности учителя к инновационной деятельности // Инновационная деятельность в образовании / Материалы X Международной научно-практической конференции. Ярославль–Москва: Издательство «Канцлер», 2016. С. 40-52.
7. Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Профессиональное развитие кадров в муниципальной системе образования. Книга 1. Развитие профессионального мастерства кадров. М.: АПК и ПРО. 2004.
8. Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Профессиональное развитие кадров в муниципальной системе образования. Книга 2. Мотивация и планирование профессионального развития кадров. М.: АПК и ПРО. 2004.
9. Афанасьева Т. П., Иванов Д. А., Немова Н. В. Анализ и экспертиза в работе муниципальной методической службы. М.: АПК и ПРО. 2004.
10. Афанасьева Т.П., Новикова Г.П. Модернизация механизмов инновационной деятельности дошкольной образовательной организации: Монография. Ярославль–Москва: Издательство «Канцлер», 2016. 388 с.
11. Афанасьева Т.П., Струкова Л.М. Модель поддержки системных нововведений дошкольных образовательных организаций // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020, № 4. С. 47-55.
12. Афанасьева Т.П., Струкова Л.М. Поддержка системных нововведений дошкольных образовательных организаций: технология эффективной социализации дошкольников // Инновационная деятельность в образовании: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Часть I / под общей редакцией Г.П. Новиковой. Ярославль–Москва: Канцлер, 2020. С. 176-186.

13. Афанасьева Т.П., Копотева Г.Л., Логвинова И.М., Мерзликина И.В., Молодых Е.Н. Методическая поддержка как фактор формирования функциональной грамотности в системе общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2 (70). С. 219–235.

14. Афанасьева Т.П. Эффективность механизмов инновационной деятельности организаций дошкольного образования - главный фактор качественной реализации ФГОС / Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 30-35.

15. Афанасьева Т.П. Разработка модели деятельности организации дошкольного образования по повышению качества реализации ФГОС ДО. Педагогическое образование и наука. 2015. № 3. С. 20-25.

16. Афанасьева Т.П., Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С. Непрерывная подготовка учителя к изменениям в образовательной системе // Наука и школа. 2017. №3. С. 84-91.

17. Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и развитие творчества учителя. // Бабанский Ю.К. Избр. пед. труды. - М.: Педагогика, 1990. 558 с.

18. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. // Вопросы образования. 2008. №. 3. С. 7–60.

19. Белоусова С.А. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. 92 с.

20. Бондар С.С. Современное состояние и тенденции развития системы непрерывного педагогического образования в Канаде (вторая половина XX - начало XXI вв.). Автореферат диссертации. 2011. С. 14-15.

21. Братченко С.Л. Мир экспертизы и его возможные координаты / Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 2007. С. 26-39.

22. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1(10). С. 113-116.

23. Воронова Н.А. Диагностико-аналитическое направление в деятельности методической службы в городе // Управление развитием образования в регионе на рубеже XXI века. Часть IV. Ульяновск: УПК ПРО, 1997. С. 32-33.

24. Директивы ВКП(б) и Постановления советского правительства о народном образовании. Сб. док. за 1917-1947 гг. Сост. Н.И. Болдырев. Вып.2. М.-Л. Изд-во АПН РСФСР, 1947. 300 с.

25. Доклад «Инновационное развитие образования – основа повышения конкурентоспособности России» // Заседание Государственного Совета «О развитии образования в Российской Федерации» от 24 марта 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://https://www.rsr-online.ru/doc/2006-03-24/Gossovet.pdf> (дата обращения: 23.03.2022).

26. Дудко С.А. Особенности профессиональной поддержки и педагогической помощи учителям в западных странах с высоким образовательным рейтингом // Педагогика. 2020. № 10. С. 114-124.
27. Журавлев В.И. Быть ли Российскому Банку педагогических данных? // Magister. 1995. № 5. С. 19-29.
28. Загвоздкин В.К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии / В.К. Загвоздкин. М., 2011. 64 с. 12.
29. Загривная Т.А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 2006. 256 с.
30. Законодательство СССР. Библиотека нормативно-правовых актов СССР. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.libussr.ru/>
31. Иванов О.Б., Иванова С.В. Запросы общества на качество образования как фактор формирования современного образовательного пространства // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016). Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 83-93.
32. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: Дисс... д-ра пед. наук. Красноярск, 2014. 358 с.
33. Ковалева Т.М. Становление инновационной школы // Школьные технологии. 2001. № 2. С. 74–86.
34. Конопина Н.В., Лазарев В.С. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт: Монография. 2-е изд. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. 288 с.
35. Лазарев В.С. Инноватика в школе: учебное пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования / Сургутский государственный педагогический университет. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2011. 149 с.
36. Лазарев В. С. Модель и алгоритм деятельности школ в условиях введения новых ФГОС общего образования (начальная ступень) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 3. С. 20–32.
37. Лазарев В. С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. 2015. № 6. С. 3–16.
38. Лазарев В. С. Обобщенная модель инновационного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 3. С. 22–28.
39. Лазарев В.С. Программно-целевой подход к введению нового стандарта общего образования в школе // Проблемы современного образования, 2010, № 3. С. 3-12.
40. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
41. Лазарев В.С., Разуваева Т.Н. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности. Сургут: РИО

СурГПУ. 2009. 195 с.

42. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. 2003. № 3. С. 17–25.

43. Лазарев В.С. Елисеева И.А. Исследование педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 87-97.

44. Методическая работа с учителем. Молотовский областной отдел народного образования, Молотов, 1948. 48 с.

45. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Внешняя поддержка новшеств в общеобразовательных организациях // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 50–54.

46. Моисеева О.М., Моисеев А.М. К понятию внешней поддержки новшеств в общеобразовательных организациях // Педагогическое образование и наука. 2013, № 5. С. 50-54.

47. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научной работе. – М.: Новая школа, 1996.

48. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Проблемы практики поддержки инновационной деятельности школ: общие подходы// Инновационная деятельность в образовании: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2015. С. 350-355.

49. Моисеев, А. М. Особенности организации поддержки инновационной деятельности образовательных учреждений на муниципальном уровне / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, О. Г. Хомерики // Европа и современная Россия: интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Москва, Прага, Марианские Лазни. – М.: МАНПО, 2014. – С. 90-95.

50. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. док.1917-1973 гг. Сост. А.А. Абакумов и др. М. Педагогика, 1974. 559 с.

51. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. М.: Сентябрь, 1999.

52. Новикова Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности // Муниципальное образование. 2008. № 1. С. 46-62.

53. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 23.09.2020).

54. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 23.09.2020).

55. Об утверждении Типового положения об учебно-методических объединениях в системе общего Минпросвещения России от 27 ноября 2018

г. № 247 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/552045770> (дата обращения: 13.10.2020).

56. Овчинников А.В. Нормативное закрепление основ методической работы в системе общего образования советской России (1917-1941) Право и образование. 2020. № 11. С. 115-123.

57. Овчинников А.В. Нормативное регулирование методической работы в школе послевоенной России (1945 - начало 1970-х гг.) / Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции - XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Волгоград, 2021. С. 295-299.

58. Овчинников А.В. Нормативно-правовое регулирование методической работы с российским учительством (начало 1970-х - конец 1980-х годов) / Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Науч. ред. М.В. Богуславский, отв. ред. М.А. Гончаров. Москва, 2021. С. 216-223.

59. Паси Сальберг: Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. Издательство: Классика XXI. 2015. 240 с.

60. Пастухова Н.А. Деятельность муниципальной методической службы в условиях реализации сетевого взаимодействия // Методист 2008. №7. С.19-27.

61. Патаракин Е.Д. Открытая образовательная сеть как «паутина соучастия» // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 111–118.

62. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.

63. Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 марта 2019 года N 21н [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/554152228>.

64. Потенциал обновленного ФГОС основного общего образования: оценка и позиция педагогического сообщества / [Афанасьева Т. П., Ковалева Г. С., Логвинова И. М. и др.]; под научн. ред. Ю. С. Тюнникова. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2022. 102 с.

65. Постановление Исполнительного комитета Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 8 ноября 2018 г. N 15-8 "Об утверждении Совета по непрерывному профессиональному педагогическому образованию при Центральном Совете Общероссийского Профсоюза образования".

66. Пустовалова В.В. Проблемы качества методической работы: определение результата как условие планирования и анализа // Проблемы

модернизации общего и профессионального образования: материалы Всерос. научно-практич. конференции. Томск, 2005. С. 43-46.

67. Пустовалова В.В. Самопроектирование управленческой деятельности методистов муниципальной методической службы как механизм развития их профессиональной компетентности: автореф. дисс... канд. пед. наук (13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования). Томск, 2009. 19 с.

68. Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 N 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста» "Собрание законодательства РФ", 13.01.2020, N 2 (часть II), ст. 224.

69. Сборник документов о школе. Молотовский обл. отдел народного образования. Инст. Усовершенствования учителей. Молотов, 1944. 147 с.

70. Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. 1952-1990 гг.

71. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 256 с.

72. Сухин И. Г. Методическое обеспечение общего образования в ведущих восточноазиатских странах в условиях глобальных рисков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 97–108.

73. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Консалтинговая служба в образовании. М.: Новая школа, 1997.

74. Тимофеева В.В. Активное проектирование в системе непрерывного образования: методология и практика: монография / С.Д. Трифонова, В.В. Тимофеева, Г.Б. Трифонов, Калининград: Изд-во ФГБОУ ВПО «КГТУ», 2012. 301 с.

75. Третьяк Н.А. Формирование дорожной карты сетевого взаимодействия образовательных организаций как инструмента инновационного развития // Современное образование. 2018. № 4. С. 91 - 103.

76. Тубельский А. Какие способы экспертизы известны в культуре? / А. Тубельский // Педагогическая диагностика. 2008. № 4. С. 7-27.

77. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года, Ст. 20. <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

78. Хомерики О.Г. Становление практики поддержки инновационной деятельности в российском образовании во второй половине XX в. / Педагогическое образование и наука. 2015. № 5. С. 46-50.

79. Хомерики О. Г. Информационная поддержка инновационных процессов в образовании: прошлое, настоящее, будущее// МИР: Модернизация. Инновации. Развитие. 2011. № 7. С. 59-65.

80. Хомерики О.Г. Формы и методы информационной поддержки инновационной деятельности общеобразовательных организаций на муниципальном уровне // Избранные вопросы современной науки.

Монография. Часть XXIII / Научный ред. д.п.н., проф. С.П. Акутина. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 5-21.

81. Хомерики О.Г., Моисеев А.М., Моисеева О.М. Методологические основания разработки средств анализа и оценки качества механизмов поддержки инновационной деятельности в образовании // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 24 – 30.

82. Хомерики О.Г. Оценка результативности поддержки инновационной деятельности образовательных организаций / О.Г. Хомерики // Инновационная деятельность в образовании: Материалы X Международной научно-практической конференции. Часть I / Под общей редакцией Г.П. Новиковой. Ярославль – М.: Издательство «Канцлер», 2016. С. 118-127.

83. Хомерики О.Г., Моисеев А.М., Моисеева О.М. Методологические основания разработки средств анализа и оценки качества механизмов поддержки инновационной деятельности в образовании // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 24 – 30.

84. Чарнолуцкий В.И. Школьное законодательство в РСФСР. Изд. автора. М., 1927. 128 с.

85. Ширшова И.А. Подготовка современного учителя: опыт Финляндии в сфере педагогического образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sovremennogo-uchitelya-opyt-finlyandii-v-sfere-pedagogicheskogo-obrazovaniya>

86. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт реализации инновационных процессов в образовании: методическое пособие. М.: ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.

87. Яковлева Г.В. Инновационная методическая работа как условие реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования//Научно-методический журнал ЧИПКРО. 2017. Выпуск 2 (31). С. 21-26

88. A study of differences in the degree to which instructors are prepared to manage the development of the school they teach at / Afanasyeva T.P., Yeliseyeva I.A., Lazarev V.S., Tyunnikov Yu.S. // European Journal of Contemporary Education. 2016. № 3 (17). С. 272-283.

89. Afanasyeva Tatyana P., Krylova Valentina V., Logvinova Irina M., Tyunnikov Yuri S. Methodological Support for Systemic Change in Russian Comprehensive School: Problems, Models and Development Mechanisms. European Journal of Contemporary Education. 2021. 10(4): 854-867. [Электронный ресурс]. URL: https://ejce.cherkasgu.press/journals_n/1641557995.pdf

90. Barber M., Murshed M. (2008). How to achieve a consistently high quality of education in schools: lessons from the analysis of the best school education systems in the world. Education Issues, 3, 7 - 60.

91. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives (1956). Published by

Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright 1984 by Pearson Education.

92. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. URL: <https://swsu.ru/sbornik-statey/professionalnoe-razvitiie-uchiteley.php>

93. Cheng K.-M. Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems (2017). URL: <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-east-asian-education-systems.pdf>

94. Dangayach Ya., Gupta A. Four Asian Dragons – Evolution and Their Growth // International Journal of Advance Research and Development. 2018. Vol. 3. Is. 1. P. 158-162.

95. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes // Education and Training. July, 2013. P. 59. [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teac-hercomp_en.pdf (дата обращения: 12.01.2021).

96. ETUCE - Европейский комитет профсоюзов образования/ URL: <https://www.csee-etuice.org/en/projects/education-trade-unions-and-inclusive-schools-embracing-diversity-in-education/3577-project-introduction>

97. Gardner H. Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds, Harvard Business School Press. 2004. 272 p.

98. Hargreaves A., Crocker R., Davis B. et al. The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta initiative for school improvement. Edmonton: Alberta Education. 2009. 123 p.

99. Hong Kong: Teacher and Principal Quality. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/>

100. Japan: Teacher and Principal Quality [Электронный ресурс]. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/> (дата обращения: 19.03.2020).

101. Kesler S. L'Estonie: un nouveau modèle éducatif. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 75. 2017. P. 19-22.

102. Kwok K.-h. When Education Meets Politics in Taiwan. Leiden: Brill; Sense, 2017. 226 p.

103. Lee, D., Hong, H., Tay, W., & Lee, W. O. (2013). Professional Learning Communities in Singapore Schools. Journal of Co-operative Studies, 46(2), 53-56. URL: <http://www.thenews.coop/wp-content/uploads/S9-LeeEtAl-138.pdf>

104. Mezirow J. Transformative learning: theory to practice: New Directions for Adult and Continuing Education. 1997, 74. P. 5–12.

105. Ng P. T. Learning from Singapore: The Power of Paradoxes. London; New York: Routledge. 2017. 210 p.

106. Open Educational Resources Commons. Электронный ресурс. URL: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> (дата

обращения: 19.04.2020).

107. Picard P., Ria L. Beginning teachers: a challenge for educational systems. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 119–130.

108. Sahlberg P. Becoming a teacher in Finland: Traditions, reform and policies. High quality teaching and learning: International perspectives on teacher. New York: Routledge, 2011.

109. Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A. (2007). CoTeaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, Vol. 73. № 4. P. 392-416.

110. Stewart, V. How Singapore developed a high-quality teacher workforce. URL: <http://asiasociety.org/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce>

111. TALIS 2018. Technical Report. [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf (дата обращения: 09.01.2021).

112. Tan Ch. Educational Policy Borrowing in China: Looking West or looking East? (Routledge Research in International and Comparative Education). London; New York: Routledge, 2016. 226 p.

113. Teachers Matter attracting developing and retaining effective teachers oecd. URL: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

114. Wang L. Kirkpatrick A. Trilingual Education in Hong Kong Primary Schools. New York: Springer, 2019. 187 p.

Анкета

1. Оцените интенсивность изменений в общем образовании, направленных на обеспечение его качества и международной конкурентоспособности:

- она чрезмерно высокая
- она такая, какая сегодня необходима
- она несколько ниже, чем необходимо
- она значительно ниже, чем необходимо

2. Оцените систему методической работы на всех уровнях управления общим образованием Российской Федерации (оценка дается по каждому пункту):

- а) она полностью удовлетворяет современным требованиям*
- б) она в большей степени удовлетворяет современным требованиям, но кое-что требует улучшения*
- в) она в меньшей степени удовлетворяет современным требованиям*
- г) она в основном не удовлетворяет современным требованиям*

- На федеральном уровне
- На региональном уровне
- На муниципальном уровне
- На институциональном уровне

3. Как Вы считаете, какие изменения необходимы в системе методической работы для повышения качества общего образования? (оценка дается по каждому пункту):

- а) крупные качественные изменения*
- б) значительные, но не радикальные*
- в) небольшая модернизация отдельных компонентов*
- г) нужны небольшие улучшения, но в целом модернизации не требуется*
- д) изменения не нужны*

- На федеральном уровне
- На региональном уровне
- На муниципальном уровне
- На институциональном уровне

4. В каком количестве муниципалитетов Вашего региона отсутствуют муниципальные методические службы? (укажите количество цифрой): (свободный ответ)

5. Каким образом в Вашем регионе осуществляется оценка эффективности деятельности муниципальных методических служб? (одиночный выбор):

- на основе результатов мониторинга содержания и результатов деятельности
- по специальной методике, детально определяющей последовательность процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов
- на основе методических рекомендаций, не определяющих детально технологию анализа
- без использования каких-либо методик или методических рекомендаций
- Другое

6. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются перечисленные ниже задачи организационно-управленческой поддержки

профессионального развития учителей (оценка дается по каждому пункту, можно выбрать несколько вариантов):

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности учителей в организационно-управленческой поддержке их профессионального развития

Разработка средств и методов организационно-управленческой поддержки профессионального развития учителей

Обеспечение доступа учителей к средствам и методам организационно-управленческой поддержки их профессионального развития

Сопровождение использования учителями средств и методов организационно-управленческой поддержки их профессионального развития

7. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи информационной поддержки профессионального развития учителей:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности учителей в информационной поддержке их профессионального развития

Разработка средств и методов информационной поддержки профессионального развития учителей

Обеспечение доступа учителей к средствам и методам информационной поддержки их профессионального развития

Сопровождение использования учителями средств и методов информационной поддержки их профессионального развития

8. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи научно-методической поддержки профессионального развития учителей:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности учителей в научно-методической поддержке их профессионального развития

Разработка средств и методов научно-методической поддержки профессионального развития учителей

Обеспечение доступа учителей к средствам и методам научно-методической поддержки их профессионального развития

Сопровождение использования учителями средств и методов научно-методической поддержки их профессионального развития

9. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи образовательной поддержки профессионального развития учителей:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (Матрица)

Выявление потребности учителей в образовательной поддержке их профессионального развития

Разработка средств и методов образовательной поддержки профессионального развития учителей

Обеспечение доступа учителей к средствам и методам образовательной поддержки их профессионального развития

Сопровождение использования учителями средств и методов образовательной поддержки их профессионального развития

10. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи экспертно-консультативной поддержки профессионального развития учителей:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности учителей в экспертно-консультативной поддержке их профессионального развития

Разработка средств и методов экспертно-консультативной поддержки профессионального развития учителей

Обеспечение доступа учителей к средствам и методам экспертно-консультативной поддержки их профессионального развития

Сопровождение использования учителями средств и методов экспертно-консультативной поддержки их профессионального развития

11. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются перечисленные ниже задачи организационно-управленческой поддержки развития общеобразовательных учреждений:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности общеобразовательных учреждений в организационно-управленческой поддержке их инновационной деятельности

Разработка средств и методов организационно-управленческой поддержки инновационной деятельности общеобразовательных учреждений

Обеспечение доступа общеобразовательных учреждений к средствам и методам организационно-управленческой поддержки их инновационной деятельности

Сопровождение использования общеобразовательными учреждениями средств и методов организационно-управленческой поддержки их инновационной деятельности

12. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи информационной поддержки развития общеобразовательных учреждений:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности общеобразовательных учреждений в информационной поддержке их инновационной деятельности

Разработка средств и методов информационной поддержки инновационной деятельности общеобразовательных учреждений

Обеспечение доступа общеобразовательных учреждений к средствам и методам информационной поддержки их инновационной деятельности

Сопровождение использования общеобразовательными учреждениями средств и методов информационной поддержки их инновационной деятельности

13. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи научно-методической поддержки развития общеобразовательных учреждений:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности общеобразовательных учреждений в научно-методической поддержке их инновационной деятельности

Разработка средств и методов научно-методической поддержки инновационной деятельности общеобразовательных учреждений

Обеспечение доступа общеобразовательных учреждений к средствам и методам научно-методической поддержки их инновационной деятельности

Сопровождение использования общеобразовательными учреждениями средств и методов научно-методической поддержки их инновационной деятельности

14. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи образовательной поддержки инновационной деятельности общеобразовательных учреждений (оценка дается по каждому пункту, можно выбрать несколько вариантов):

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности общеобразовательных учреждений в образовательной поддержке их инновационной деятельности

Разработка средств и методов образовательной поддержки инновационной деятельности общеобразовательных учреждений

Обеспечение доступа общеобразовательных учреждений к средствам и методам образовательной поддержки их инновационной деятельности

Сопровождение использования общеобразовательными учреждениями средств и методов образовательной поддержки их инновационной деятельности

15. Укажите, на каком уровне управления системой общего образования решаются задачи экспертно-консультативной поддержки развития общеобразовательных учреждений:

а) на федеральном

б) на региональном

в) на муниципальном

г) на институциональном

д) такая задача не решается (матрица)

Выявление потребности общеобразовательных учреждений в экспертно-консультативной поддержке их инновационной деятельности

Разработка средств и методов экспертно-консультативной поддержки инновационной деятельности общеобразовательных учреждений

Обеспечение доступа общеобразовательных учреждений к средствам и методам экспертно-консультативной поддержки их инновационной деятельности

Сопровождение использования общеобразовательными учреждениями средств и методов экспертно-консультативной поддержки их инновационной деятельности

16. Оцените эффективность системы методического сопровождения педагогических работников вашего региона в контексте актуальных задач развития образования:

а) высокая эффективность

б) недостаточно высокая эффективность

в) низкая эффективность (матрица)

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

17. Оцените степень негативного влияния перечисленных ниже факторов на результаты методической работы в Вашем регионе:

а) оказывает решающее влияние, т.е. является одной из главных причин

б) сильно влияет, но главной причиной не является

в) влияет не сильно, но и не слабо

г) слабо влияет, либо не влияет вовсе (матрица)

Несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по вертикали»

Несовершенство организационных механизмов взаимодействия между участниками методической работы «по горизонтали»

Несовершенство распределения функций между субъектами методической деятельности

Недостаточное качество программ методической поддержки и обеспечения общеобразовательных организаций и учителей

Недостаточное качество технологий методической работы

Отсутствие или низкое качество стимулирования методической работы

Несовершенство организационных механизмов контроля методической работы и оценки ее результатов

Отсутствие или низкое качество программ развития методической работы в регионе

Несоответствие предлагаемых программ повышения квалификации образовательным потребностям педагогов

18. Оцените, какая модель организации деятельности муниципальной методической службы в Вашем регионе является наиболее перспективной на современном этапе (можно выбрать несколько вариантов):

18.1. По предметному принципу (классическая модель с точки зрения традиционного понимания цели и функций методической службы)

18.2. На метапредметной основе со следующим распределением штатных единиц: методистов по введению ФГОС ДО, НОО, ООО, СОО; методиста по организации внеурочной деятельности; методиста, специализирующегося на диагностике и оценке

универсальных учебных действий; методиста по инновационной деятельности. Районные метапредметные объединения ведут лучшие учителя – предметники

18.3. Смешанная модель, включающая предметность и метапредметность

18.4. Модель с привлечением профессиональных сообществ педагогов (из методиста-предметника сотрудник становится методистом-организатором работы профессиональных педагогических сообществ; появляются методисты, выполняющие функции по информационному, аналитическому сопровождению образовательного процесса, методисты по издательской деятельности).

18.5. Другое

19. Оцените в Вашем регионе степень обеспеченности нормативных правовых условий для эффективной методической работы (оценка дается по каждому пункту):

а) полностью обеспечены

б) в основном обеспечены

в) не совсем обеспечены

г) совсем не обеспечены (матрица)

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

20. Оцените в Вашем регионе степень обеспеченности финансовых условий для эффективной методической работы (оценка дается по каждому пункту):

а) полностью обеспечены

б) в основном обеспечены

в) не совсем обеспечены

г) совсем не обеспечены (матрица)

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

21. Оцените в Вашем регионе степень обеспеченности информационных условий для эффективной методической работы (оценка дается по каждому пункту):

а) полностью обеспечены

б) в основном обеспечены

в) не совсем обеспечены

г) совсем не обеспечены (матрица)

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

22. Оцените в Вашем регионе степень обеспеченности кадровых условий для эффективной методической работы (оценка дается по каждому пункту):

а) полностью обеспечены

б) в основном обеспечены

в) не совсем обеспечены

г) совсем не обеспечены (матрица)

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

23. Оцените в Вашем регионе степень обеспеченности материально-технических условий для эффективной методической работы (оценка дается по каждому пункту):

- а) полностью обеспечены*
- б) в основном обеспечены*
- в) не совсем обеспечены*
- г) совсем не обеспечены (матрица)*

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

24. Какие изменения произошли в перечисленных ниже компонентах системы методической работы Вашего региона за последние 5-7 лет (оценка дается по каждому пункту):

- а) очень большие*
- б) большие*
- в) не большие, но и не маленькие*
- г) небольшие*
- д) очень небольшие (матрица)*

В целях методической работы

В задачах методической работы

В содержании методической работы

В методах и технологиях методической работы

В способах организации методической работы

В оценке результатов методической работы

В условиях методической работы

25. Оцените качество методической поддержки перехода общеобразовательных организаций и педагогов на дистанционное обучение (оценка дается по каждому пункту):

- а) очень высокое*
- б) высокое*
- в) не высокое, но и не низкое*
- г) низкое*
- д) очень низкое (матрица)*

На федеральном уровне

На региональном уровне

На муниципальном уровне

На институциональном уровне

26. Укажите Ваш регион: (свободный ответ)

27. Какой уровень системы образования Вы представляете: (выпадающий список)

Региональный уровень

Муниципальный уровень

Общеобразовательная организация

28. Ваша должность: (свободный ответ)

29. Сколько лет Вы занимаетесь методической работой: (свободный ответ)

Научное издание

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ И МЕХАНИЗМЫ

Монография

Под редакцией Ю.С. Тюнникова