ПРИТЯЖЕНИЕ

ПРИТЯЖЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Пятые Сабуровские чтения

Москва • Логос • 2015

УДК 37
ББК 74.5
У66

У66 Притяжение образования. Пятые Сабуровские чтения: тезисы докладов. – М.: Логос, 2015. – 240 с.

ISBN 978-5-98704-809-2

Многогранное наследие Е.Ф. Сабурова не просто охватывает широкий круг проблем экономики, государственного строительства, образования, но и, как показало время, обладает потенциалом, способствующим видению этих проблем в модусе будущего и в контексте развития культуры. Отсюда и многообразие статей, вошедших в сборник. В них освещены актуальные вопросы управления и экономики образования, оплаты труда педагогических кадров, мировых тенденций в образовательной сфере, ее гуманизации и гуманитаризации. И, пожалуй, все статьи проникнуты особым Сабуровским духом и благодаря этому передают живой пульс отечественной системы образования, переживающей непростой период модернизации и освоения перспективных инноваций.

Для научных работников, руководителей образовательных организаций и органов управления, педагогов и методистов, студентов, магистрантов и аспирантов. Может использоваться в учебном процессе вузов педагогического профиля и учебных центрах повышения квалификации кадров образования.

УДК 37
ББК 74.5

ISBN 978-5-98704-809-2

© Авторы статей, 2015
© Федеральный институт развития образования, 2015
© Логос, 2015

Содержание

А.Г. Асмолов. Гуманитарная экономика или блицкриг варваров? 7

Т.В. Абанкина. Стратегии и технологии сетевого взаимодействия образования и культуры 12

Е.Я. Коган, *Н.Ю. Посталюк*, *В.А. Прудникова*. Институциональные трансформации региональных систем профессионального образования Приволжского федерального округа 41

В.С. Собкин, *Д.В. Янбекова*. К вопросу построения социокультурной типологии региональных образовательных систем в Российской Федерации 51

А.А. Явтушенко. Современные тенденции в среднем профессиональном образовании 60

С.А. Мохначев. Организационные формы интеграции профессионального образования, науки и производства 75

А.Т. Глазунов. Кадры для региональных инноваций 84

С.И. Заир-Бек. Дорожное картирование как метод стратегического управления в сфере образования в России и за рубежом 89

Е.А. Пивчук. Методологические основания процессного подхода к управлению качеством образования в контексте нелинейных процессов 112

Н.В. Родина. Заработная плата педагогов общего и дошкольного образования и ее различия в регионах и муниципалитетах России 120

В.В. Кащей. О региональных особенностях выплат средней заработной платы учителям учреждений, реализующих программы общего образования 136

Н.В. Никуличева. Расчет оплаты труда преподавателя, осуществляющего дистанционное обучение 145

Л.Н. Котельникова. Региональный туризм как фактор экономического развития муниципалитетов Ивановской области 157

И.В. Абанкина. Образование: устремленность в будущее 162

Н.В. Фоменко. Анализ мониторинга творческой активности подростков и молодежи 174

Е.А. Волошина. Детско-взрослая академия: антропотехнический потенциал работы со стихами 183

Е.А. Горина, А.Я. Бурдяк. Качество городской среды в Москве в восприятии горожан 195

С.Г. Косарецкий, *И.Г. Груничева*. Образовательное неравенство в постсоветской России: политика государства и интересы групп 214

Н.В. Тарасова. Образование в изменяющемся мире: диверсификация и интернационализация бразования 218

Об авторах 235

А.Г. Асмолов

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКОНОМИКА ИЛИ БЛИЦКРИГ ВАРВАРОВ?

Название Пятых Сабуровских чтений (цифра «5» в образовании означает «отлично») — «Гуманитарная экономика: прогнозы будущего». В нашей стране это сочетание — не для слабонервных. Почему мы набрались наглости дать подобное название? Потому что у нас, как правило, экономика находится в одной комнате, гуманитарные науки — в другой, но есть еще третья комната, запертая, — там находятся гуманистические науки.

Ситуация, когда мы разделяем, с одной стороны, — социально-экономические науки, с другой — гуманитарные и гуманистические, не случайна. Очень четко нужно выделять — в стиле Сабурова — гуманизацию культуры не как объекта, находящегося в ведении Минкультуры, а в широком смысле — культуры как ведущего института цивилизации. Когда мы говорим о гуманизации и гуманитаризации культуры, это две разные, но в то же время пересекающиеся линии. Вопрос о том, как они соотносятся между собой, нуждается в обсуждении. И здесь есть ряд сложных моментов.

Когда мы произносим слово «гуманизация», то говорим о ключевой линии культуры — очеловечивании человека. Это миссионерская задача образования, поэтому образование как институт социализации имеет ценностную установку на превращение человека в Человека. В этом смысле уникальным культурным орудием очеловечивания, как сказал бы Лев Семенович Выготский, выступает гуманитаризация, то есть все искусство, вся поэзия, вся история как история ментальности.

Четко выделяя гуманитаризацию и гуманизацию как ценностные ориентиры развития культуры, мы говорим, что все эти моменты всегда были важны для работ и для действий Евгения Федоровича Сабурова.

Как называть действия Евгения Федоровича? Если взглянуть на них через призму работ ведущих социологов XX века — таких, как Парсонс, Хабермас, — мы бы сказали, что эти действия являются социальными, а не только индивидуальными. Тем самым Сабуров выступал как агент социальных изменений этой реальности и в буквальном смысле слова нес идеологию культуры достоинства, идеологию свободы и идеологию игры как свободовыражения. Это, как говорил Хабермас, коммуникативное действие, потому что Сабуров как мастер коммуникации, как мастер конструирования публичной реальности собирал, как интеллектуальный и ценностный магнит, вокруг себя людей, которые начинали думать в определенном направлении. И действовать в определенном направлении развития и культуры, и общества, и экономики, и образования. Но мало думать. К Сабурову относится формула Анри Валлона «От действия — к мысли».

Занимаясь всем и в своих работах обнимая необъятное, Евгений Сабуров — мастер по объятию необъятного — ставил целый ряд диагнозов нашего времени. Уже в 1980-е годы, пройдя определенный жизненный путь и понимая, что жизненный путь — это история отклоненных альтернатив, Евгений Федорович занялся проблемой одаренных детей. Его статья 1988 года об одаренных детях, посвященная Эдисону (в школе Эдисона считали слаборазвитым — *прим. ред.*), была ярким произведением, где он совершенно по-особому ставит проблему таланта и культуры: насколько талант может помочь продвижению и пульсированию культуры. Сабуров диагностировал наличие в стране страха перед одаренными людьми.

В этой связи мне вспоминается недавно вышедшая статья другого автора — Льва Гудкова, которая представляет собой потрясающий анализ происходящих в стране событий. В статье четко говорится, что мы все время смешиваем советскую, постсоветскую и имперскую реальность, а затем, немного прищурившись, глядим то на запад, то на восток. Когда надо, мы скифы и азиаты, а когда надо — европейцы: каждый раз мы надеваем ту или иную маску, не зная, кто же мы на самом деле, и не понимая своей подлинности.

Говорю об этом не случайно. В работах Сабурова, в частности посвященных Кириллу и Мефодию, показано, насколько опасно, когда путь в культуре определяют временщики, когда в культуре господствует «опережающий менеджеризм». Нет ученых, нет писателей, нет поэтов, а есть менеджеры, и слово «менеджер» в нашей стране становится ругательством. Менеджеры, появив-

шиеся как представители определенного направления деятельности, этого не заслуживают. Но сегодня менеджером называет себя каждый, кто ни в чем не разбирается, но хочет управлять страной.

Сабуров ставил диагнозы, которые касались, говоря языком Хейзинги, духовных недугов нашей эпохи. Россия сегодня поглощена духовным недугом, и надо отчетливо понимать, что идеи, предложенные Евгением Сабуровым в его стихах, пьесах, работах по экономике, математике, — это идеи свободы в несвободной стране. Путь Сабурова — это путь свободной личности, мечтающей сделать страну свободной. Это было невероятно важно всегда и невероятно важно сегодня. Поэтому мы и говорим о гуманитарной экономике и прогнозах будущего.

Сабуров очень четко чувствовал уникальные направления и экономики, и гуманитарной, гуманистичной мысли, передаваемой через поэзию. Мы с ним не раз обсуждали стихи Иосифа Бродского, в том числе переводы. Один из них — перевод греческого поэта начала XX века под названием «Нашествие варваров». Приближаются варвары — они или внутри нас, или среди нас, и эти стихи всегда звучали как колокол в сознании тех, кто понимает, что происходит и что может произойти.

Мы должны четко осознавать, что идеи, мысли, смыслы Жени Сабурова — не просто сегодняшний день. Они будут продолжаться в нас. Я мечтал бы обсудить с ним, что происходит в России наших дней. Я бы назвал этот дискурс «блицкригом варваров». Хорошо известно, кому принадлежит термин «блицкриг», а термин «варвары» —

в том смысле, в котором он используется в стихотворении Бродского.

Я вспоминаю еще одного автора, о котором мы говорили с Сабуровым, — Айзека Азимова. Мечтатель, химик, биохимик, автор многих книг о космосе, в одной из своих работ он говорил, что мы не в силах приостановить головокружительного падения империи. Но если мы существуем, то должны сделать все, чтобы не допустить наступления варварства.

Смысл обсуждения диалога с Сабуровым, мастером метафорического мышления, — это смысл поиска различных путей в нашей с вами цивилизации, в нашей культуре. И дай Бог, чтобы из того пространства, из которого он смотрит на нас, он понимал, что мы действуем так, чтобы быть достойным идеологии, которая была заложена в его работах, определяя свободную, гуманистическую политику и экономику.

Т.В. Абанкина

СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

Необходимость развития сети учреждений образования и культуры в современных условиях связана с решением задач повышения доступности качественного образования и творческой самореализации личности при эффективном использовании ресурсов. А это требует:

✓ обеспечения полноты предоставляемых сетью учреждений образовательных и культурных программ с учетом их территориальной доступности;

✓ создания условий, повышающих разнообразие и адекватность программ общего, дополнительного и предпрофессионального образования интересам и потребностям учащихся разного возраста;

✓ рационализации использования ресурсов сети общеобразовательных учреждений на базе их кооперации и интеграции, в том числе с дополнительным и профессиональным образованием и организациями социально-культурной сферы.

В последние годы большинство регионов России столкнулись со следующими проблемами, решение

которых требует развития сети образовательных учреждений:

• изменение демографической ситуации на территории — сокращение численности учащихся, миграция населения;

• нерациональное использование материально-технической базы и культурно-образовательных ресурсов территории;

• несоответствие образовательных потребностей населения пространственной и организационной структуре сети образовательных учреждений и организаций культуры;

• недостаток материально-технического оснащения образовательных учреждений, соответствующего современным требованиям — компьютерных классов, высокоскоростного доступа в Интернет, предметных кабинетов, учебных лабораторий, творческих и художественных мастерских, спортивных залов и сооружений, и т.д.;

• несоответствие требований государства и ожиданий общества существующей структуре сети, ее возможностям по обеспечению доступности качественного образования и творческого развития независимо от места проживания и социального статуса семьи.

Приоритетной задачей развития образования для многих регионов России становится обеспечение условий для получения представителями подрастающего поколения качественного общего и дополнительного образования независимо от места жительства. В современных условиях качество образования может быть обеспечено не отдельным учреждением, а сетью обра-

зовательных учреждений, включая межведомственное взаимодействии общего и дополнительного образования, культуры и спорта. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части 3 статьи 15 урегулировал форму реализации сетевых образовательных программ. Фактически в указанном законе сетевое взаимодействие предлагается осуществлять на основании договора, в котором указывается:

✓ вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (ее части);

✓ статус обучающихся;

✓ правила приема;

✓ условия и порядок осуществления образовательной деятельности, в том числе распределение обязанностей между участниками сетевого взаимодействия;

✓ характер и объем ресурсов, используемых каждой организацией;

✓ выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации;

✓ срок действия договора, порядок его изменения и прекращения.

Таким образом, сетевая реализация образовательных программ должна обеспечить правовые и организационно-педагогические условия перехода к индивидуальным учебным планам и образовательным траекториям получения образования в одном или нескольких образовательных учреждениях и организациях культуры и спорта, сотрудничающих на основании договора. Схемы организации сотрудничества учреждений образования, культуры и спорта со статусом юридических лиц на ассоциативной основе или в форме ассоциации со ста-

тусом юридического лица, в форме комплекса (кластера), а также в форме интегрированного учреждения на административной основе представлены на рис. 1–4 в Приложении 1.

При всем многообразии реализуемых в регионах Российской Федерации моделей сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций социально-культурной сферы можно выделить три принципиально отличающиеся группы, отражающие естественно складывающиеся тенденции развития школьных и образовательных округов, и объединения ресурсов повышения качества и доступности образования независимо от места жительства.

Первую группу условно можно назвать *«Вертикаль»* — это образовательные центры и социокультурные комплексы, созданные как единое юридическое лицо со структурными подразделениями или сетью филиалов. Фактически это иерархическая модель с опорной (базовой) школой, а также формирование образовательных центров на основе более сильной полной (средней) школы и клиентских отношений с сетью иных школ — ниже ступенью или менее оснащенных, а также учреждений дополнительного образования и культуры. Конкретное правовое оформление и финансирование таких вертикально интегрированных образовательных центров и социокультурных комплексов может быть различным.

Вторую группу условно можно назвать *«Горизонталь»* — ассоциация образовательных учреждений и организаций социально-культурной сферы с распределением функций при сохранении отдельными образо-

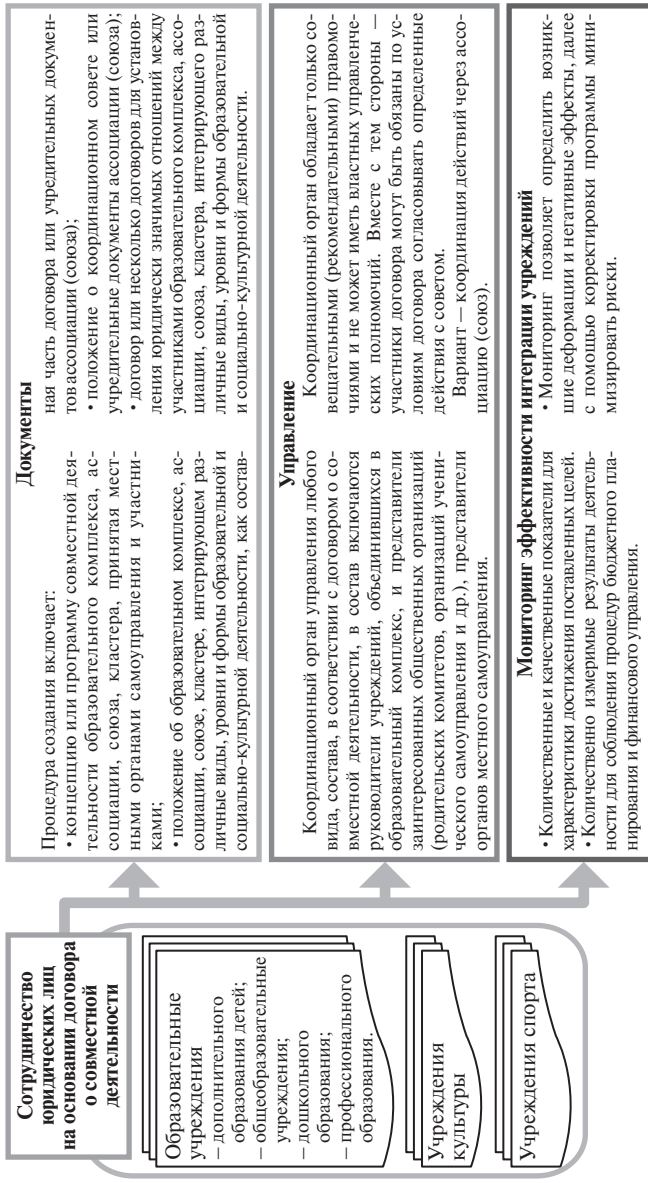


Рис. 1. Схема организации взаимодействия разных учреждений и организаций со статусом юридических лиц на ассоциативной и/или договорной основе

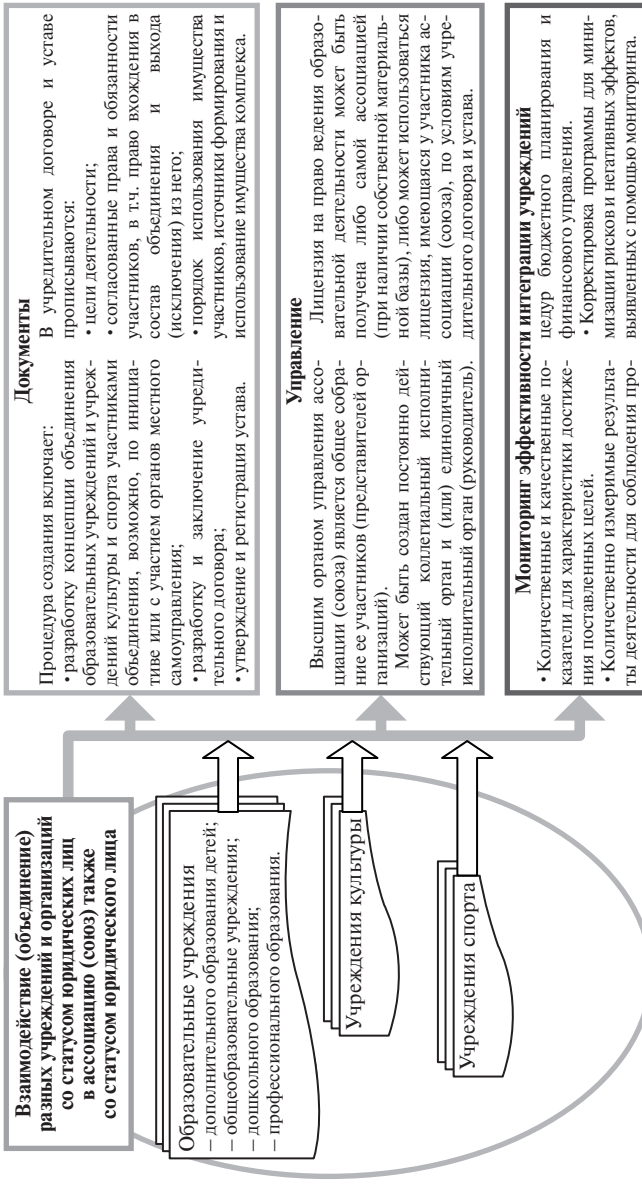


Рис. 2. Схема организации взаимодействия разных учреждений и организаций со статусом юридических лиц в форме ассоциации (союза) также со статусом юридического лица

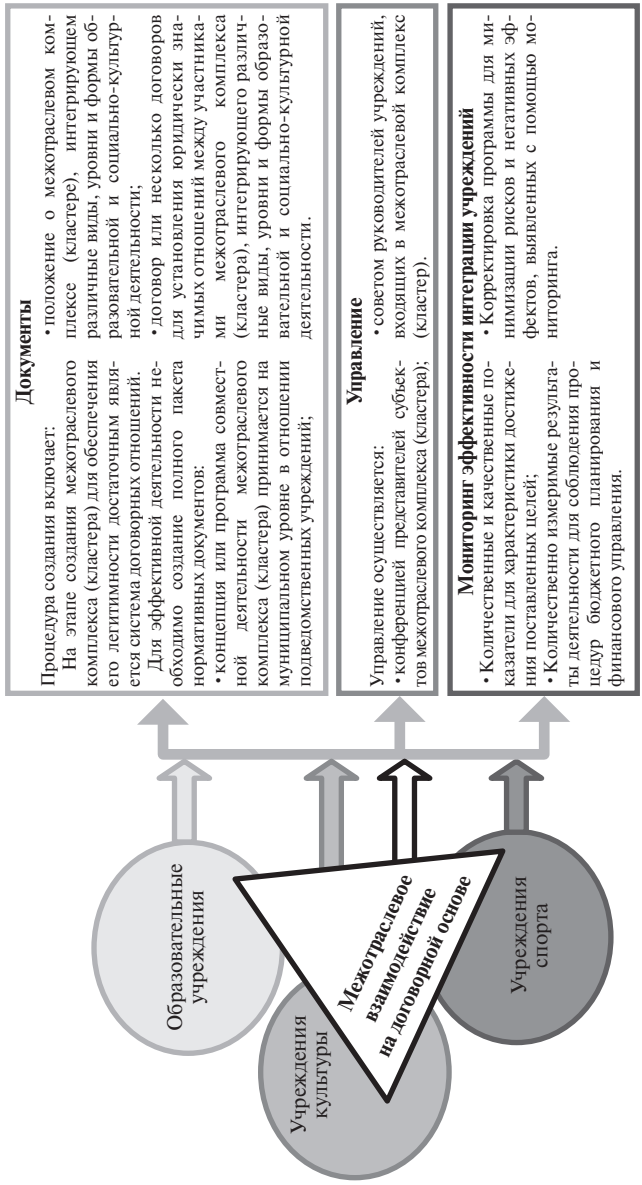


Рис. 3. Схема организации межотраслевого взаимодействия на ассоциативной и/или договорной основе для объединения разных учреждений и организаций со статусом юридических лиц в форме комплекса (кластера)

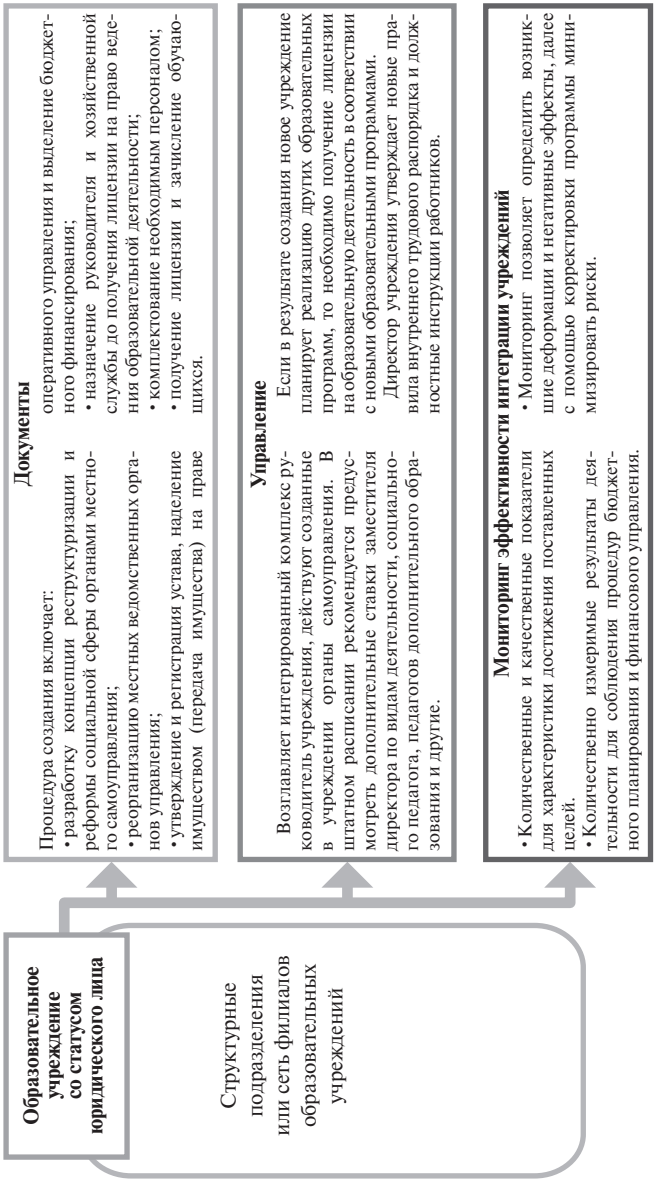


Рис. 4. Схема организации интегрированного учреждения на административной основе

вательными и социокультурными учреждениями статуса юридического лица.

Третью группу условно можно назвать *«Синтез»* — объединение учреждений образования с учреждениями другого типа и ведомственной принадлежности — дошкольного, начального и среднего профессионального образования, культуры, спорта, здравоохранения, социального обеспечения.

Каждая группа моделей, имея свои сильные и слабые стороны, оказывается эффективна при определенных условиях. Так, «вертикальный» способ построения моделей наиболее эффективен, когда базовая школа образовательного центра — полная средняя школа, а филиалы — основные и начальные общеобразовательные учреждения. Основным эффектом подобных моделей является концентрация ресурсов в образовательных центрах, опорных, базовых школах, ресурсных центрах, позволяющих аккумулировать дополнительные финансовые средства, получаемые из других программных источников, например, федеральных программ информатизации, «Одаренные дети» и других региональных и муниципальных программ и проектов в сфере образования.

Обязательным условием существования вертикально интегрированных образовательных центров является создание новых образовательных моделей и педагогических технологий, например, педагог-тьютор для начального и основного звена, отвечающий за создание детского коллектива и выполнение заданий и методик, делегированных педагогами старшей ступени опорной (базовой) школы образовательного центра.

«Вертикальные» модели требуют особой программы по их внедрению и финансированию, предусматривающей возможность мобильного перераспределения ресурсов с целью создания единого образовательного процесса. При создании таких вертикально интегрированных моделей образовательных центров и социокультурных комплексов, как показывает опыт, подразумевается ряд взаимосвязанных мер.Это и организация подвоза учащихся, и дистантные формы обучения, невозможные без высокоскоростной Интернет-связи, и организация координирующих центров, в ведение которых относят вопросы взаимодействия филиалов, организацию единого образовательного процесса.

«Горизонтальные» модели учреждений образования разного типа, а также организаций социально-культурной сферы реализуются с целью объединения интеллектуальных и методических ресурсов и позволяют создавать совместное образовательное пространство. Подобные модели перспективны для сильно удаленных сельских территорий. Экономический эффект таких моделей достигается за счет объединения интеллектуальных ресурсов, повышающих качество образования, создания социокультурной среды, общей методической и технологической базы. Внедрение таких моделей требует, во-первых, современного материально-технического оснащения с обязательной компьютерной связью, во-вторых, предполагает возможность возникновения сложностей межведомственного взаимодействия.

«Синтезированные» модели позволяют интегрировать усилия различных ведомств на базе учреждения образования.

Исходя из сказанного приоритетами развития сети образовательных учреждений, обеспечивающих условия для получения качественного общего и дополнительного образования и творческого развития независимо от места жительства, стали:

✓ реализация новых требований к состоянию сети образовательных учреждений, которые должны обеспечивать психофизическую безопасность учащихся и комфортность условий образовательного процесса и творческого развития личности;

✓ повышение доли школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям образовательного и воспитательного процесса;

✓ создание для учащихся старшей ступени возможности выбора профиля обучения, обеспеченного необходимым оборудованием и высококвалифицированными кадрами для качественной реализации соответствующих образовательных программ и эффективного с точки зрения использования образовательных и культурных ресурсов территории;

✓ реализация возможности выбора индивидуальной образовательной траектории на основе вариативности образовательных программ с учетом возможностей сетевого взаимодействия образовательных учреждений, кооперации и интеграции образования, культуры и спорта;

✓ построение механизмов, обеспечивающих доступность качественного общего и дополнительного образования независимо от места жительства, за счет создания и развития вариативных моделей образовательных

учреждений, освоения современных информационно-коммуникационных технологий обучения;

✓ реализация комплекса мероприятий, обеспечивающих общественное участие и учет мнений семей в принятии решений по развитию сети образовательных учреждений.

Несмотря на сложности и административные барьеры, препятствующие кооперации и межведомственному взаимодействию образования, культуры и спорта, опыт регионов Российской Федерации однозначно показывает существенные особенности и значительные преимущества сетевой реализации образовательных программ, особенно в сельских районах, важнейшими из которых являются:

• расширение функциональных возможностей общеобразовательной школы и учреждений-партнеров, объединяющихся с ней для совместной работы в сельском социуме, обогащение содержания образовательной деятельности в партнерской сети;

• более широкие возможности для кооперации ресурсов: улучшения материально-технической и учебно-методической базы, более полное и оптимальное использование зданий, сооружений, имущества и оборудования;

• нацеленность школы на решение образовательных проблем всего населения сельской территории; оказание образовательной поддержки и социально-педагогической помощи нуждающимся сельским жителям в любом возрасте;

• переход к многоканальному финансированию образовательной и социокультурной деятельности;

• увеличение доли программного и проектного финансирования;

• повышение эффективности использования бюджетных средств, переход от управления затратами к управлению результатами, от сметного финансирования к финансированию задания учредителя в форме субсидии;

• создание механизмов образовательной системы, позволяющих прогнозировать развитие образования не только на уровне учреждения, но и как перспективный фактор развития сельской территории, на которой оно находится.

Вместе с тем стало очевидно, что сетевая реализация образовательных программ, основанная на договорных отношениях нескольких образовательных учреждений и организаций социально-культурной сферы, требуют и новых образовательных технологий, обеспечивающих высокую адаптацию учащихся в разных коллективах в условиях образовательной мобильности. На мой взгляд, очень интересен и полезен опыт Азнакаевского района Республики Татарстан по использованию ***Сингапурской методики обучения***. Рассмотрим ее с помощью материалов научного сотрудника Института развития образования Высшей школы экономики Светланы Кирилловой, которая была направлена в командировку в Азнакаевский район специально для изучения применения сингапурской методики.

В основе так называемой сингапурской системы, которая разработана в школах Сингапура и распространяется методистами компании Educare Co-operative Limited, лежат коммуникативность и сотрудничество.

Практика взаимообучения в школе оказывает свое влияние на то, что юные граждане Сингапура показывают лучшие результаты в мире по математике и естественным наукам. Согласно данным исследования PIRLS, уровень функциональной грамотности здесь — один из высочайших среди всех стран. С 1995 года сингапурские школьники демонстрируют лучшие знания в международном исследовании TIMSS. В 2008 году консалтинговая компания McKinsey назвала сингапурскую систему школьного образования самой эффективной в мире. Несмотря на то, что в городе-государстве Сингапуре всего 350 школ и классы переполнены, в 2007 году международная компания IMD пришла к выводу: сингапурские школы дают образование, которое лучше, чем в других странах, отвечает требованиям глобальной экономики.

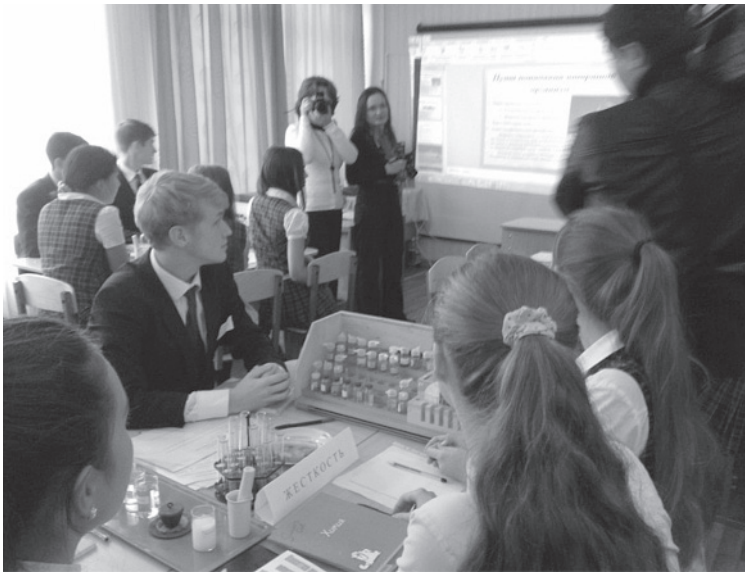
В 2013 году в Министерстве образования и науки Республики Татарстан подписано соглашение с сингапурской компанией «Educare»: учителям Татарстана предложили вести обучение по методикам компании. Причем азнакаевские преподаватели и методисты учились не только у методистов из Казани, но и у носителей методики в Сингапуре.

Сингапурская система очень похожа на советские и российские разработки Льва Выготского, Даниила Эльконина и Василия Давыдова. Однако в Восточной Азии их довели до технологии. «Специалисты из Сингапура рассказывали нам, что, создавая данную систему, они взяли лучшее из имеющегося в России и пропустили через американский опыт, — вспоминает руководитель Информационно-методического центра г. Азнакаево

Лилия Ахмадишина. — Главное — коллективное, или кооперативное, обучение, система Выготского, они сами это признают. Мы пока реализуем первый этап — обучились сами и пытаемся все понять и привести в соответствие с собственным опытом».

Первое, что бросается в глаза, когда попадаешь на урок, который проводится по сингапурской методике — необычное расположение парт. Два стола сдвинуты вместе, и четверо учеников сидят за ними лицом друг к другу.

При этом двое из них неизбежно оказываются спиной или боком к школьной доске. Урок сосредотачивается не у доски, даже если она интерактивная. Самое интересное происходит в центре класса. На математи-



ке в школе № 5 учитель подает на интерактивную доску разнообразные задания: «Сумма чисел 7 и 4» или «Уменьшить 45 на 3». Каждый из четырех учеников начальных классов, сидящих за одним столом, пишет свой ответ. По команде педагога дети обмениваются между собой ответами. Они зачитывают их друг другу и с помощью преподавателя выясняют, правильно ли подошли к решению.

На физике и химии в лицее № 4 та же ситуация больше напоминает «взрослый» тренинг.

Четверо старшеклассников, сидящих друг напротив друга, по очереди произносят ответы на задание и обсуждают достоинства и недостатки своих ответов. Учитель задает вопрос, например, «Каковы характе-

ристики электротока?». Ребята из четверки отвечают коротко, по одному слову. Если ответ предполагается длинным, то один говорит, а другой слушает. В любой момент педагог может спросить: «Как твой сосед ответил на мой вопрос?».

Ключевое понятие, которое ученикам и учителям следует уяснить, приступая к занятиям по модулям сингапурской системы, заключается в непривычном для общеобразовательной школы слове «партнер». С еще более непривычными уточнениями: партнер по лицу — тот, кто сидит напротив тебя — и партнер по плечу — тот, что сидит рядом. «Внимание! Говорят партнеры по плечу, — объявляет педагог. — А теперь послушаем мнение партнеров по лицу». Как бы странно ни звучали в классе такие обращения, учителя соглашаются: система позволяет реализовать то, чего привычные методики до сих пор не давали.

«Мы всегда говорили о работе в парах, — уверяют азнакаевские преподаватели. — Важно, что в этой системе она выстроена по определенным принципам. Среди учеников должно быть равноправие. Например, очередность, когда они могут давать короткие ответы. Групповая работа — не новость для российской школы. Но, с другой стороны, мы в России никогда не добивались того, чтобы каждый член группы, отвечая, вносил в ответ что-то свое. Чаще всего оказывалось: девочка-отличница говорит, а все остальные пассивны, слушают. Здесь каждому участнику дается задание, он его выполняет, и потом вся группа делится своим мнением. Дети учатся взаимодействию. Они обучают друг друга и тем самым экономят время учителя».

Школьный урок выстраивается, как из детских кубиков. В Сингапуре используется не менее 250 разнообразных модулей, в г. Азнакаево пока гораздо меньше. Вот один из модулей: по знаку учителя класс разбивается на множество пар или несколько групп. Каждый участник должен найти ответ на вопрос и постараться помочь соседу. Только при таком условии команда, обычно состоящая из четырех человек, получит хорошую оценку. Подсказки приветствуются. Но лишь те, что произносятся по команде педагога. Учеников предлагается делить на четыре уровня по успеваемости и сажать вместе для оказания помощи. При подобном построении урока учитель меняет свою роль: он становится модератором дискуссии, наставником и помощником. Кстати, результаты применения новой технологии позволяют понять, почему наполняемость классов в сингапурских школах остается одной из самых высоких в мире — 40 человек. Когда класс разбит на группы по 8 учеников, обучающих и слушающих друг друга, преподаватели находят способы проверять пройденный учебный материал и получают время для объяснения нового.

В классе тишина: дети сидят за столами по четыре человека лицом друг к другу. Они прилежно записывают свои ответы на маленьких листочках. По знаку преподавателя ребята берут листочки и разбегаются по классу. В течение нескольких минут кабинет заполняется жужжанием голосов. В свободном пространстве, оставленном между столами, образуются многочисленные пары. Дети встают и поднимают руку, давая понять, что готовы говорить и им нужен партнер — тем же знаком

педагог устанавливает тишину на уроке. Затем школьники по очереди зачитывают собственный ответ на вопрос учителя. Далее находят себе новую пару. Все заново читают ответы партнеру. Потом они вернутся за столы и будут слушать педагога. Это только один из элементов построения урока обществознания.

Ниже приведены некоторые из 250 структур сингапурской системы, с учетом которых учитель может сконструировать урок или часть урока. Все названия структур, по требованию компании «Educare», даются по-английски.

Структура Simultaneous Round Table:

- ✓ Учитель задает вопрос и дает время подумать.
- ✓ Каждый ученик пишет ответ на своем листке.
- ✓ По команде ученики одновременно передают листочки по кругу.
- ✓ Ученики продолжают записывать ответы и передавать листочки по кругу.

Структура Single Round Robin:

- ✓ Учитель задает вопрос и дает время подумать.
- ✓ Четыре ученика в команде по очереди отвечают по одному разу.

Структура Timed Pair Share:

- ✓ Учитель задает вопрос и дает время подумать.
- ✓ Учитель говорит, кто начинает первым и сколько времени дается каждому ученику для ответа.
- ✓ Два ученика отвечают на вопрос по очереди в течение данного времени.

Структура Continuous Round Robin:

- ✓ Учитель задает вопрос и дает время подумать.
- ✓ Четыре ученика в команде по очереди отвечают по кругу, пока учитель не остановит процесс.

Структура Stir The Class:

- ✓ Учитель задает вопрос или тему и дает время подумать.
- ✓ Ученики записывают как можно больше ответов в течение заданного времени и прочерчивают линию после своего последнего ответа.
- ✓ Дети встают, поднимают руку и находят пару.
- ✓ Ученики прочитывают ответы друг другу, ставят галочку, если у них этот ответ есть, и записывают новые идеи после линии.

Педагоги Азнакаевского района уверены: сингапурская методика позволяет полностью соблюсти федеральный государственный образовательный стандарт. К тому же они отметили одну важную особенность: учителю стало легче составлять план урока. Теперь в нем можно перечислить, какие модули использовать в тот или иной момент. Этого достаточно. Увеличились ли эмоциональные и интеллектуальные затраты педагога на один урок по сингапурской системе? Ответы разные. «В какой-то мере да, — полагает учитель истории и обществознания Ильдар Шарифуллин. — Но я считаю: любая профессия сегодня требует более сложной подготовки и детальной разработки». «Нет», — отвечают преподаватели школы № 2. По их мнению, новая система во многом облегчает им жизнь:

работа с несколькими группами по четыре человека и проще, и эффективнее, чем фронтальная с целым классом. «Сингапурская система предлагает готовый алгоритм, как на конвейере: задача первая, вторая, третья... — поясняет Лилия Ахмадишина. — Обычно методика предметных областей у нас слабовата. А здесь все раскладывается на модули, при каждом шаге педагогу объясняется, что делать. Готовыми алгоритмами система и привлекательна для учителей».

Но как отражается на школьниках их перевод в разряд «винтиков и колесиков» внутри модулей и структур? Методисты из Сингапура действуют последовательно: они нумеруют все — от используемых преподавателями модулей до парт и даже самих детей. На каждом школьном столе установлена бирка с номером, либо лежит листок бумаги, на котором указаны номера сидящих учеников: 1, 2, 3, 4... Тот, кто сидит рядом с цифрой 1, должен приучиться к тому, что на этом уроке он «номер один». Есть и другой вариант — поделиться на четные и нечетные номера. «Четные номера, обратитесь к нечетным!» — командует учитель. Или: «Нечетные номера, выполняйте задание». Или: «Четные и нечетные партнеры обмениваются своими заданиями». Не обезличивает ли ребенка подобная нумерация? «Вовсе нет! — считают педагоги. — Ведь дети не весь урок занимаются под номерами. Это только один из его элементов. Номера используются в тот момент, когда учителю нужно распределить между учащимися задания и рационально использовать время. А когда дети подготовили ответы и начали отвечать, педагог обращается к ним только по имени».

Какое будущее ждет сингапурскую систему? «Мы научились применять отдельные модули, — говорят учителя. — Осталось самое главное — пропустить данную систему через себя». От столицы Татарстана Казани до Азнакаевского района надо добираться не менее четырех часов. «Особенность нашего района удаленность от центра. И в хорошем смысле тоже. Нам приходится искать собственные подходы ко многим проблемам, — говорит Эльвира Зарипова, начальник управления образования исполкома Азнакаевского района. — У нас образованное население. Работа на нефтяных предприятиях требует высокой квалификации, так как наши нефтяники используют самое современное оборудование. Несмотря на то, что ближайшие вузы находятся очень далеко, доля поступающих высока — она составляет 76 процентов. В районе трудолюбивые учительские коллективы, которые активно отзываются на все инновации, всегда находятся в поисках новых форм обучения. А руководство района ставит перед нами высокую планку. Мы должны быть первыми — районом на букву “А”».

В 2010 году школа № 5 с углубленным изучением английского языка выиграла конкурс, получила статус Центра компетенций и стала стажировочной площадкой для повышения квалификации учителей в электронном образовании. Она обучает всех. В учебном заведении четыре мобильных класса. К каждому комплекту нетбуков прилагается зарядное устройство. Оно выглядит, как учительский стол, снабженный колесиками и шнуром для включения в сеть. Нетбуки, подключенные к Wi-Fi, подсоединяются к этому устройству на какое-то время

для зарядки. Сам стол можно перекатывать из кабинета в кабинет или даже под окна школы, чтобы проводить уроки на траве. Во втором классе, когда детям начнут задавать домашние задания, им выдадут разноцветные браслеты — флеш-накопители с программой для нетбуков. Флешка работает как внешний жесткий диск: ее разрешается уносить домой, чтобы сделать домашнее задание. Этот нарядный браслетик содержит все учебники, которые ученики из начальной школы должны приносить с собой в класс. Покидая ее, дети оставляют свои браслеты-флешки первоклассникам.

Педагоги района учатся много и выбирают для повышения квалификации лучшие вузы. Семеро руководителей и учителей из района прошли обучение в Высшей школе экономики по магистерской програм-

ме «Управление образованием». Учитель английского языка школы № 2 г. Азнакаево Гульназ Саитова недавно вернулась из Бостона. За лидерами тянутся и другие преподаватели: на онлайн-курсы, повышение квалификации в Казань, Москву и за границу. Планка поднимается все выше. И это сказывается на подготовке учащихся: даже у выпускников отдаленных сельских школ Азнакаевского района высокий балл по единому госэкзамену. «Самый высокий балл по русскому языку в нашем образовательном учреждении — 87, средний — 67», — рассказывает учитель русского языка Тумутукской средней школы Гузалия Хасанова. Такими успехами не всегда могут похвастаться русскоязычные дети из больших городов. А Тумутук — окраина Азнакаевского района, родной язык школьников — татар-

ский, и по-русски они говорят только в школе. «Мы готовим их к единому госэкзамену по русскому языку с пятого класса, — объясняет педагог. — Специально ведется работа с детьми, которые могут не сдать экзамен». У учеников ее коллеги, учителя математики и физики Гульфии Шайхуллиной, самый высокий балл единого гсэкзамена — 77. «Для экзамена по математике не имеет значения, если ребенок не улавливает что-то в языковом отношении, — говорит она. — На едином госэкзамене он не разговаривает, а только думает». В городских школах — например, в школе № 5 г. Азнакаево с углубленным изучением английского языка — дети набирают по 88 баллов на едином госэкзамене по английскому языку.

Для профориентации и самооценки сельских школьников на основе компьютерных программ и тестов по

району курсирует мобильный модуль — микроавтобус с программным обеспечением и педагогами — тьюторами. Они помогают ребятам оценить свои способности, глубже понять свои интересы и предпочтения в выборе будущей профессии, узнать о предприятиях района и Республики Татарстан, о новых отраслях и рабочих местах. Все оборудование сделано на предприятиях Азнакаевского района.

Такой же мобильный модуль, но с оборудованием для санации полости рта, фактический передвижной зубоврачебный кабинет, курсирует по району и проводит стоматологический мониторинг учащихся всех школ. Состояние зубов у сельских детей, как показали обследования, вызывает тревогу и необходимость регулярной санации. Решение нашли — передвижной зубной кабинет — тоже сделанный на предприятиях Азнакаевского района — заметно улучшил положение дел.

Руководители сельских школ все чаще встают во главе образовательных учреждений города. Не так давно молодой директор сельской школы Ленар Хайруллин, выпускник магистерской программы Высшей школы экономики, возглавил лицей № 4 г. Азнакаево — учебное заведение с сильными математическими традициями, чьи выпускники работают по всему миру — и в Москве, и в Торонто. А бывший директор сельской школы Ильнур Имамутдинов стал руководителем городской школы № 2, получившей гранты Президента Российской Федерации 2006 года и Президента Татарстана 2007 года, где учатся одаренные дети. Есть педагоги, защитившие диссертации в Москве и продолжающие трудиться в своем образовательном учреждении. Например, Гюзель Якупова, лауреат республиканского гранта «Наш лучший учитель», учитель и классный руководитель в школе № 1 г. Азнакаево, где когда-то работала и ее мама. Старейшая в городе школа № 1 теперь оказалась на окраине современного города, и сюда на школьных автобусах стали привозить детей из ближайших сел. «Моя магистерская диссертация в Высшей школе экономики посвящена созданию сети сельских школ как условию реализации образовательных и карьерных стратегий старшеклассников, — сообщает подробности Гюзель.– Для меня было очень важно построить траекторию движения района, прояснить, какова ситуация и чего хотят наши старшеклассники. Очень важно то, что я могу применять новые методы, когда работаю со своими учениками». Обучение в Москве расширило и мой круг общения. Сейчас с коллегами, учившимися вместе со мной, у нас прямые связи, им можно позвонить в лю-

бой момент, и между нами нет никаких бюрократических преград».

Таким образом, использование сингапурской методики обучения и широкого спектра современных образовательных и управленческих технологий позволяют даже в сельских районах обеспечить высокое качество образования. Главное, что удается преодолеть дефицит у учащихся современных компетенций — умения работать в команде, самостоятельности в выборе, коммуникативных навыков, социальной адаптивности. Как показывают результаты международного исследования PISA, не предметные знания, а низкий уровень коммуникативных компетенций и межпредметных навыков не позволяет российским школьникам соответствовать европейскому уровню конкурентоспособности 15-летних сверстников. Сингапурская методика обучения позволяет постепенно преодолевать это отставание.

Кроме того, хочется подчеркнуть, что использование технологий групповой работы и активное вовлечение каждого учащегося в работу на уроке позволяет решить вторую ключевую проблему нашего отставания. У нас высокая доля детей с низкими результатами по сравнению со странами-лидерами, и их результаты хуже, чем у их сверстников с низкими результатами в других странах. Ребята с высокими результатами у нас соответствуют европейскому уровню, но их доля ниже, чем в европейских странах. Таким образом, нам очень важно найти такие методики обучения, которые позволяли бы достигать высоких результатов не только лучшим ученикам, а буквально

каждому учащемуся. Сингапурская методика именно на это и нацелена — включить в работу на каждом уроке всех, постоянно меняя роли, брать ответственность за себя, за группу, за партнеров, уметь слушать и слышать, принимать решения и помогать другим. Это, действительно, реализация принципа: «образование для каждого», а не просто «образование для всех». И, наконец, модульный и партнерский метод работы по сингапурской системе позволяет ребятам, обучающимся по индивидуальным учебным планам в условиях сетевой реализации образовательной программы, легко адаптироваться в разных классах разных школ, включенных в сетевое взаимодействие.

Е.Я. Коган, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Приволжский федеральный округ имеет развитые региональные сети организаций профессионального образования, включающие в себя все их типы и уровни (начального, среднего, высшего, дополнительного профессионального образования). К концу 2012 года в регионах округа, в число которых входят Пермский край; Башкортостан, Марий Эл, Мордовия, Татарстан, Удмуртия, Чувашия; Кировская, Нижегородская, Оренбургская, Самарская, Саратовская, Пензенская, Ульяновская области , на 10 тыс. представителей молодежи (к категории «молодежь» отнесена возрастная группа населения 15–29 лет — основные потенциальные потребители услуг региональных систем профессионального образования) приходилось в среднем 2,4 организаций профессионального образования (с учетом филиалов), в том числе 0,7 вуза, 1,3 средних специальных и 0,4 начальных профессиональных учебных заведений. Негосударственные организации образования, составляли в среднем

менее 10% учебных заведений, действующих в составе региональных сетей.

Во всех субъектах округа, кроме Республики Башкортостан, в сети организаций профессионального образования преобладают учреждения среднего профессионального образования , в которых могут реализовываться программы подготовки рабочих и специалистов среднего звена. Наибольшее число вузов (с учетом филиалов) в пересчете на 10 тыс. молодых людей действуют в Республике Татарстан и Кировской области (1,0), организаций среднего профессионального образования — в Республике Мордовия и Кировской области (1,6), профессиональных лицеев/училищ — в Республике Башкортостан (0,9). Для субъектов Российской Федерации в составе Приволжского федерального округа характерны большие вариации значений рассматриваемых показателей (в 2–5 раз).

В настоящее время происходит институциональная трансформация региональных образовательных сетей. При этом изменились внешние условия функционирования сетей и, как следствие, используемые модели реструктуризации. Модель экстенсивного роста на растущем рынке образовательных услуг повсеместно сменилась на принципы и основания институциональной реформы, соответствующие решению задач оптимизации (модель «эффективная реструктуризация на сжимающемся рынке»).

Во всех региональных сетях, хотя и разными темпами, расширяется сегмент организаций среднего профессионального образования за счет уменьшения числа начальных профессиональных учебных заведений. При

этом переформатирование образовательных сетей в этом направлении происходит в регионах округа неравномерно. Менее всего к настоящему времени реструктуризации подвергнуты начальные профессиональные учебные заведения Республики Башкортостан, где на 10 тыс. молодых людей имеется 0,9 профессиональных училищ/лицеев (столько же, сколько организаций среднего профессионального образования). В наибольшей степени сегмент начальных профессиональных учебных заведений преобразован в Самарской и Пензенской области (0,2 учебных заведения на 10 тыс. молодых людей). Следует особо подчеркнуть, что рассматриваемые трансформации коснулось только институционального устройства образовательной сети. Прием на подготовку по рабочим профессиям снижается темпами, которые прямо соответствуют показателям демографического спада в соответствующей возрастной когорте населения, т.е. не детерминированы институциональными трансформациями.

Для регионов Приволжского федерального округа немаловажным основанием для сокращения сети учреждений профессионального образования в последние годы выступило также отсутствие масштабных проектов, связанных с новыми рабочими местами. По оценкам экспертов, сложившаяся к началу XXI века конфигурация сетей организаций профессионального образования в целом соответствовала размещению промышленных предприятий страны. Однако сегодня (и на достаточно длительную перспективу) региональная структура крупных инвестиций (и, соответственно, востребованного кадрового обеспечения) иная. На долю

Приволжского федерального округа приходится всего 6% заявленных крупных инвестиций, сопровождающихся расширением рабочих мест, что меньше доли остальных федеральных округов [1].

Модернизация типологии образовательных учреждений, инициированная в рамках федеральной стратегии развития образования, в настоящее время не завершена. В составе региональных образовательных сетей округа статус автономных учреждений, способствующий усилению инвестиционной привлекательности и маркетинговой ориентации организаций, далеко не везде выступает приоритетом оптимизации сетей. Так, в сегменте среднего профессионального образования только в Республике Татарстан почти три четверти колледжей и техникумов в настоящее время имеют статус автономного учреждения, во всех остальных регионах их доля меньше 30%, а в отдельных субъектах Приволжского федерального округа (Нижегородская и Ульяновская области, Мордовия и Удмуртия) — буквально 1–2 единицы. Во многих регионах округа фактически «законсервированы» устаревшие институциональные структуры — так называемые «новые бюджетные» образовательные учреждения, институциональное оформление которых не предполагает существенных изменений условий и механизмов деятельности.

В сегментах высшего профессионального образования региональных сетей в последние годы типология образовательных учреждений заметно обновилась. Появились новые типы вузов: национальные исследовательские и федеральные университеты (на конкурсной основе). В Приволжском федеральном округе это

Казанский (Приволжский) федеральный университет и 8 национальных исследовательских университетов в шести субъектах Российской Федерации (Республиках Мордовия и Татарстан, Нижегородской, Самарской, Саратовской областях, Пермском крае).

Традиционно отраслевая специализация организаций является главным фактором выбора принципов оптимизации образовательной сети. Отраслевые различия в выборе схем сетевых трансформаций в регионах округа в целом совпадают с общероссийскими тенденциями. Так, в отраслевом сегменте образовательной сети, ориентированном на кадровое оснащение отрасли машиностроения и металлообработки, кластеризация чаще всего происходит по принципу «базового предприятия». Подготовка рабочих кадров и специалистов среднего звена осуществляется «под заказ» крупных предприятий, являющихся монополистом в данной сфере на территории субъекта Российской Федерации. В данном случае создание образовательных комплексов планируется с «привязкой» к конкретному предприятию. Как правило, при этом используются различные форматы частно-государственного партнерства с соответствующими вкладами всех партнеров (например, оборудование предоставляется работодателями). Актуальность такого подхода определяется тем, что система образования в принципе не может быть синхронизирована со сменой производственных технологий, поэтому целесообразно переносить обучение прикладным квалификациям в учебные цеха предприятий.

В отрасли сельского хозяйства чаще всего используется принцип территориально-отраслевой специализации

в подготовке кадров. Во многих субъектах Российской Федерации по основаниям климатических особенностей и специфики бизнес-процессов в агропромышленном комплексе выделяется несколько микрозон. Соответственно такой территориальной специализации размещаются и отраслевые аграрные образовательные комплексы (например, в сельскохозяйственных районах Республики Татарстан).

В большинстве секторов сферы обслуживания, хозяйствующие субъекты которых состоят из индивидуальных частных предпринимателей и предприятий малого бизнеса, степень консолидации работодателей не высока. В случае, когда отрасль не представлена персонифицированным и организованным заказчиком, единственным корректным решением может быть достижение такого качества организации образовательных ресурсов, которое позволит системе профессионального образования «самонастраиваться» под меняющийся спрос слабоструктурированных рынков. Соответственно, в конфигурации сетей образовательных организаций становятся востребованными специальные посреднические структуры, «связывающие» рынки труда и профессионального образования. Так, в Нижегородской области сформировано региональное объединение организаций высшего, среднего и начального образования, осуществляющих подготовку квалифицированных кадров для жилищно-коммунального хозяйства «Сетевая образовательная программа ЖКХ».

На современном этапе в практике функционирования сетей учреждений профессионального образования происходит институциональное становление много-

уровневого типа образовательной организации. Во всех регионах Приволжского федерального округа наблюдается тенденция интеграции образовательных организаций путем создания вертикально-интегрированных и горизонтально-интегрированных образовательных комплексов. Так, доля вузов в регионах округа, предлагающих абитуриентам наряду с образовательными программами высшего также программы среднего профессионального образования, достигло одной трети их общего числа. В среднем 40% колледжей и техникумов округа осуществляют подготовку по рабочим профессиям. В Башкортостане, Татарстане и Чувашии, Оренбургской области по одному колледжу реализуют программы прикладного бакалавриата.

В качестве одного из приоритетов региональной образовательной политики почти во всех субъектах Приволжского федерального округа утвердилась идея создания ресурсопроводящих сетей образовательных организаций. Особенно наглядно эта тенденция проявляется в сети учреждений практико-ориентированного сектора профессионального образования. Ресурсные центры, ориентированные на освоение прикладных квалификаций, созданы повсеместно. Однако в большинстве регионов еще не налажено эффективное использование сконцентрированных в них уникальных образовательных ресурсов в интересах сети в целом.

Мониторинг региональных образовательных сетей выявил низкую культуру статистического и информационно-аналитического обеспечения систем профессионального образования в регионах. На сайтах субъектов Российской Федерации в составе Приволжского феде-

рального округа и в региональных документах (программах, обзорах и т.д.) часто представлены разные, не совпадающие значения одних и тех же показателей. Часть информации устарела и оперативно не обновляется. Сведения о вузах, которыми располагают региональные органы управления образованием, не «стыкуются» с информацией из федеральных источников. Отдельные регионы не имеют достоверной информации об учреждениях профессионального образования нерегионального подчинения, реализующих образовательные программы на территории субъекта округа. Эти обстоятельства свидетельствуют о фрагментарности большинства региональных сетей организаций профессионального образования и об отсутствии единого регионального пространства профессионализации молодежи и кадрового обеспечения экономического развития субъекта Российской Федерации.

Реструктуризация сетей и реорганизация образовательных учреждений осуществляются неравномерно. Темпы и направления институциональных преобразований в регионах Приволжского федерального округа по отдельным параметрам значительно различаются. Этот факт свидетельствует о недостаточной стратегической нацеленности государственной образовательной политики в сфере профессионального образования. Институциональное оформление сети учреждений профессионального образования в регионах округа, как правило, не позволяет рассматривать ее как систему, управление которой имеет несколько скоординированных фокусов. В настоящее время это, скорее, совокупность фрагментов системы, слабо связанных друг с другом, не консолиди-

рующих образовательные ресурсы и не использующих их в сетевом режиме. Слабая управляемость как показатель существующей организации ресурсов региональных систем профессионального образования, вызванная наличием разных учредителей образовательных учреждений и возникающими при этом барьерами распределения и согласования полномочий, межбюджетных отношений, препятствует оперативному реагированию на вызовы региональной социально-экономической ситуации и изменения образовательной политики. Региональные органы управления образованием во многих субъектах Российской Федерации не располагает легитимными инструментами влияния на значительную часть сети учреждений профессионального образования.

Можно прогнозировать, что рассматриваемые тенденции в будущем еще более усилятся. Молодежь является «убывающей» возрастной группой: по текущим прогнозам, к 2025 году ее доля в структуре населения России снизится до 18% [3]. В то же время частичная компенсация контингента сетей организаций профессионального образования может быть достигнута посредством расширения системы образования взрослых. Но для этого в субъектах Российской Федерации должна осуществляться согласованная с работодателями региональная образовательная политика как «драйвер» социально-экономического развития территории.

Полная версия Аналитического доклада о результатах мониторинга региональных сетей образовательных организаций Приволжского федерального округа размещена на Интернет-сайте Приволжского филиала Федерального института развития образования (http://pffiro.ru/).

Литература

1. Есть ли в России кадры для инвестиционного роста? // Бюллетень «Население и общество». № 349–350. Октябрь, 2008.
2. Федеральный закон № 174 от 3 ноября 2006 года «Об автономных учреждениях» и № 83 от 8 мая 2010 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

В.С. Собкин, Д.В. Янбекова

К ВОПРОСУ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТИПОЛОГИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Предлагаемый подход ориентирован на выделение статистических индикаторов, используемых в официальной государственной статистике, которые являются содержательно валидными для характеристики своеобразия социокультурной образовательной ситуации на региональном уровне. Подобный подход ориентирован на выработку и принятие особого рода управленческих решений на федеральном уровне; решений, которые основаны на моделировании типов социокультурного развития региональных образовательных систем. Он предполагает использование широкого спектра статистических показателей и характеризует не только сферу образования, но и состояние демографической ситуации, положение на рынке труда, экономическую активность населения, ситуацию в культуре, здравоохранении и науке, особенности информационной среды и использования информационно-компьютерных технологий в регионе, а также криминальные проявления. В основных чертах дан-

ный подход был сформулирован нами пятнадцать лет назад в [3].

Подготовительный этап. При определении первичных индикаторов были использованы материалы Росстата [1; 2], данные электронного ресурса официального информационного портала единого госэкзамена [4], а также дополнительные индикаторы, специально рассчитанные нами на основе данных Росстата. Всего было выделено 182 индикатора. Относительно каждого из них были отобраны конкретные статистические данные по каждому региону Российской Федерации. В результате была составлена таблица исходных данных, разбитая по категориям: «Население», «Занятость и безработица», «Образование», «Здравоохранение», «Культура и отдых», «Правонарушения», «Информационные и коммуникационные технологии», «Научные исследования и инновации».

Поскольку отобранные статистические данные весьма разнородны и представлены в различных единицах (численность людей, численность зданий, число компьютеров, заболеваемость на 1000 человек, средний балл по единому госэкзамену и др.), то необходимо было провести работу по их стандартизации. Для этого были построены нормальные распределения по каждому из 182 первичных индикаторов и на основе стандартных отклонений рассчитаны процентили. Подобная процедура нормализации данных позволяет каждому децильному интервалу конкретных значений каждого индикатора присвоить определенное значение в интервале от 1 до 10. Такого рода работа была проведена относительно конкретных числовых данных по каждому из

182 первично отобранных индикаторов по всем 83 регионам Российской Федерации.

Определение взаимосвязей между отдельными статистическими индикаторами. С этой целью была использована процедура факторного анализа. Она была реализована относительно общей суммарной матрицы исходных данных размерностью 83 (регионы)×182 (индикаторы), где столбцы фиксируют регионы Российской Федерации, а строки — наименования индикаторов (социально-экономические, образовательные, культурные и др.). Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксирует характеристику определенного региона по соответствующему индикатору относительно десятибалльной шкалы. Построенная таким образом матрица исходных данных была подвергнута процедуре факторного анализа методом Главных Компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера. В результате факторизации было выделено 25 факторов, описывающих 89,5% общей суммарной дисперсии.

Подобная процедура позволила устранить избыточные и малоинформативные показатели, сведя исходную матрицу данных к 98 индикаторам. После этого была повторно проведена факторизация матрицы данных размерностью 83 (регионы)×98 (индикаторы), в результате которой было выделено 10 факторов, описывающих 83,9% общей суммарной дисперсии. Содержательно выделенные факторы характеризуются следующим образом:

Первый фактор (f1) «Численность, уровень инфраструктуры» описывает 36,6% общей суммарной дисперсии; фактор является униполярным. В его структуру с высоким весом вошли такие индикаторы, как все население

(тыс. человек), численность городского населения (тыс. человек), экономически активное население (тыс. человек), численность дошкольных образовательных учреждений, численность общеобразовательных учреждений, численность учителей в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях, число учреждений начального, среднего и высшего образования и, соответственно, индикаторы, фиксирующие численность обучающихся в учреждениях каждого уровня образования; численность врачей всех специальностей; численность пользователей библиотеками; количество выпускников школ текущего года, участвовавших в едином госэкзамене; численность спортивных сооружений (отдельно площадки и поля, спортивные залы, бассейны); число зарегистрированных убийств и покушений на убийство; число организаций, выполнявших научные исследования и разработки; число исследователей; число организаций, ведущих подготовку отдельно аспирантов и докторантов.

Второй фактор (f2) «успешность/неуспешность сдачи единого госэкзамена» описывает 11,7% общей суммарной дисперсии и является униполярным. Положительный полюс данного фактора фиксирует средние баллы сдачи единого госэкзамена по различным предметам (русский язык, математика, информатика, биология, география, история, литература, физика, химия). Отрицательный полюс — процент учащихся, получивших балл ниже максимального количества баллов по единому госэкзамену отдельно по одному, по двум и более чем двум предметам.

Третий фактор (f3) «городское, экономически активное население — сельское население с низким уров-

нем образования» является биполярным и описывает 8,9% общей суммарной дисперсии. На положительном полюсе данного фактора группируются показатели, фиксирующие долю экономически активного населения и степень информатизации региона на уровне индивидуальных пользователей компьютером и Интернетом. При этом характерно, что экономическая активность и информатизация высоко коррелируют с охватом детей дошкольными образовательными учреждениями. Это позволяет сделать вывод о том, что экономическая активность связана и с явно выраженной потребностью устройства детей в учреждения системы дошкольного образования. Отрицательный полюс фактора *f3* характеризует высокую долю сельского населения в регионе, что связано и с индикаторами, характеризующими невысокий уровень образования.

Остальные факторы просты по своей структуре и характеризуют:

четвертый фактор (f4) «высокий уровень образования населения — низкий уровень образования населения»; является биполярным и описывает 6,4% общей суммарной дисперсии;

пятый фактор (f5) «старость, смертность — молодость, рождаемость»; является биполярным и описывает 5,7% общей суммарной дисперсии;

шестой фактор (f6) «перегруженность классов всех уровней школьного образования»; является униполярным и описывает 5,2% общей суммарной дисперсии;

седьмой фактор (f7) «научный потенциал»; является униполярным и описывает 3,0% общей суммарной дисперсии;

восьмой фактор (f8) «численность врачей на 1000 человек населения — численность населения на одного врача, на одну больничную койку» является биполярным и описывает 2,6% общей суммарной дисперсии — характеризует перегруженность сети здравоохранения;

девятый фактор (f9) «соотношение количества браков и разводов, преступность» является униполярным и описывает 2,5% общей суммарной дисперсии — характеризует социальное неблагополучие;

десятый фактор (f10) «безработные с низким уровнем образования» является униполярным и описывает 1,3% общей суммарной дисперсии;

Относительно выделенных десяти факторов был проведен специальный кластерный анализ на основе метода межгрупповых связей, который позволил выделить близкие между собой регионы. Всего было выделено 14 кластерных групп. В качестве иллюстрации приведем средние профили двух кластеров. На рис. 1 представлен кластер, в который объединились города федерального значения Москва и Санкт-Петербург.

На рисунке отчетливо видно, что данный кластер характеризует регионы с большой численностью населения и высокоразвитой инфраструктурой (f1). При этом население в этих регионах отличается как высокой экономической активностью, так и использованием информационно-коммуникационных технологий(f3); высока здесь доля населения с высшим образованием (f7) Данный кластер характеризуется развитой сетью учреждений здравоохранения (f8). В тоже время сеть школьного образования всех уровней здесь явно перегружена (f6). Однако, несмотря на это, показатели сдачи единого госэкзамена на

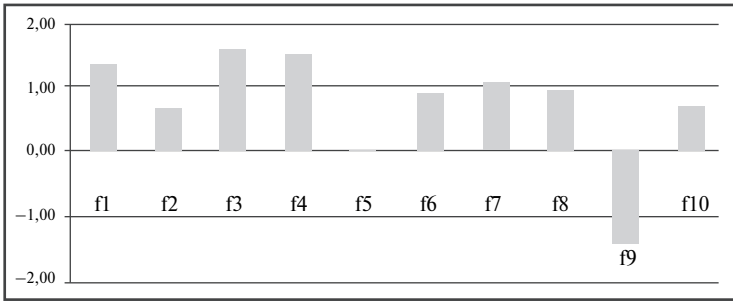


Рис. 1. Средний профиль кластера, в который вошли регионы Москва и Санкт-Петербург

достаточно высоком уровне (f2). Таким образом, если допустить, что высокий уровень сдачи единого госэкзамена по разным предметам характеризует качество школьного образования в регионе, то можно сделать вывод о том, что эта позитивная тенденция связана не столько с развитостью образовательной сети, сколько с высоким социокультурным потенциалом региона (высокой долей населения с высшим образованием, развитостью сети научных учреждений, высокой экономической активностью населения и общим развитием инфраструктуры).

Совершенно иная ситуация складывается в регионах, объединившихся в кластер, куда вошли: Белгородская, Московская, Тульская, Волгоградская, Ростовская, Нижегородская, Саратовская, Ульяновская, Свердловская области, а также Краснодарский край. Средний профиль этого кластера по десяти факторам приведен на рис. 2.

Как мы видим, в этот кластер также, как и в предыдущий, вошли крупные регионы с высокой долей городского населения и хорошо развитой социальной

инфраструктурой (f1). Высока здесь и доля населения с высоким уровнем образования (f4). В то же время медицинское обслуживание здесь недостаточно развито (высока численность человек, приходящихся на одного врача и численность человек на одну больничную койку, f8). Невысока здесь и экономическая активность населения; причем здесь высок процент сельского населения с низким уровнем образования (f3). Из рисунка 2 видно, что учащиеся школ этих регионов в целом показывают низкий уровень успешности сдачи единого госэкзамена (высокий процент учащихся, получивших балл ниже максимального количества баллов по единого госэкзамена отдельно по одному, по двум и более чем двум предметам, f2). При этом мы видим, что негативные тенденции, связанные с перегруженности сети школьного образования здесь отсутствуют (значения по фактору f6 находятся на нулевом уровне).

Таким образом, сравнение профилей двух выделенных кластеров позволяет сделать вывод о том, что раз-

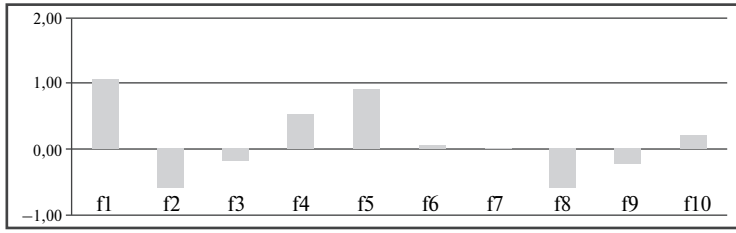


Рис. 2. Средний профиль кластера, в который вошли Белгородская, Московская, Тульская, Волгоградская, Ростовская, Нижегородская, Саратовская, Ульяновская, Свердловская области и Краснодарский край

витость научного потенциала региона, экономическая активность населения, качество здравоохранения оказываются крайне важными социокультурными факторами, обеспечивающими качество школьного образования в регионе.

В завершении следует отметить, что в свое время идею подобного подхода с использованием многомерного анализа региональной ситуации в Российской Федерации я обсуждал с моим другом Евгением Федоровичем Сабуровым. Несмотря на отдельные расхождения, цередложенный мною подход в целом представлялся ему весьма эвристичным. Книгу, написанную в середине 1990-х годов [3], он читал, и ему показалось важным подтверждение содержательной валидности полученных тогда результатов путем соотнесения математически выделенных кластерных групп с их размещением в географическом пространстве Российской Федерации.

Литература

1. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат. сб. Р76/ Росстат. М., 2012. 786 с.
2. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: Стат. сб. Р32 / Росстат. М., 2012. 990 с.
3. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск V. М.: Центр социологии образования РАО, 1998. 96 с.
4. Электронный ресурс Официальный информационный портал единого государственного экзамена: http://www.ege.edu.ru/

А.А. Явтушенко

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Формирование качества образования, создание «образовательной» модели того или иного периода в значительной степени зависит от состояния общества.

Современные условия социально-экономической жизни нашей страны характеризуются рядом особенностей: формируются новые производственные отношения, формы собственности; меняются характер и содержание трудовой деятельности, возрастает конкуренция на рынке труда. В наше время идут серьезные процессы интеграции и реструктуризации экономики, формирующие новые социальные требования, предъявляемые к образованию, и современное общество желает видеть в выпускнике не только специалиста, владеющего современными базовыми знаниями и профессиональными компетенциями, но личность, способную к саморазвитию, самосовершенствованию, непрерывному образованию.

Колледжи города Москвы являются не вполне обычными образовательными организациями в силу специ-

фики реализуемых ими образовательных программ. Выпускники колледжей в процессе получения образования должны приобрести общие и профессиональные компетенции, которые позволят им непосредственно после выпуска, без дополнительного обучения, начать работу по избранной ими профессии. Качество образования в профессиональных образовательных учреждениях определяется не только степенью соответствия образовательно-профессиональных программ и знаний обучающихся требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, но должно обеспечить, пригодность выпускника колледжа к эффективной работе в соответствующей отрасли в качестве специалиста.

Непрерывное образование («образование через всю жизнь») — одна из ведущих идей развития современного образования, ориентированного, с одной стороны, на удовлетворение актуальных потребностей личности, а с другой — запросов экономической, научной и духовной сфер общества. В этом смысле среднее профессиональное образование выступает как непрерывный процесс, обусловленный необходимостью постоянного совершенствования профессионализма специалиста, когда человек свободно ориентируется в сложном комплексе социальных и профессиональных проблем, успешно адаптируется к изменяющимся условиям жизни.

Важное место занимают такие качества современного специалиста, как способность к критическому мышлению; умение планировать свою деятельность, предвидеть ее результаты, мыслить системно и комплексно; выбирать способы преобразовательской деятельности; готовность к непрерывному самообразованию, дело-

вым коммуникациям, сотрудничеству, действиям в нестандартных и неопределенных ситуациях. Требования работодателей формулируются не только и не столько в формате знаний обучающихся, сколько в терминах, характеризующих их способы деятельности («умения», «способность», «готовность»). Необходимо, чтобы образовательными результатами профшколы была профессиональная компетентность обучающихся и такие ее составляющие, как специальные профессиональные и ключевые компетенции. Компетентностный подход обеспечивает соответствие подготовки выпускников запросам рынка труда, а значит, повышает их конкурентоспособность, эффективность профессиональной адаптации и деятельности.

Основная задача профессиональных образовательных учреждений – подготовка рабочих кадров и специалистов, отвечающих требованиям инновационной экономики, запросам рынка труда. Они максимально приближены к работодателям, населению, молодежи.

Ключевыми приоритетами в сфере среднего профессионального образования являются:

– ориентация программ среднего профессионального образования на требования рынка труда, перспективы развития экономики города Москвы;

– повышение привлекательности программ профессиональной подготовки, среднего профессионального образования для выпускников общеобразовательных учреждений;

– повышение эффективности взаимодействия государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования с работодателями;

– совершенствование организационных, правовых, финансово-экономических условий функционирования системы среднего профессионального образования для повышения эффективности деятельности, увеличения инвестиционной привлекательности;

– обеспечение эффективной социализации учащейся молодежи;

– вовлечение государственных образовательных учреждений общего образования (средних школ) в программы профориентации.

Сегодня в профессиональных образовательных учреждениях реализуется более 2000 образовательных программ.

Для устойчивости и конкурентоспособности молодому специалисту в реальных условиях необходимы определенный уровень профессиональных знаний, умений и навыков, а также способность адаптироваться в новых условиях и готовность принимать ответственность за решение профессиональных задач. Все это повышает требования к профессиональной компетентности выпускников учреждений среднего профессионального образования.

В настоящее время более 70 профильных колледжей, техникумов системы Департамента образования города Москвы реализуют программы среднего профессионального образования по 122 профессиям (включая программы профессиональной подготовки) и среднего профессионального образования по 99 специальностям. На данный момент в этих профессиональных образовательных учреждениях обучается около 100 тысяч человек на бюджетной основе.

Открываются новые профессии и специальности, такие как: компьютерные системы и комплексы; программирование в компьютерных системах; организация и технология защиты информации; операционная деятельность в логистике; монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий; наладчик компьютерных сетей; мастер по обработке цифровой информации; мастер садово-паркового и ландшафтного строительства и другие.

Так, например, в столице действует Колледж связи № 54 — единственное образовательное учреждение среднего профессионального образования, которое готовит специалистов отрасли связи.

Колледж осуществляет обучение по 14 профессиям и специальностям следующих направлений: телекоммуникации, связь, информационная безопасность и др. Мобильная связь, телевизионное и радиовещание, Интернет — являются важнейшими средствами массовой информации. В настоящее время связь развивается в четыре раза быстрее, чем вся экономика России. Современные предприятия связи используют самое передовое оборудование. Москва переходит на цифровую и оптико-волоконную связь. Остро встает вопрос обеспечения кадрами. При этом высокотехнологичные системы, технологии и оборудование требуют не просто владения специальностью или профессией, но и способностью быстро включиться в производственный процесс. Поэтому колледж активно сотрудничает с основными работодателями города, такими как МГТС, Мослифт, Московский метрополитен, «Почта России», мировыми корпорациями «Siemens Enterprise Communications»

и «Samsung», компаниями «National Instruments» и «Huawei».

Постепенно интеграция взаимных интересов колледжа и социальных партнеров выстроилась в определенную программу взаимодействий и доказательство этому –трудоустройство100% выпускников на предприятия города.

Шесть из 14 направлений подготовки, реализуемых в колледже, являются приоритетными для модернизации и технологического развития экономики России.

В настоящее время в колледже обучается 1653 студентов, из них 576 человек — по программам начального и 1077 человек — по программам среднего профессионального образования. Обучение проводится в трех ресурсных центрах — «Телекоммуникации», общеобразовательной подготовки и адаптации первокурсников и «Почтовая связь».

Подготовку кадров осуществляет коллектив из 167 человек, среди которых: 38 имеют высшую квалификационную категорию, 44 — первую квалификационную категорию, 6 кандидатов и два доктора наук, 19 человек имеют награды и знаки отличия в сфере образования.

Технологический колледж № 24 — еще одно многопрофильное учебное заведение; колледж осуществляет подготовку по 20 профессиям и специальностям, в 4 основных направлениях: легкая промышленность, сфера обслуживания, малый и средний бизнес, и в области информационных технологий. В колледже обучается 1400 студентов.

Основным конкурентным преимуществом колледжа является подготовка рабочих и специалистов для

легкой промышленности по профессиям и специальностям — конструирование, моделирование и технология швейных изделий, художник по костюму, портной, вязальщица трикотажных изделий, полотна, швея — остро востребованных на рынке труда города Москвы и близлежащих регионов. Образовательный процесс по направлению легкая промышленность неразрывно связан с выполнением и закреплением профессиональных навыков. Для этого на базе колледжа создан Ресурсный центр, который включает в себя 9 учебно-производственных мастерских и две лаборатории, оснащенные новейшим высокопроизводительным оборудованием.

Студентами колледжа выполнен проект по разработке эскизов и изготовление костюмов барабанщиц, которые стали визитной карточкой Центра образования № 1453. Интересный и сложный проект по изготовлению форменной одежды (пошив мантий и конфедераток для будущих работников судебных органов) реализовывался с Колледжем по подготовке социальных работников № 16.

Результативность профессионального обучения в наше время предполагает активную позицию обучающихся, их самостоятельную продуктивную деятельность, разработку и выполнение проектов. Сегодня во многих профессиональных образовательных учреждениях накоплен интересный опыт, который свидетельствует о том, что студентами разрабатываются реальные проекты, выходящие за рамки учебных. То есть студенческие проекты уже не являются «игрушечными», и это определяет дальнейший вектор развития проектной деятельности — интеграцию в социальную, экономиче-

скую систему города путем участия в конкурсных процедурах по предоставлению услуг, расширению перечня товаров, работ, услуг, предоставляемых организациям, учреждениям, гражданам. Это особенно актуально в условиях автономии образовательного учреждения, которому предоставляется большая хозяйственно-экономическая самостоятельность по сравнению с бюджетным учреждением.

Ключевые приоритеты программы «Столичное образование» во многом обусловили не только основные направления инновационной работы в Колледже индустрии гостеприимства и менеджмента № 23, но и высветили проблемы, с которыми сталкиваются сегодня профессиональные образовательные учреждения. Особенно остро стоят вопросы ресурсного обеспечения инновационных процессов, осуществляемых в профессиональном образовании.

Все реализуемые в колледже профессии и специальности были объединены в четыре учебно-производственных комплекса по подготовке кадров для следующих отраслей: клининговой индустрии и жилищно-коммунального хозяйства, сферы услуг, высокотехнологичных производств, экономико-управленческой сферы.

Такой подход позволяе реализовывать образовательные программы различного уровня и отраслевой направленности, что обеспечивает многопрофильность колледжа. Это, с одной стороны, дает возможность своевременно и гибко реагировать на потенциальные изменения на столичном рынке труда. С другой стороны — делать ставку на интенсивное развитие стратегической

отраслевой специализации, к которой можно отнести сферу жилищно-коммунальное хозяйство и клининговую индустрию.

Крупнейший социальный партнер колледжа — ЗАО «Примекс» является одним из лидеров клининговой отрасли России. Только за прошлый год в модернизацию учебно-производственной базы колледжа это предприятие вложило 5,8 млн рублей. На целевую подготовку рабочих кадров было выделено 1,8 млн рублей. При этом в минувшем году для столичной отрасли было подготовлено 120 квалифицированных рабочих.

Однако на определенном этапе сотрудничества стало очевидно, что, несмотря на наличие развивающейся материально-технической базы и подготовленного инженерно-педагогического персонала, колледж не сможет удовлетворить потребности рынка клининговых услуг в квалифицированных рабочих кадрах.

Очевидно, что сообщества работодателей, ориентированные на стабильное развитие, нуждаются в сотрудничестве с колледжами, так как подавляющее число работодателей-отраслевиков, не имеют подразделений и специалистов, владеющих методиками разработки профстандартов, дидактической их интерпретации в рамках образовательных стандартов, проектирования современных контрольно-оценочных средств.

Длительная реформа образования, проходящая в России (в несколько этапов), направлена, прежде всего, на достижение качественных изменений в образовании, наполнении ее инновационными составляющими. И понятно почему — освоение высоких технологий возможно лишь при наполнении отраслей народного хо-

зяйства специалистами высокого класса, обладающими уникальными знаниями и универсальными навыками. Задачу такого масштаба следует решать на общегосударственном уровне, мобилизуя широкое общественное мнение, привлекая педагогов-новаторов, проводя масштабные научные исследования.

Главная и наиболее часто предъявляемая претензия работодателей — оторванность теоретических знаний от практики. Она проявляется и в том, что молодые специалисты не умеют использовать теоретические знания для решения конкретных задач, и в том, что они не знакомы с современным оборудованием. Как правило, у них отсутствуют необходимые экономические и юридические знаний, а также недостаточна психологическая подготовленность к работе.

Конечно, бизнес должен активнее включаться в систему подготовки кадров. Здесь может быть несколько путей сотрудничества. Разработка профессиональных образовательных стандартов, реально отражающих спрос рынка труда и предполагающих решение проблемы трудоустройства выпускников, с учетом которых можно будет создавать государственные образовательные стандарты нового поколения для всех уровней профессионального образования. Участие в формировании заказа на подготовку специалистов, определение требований к перечням профессий и специальностей, по которым ведется обучение.

Кроме того, сегодня нет законодательной базы для закрепления выпускника у конкретного работодателя. Одно из перспективных направлений — заключение трехстороннего договора между работодателем, образо-

вательным учреждением и студентом на обучение, трудоустройство и дальнейшее повышение квалификации специалиста. Трехсторонний договор состоит в следующем: учреждение профессионального образования берет на себя обязательства по подготовке квалифицированного специалиста, выпускник в свою очередь, получив диплом, обязуется пойти работать в компанию, оплатившую обучение. Договоры могут быть и двусторонними (образовательное учреждение — предприятие) на подготовку группы специалистов. В условиях рыночной экономики заключение подобных договоров не обязательно для студента. Он может подписать договор, может пойти по пути образовательного кредитования или просто вернуть средства за обучение.

Вполне обосновано участие бизнес-сообщества в определении рейтинга учебных заведений. Если рейтинг будет выстраиваться на основе степени соответствия качества подготовки специалистов потребностям рынка труда, то и работодатели, и абитуриенты смогут получить достаточно надежный источник информации о конкурентоспособности того или иного учебного заведения и его выпускников.

Эти и ряд других направлений взаимодействия способны обеспечить выход на новый качественный уровень подготовки выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования. Они напрямую связаны с проблемой устойчивого роста экономики страны и требуют взаимодействия всех заинтересованных сторон — работодателей, региональных и федеральных образовательных структур, профессионального и педагогического сообщества. Ведь очевидно, что без их

участия невозможен процесс качественной подготовки современных рабочих и служащих.

Профессиональная школа в своем историческом развитии прошла три этапа, реализуя при этом три парадигмы: «школа профессиональных навыков», «школа профессиональных и общих знаний–умений», «школа профессионального развития личности». В 2012/2013 учебном году основные усилия столичного среднего профессионального образования были направлены на то, чтобы сделать эту систему многоуровневой, непрерывной, открытой и доступной для разных слоев населения Москвы.

В настоящий момент в городе сформированы 20 центров профессиональных квалификаций, действующих на базе профильных образовательных учреждений среднего профессионального образования Департамента образования города Москвы.

Цель формирования центров: кадровое обеспечение рынка труда столицы посредством реализации программ профессионального обучения (подготовки, переподготовки, повышения квалификации по профессиям рабочих и должностям служащих) с учетом внедрения инновационных механизмов подготовки квалифицированных кадров, отвечающих требованиям работодателей.

В центрах профессиональных квалификаций разработано более 100 современных модульных программ для профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации по наиболее востребованным на рынке труда профессиям рабочих и служащих.

Центры профессиональных квалификаций на базе колледжей Департамента образования города Москвы

должны стать не только основной базой профессионального развития кадрового потенциала города Москвы, но и центрами обеспечения единых требований к уровню квалификации и качеству подготовки работников на предприятиях столицы при внедрении новых региональной и отраслевых рамок квалификаций.

В настоящее время сформированы центры профессиональных квалификаций по следующим направлениям:

• финансово-банковская сфера (Коммерческо-банковский колледж № 6);

• информационные технологии (Колледж автоматизации и информационных технологий № 20);

• технологии общественного питания (Технологический колледж № 14);

• пищевые технологии (Технологический колледж № 28);

• железнодорожное (Железнодорожный колледж № 52);

• автодорожное хозяйство (Московский автомобильно-дорожный колледж им. А.А. Николаева);

• технология и машиностроение (Политехнический колледж № 8 им. дважды Героя Советского Союза И.Ф. Павлова);

• химико-технологическое (Политехнический колледж № 39);

• сфера обслуживания (Колледж индустрии гостеприимства и менеджмента № 23);

• гостинично-туристическая сфера (Колледж гостиничного хозяйства № 37 «Царицыно»);

• телекоммуникации и информационная безопасность (Колледж связи № 54);

• медицинская техника и оптика (Колледж предпринимательства № 11);

• автотранспорт: вождение (категории А, В, С, Е), ремонт автомобилей (Колледж автомобильного транспорта № 9);

• механизация в строительстве и другие строительные профессии (Строительный техникум № 12);

• садово-парковое и ландшафтное строительство и другие строительные профессии (Колледж архитектуры и строительства № 7);

• строительное (Строительный колледж № 30);

• архитектура и строительство (Колледж архитектуры и менеджмента в строительстве № 17);

• строительство и эксплуатация городских путей сообщения и ландшафтное строительство (Московский колледж градостроительства и предпринимательства);

• строительство и эксплуатация зданий и сооружений в сфере ЖКХ (Строительный колледж № 26);

• жилищно-коммунальное хозяйство (Колледж городского хозяйства № 64).

На повестке дня стоит вопрос создания технических школ, в которые предполагается проводить набор учащихся по конкурсу; здесь, казалось бы, инновационная идея тесно переплетена с историей. Еще в конце XIX в. в России установилось три типа технических училищ: средние технические, низшие технические и ремесленные. Например, Комиссаровское училище, которое располагалось на Арбате, стало семиклассным с правами среднего технического учебного заведения. Программу училища существенно расширили за счет таких предметов как электротехника, технология ме-

таллов и дерева, техническое черчение. Окончившие училище и проработавшие три года по специальности получали звание техника по механическому делу и личное почетное гражданство. Прошло более ста лет, но наши студенты по-прежнему изучают «Основы электротехники» в качестве учебной дисциплины (профессия «мастер по обработке цифровой информации»). Это, конечно же, говорит не об упадке технологий, а о преемственности традиций, которые живут в российском обществе с петровских времен и составляют суть национальной особенности русской системы подготовки мастеров и русского ученичества.

С.А. Мохначев

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

В условиях модернизации и формирования инновационной экономики России быстротекущие процессы модернизационно-инновационного характера, современные интеграционные тенденции требуют интенсификации научных исследований механизмов взаимодействия институтов в сложных экономических системах. В первую очередь требует решения проблема управления — как самими процессами интеграции, так и вновь возникшей интегрированной структурой. В этой связи исследование проблем интеграции образования, науки, производства в промышленно развитом регионе представляется в достаточной мере актуальным.

Исходный латинский термин *«integratio»* означает восстановление, восполнение некоего единства. В реальной практике под интеграцией могут пониматься различные процессы, обозначающие объединение двух и более субъектов (или частей чего-либо) с какой-либо общей целью [1, с. 93–203]. Это может быть включение интегрирующейся единицы в уже существующее целое,

но способное к расширению, либо создание совершенно новой интегрированной системы или структуры, либо ее незначительное переформатирование.

Идея интеграции образования, науки и производства не является новой. В XX веке в СССР был накоплен большой опыт интеграции образования и производства (система «завод — втуз»), а также образования и науки (система «физт»). Ретроспективный анализ особенностей интеграции образования, науки и производства позволяет сделать вывод о том, что в России получили свое развитие различные организационные формы этой интеграции. В их числе — наукограды, технопарки, кафедры на предприятиях, интегрированные образовательные и научно-образовательные комплексы типа национальных и исследовательских университетов, университетских комплексов, образовательных округов и др. Основой для формирования образовательно-промышленного комплекса «среднее профессиональное образование — начальное профессиональное образование — предприятие» является сетевое взаимодействие и глубокая образовательная интеграция всех участников образовательного процесса [10, с. 74]. В.Н. Люсев отмечает, что производственно-образовательные консорциумы, концерны и тресты преимущественно организуются в системе корпоративного образования [2, с. 854].

Формы интеграции образования и науки были законодательно установлены Федеральным законом от 1 декабря 2007 года № 308-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки». Развитие нового вида и категории вузов — федеральных

и исследовательских университетов — также осуществляется на основе реальной интеграции научного и образовательного процессов. Одной из мер, направленных на развитие такой интеграции, является реализация программ по привлечению в российские вузы ведущих ученых [9].

Реализация идеи интеграции профессионального образования, науки и производства в регионе имеет ряд особенностей. Во-первых, многие аспекты этой деятельности регулируются правовыми нормативными актами федерального уровня, в которых за последние годы определены значимость интеграции науки, образования и производства, а также ряд конкретных мер ее государственной поддержки. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года не просто подчеркивается, что для «противодействия угрозам экономической безопасности силы обеспечения национальной безопасности во взаимодействии с институтами гражданского общества нацелены на поддержку государственной социально-экономической политики, направленной на ... усиление интеграции науки, образования и производства». В документе также констатируется, что одним из главных направлений на среднесрочную перспективу Российская Федерация «определяет технологическую безопасность. С этой целью совершенствуется государственная инновационная и промышленная политика, ... создаются условия для интеграции науки, образования и промышленности, проводятся системные исследования в интересах решения стратегических задач национальной обороны, государственной и общественной безопасности, а так-

же устойчивого развития страны» [11]. Правительством России были утверждены Правила предоставления субсидий на государственную поддержку развития кооперации российских вузов и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства [8]. Бизнес получает стимул развивать высокотехнологичные производства, используя потенциал российской высшей школы, а вузы в свою очередь — дополнительные доходы, выполняя научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы для промышленных предприятий. Кроме того, государство оказывает им поддержку в развитии инновационной инфраструктуры [7].

Во-вторых, интеграцию образования, науки и производства на мезоуровне необходимо рассматривать прежде всего как добровольное объединение или поглощение, слияние (на административной или экономической основе) локально функционирующих образовательных и обучающих структур в более масштабную целостную интегрированную образовательную или научно-образовательную структуру, которая может включать как одноуровневые, так и разноуровневые образовательные учреждения, а также отраслевые или корпоративные обучающие структуры. В более широком плане интеграция образования, науки и производства может осуществляться с различной степенью глубины (договорная, ассоциированная, поглощающая формы) во взаимодействии с научными и производственными структурами.

В-третьих, интеграцию можно проводить по-разному: объединять различные профессиональные сферы обучения, разные его уровни, начиная от до-

школьного и заканчивая послевузовским. Такое объединение уровней придает региональной образовательной системе целостность, устойчивость, относительную завершенность.

Из трех сфер (партнеров по интеграции) именно образование рассматривается как ключевое звено влияния на процесс интеграции. Поэтому центральным звеном интеграционных процессов в сфере науки, образования и производства должны выступать университеты.

Приведем пример Удмуртской Республики, где действуют пять государственных вузов (в том числе два университета, аграрный, педагогический и медицинский вузы, а также три негосударственных вуза) и нескольких средних специальных учебных заведений (колледжей и училищ) различного профиля. В работе [6] для Удмуртии предложены различные варианты организационной структуры объединения образовательных учреждений в результате интеграции медицинского вуза в систему медицинского образования в регионе. На этой основе сделан вывод о том, что наиболее вероятна интеграция, предусматривающая объединение «высшее медицинское учебное заведение — среднее специальное медицинское учебное заведение — клинические лечебно-профилактические учреждения» в форме ассоциации.

На наш взгляд, в условиях реализации федеральных государственных стандартов нового поколения форма ассоциации может быть рекомендована к применению для интеграции в региональных отраслевых системах аграрного и педагогического образования с учетом специфики организаций и предприятий этих отраслей.

Важнейшей подсистемой управления университетом, на наш взгляд, должно быть формирование стратегического партнерства с другими вузами, академической наукой, промышленностью, бизнесом и властными структурами, развитие инфраструктуры взаимодействия с внешней средой. Стратегическое партнерство опирается на идею сотрудничества двух или нескольких участников конкретных рыночных процессов. Стратегическое партнерство в высшей школе может охватывать два вида взаимоотношений :

– между структурами высшего профессионального образования, которые осуществляют аналогичную или схожую деятельность. В этом случае речь идет о «превращении» конкурентов в партнеров;

– между организациями, вовлеченными в процесс (цепочку) создания продуктов и услуг высшей школы [3].

Говоря о стратегическом партнерстве, нельзя забывать о роли собственной инновационной инфраструктуры вуза, которая включает в себя вузовские технопарки, инновационно-технологические центры, бизнес-инкубаторы, центры трансфера и коммерциализации технологий.

В настоящее время прорабатывается технико-экономическое обоснование создания технопарка Удмуртской Республики, который будет координировать согласованные действия функционирующих объектов инновационной инфраструктуры республики, в том числе республиканского бизнес-инкубатора, бизнес-инкубатора Ижевского государственного технического университета, технопарка «Удмуртия», технопарка «Ижробо», регионального центра наноиндустрии Удмуртской Республики и центров трансфера технологий при ведущих вузах и

научных учреждениях республики. На муниципальном уровне сформирована концепция поэтапного создания в 2012–2017 годах (1-й этап — 2012–2013 годы; 2-й этап — 2014–2015 годы; 3-й этап — 2016–2017 годы) инновационно-производственного технопарка «Глазовский» в г. Глазове Удмуртской Республики».

Для экономики Удмуртской Республики приоритетными отраслевыми кластерами являются: электротехнический кластер (производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования); кластер по производству огнестрельного оружия; кластер по производству автокомпонентов [4]. В связи с этим для классического и технического университетов, на наш взгляд, перспективным являются формирование и институциональное оформление образовательно-промышленной группы как формы интегрированного объединения вузов и промышленных предприятий, входящих в кластер. Концептуальная модель такой группы предложена Е.В. Муравьевой [5].

Известная независимость науки, образования и производства как социальных институтов и правовых субъектов, а также непроработанность механизмов интеграции не позволяют реализовать потенциал объединения усилий научного, образовательного и промышленного сообществ. До настоящего времени не создано единой правовой базы для более широких интеграционных процессов, органично сочетающих образовательный, научный и профессиональный виды деятельности, поэтому необходимо разработать и принять отдельный самостоятельный, системообразующий федеральный закон об их интеграции .

Литература

1. *Ашихмина Я.Г.* Интеграционные проекты в современной России: виды и характеристики // Научный ежегодник Ин-та философии и права УрО РАН. 2010. Вып. 10. С. 193–203.
2. *Люсев В.* Организационные формы интеграции высшего технического образования и производства // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 851–855.
3. *Мохначев С.А.* Теоретико-методологические основы управления конкурентоустойчивостью высшего учебного заведения. Монография. Екатеринбург — Ижевск: Изд-во Ин-та экономики УрО РАН, 2009. 411 с.
4. *Мохначев С.А., Мохначева Е.С.* Удмуртская Республика: кластеризация и ее влияние на региональный рынок труда и профессиональное образование // Человек и труд. 2010. № 5. С. 32–44.
5. *Муравьева Е.В.* Формирование модели интеграции высших учебных заведений и промышленных кластеров. Автореф. дис. канд. экон. наук. Ульяновск: УлГУ, 2011. 25 с.
6. *Пенкин Н.П., Некрасов В.И., Молчанова Л.Ф.* Формирование эффективной отраслевой системы медицинского образования в регионе. — Екатеринбург: Изд-во Ин-та экономики УрО РАН. 2006. 94 с.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2010 года № 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования».
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 9 апреля .2010 года № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства».

9. Постановление Правительства от Российской Федерации 9 апреля 2010 года № 220 «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования».
10. *Самолдина Л.Н.* Новая организационная форма взаимосвязи образования и производства — образовательно-промышленный комплекс «СПО — НПО — предприятие» // Казанский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 73–83.
11. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года № 537.

А.Т. Глазунов

КАДРЫ ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Развитие образования на региональном и муниципальном уровнях определяет необходимость наличия человеческого капитала, способного к современным инновациям. Увы, практика реализации федеральных и региональных программ показывает явно недостаточное количество «региональных инноваторов», способных обеспечивать заметные изменения в решающих областях — внедрение стандартов нового поколения, развитие системы дополнительного и дошкольного образования, реформирование среднего и высшего профессионального образования. Именно с целью решения этих проблем Федеральный институт развития образования разработал программы переподготовки специалистов и магистерскую программу по направлению «Управление развитием образовательных систем».

Задачи модернизации образования требуют подготовки управленцев, способных реализовывать программы социокультурной трансформации, социализации молодежи, ее профессионализации, развития

человеческого потенциала регионов как фундамента социокультурных преобразований. Именно такие кадры управления смогут обеспечить мотивационные и организационные механизмы социальных и образовательных реформ. В силу этого данные программы направлены на подготовку управленцев (управленческих команд) систем дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования.

Специалисты, прошедшие подготовку по такой программе, смогут выступать в качестве разработчиков, экспертов, менеджеров комплексных социально-образовательных проектов, инвестиционных программ в сфере образования; аналитиков; советников руководителей системы образования различных уровней.

Программа предназначена для ее осуществления как в Федеральном институте развития образования, так и на различных образовательных площадках регионов, имеющих партнерские отношения с ним.

Цель программы — создать систему подготовки квалифицированных специалистов-управленцев в области развития образования. Ее предметная область — разработка систем обеспечения управления образованием, в том числе управления качеством образовательной деятельности учреждений и образовательных программ, реализуемых в государственных и негосударственных образовательных организациях и на территориях.

При реализации программы предполагается решение следующих задач:

• создание условий для освоения студентами современных подходов к государственному управлению, образовательной политике, а также систематизированных

знаний, умений и навыков по данной тематике, в частности: выработка умения использовать эффективные практики управления образованием применительно к своей профессиональной деятельности; развитие навыков проектирования и управления образовательными проектами и программами в режиме сетевого взаимодействия; выработка навыков оценки экономических, социальных, политических условий и последствий реализации образовательных программ и инноваций; развитие умений проектирования образовательных сетей.

Состав компетенций выпускников программы определяется современными требованиями к специалисту, ответственному за развитие региональных, муниципальных образовательных систем, а также отдельных образовательных организаций.

1. Постановка и решение управленческих задач с опорой на объективные данные. Она предполагает, что выпускник должен:

— уметь анализировать социокультурную ситуацию развития образования на конкретной территории, представлять результаты анализа в терминологически точных формулировках и моделях;

— выявлять тренды в развитии ситуации (в сфере образования), дифференцировать их по степени значимости, выстраивать приоритеты;

— определять круг лиц (партнеров), вовлеченных в ситуацию развития сферы образования, выстраивать образовательные сети;

— ставить управленческую задачу; формулировать цели и результаты управленческих действий, оценивать ресурсы;

— разрабатывать программы решения управленческих задач, точно определять точки контроля развития ситуации, в также риски;

— осуществлять решение управленческой задачи, в том числе мониторинг ситуации (на уровне региона, муниципалитета, образовательного учреждения / организации);

— оценивать результаты действий.

2. Использование эффективных практик управления образованием применительно к своей профессиональной деятельности, развитие навыков проектирования и управления образовательными проектами и программами, позволяющих:

— идентифицировать образовательные системы как объекты преобразования и оценки;

— оценивать состояние образовательной системы как многофункционального комплексного объекта;

— формулировать цели (и планируемые результаты) управления в измеряемых показателях;

— связывать управленческие действия и их результаты;

— выстраивать систему информативных критериев и показателей, объективно отражающих состояние образовательной системы; моделировать связи между показателями;

— разрабатывать систему управленческих действий и обеспечивающих их ресурсов исходя из планируемых результатов.

3. Основные исследовательские компетенции, включая способность:

— формулировать содержание собственного диссертационного исследования с учетом его теоретиче-

ской и практической значимости, а также реализуемости;

— формулировать гипотезу исследования, разрабатывать план исследования, отбирать (разрабатывать) инструментарий;

— представлять результаты исследования (оценивать качество исследования, степень валидности выводов) в соответствии с требованиями, к научному исследованию.

Образцовые инноваторы — люди со способностью к социальной адаптации, толерантные и независимые, склонные к эксперименту и умеющие его проводить. Отметим, что существует (и действует!) множество антиинновационных стереотипов как в регионах, так и в отдельных образовательных организациях. Именно поэтому одна из задач программы –подготовка управленческих команд для образовательных организаций. Ведь хорошо известно, что один– два инноватора не могут изменить среду школы, колледжа или вуза, тому есть множество примеров.

Говоря о профессиональных чаяниях Евгения Сабурова, стоит вспомнить, что он часто сетовал на то, как трудно найти в регионах России группы специалистов для разработки и внедрения новых механизмов управления и экономики образования, которые он считал ключевыми для современной образовательной модернизации. Будем надеяться, что внедрение программ переподготовки кадров, подобно изложенной в этой статье, сможет несколько изменить эту непростую ситуацию, развивая средствами образования социокультурную ситуацию в регионах.

С.И. Заир-Бек

ДОРОЖНОЕ КАРТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1. Современное понимание «дорожного картирования»

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 года № 2620-р был утвержден «План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [18]. Впервые в нормативной терминологии, обозначающей государственное управление, появилось понятие «дорожная карта». И в первый раз она стала инструментом стратегического планирования и реализации государственной политики в сфере образования в Российской Федерации.

Вместе с тем, «дорожное картирование» является достаточно распространенным инструментом в сфере управления бизнес-процессами, прежде всего как план выпуска определенного продукта. В 70-х годах XX века руководители компании «Моторола» использовали дорожную карту для согласования развития технологий с совершенствованием и разработкой новой продукции.

Боб Галвин, генеральный директор компании «Моторола» определял дорожную карту как «комплексный взгляд на будущее определенной области, включающий совокупность текущих знаний о данной области и прогноз наиболее значимых изменений в ней» [7].

Юлия Кузык дает следующее определение понятия «дорожная карта», имея в качестве основания широко распространенный за рубежом термин technology roadmapping (построение технологических дорожных карт): «Дорожная карта — это наглядное представление пошагового сценария развития определенного объекта — отдельного продукта, класса продуктов, некоторой технологии, группы смежных технологий, бизнеса, компании, объединяющей несколько бизнес-единиц, целой отрасли, индустрии и даже плана достижения политических, социальных и тому подобных целей, например, урегулирования международных конфликтов и борьбы с особо опасными заболеваниями» [19].

Таким образом, современное понимание дорожных карт намного шире, чем инструмента планирования. Дорожные карты рассматриваются и как инструмент планирования, и как инструмент управления экономическими, политическими и социальными процессами. Дорожные карты обеспечивают основу для принятия стратегических решений. Они позволяют ответить на вопросы: Где мы сейчас? Куда мы должны идти? Каким образом мы можем туда попасть? Почему мы должны действовать? Что мы должны делать? Как мы должны это делать? Когда мы должны это делать? Технология дорожных карт является гибкой технологией, которая может быть адаптирована для различных целей и областей [12].

Дорожные карты представляют детализацию планируемого осуществления государственной политики по основным направлениям. Перед органами исполнительной власти встает задача осуществить конкретные действия для выполнения основных направлений развития страны и отраслей, закрепленных в стратегических документах. Разработка дорожной карты является инструментом перехода от стратегии развития к стратегическому плану, соответствующему стратегическим целям.

Итак, дорожная карта — это не столько инструмент указания приоритетов и целей, сколько способ определения конкретных механизмов их достижения. Это — важный тезис для понимания места дорожного картирования в рамках программно-целевого подхода к управлению. На сегодняшний день именно недостаточное понимание места и целевого назначения дорожного картирования и самих дорожных карт является основным препятствием для успешного внедрения в практику планирования и управления сферой образования данного инструмента. Нередко складывается ситуация, когда дорожная карта рассматривается как дублирующий или даже заменяющий другие стратегические инструменты в сфере образования способ управления.

С другой стороны, исследователи отмечают, что отечественная теория менеджмента пока не относит дорожные карты к инструментам стратегического управления, считая их лишь удобным и наглядным способом графической интерпретации вариантов развития объекта картирования, который облегчает понимание ситуации и помогает принимать необходимые решения [19].

2. Особенности форматирования дорожных карт в сфере образования в России и за рубежом

Обзор находящихся в открытом доступе дорожных карт, проведенный в 2010 году Институтом промышленного производства (IfM) при Кембриджском университете [11], позволил выявить более 1500 дорожных карт из различных отраслей, включая такие отрасли, как химия; строительство; военная оборона; электроника; энергетика; здравоохранение производство; обрабатывающее производство; нанотехнологии; политика; наука; информационные технологии; транспорт. Среди дорожных карт, касающихся сферы образования, в указанном исследовании были упомянуты следующие:

• «Дорожная карта преобразований в цифровом образовании» Австралийского комитета информационных и коммуникационных технологий в образовании, 2009 г.;

• «Инженерия в меняющемся мире — дорожная карта будущих технологий, научных исследований и образования» Мичиганского университета, 2008 год;

• «Долгосрочные перспективы для отрасли образования: дорожная карта Эфиопии», 2008 год;

• «Горнодобывающая промышленность будущего: дорожная карта образования для специалистов горнодобывающей промышленности», 2002 год;

• «Инфраструктура для исследований на национальном уровне: современное состояние и дорожная карта — резюме и рекомендации», Министерство образования Финляндии, 2009 год;

• «Ни один ребенок не останется без внимания: дорожная карта выполнения Закона о школьной реформе», 2005 год;

• «Дорожная карта образования в области искусства — развития творческих способностей в XX1 веке», ЮНЕСКО, 2006 год;

• «Дорожная карта для оценки ОЭСР образовательных результатов высших учебных заведений: технико-экономическое обоснование», ОЭСР, 2009 год;

• «Дорожная карта: ключевые юридические и образовательные принципы для медицинских учебных заведений» Ассоциации американских медицинских колледжей, 2008 год.

Первое, что обращает на себя внимание — это различный уровень целевого масштабирования дорожных карт за рубежом. Дорожное картирование может осуществляться и для планирования насыщения современной информационной инфраструктурой учебного заведения или группы учебных заведений, и для формирования механизмов развития отдельных компонентов локальных или национальных образовательных систем, и для стратегического планирования функционирования и развития национальных образовательных систем.

Так, например, «Дорожная карта художественного образования» разработанная по результатам обсуждений на Всемирной конференции по образованию в области искусства в марте 2006 года в Лиссабоне [17] в Португалии, создавалась с целью содействия пониманию важности образования в области искусства и его роли в повышении качества образования. Она была также призвана способствовать широкому обсуждению про-

блем образования в области искусства и привлечению ресурсов для обеспечения большей интеграции образования в области искусства в образовательные системы. В дорожной карте указано, что она может быть использована в качестве модели и свода общих руководящих принципов для введения или развития образования в области искусства. В рассматриваемой «Дорожной карте художественного образования» определяются цели образования в области искусства, понятия и передовой опыт в образовании в области искусства. В Разделе 4 «Основные стратегии эффективного художественного образования» дорожной карты детально расписаны две основные стратегии повышения эффективности образования в области искусства: эффективная подготовка преподавателей и творческих работников и развитие партнерских связей между культурными и образовательными системами и их участниками. В разделе 5 дорожной карты «Исследования в сфере художественного образования и обмен знаниями» определены области и этапы исследований в сфере образования в области искусства, которые могли бы доказать его эффективность. В разделе 6 «Дорожной карты художественного образования» даны рекомендации для всех заинтересованных сторон в развитии этой области образования:

- рекомендации для преподавателей, родителей, творческих работников и директоров школ и других учебных заведений;
- рекомендации для министерств и специалистов по разработке политики;
- рекомендации для ЮНЕСКО и других межправительственных и неправительственных организаций.

Таким образом, дорожная карта, разрабатываемая на межнациональном уровне, сосредоточена на решении общей для ряда государств проблеме — решении, которое может быть достигнуто совместными усилиями, в том числе посредством международной организации. При этом сама дорожная карта, обозначая общие цели и принципы, которые являются ключевыми для основной проблемы, дает конкретные рекомендации для решения практических вопросов как на уровне государств и правительств, так и конкретных целевых групп, на которые она и направлена.

По другому принципу могут создаваться национальные и региональные дорожные карты. Так, дорожная карта школьных реформ штата Пенджаб (Пакистан) [20] является, по сути, региональной дорожной картой, направленной на обеспечение задач реформирования школьной сети одного из штатов. Сама дорожная карта представляет собой достаточно четкий, лаконичный документ, фиксирующий задачи расширения доступности и качества школьного образования штата. Задачи, которые формулируются в этой дорожной карте, фокусируются на трех целевых группах: учителя, школьники и непосредственно школы. В качестве задач указаны конкретные меры, которые будут предприняты. Индикаторами прдвижения в решении задач выступают показатели, которые должны быть достигнуты на национальных экзаменах в 5 и 8 классе для государственных и негосударственных школ. Сам характер данного документа подчеркивает его публичность и гражданскую подотчетность.

Таким образом, важным фактором, влияющим на формирование структуры и содержания дорожной кар-

ты за рубежом, является ориентация документа на те целевые группы, которые являются объектами, чьи проблемы и призваны решать дорожные карты. Это определяет язык, структуру, способы постановки задач, механизмы государственно-общественного контроля, и др. Предполагаемые решения носят индикативный характер, то есть четко измеримы. Вместе с тем, успешность, эффективность результатов определяется не только через сами мероприятия, но и через их последствия, эффекты в образовательных результатах.

Выше уже было отмечено, что дорожные карты за рубежом могут иметь разную степень масштабирования как на уровне объектов, на которые направлены мероприятия, так и на уровне постановки задач. Дорожные карты могут создаваться, в том числе образовательными учреждениями для решения задач своего развития. Важным условием для этого является достаточный ресурсный потенциал. Дорожная карта не может создаваться теми субъектами, которые не могут рассчитывать на собственные силы, у которых нет достаточной финансовой автономии для решения поставленных задач. Рассмотрим в качестве примера таких дорожных карт дорожную карту Делфтского технического университета.

Делфтский технический университет в Нидерландах разработал «Дорожную карту развития до 2020 года» [14]. Эта дорожная карта являлась ответом на стратегический документ Министерства образования «Культура и наука в 2011 году: качество в разнообразии», определяющий стратегические направления развития высшего образования, исследований и науки с целью

поддержания высоких позиций высшего образования Нидерландов в мире в долгосрочной перспективе. В процессе ее разработки было проведено 50 совещаний с различными заинтересованными сторонами, включающими ученых, студентов, обслуживающий персонал, представителей попечительского совета, бизнеса и государственных органов. Проведенные дискуссии позволили уточнить и обновить определение миссии, концепции, стратегии и политики развития Делфтского технического университета на период до 2020 года. Таким образом, данная дорожная карта отвечает на вопрос о том, какие стратегические цели должны быть поставлены для достижения университетом имеющихся у него планов.

В дорожной карте Делфтского технического университета определена концепция развития университета (роль университета в жизни общества) в следующем виде: обеспечение технологических решений для устойчивого процветания экономики. Миссия Делфтского технического университета определялась как внесение значительного вклада для устойчивого развития общества в XX1 веке посредством проведения инновационных научно-технологических исследований мирового класса путем подготовки ученых и специалистов, работающих на благо общества, а также путем трансляции знаний в технологические инновации и социально-экономически значимую деятельность. Среди основных ценностей, выделенных в дорожной карте, были указаны уважение, честность, компетентность, участие, прозрачность и избежание конфликта интересов.

В дорожной карте были определены следующие внешние вызовы:

- направленность на решение важнейших социальных проблем;
- активизация научного потенциала стран Азии;
- более жесткая глобальная конкуренция за талантливых студентов и ученых;
- доминирующая роль Европейского союза;
- повышение требований к качеству;
- нестабильность бюджетного финансирования;
- развитие академических альянсов: глобальных, европейских, региональных и отраслевых.

В дорожной карте были отмечены заинтересованные стороны: студенты и выпускники; научное и преподавательское сообщество, органы власти различного уровня, Евросоюз и общество в целом. Кроме того, были определены возможности достижения сформулированных планов, включающие в том числе талантливых и мотивированных студентов, высококвалифицированный академический персонал, высокую академическую репутацию и эффективность деятельности в сфере науке и образования, сильный академический профиль университета, широкий спектр предлагаемых им дисциплин и высококачественную инфраструктуру.

Стратегические приоритеты Делфтского технического университета до 2020 года были разбиты на следующие области:

- студенты и образование;
- исследования;
- повышение ценности знаний;

• материальное и ресурсное обеспечение университета;

• люди и работа.

Каждой области соответствовал перечень стратегических приоритетов. Так, например, в области «Студенты и образование» были определены следующие стратегические приоритеты:

• дифференциация и широта программ бакалавра;

• профилирование магистерских программ;

• программы мастерства;

• программы доктора технических наук;

• высшая школа — докторское образование;

• постакадемические курсы;

• современные методы обучения;

• стратегический альянс Делфтского технического университета, Лейденского университета и университета Эразмус;

• качество принимаемых студентов;

• уровень успеваемости;

• качество преподавания академического персонала;

• институциональная аккредитация, обеспечение качества и удовлетворенность студентов.

В докладе, представляющем дорожную карту Делфтского технического университета, в соответствующих разделах подробно описано, что подразумевается под всеми сформулированными стратегическими приоритетами его развития .

Кроме того, в отдельном разделе дорожной карты раскрыт процесс ее реализации. В частности, указано, что каждый факультет университета должен составить среднесрочный план развития, соответствующий пла-

ну развития в целом. Данные планы разрабатываются на 6-летний период и уточняются по истечении 3 лет. Ежегодно весной и осенью проводятся заседания исполнительного комитета университета совместно с деканами и руководящими должностями факультетов. Также проводятся заседания корпоративного офиса и сервисных служб университета. В процессе заседаний уточняется, насколько среднесрочные планы развития факультетов соответствуют основным стратегическим направлениям развития университета, определяются внутренние и внешние риски, а также информация для мониторинга реализации дорожной карты. Каждые три месяца представитель исполнительного комитета университета встречается с деканами и руководящими лицами факультетов для обсуждения ежемесячных финансовых отчетов, отчетов качества и прогресса в достижении поставленных целей. Таким образом, цели отдельных подразделений связываются с общими целями университета. Кроме того, в каждом подразделении университета для каждого сотрудника определяются цели, непосредственно связанные со стратегическими целями данного подразделения.

В дорожной карте Делфтского технического университета определены целевые показатели, описывающие достижение сформулированных стратегических приоритетов в областях «Студенты и образование», «Исследования и повышение ценности знаний», «Финансы» и «Персонал», а также значения данных целевых показателей на отчетный и плановый период. Так, например, показатели, описывающие достижение сформулированных стратегических приорите-

тов в области «Студенты и образование», включают в себя:

• соотношение набора студентов на программы бакалавриата и магистерские программы;

• соотношение присвоенных бакалаврских и магистерских степеней;

• долю положительных рекомендаций для продолжения второго года бакалавриата;

• средние кредиты, полученные студентами первого года бакалаврских программ;

• число присужденных докторских степеней;

• соотношение числа студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистерским программам;

• число студентов, обучающихся по докторским программам;

• число присужденных профессиональных степеней доктора технических наук;

• соотношение числа студентов и постоянного академического персонала;

• число иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата;

• число иностранных студентов, обучающихся по магистерским программам.

Таким образом, при имеющихся различиях в масштабировании, дорожные карты в сфере образования за рубежом имеют определенные общие черты, позволяющие их идентифицировать в качестве данного типа документов.

1. Дорожные карты чаще всего направлены на решение одной или группы родственных задач, которые имеют в своей основе сценарный характер.

2. Мероприятия дорожных карт ориентировано на четко определенные целевые группы и носят индикативный характер.

3. Во всех дорожных картах описан минимум среднесрочный, максимум долгосрочный прогноз развития объекта (или объектов), на которые направлены основные воздействия. Горизонты прогнозирования могут быть различными в зависимости от типа объекта, пространственного фокуса, ресурсного потенциала.

4. Все дорожные карты имеют в качестве результатов зафиксированные эффекты от их реализации и обоснование альтернатив как вариантов усиления или ослабления этих эффектов.

5. Все дорожные карты в части мероприятий представляют собой пошаговые управленческие сценарии, которые могут предполагать в намеченных точках (временных, результирующих или и тех, и других) их изменения в зависимости от достигнутых результатов.

6. Дорожные карты чаще всего являются лаконичными документами, предполагающими свободу в выборе способов достижения поставленных результатов.

7. Дорожные карты описывают показатели/индикаторы, которые относятся как к результатам, так и к долгосрочным эффектам.

8. Дорожные карты чаще всего выражены в графической форме, позволяющей судить о них как о системе, а сам подход дорожного картирования рассматривать в контексте программно-целевого подхода.

9. Дорожные карты должны предполагать возможность внесения оперативных изменений по ходу их реализации.

Представляется важным увидеть черты сходства и различий между зарубежными и отечественными подходами к дорожному картированию в сфере образования. Как уже отмечалось выше, дорожное картирование в сфере образования в России имеет очень краткую историю. Основанием для разработки и утверждения Правительством Российской Федерации дорожной карты «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» стали указы Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2012 года № 597 и № 599. Указы Президента Российской Федерации зафиксировали задачи для каждого из уровней образования. При этом сама федеральная дорожная карта не фиксировала пошаговых сценариев достижения поставленных указами задач, но содержала пошаговые (временные) значения комплекса показателей результативности. Таким образом, данная дорожная карта задавала принципиально иной формат планирования и управления. С одной стороны, этот формат был изначально более жестким, «каркасным», так как не предполагал наличия временных, масштабных и результирующих лагов, что позволило бы более гибко подойти к планированию конкретных шагов на более локальных уровнях. С другой стороны, сама специфика федеральной карты состояла в том, что она задавала общефедеральные значения показателей результатов и эффектов.

Вместе с тем в соответствии с законодательством система образования является предметом совместного ведения Российской Федерации, субъектов Россий-

ской Федерации, муниципалитетов и образовательных учреждений. Таким образом, именно за счет такой структуры управления системой образования, а также серьезными пространственными различиями показателей результатов и эффектов, задаваемых дорожными картами, объективно появилась возможность формирования различных пошаговых сценариев при разработке региональных дорожных карт. При этом системное единство федеральной и региональных дорожных карт обеспечивалось:

– единым целеполаганием (указами Президента Российской Федерации);

– общей структурой дорожного картирования;

– общей системой показателей результатов и эффектов;

– требованиями к достижению федеральных значений показателей в каждом из субъектов Российской Федерации по системообразующим показателям (например, значений средней заработной платы педагогическим работников общего образования в привязке к средней заработной плате по субъекту Российской Федерации).

Другим примером отечественного опыта дорожного картирования стал опыт разработки дорожных карт Агентством стратегических инициатив [21]. Рассмотрим структуру дорожной карты «Создание национальной системы компетенций и квалификаций».

Данная дорожная карта имеет меньший объектный охват по сравнению с дорожной картой, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации. Это делает саму дорожную карту в боль-

шей степени похожей на зарубежные аналоги. Сама дорожная карта достаточно векторна [22]. Вместе с тем, также как и дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», данная дорожная карта не содержит в описании сценарных вариантов, рисков и потенциальных способов улучшения результатов и эффектов. Таким образом, обе дорожные карты в больше степени напоминают стратегический план, чем широко распространенный за рубежом подход.

3. Подходы к разработке дорожных карт в рамках зарубежного опыта

В рамках западных подходов факторами успеха разработки дорожной карты являются [16]:

- обеспечение связи дорожной карты» с более широкими стратегическими инициативами (например, приоритетами национального развития);
- разработка отраслевых «дорожных карт» силами профессиональных отраслевых ассоциаций;
- определение четких временных этапов при разработке «дорожных карт»;
- привлечение к разработке «дорожных карт лучших экспертов в соответствующей отрасли;
- обеспечение в дорожной карте четкости выводов для лиц, принимающих решения;
- обеспечение вовлечения всех заинтересованных сторон в процесс реализации дорожной карты;

• обеспечение открытости процесса реализации «дорожной карты» с целью привлечения новых участников и идей;

• обеспечение гибкости плана реализации дорожной карты с тем, чтобы учесть меняющиеся условия;

• обеспечение четких источников финансирования разработки и реализации дорожной карты;

• совершенствование «дорожной карты» с течением времени и при необходимости;

• мониторинг результатов реализации дорожной карты.

Разработка дорожной карты состоит из четырех этапов: планирование, анализ, результаты; интерпретация/реализация/интеграция.

На этапе планирования обосновывается целесообразность разработки дорожной карты, ее цели, фокус, а также ее дизайн и структурные элементы. Кроме того, определяются представители заинтересованных сторон, которые будут участвовать в разработке дорожной карты и определяются этапы ее подготовки.

На этапе анализа определяются основные движущие силы, ограничения и предположения, проясняется общее видение проблемы и цели, описывается текущая ситуация, а также альтернативные варианты достижения целей и их временные характеристики, устанавливаются ключевые риски, степень достаточности знаний и данных; описываются возможности, барьеры и этапы принятия решений. Кроме того, определяются наиболее желательные варианты достижения целей и их влияние не объект исследования.

На этапе результатов создается доклад, содержащий обобщение результатов разработки дорожной карты, происходит его обсуждение и утверждение.

На этапе интерпретации/реализации/интеграции происходит разработка плана реализации дорожной карты, ее ревизия и обновление.

Проведенный анализ позволяет сделать заключение о том, что за рубежом в ходе формирования дорожных карт в сфере образования применяется несколько подходов. Систематизация существующей практики позволяет выделить и обозначить встречающиеся подходы следующим образом.

• Процессный, предполагающий, что при построении карты контрольный блок с целевыми показателями не включается. Дорожная карта реализуется синхронно с применением целевых программ развития отдельных сфер или уровней образования с включением в последние контрольных показателей и их целевых и/или нормативных значений.

• Системный подход ориентирован на структуризацию цели через совокупность задач, решаемых с установкой контрольных цифр для оценки эффективности. Более того, выстроенные подобным образом карты нацелены на нахождение и достижение критериев их решения и детализации целей, конструирование эффективной структуры и организации процесса. В этой связи в дорожных картах, основывающихся на системном подходе, присутствует как блок контроля, так и реализуется принцип обратной связи.

• Комплексный (смешанный) подход предполагает, что дорожная карта структурирована по сферам или

уровням образования и может содержать целевые показатели эффективности применительно только к некоторым из сфер. Возможно наличие дополнительных документов, расширяющих и интерпретирующих отдельные компоненты дорожной карты.

В зарубежных странах применяются различные методы контроля реализации дорожных карт в сфере образования. Так, контроль может осуществляться посредством проведения и анализа результатов социологических обследований, направленных на изучение процесса реализации «дорожных карт» (например, опрос стран-членов ЮНЕСКО о реализации «Дорожной карты художественного образования»), предоставления для анализа и обсуждения отчетов о реализации дорожных карт соответствующим органам исполнительной власти, попечительскому совету образовательного учреждения, заинтересованным сторонам.

Заключение

Проведенный анализ позволяет определить основные принципы, которые могут быть положены в основу моделирования и реализации дорожных карт в сфере образования:

- Цели и задачи дорожной карты должны быть привязаны к целям и задачам стратегических документов более высокого уровня управления;
- Разработка дорожной карты оптимальна на стыке инициатив государства и общества. В таком случае существует высокая вероятность конструктивных решений и достижения синергетического эффекта.

• Дорожная карта — открытый документ на всем жизненном пути: от концептуальной идеи до утверждения и реализации. Выработка дорожной карты в образовании как инструмента стратегического планирования такой общественно важной сферы деятельности должна происходить с привлечением всех заинтересованных сторон, в том числе лучших экспертов в соответствующей отрасли. В связи с этим важен факт учета всех поступающих мнений и создание условий для эффективного сбора этих мнений.

• Необходимо предусмотреть возможности корректировки дорожной карты с течением времени и при целесообразности учета изменяющихся условий.

• Необходимо обеспечить четкие источники финансирования разработки и реализации дорожной карты.

• Необходимым условием успешной реализации дорожной карты является закрепление в ней процедур и критериев мониторинга, оценки результативности и эффективности ее реализации, а также своевременное проведение мониторинга, оценки результативности и эффективности ее реализации.

Из рассмотренных подходов к формированию дорожных карт, применяемых в зарубежных странах, наиболее целесообразным представляется системный подход, ориентированный на структуризацию цели через совокупность задач, решаемых с установкой целевых показателей и их контрольных значений для оценки эффективности и результативности их реализации. В ином случае дорожная карта превращается в лишь в декларацию о намерениях.

Литература

1. *Кузык Ю.* Что такое дорожная карта. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=223&d_no=20108#.UzRl4V-ca2So.
2. Дорожная карта художественного образования /Организация Объединенных Наций по образованию, науке и культуре. Всемирная конференция по образованию в области искусств: создание творческого потенциала для XXI века. Лиссабон, 6–9 марта 2006 г.
3. A+ NYC, Whole Child, Whole School, Whole City: An Education Roadmap For The Next Mayor. URL: http://aplusnyc.org/wp-content/uploads/2013/07/A+NYC_Report_FIN.pdf.
4. Chief Minister's School Reforms Roadmap (2008). URL: http://www.dsd.edu.pk/images/content-images/media/downloads/roadmap/RoadMap_1.pdf.
5. Council of Ministers of Education, UNESCO Questionnaire on the Implementation of the Road Map for Arts Education, Report for Canada March, 2010.
6. Dynamic roadmapping. Managing innovation in turbulent time / Ed. by V. Kamtsiou, B.O. Bolton. EU, 2013. 114 p.
7. Government of the Republic of Serbia, First National Report on Social Inclusion and Poverty Reduction in the Republic of Serbia. The Status of Social Exclusion and Poverty Trends in the Period 2008 — 2010 and Future Priorities. 2011.
8. Inclusive Education: Roadmap. National Report of the Republic of Serbia, 2008.
9. Technology roadmapping: facilitating collaborative strategy development. IfM Briefing: Vol. 2, № 1, 2010.
10. New Zealand Education, Strategic Roadmaps. URL: http://www.educationnz.govt.nz/our-services/strategic-roadmaps.
11. Pakistan Education Roadmap. For Universal Primary Education & Skills Education A Report of the World Economic Forum's. Global Agenda Council on Pakistan (2012—2014).
12. *Phaal R.* Public-Domain Roadmaps. Centre for Technology Management, University of Cambridge, 2011.

13. *Phaal R.*, *Farrukh C.*, *Probert D.* Technology Roadmapping: linking technology resources to business objectives. University of Cambridge.
14. *Probert, D. R.*, *Farrukh C. J. P.*, *Phaal R.* Technology roadmapping - developing a practical approach for linking resources to strategic goals. Proc. Instn Mechanical Engineers, 217 Part B: Journal of Engineering Manufacture, 1183–1195.
15. *Shaukat A.* Educational reforms: Punjab has achieved school milestones. URL: http://tribune.com.pk/story/526891/educational-reforms-punjab-has-achieved-school-milestones/.
16. Delft Road Map for 2020. Freedom to excel. Delft University of Technology Strategic plan.
17. UNESCO, Report on the survey on the implementation of the Road Map for Arts Education, 2010.
18. United Nations Industrial Development Organization, Technology Center of the Academy of Science CR, Practice on Roadmapping, 2009.
19. URL: http://www.rg.ru/2013/01/14/obraz-eff-site-dok.html.
20. URL:http://www3.weforum.org/docs/GAC/2013/WEF_GAC_Pakistan_EducationRoadmap_Report_2013.pdf.
21. URL: http://asi.ru/npi/nskk/.
22. URL: http://asi.ru/upload/iblock/489/DK_NSKK_22-04-2013_v24.pdf.

Е.А. Пивчук

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕЛИНЕЙНЫХ ПРОЦЕССОВ

Концепция качества образования за последние сто лет претерпевала значительные изменения и отражала доминирующие в обществах нормы экономических и политических отношений.

Процесс интеграции экономических систем и усиливающая одновременно конкуренция национальных экономик потребовали не столько функциональной грамотности игроков экономических рынков, сколько компетентности как характеристики конкурентоспособности человека и его способности решать нестандартные задачи в условиях неопределенности. Компетентность как уровень образованности по О.Е. Лебедеву предполагает «многокритериальный выбор решения» в отличие от функциональной грамотности как «выбора решения на основе правил и норм к конкретной ситуации (на основе критерия соответствия правилам и нормам)» [1, с. 49].

Существует множество подходов, раскрывающих смысл управленческих действий, направленных на

достижение необходимого качества образования. Не останавливаясь на многовариантных сущностных характеристиках самого феномена, выделим лишь одну из проблем, определяющих стратегию управленческих действий и обеспечивающих, на наш взгляд, компетентностный, а не функциональный характер результатов. Это стратегия, связанная с поиском методологических оснований процессного подхода к управлению качеством образования в условиях нелинейности, то есть с управлением или регулированием множеством разнообразных процессов, в которые может включаться человек на основе собственного выбора, а не внешнего линейного детерминирования действий.

Концепция функциональной грамотности, как мы полагаем, возникла в эпоху крушения феодализма в Западной Европе, и нашла применение в управлении, построенном на принципах четкого выполнения функционала для работы организации как «всемогущего и рационального калькулятора» линейно-организованного и механического процесса. К числу основателей административной или классической школы управления относят Фредерика Уинслоу Тейлора (Frederick Winslow Taylor; 1856–1915), Анри Файоля (Fayol H.; 1841–1925), заложивших основания для так называемой функциональной методологии управления организациями.

В 1950-е годы Питеру Друкеру удалось предложить механизмы для «расползающихся корпораций», построенные на видении бизнеса как бизнеса возможностей, а не проблем, управления процессами как рисками без заранее известных результатов и при внимании к личным интересам человека. Процессный подход, в первую

очередь в бизнес — процессах, стал наиболее активно разрабатываться в последнее десятилетие в связи с развитием менеджмента качества., смыслом которого является ориентация на результат. Перешедший в образование проектный менеджмент стал одним из вариантов «бизнес-процесса», ограниченного во времени и линейно организованного по структуре деятельности.

Перечисленные подходы — отражение той рациональности, с которой связывалось развитие экономических и организационных отношений в индустриальное время.

Начавшийся XXI век заявил о новых категориях общества знаний, среди которых характеристики качества человеческого потенциала, институтов регулирования и управления ускоряющимися процессами развития человека и общества являются ключевыми методологическими основаниями процессного подхода к управлению качеством образования. Концепция качества образования стала включать в себя компетентностный подход, ярко обозначив ключевую роль человека, участвующего в самых разнообразных процессах и вероятностную природу результата как ключевую характеристику любого из них.

Само понятие образования в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» стало отражать три подсистемы управленческих действий: характеристики качества, предъявляемые к образовательной организации, характеристики компетентностной модели, отражающие требования к результатам образования и целевые ориентиры образовательной программы как модели образовательного процесса. Сегодня сама поста-

новка вопроса о качестве образовательной модели образовательной организации, построенной на процессном подходе, не имеет однозначного решения в логике линейной упорядоченности. Понимание интеграционной сути «единого процесса обучения и воспитания» дает нам возможность заложить ключевую характеристику системологии процесса как процесса полипарадигмальной направленности (И.А. Колесникова, Б.Г. Корнетов, О.Г. Прикот, Е.Н. Шиянов, и др.), что означает наличие параллельно существующих парадигм педагогической практики и полипарадигмальный характер самого процесса управления качеством образования.

Как нам представляется, полипарадигмальность педагогической действительности в постиндустриальное время — это институализация нового типа многовариантных субъект-субъектных отношений в условиях открытых систем. Институализация новых отношений — это процесс перехода старой неподвижной системы к системе открытой для расширения, от модели функционирования организации к модели ее развития, от закрытой системы функциональных квалификаций к компетентностной модели человека (выпускника, педагогов); от неподвижной и замкнутой системы к открытой и расширяющийся, от оптимизационной модели к модели открытой для инноваций.

Основные тенденции, связанные с системологией процесса, стали проявляться менее чем 20 лет назад. Кстати, именно в это время, наметились тенденции к множественности, полипарадигмальности и нелинейности образовательного процесса, что, на наш взгляд, потребовало иной мировоззренческой культуры руково-

дителей организаций, а также новой культуры управления качеством образования, основанной на институциональных механизмах развития человека и организации.

Системология процесса образования, на наш взгляд, — это методология изучения и моделирования процессов управления открытыми системами (педагогическими, информационными, социальными, познавательными, институциональными и др.) в их развитии и взаимосвязи (конвергенции и единстве). Одновременно она должна рассматриваться как методология организации и самоорганизации объектов, процессов и явлений, существующих в образовательной сфере: в природе, науке, технике, обществе и психологии личности, определяющих качество человеческого капитала и условия для самореализации человека.

На наш взгляд, системология процесса (например, процесса непрерывного образования), представляет собой *моделирование системы процессов*, в которые вовлечены члены организации (например, педагоги), позволяющее получать эффекты качества профессионального развития. Регулирование таких процессов имеет, на наш взгляд, институциональное решение как ведущее методологическое основание процессного подхода к управлению качеством образования. Непрерывное образование выступает как способ нелинейной организации процессов, характеризующих педагогическую и профессиональную действительность (процесс вхождения человека в расширяющуюся область компетенции, институализацию доступного качественного образования, процесс вхождения в систему отношений, задач и проблем, проектировочную деятельность,

моделирование, конструирование), основанную на системе выбора.

К структурным единицам процесса можно отнести: *институты, саморегулирование, управление, рефлексию и оценивание,* которые в свою очередь характеризуются как динамические процессы, ибо нет ничего статичного в концепции системологии процесса. Дадим определение ключевых понятий, определяющих методологические основания процессного подхода к управлению качеством образования в контексте нелинейных процессов.

Институты — это устойчивые формы отношений, основанные на правилах (формальных или неформальных), научных, экономических, общественных и правовых нормах, регламентах, стандартах, на ценностях, традициях, общественном договоре, а также на сложившихся социальных нормах отношений, смысловых контекстах, позволяющие решать проблемы взаимодействия (диалога) человека и природы, человека и общества (*определение наше, Е.П.)*.

Саморегуляция — регулирование процесса вхождения в расширяющееся поле компетенций самим человеком. Осуществляется не на уровне «материнской» образовательной организации (основного места работы, учебы), а на уровне институтов. То есть *институтов — организаций*, *институтов — отношений* (самообразование, институты взаимодействия, сетевая организация профессионального развития, международные связи и отношения — конференции, семинары, специалисты по сходной теме, профессиональные сообщества и т.п.), *институтов оценки* (общественно — профессиональная

экспертиза продуктов и результатов, институт сертификации профессиональных квалификаций, единый госэкзамен, общественная аккредитация организаций и программ и др.), *институтов ценностного самоопределения* (институт репутации) как выбор из возможного.

Управление — создание институционального поля возможностей (получение новых квалификаций, опыт реализации профессиональных замыслов, возможности проектировочной деятельности, обучение «на рабочем месте», сетевые способы образования, профессиональные сообщества, «обучающие организации» и др.). Для процесса непрерывного образования как нелинейной организации важно обеспечить наиболее полный и гармонизированный вариант институционального поля возможностей.

Рефлексия — необходимая часть процесса, позволяющая корректировать выбор образовательного маршрута в его нелинейной организации.

Оценка — способ фиксации промежуточных результатов нелинейноой организации процесса непрерывного профессионального развития, также имеющая институциональное решение (независимый формализованный контроль, оценочные регламенты образовательных организаций, институты государственно-общественного управления качеством образования, оценивание профессиональными сообществами, экспертиза и самооценка).

Подводя итоги, заметим, что ведущим основанием для управленческого подхода (метод управления под общую задачу, общую гипотезу, научного или ситуационного управления, задачный, процессный или си-

стемный подходы) и общей идеологией управления до конца XX века считалось обеспечение линейного способа управления, связанного с эффективностью деятельности организации. Однако качество человеческого капитала требует иной управленческой парадигмы, связанной с включением самого человека в процессы, обеспечивающие компетентностные результаты для качества жизни.

Литература

1. Образовательные результаты / под ред. О.Е. Лебедева. — СПб: Специальная литература, 1999. 135 с.
2. *Прикот О.Г.* Методологические основания педагогической системологии: дис.…д-рапед.наук: 13.00.01: СПб., 1997. 303с. URL: http://www.dissercat.com/content/metodologicheskie-osnovaniya-pedagogicheskoi-sistemologii.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

Н.В. Родина

ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ РАЗЛИЧИЯ В РЕГИОНАХ И МУНИЦИПАЛИТЕТАХ РОССИИ

Повышение заработной платы педагогических работников, являющееся одним из приоритетов социальной политики в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», сделало актуальной эту тему и для управленцев, и для научного сообщества, исследующего основные механизмы, последствия и социальные эффекты повышения зарплат.

В последние год–два различными исследовательскими группами поднимаются вопросы отношения педагогических работников к связанным с повышением заработных плат изменениям в системе образования [9, с. 1–5], вопросы эффективности работы учителей [5, с. 59–62; 6, с. 26–38] и эффективного контракта с работниками образовательных организаций [3].

Одна из тем, затрагиваемых исследователями в перечисленных выше публикациях, а также в работах Н.Г. Типенко [13], Родиной Н.В. [12, с. 64–79],

П.В. Деркачева [2], — это неравномерность повышения заработных плат педагогических работников в различных регионах России. В российских регионах повышение зарплат происходит посредством разных механизмов (за счет базовой части оплаты труда или преимущественно роста стимулирующего фонда), сопровождается большими или меньшими изменениями в педагогической работе. Н.Г Типенко. выделяет группы регионов с разными изменениями средней нагрузки учителей, сопровождающими рост номинальных заработных плат. Н.А. Заиченко приводит данные по разным административным районам г. Санкт-Петербурга, в которых происходит неравномерное скачкообразное изменение стимулирующей части оплаты труда в течение года, что означает использование стимулирующего фонда в качестве средства для доведения заработных плат педагогических работников школ до средней заработной платы по субъекту Российской Федерации.П.В. Деркачев выделяет группы субъектов Федерации с разным потенциалом в плане повышения заработных плат педагогов общего образования.

Официальные данные Росстата иллюстрируют, что в общем образовании в большинстве субъектов Российской Федерации достигнут целевой уровень зарплаты педагогических работников, и отставание ряда регионов от поставленной цели небольшое (таблица 1). В то же время в дошкольном образовании количество регионов, выполнивших задачу, поставленную Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года №597, не велико (таблица 2), и в перспективе во многих регионах заработная плата педагогов детских садов должна вырасти.

В данной статье рассматривается динамика заработной платы педагогических работников с точки зрения региональной и муниципальной дифференциации. Основным исследовательским вопросом статьи является следующий: каковы различия в оплате труда преподавателей общего и дошкольного образования, проживающих в разных регионах и муниципалитетах Российской

Таблица 1

Группировка субъектов Российской Федерации по уровню доведения заработной платы педагогических работников общего образования по итогам 2013 года и 1 полугодия 2014 года

Отношение заработной платы педагогического работника к средней по экономике, %	Количество субъектов Российской Федерации, в которых отношение средней заработной платы педагогических работников общего образования к средней заработной плате в субъекте Российской Федерации составляет:					
	за 1 квартал 2013 года	за 6 месяцев 2013 года	за 9 месяцев 2013 года	за 12 месяцев 2013 года	за 1 квартал 2014 года	за 6 месяцев 2014 года
от 100% и более	51	69	49	61	69	79
от 90 до 99%	26	12	30	22	14	4
от 80 до 89%	5	1	4	0	0	0
от 70 до 79%	1	1	0	0	0	0
всего	83	83	83	83	83	83

Таблица 2

Группировка субъектов Российской Федерации по уровню доведения заработной платы педагогических работников дошкольного образования по итогам 2013 года и 1 полугодия 2014 года

Отношение заработной платы педагогического работника к средней по экономике, %	Количество субъектов Российской Федерации, в которых отношение средней заработной платы педагогических работников дошкольного образования к средней заработной плате в общем образовании составляет:					
	за 1 квартал 2013 года	за 6 месяцев 2013 года	за 9 месяцев 2013 года	за 12 месяцев 2013 года	за 1 квартал 2014 года	за 6 месяцев 2014 года
от 100% и более	7	3	9	24	17	9
от 90 до 99%	25	21	39	49	53	45
от 80 до 89%	36	45	30	9	12	27
от 70 до 79%	12	11	4	0	1	2
от 60 до 69%	2	3	1	1	0	0

Федерации, происходит ли изменение этих различий в сторону снижения или увеличения.

При том, что тема неравенства доходов населения различных стран и регионов неоднократно поднималась и экономистами, и экономико-географами, и социологами, научных работ, рассматривающих вопросы неравенства российских регионов по заработной плате

одной из профессиональных групп (например, работников образования или работников другой отрасли экономики) немного. В работе [8] исследуется внутрипрофессиональное неравенств в заработной плате, включая такие профессии, как преподаватели вузов, учителя, воспитатели детских садов. На основе данных Обследования заработных плат по профессиям Росстата за 2007 год показано, что среди преподавателей вузов довольно высокое неравенство по заработной плате (в сравнении с другими профессиональными группами), среди учителей и воспитателей — одно из самых низких. Полученные А.О. Ощепковым результаты подтверждают, что до введения новых систем оплаты труда преподавателей общего и дошкольного образования различия в зарплатах педагогов, проживающих в различных регионах, были минимальными.

Постановка вопроса о территориальном неравенстве и межрегиональной дифференциации неразрывно связана с такими теоретическими и практическими проблемами, как обеспечение социальной справедливости (обеспечение стандартов уровня и качества жизни для всего населения страны вне зависимости от места проживания) и экономической эффективности (поддержка «точек роста», включая создание территорий с особым экономическим статусом и стимулирование роста в экономически отстающих территориях). Дифференциация финансовых потоков внутри отдельных организаций также может рассматриваться через призму социальной справедливости (равная оплата за равный труд) или экономической эффективности (повышенное вознаграждение за высокие результаты труда).

В сфере оплаты преподавательского труда за последние 7–8 лет можно наблюдать смену подходов от равной оплаты (единой тарифной ставки) к дифференцированному учету результатов и условий труда преподавателей и наоборот: нивелирование роли стимулирующей части оплаты труда в условиях «всеобщего» повышения заработных плат работникам бюджетных отраслей.

Внедрение принципов оплаты труда по результату в образовательных организациях началось в 2007–2008 годах, когда было принято Постановление Правительства Российской Федерации № 583 от 5 августа 2008 года, где закреплялись эти принципы для федеральных образовательных организаций. Переход к оплате труда по результату происходил также в связи с реализацией в субъектах Российской Федерации комплексных проектов модернизации региональных образовательных систем, в рамках вводилась новая система оплаты труда в школе, а в некоторых регионах и в дошкольном образовании. Заработная плата преподавателей стала более дифференцированной: помимо постоянной базовой части оплаты труда в ее структуре появилась переменная стимулирующая часть, различающаяся у разных педагогов и в разных регионах (в соответствии с принятыми в регионе методиками оплаты труда).

В этот период исследователями фиксировались положительные результаты перехода на новую систему оплаты труда в общем образовании в пилотных регионах [1, с. 153–169]. Автор указывает на основные предпосылки, обусловившие необходимость смены принципов оплаты труда в системе образования. В их числе:

а) введение индивидуальных планов работы педагогических работников;

б) установление требований к нормированию видов работ, указанных в индивидуальных планах;

в) введение инструментов стимулирующей аттестации.

В то же время в 2012 году в официальном документе — «Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012 — 2018 годы» [11] — выделены основные проблемы, которые не смогла решить новая система оплаты труда. Среди них

— недостаточная проработка критериев и показателей эффективности деятельности работников;

— новые системы оплаты труда вводились в ряде регионов в 2009–2010 годах, когда располагали ограниченными финансовыми возможностями; в результате организации образования не смогли создать достаточный фонд стимулирования для повышения заинтересованности работников;

— в ряде организаций образования в рамках новой системы оплаты труда стимулирующие выплаты применяются в качестве гарантированной части заработка, которая не увязана с результатами труда, показатели и критерии эффективности деятельности работников недостаточно проработаны, а их применение носит формальный характер.

Таким образом, несмотря на неоднозначность результатов введения новой системы оплаты труда в общем и дошкольном образовании не происходит отказа от принципов оплаты по результату. В официальных до-

Таблица 3

Основные показатели вариативности и неравенства регионов России по заработной плате педагогических работников дошкольного образования

показатели вариативности и неравенства заработной платы	2009 год	2010 год	2011 год	2012 год	1 кв. 2013 года	2 кв. 2013 года	3 кв. 2013 года	4 кв. 2013 года	1 кв. 2014 года	2 кв. 2014 года
min зп, руб	3 926	5 286	5 527	6 776	7 069	11 031	9 172	12 490	11 153	11 522
max зп, руб	29 954	31 685	34 196	78 013	52 614	55 439	55 150	80 619	49 459	69 020
max/min в разах	7,6	6,0	6,2	11,5	7,4	5,0	6,0	6,5	4,4	6,0
среднее	9 706	10 282	11 780	15 238	18 726	22 999	20 455	29 036	23 294	28 270
стандартное отклонение	4278,7	4754,7	5349,5	9461,6	8204	10 288,7	8797,9	13 985,8	9189,9	13 017,6
коэффициент вариации, в %	44,1	46,2	45,4	62,1	43,8	44,7	43,0	48,2	39,5	46,0
коэффициент Джинни	0,21	0,22	0,21	0,23	0,22	0,22	0,21	0,23	0,19	0,21

Источник: расчеты автора на основании данных Росстата

кументах и выступлениях первых лиц государства заявляется , что оплата труда в бюджетных отраслях должна быть привязана к качеству результатов труда работников. В то же время, как будет показано далее, происходит сокращение различий в оплате труда педагогических работников общего и дошкольного образования, проживающих в различных регионах и муниципалитетах России.

Использование для оценки неравенства регионов России по заработной плате преподавателей общепризнанных измерителей дает следующие результаты (на примере дошкольного образования). Как видно из таблицы 3, до 2012 — начала 2013 года происходило увеличение коэффициента вариативности номинальной заработной платы педработников дошкольного образования в регионах Российской Федерации; после принятия указов Президента Российской Федерации о повышении оплаты труда работников бюджетных отраслей происходит сокращение различий в заработной плате педагогических работников детских садов.

Сокращение различий в оплате труда преподавателей повторяет процессы, происходящие со средней заработной платой по регионам. Например, в работе [7, с. 44–66] показано, что в 2004–2012 годах происходило уменьшение межрегиональных различий в уровне среднедушевых доходов населения Российской Федерации. К похожим выводам приходит Н.В. Зубаревич. В ее исследовании говорится о том, что для России 2000-х годов характерна конвергенция регионов по всем показателям уровня жизни — доходам, заработной плате, уровню бедности, а также потре-

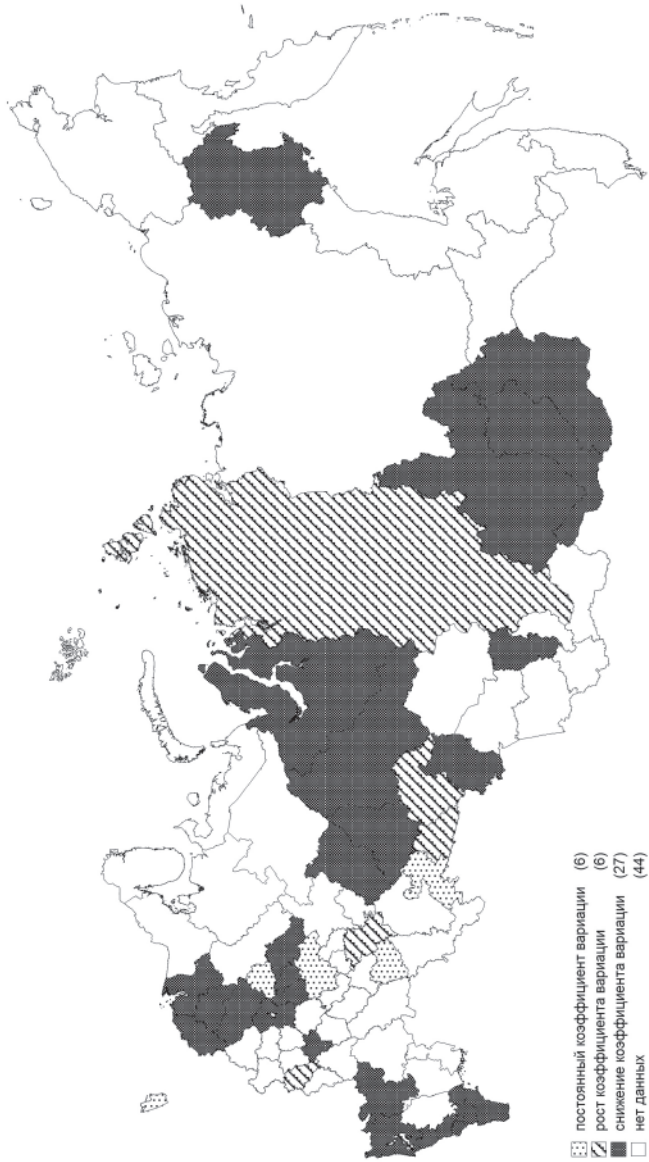


Рис. 1. Динамика коэффициента вариативности муниципалитетов по показателю номинальной заработной платы педагогических работников общего образования в течение 2013 года

блению, измеряемому душевым оборотом розничной торговли [4].

Анализ муниципальных данных по зарплате показывает, что внутри регионов существуют разные стратегии повышения зарплаты. В одних регионах происходит сближение муниципалитетов по уровню оплаты труда педагогов, когда самые отстающие подтягиваются до средней заработной платы труда педагогов по региону, а в результате происходит ее выравнивание в территориальном аспекте. В других же субъектах Российской Федерации сохраняется или даже усиливается дифференциация в оплате труда педагогов между муниципалитетами.

На рис. 1 показано, как в течение 2013 года в разных субъектах Российской Федерации меняется коэффициент вариативности муниципалитетов по показателю номинальной заработной платы педагогических работников общего образования.

К сожалению, нам не удалось охватить все субъекты Российской Федерации по причине отсутствия открытых данных Росстата об оплате труда педагогов в разрезе муниципальных образований. Речь идет о том, что не полностью выполняется приказ Росстата от 8 апреля 2013 года №136, согласно которому на официальных сайтах территориальных органов Росстата должна размещаться информация о заработной плате педагогов общего и дошкольного образования в разрезе муниципалитетов. Поэтому данные в динамике (1 квартал и 12 месяцев 2013 года) удалось собрать только по 46 субъектам Российской Федерации. Тем не менее из имеющихся данных следует, что в 70 % регионов проис-

ходит сближение муниципалитетов по уровню оплаты труда педагогов общего образования. Это означает, что в муниципалитетах с низкой зарплатой педработников повышение было существеннее, чем в муниципалитетах с высокой зарплатой.

Из субъектов Российской Федерации Северо-Западного федерального округа мы располагаем данными по 5 регионам из 11; сокращение вариативности в оплате труда педагогов общего образования произошло в 3 субъектах Российской Федерации.

Из регионов Центрального федерального округа доступны данные по 8 из 18 регионов; сокращение вариативности в оплате труда произошло в 6 субъектах Российской Федерации.

В Южном федеральном округе доступны данные по трем из 6 субъектов Российской Федерации, сокращение вариацитивности произошло в двух из трех регионов.

По Северо-Кавказскому федеральному округу доступны данные по 6 из 7 субъектов Российской Федерации; сокращение вариативности произошло во всех 6 регионах, по которым имеются данные.

В Приволжском федеральном округе данные доступны по 4 из 10 регионов, входящих в округ; сокращение вариативности произошло только в одном регионе.

Из субъектов Российской Федерации, входящих в Уральский федеральный округ, данные доступны по всем 6 регионам ; сокращение вариативности в оплате труда произошло в трех из них.

В Сибирском федеральном округе сокращение вариатвности произошло в 5 регионах из 6, по которым доступны данные.

В Дальневосточном федеральном округе данные доступны только по одному субъекту Российской Федерации, в котором также произошло сокращение вариативности муниципалитетов по заработной плате педработников общего образования.

Последствия выравнивания заработной платы педагогов необходимо рассматривать с учетом внутрирегиональной дифференциации экономического и социального развития. В одних субъектах Российской Федерации внутренние различия в стоимости и уровне жизни населения могут быть незначительными, и поэтому выравнивание муниципалитетов по заработной плате педагогов может не сулить ничего плохого. В других же субъектах Федерации в силу исторических, экономических, географических причин внутрирегиональная дифференциация настолько значительна, что выравнивание муниципалитетов по заработной плате может иметь негативные последствия для развития системы образования.

С точки зрения рассматриваемой темы важными представляются выводы, сделанные в работе М.Ю. Малкиной [7, с. 44–66]. Автор показывает, что при уменьшении межрегиональных различий в среднедушевых доходах в Российской Федерации в 2004–2012 годах в подавляющем большинстве регионов наблюдался рост внутрирегионального неравенства в распределении доходов населения. Таким образом, происходящее в последние годы повышение заработных плат педагогических работников общего и дошкольного образования при сокращении внутрирегиональных различий в оплате их труда и усилении внутрирегионального неравен-

ства в распределении доходов населения в наибольшей степени отразится на педагогических работниках, проживающих в сельских и слабо развитых районах регионов Российской Федерации.

Выводы

Как нами показано, после принятия указов Президента Российской Федерации о доведении заработной платы педагогических работников до определенных уровней по отношению к средней заработной плате в экономике происходит сокращение межрегиональных различий в заработной плате педагогических работников общего и дошкольного образования. Сокращение различий в оплате труда преподавателей повторяет процессы, происходящие со средней заработной платой по регионам (сокращение межрегионального неравенства).

Сокращение различий в оплате труда педагогов наблюдается во многих субъектах Российской Федерации и на внутрирегиональном уровне (то есть между муниципалитетами одного региона). Опираясь на результаты других исследований, в статье приводятся данные о том, что при уменьшении межрегиональных различий в среднедушевых доходах в Российской Федерации в 2004–2012 годах в подавляющем большинстве регионов происходил рост внутрирегионального неравенства в распределении доходов населения.

На основании имеющихся открытых данных можно предположить, что повышение заработной платы педагогических работников при сокращении внутрирегио-

нальных различий в оплате труда педагогов и усилении внутрирегионального неравенства в распределении доходов населения в наибольшей степени отразится на педагогических работниках, проживающих в сельских и слабо развитых районах регионов Российской Федерации. Этот предварительный вывод требует уточнения, поскольку получен на данных из 50% субъектов Российской Федерации.

Кроме того, представляется важным продолжение исследования не только межмуниципальной дифференциации в заработной плате педагогических работников, но и изучения ее дифференциации на уровне отдельных образовательных учреждений.

Литература

1. *Абанкина И.В.* Исследование результатов и эффектов введения новой системы оплаты труда учителей // Вопросы образования. 2009. № 4.
2. *Деркачев П.В.* Где учителю на Руси жить хорошо? // Управление школой. 2013. № 12 (570).
3. *Заиченко Н.А.* Имитации эффективности «эффективного контракта» // Материалы Международного форума «Евразийский образовательный диалог», г. Ярославль, 22–23 апреля 2014 года (в печати).
4. *Зубаревич Н.В.* Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010. 160 с.
5. *Клячко Т.* Заработная плата педагогических работников // Экономическое развитие России. 2014. Т. 21. № 4.
6. *Клячко Т.Л., Авраамова Е.М., Логинов Д.М.* Учительская зарплата и эффективность работы школы // Народное образование. 2014. № 5.

7. *Малкина М.Ю.* Динамика и факторы внутрирегиональной и межрегиональной дифференциации доходов населения Российской Федерации // Пространственная экономика. 2014. № 3.
8. *Ощепков А.Ю.* Неравенство в заработках: роль профессий: препринт WP3/2011/03. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.
9. *Попова С.А., Кононова А.Е.* Повышение заработной платы педагогических работников: восприятие и эффекты // Журнал руководителя управления образованием. 2014. Т. 5.
10. *Попова С.А., Родина Н.В., Андреева А.Р.* Повышение заработной платы педагогических работников: источники и механизмы // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 4.
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р.
12. *Родина Н.В.* Межрегиональные различия в заработной плате педагогов до и после принятия указов о повышении оплаты труда // Вопросы образования. 2014. № 1.
13. *Типенко Н.Г.* «Заработная плата в общем образовании в 2013 году: межрегиональный анализ, тенденции и перспективы» // Доклад на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования», г. Москва, НИУ ВШЭ, 29 апреля 2014 года. URL: http://www.hse.ru/video/123437718.html.

В.В. Кащей

О РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВЫПЛАТ СРЕДНЕЙ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ УЧИТЕЛЯМ УЧРЕЖДЕНИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 2011 году по инициативе председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина Правительством России при участии субъектов Федерации был начат проект модернизации региональных систем общего образования. В качестве целей проекта были определены улучшение условий обучения школьников, повышение качества учительского труда, доведение значения заработной платы учителей до значения средней заработной платы по экономике каждого субъекта Российской Федерации.

В основе проекта лежит принцип софинансирования. Финансовые средства федерального бюджета совместно со средствами бюджета субъектов Российской Федерации направляются на приобретение для школ учебного оборудования, компьютеров, транспортных средств, пополнение фондов школьных библиотек, развитие школьной инфраструктуры, повышение квалификации, профессиональную переподготовку руководителей общеобразовательных

учреждений и учителей, увеличение пропускной способности и оплату интернет-трафика. При этом средства федерального бюджета выделяются «в обмен на обязательства» субъектов Российской Федерации по доведению среднемесячной заработной платы учителей в регионе до среднемесячной заработной платы работников в целом по экономике субъекта Российской Федерации.

От реализации проекта ожидаются следующие результаты:

- обеспечение эффективных условий обучения;
- повышение заработной платы учителей;
- развитие материально-технической базы школ;
- решение проблем малокомплектных школ в сельской местности;
- модернизация базовых школ и создание центров дистанционного образования;
- подготовка, переподготовка и повышение квалификации учителей и руководителей школ.

Во исполнение п. 2 Перечня поручений от 22 февраля 2012 года № ВП-П8-1014, данных председателем Правительства Российской Федерации В.В. Путиным во время совещания по вопросу «О реализации проекта модернизации региональных систем общего образования», состоявшегося 13 февраля 2012 г. в г. Кургане , и писем Минобрнауки России от 13 марта 2012 г. № ИР 251/18, от 21 марта 2012 г. № ИР-278/18 и от 19 июня 2012 г. №476/18 был осуществлен ряд мер по проведению ежемесячного мониторинга выплат заработной платы учителям и другим категориям педагогических работников в субъектах Российской

Федерации . В чстности, по поручению Минобрнауки Федеральным институт развития образования была организована обработка информации, собранной Единой информационной системой обеспечения деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, о выплатах заработной платы учителям и другим категориям педагогических работников в 83 субъектах Российской Федерации с января по октябрь 2012 года.

В процессе обработки информации выявилась большая разница в размере средних зарплат учителей в субъектах Российской Федерации. В целях определения зависимости размеров средней зарплаты от географического положения и экономического развития субъектов была проанализирована величина средней заработной платы учителей и ее отношение к величине средней заработной плата по федеральным округам Российской Федерации.

В целях определения разброса значений результатов повышения средней заработной платы учителей и доведения ее до уровня средней по экономике субъекта в федеральных округах и различий условий для их достижения для каждого из округов были рассчитаны величины среднеквадратичных отклонений средней заработной платы учителей за период с января по октябрь 2012 года и среднеквадратичных отклонений соотношения средней заработной платы учителей за период с января по октябрь 2012 года к средней заработной плате по экономике субъекта Российской Федерации за 2011 год (по данным Росстата). Результаты приведены в табл. 1.

Из данных табл. 1–2 и рис. 1–2 следует, что наибольший разброс абсолютных величин заработной платы учителей в рублях наблюдается в Уральском федеральном округе. В свою очередь, это согласуется с величиной среднеквадратичного отклонения средних зарплат по экономике регионов.

Центральный, Северо-Западный и Дальневосточный федеральные округа имеют примерно одинаковое значение среднеквадратичного отклонения, что указывает на приблизительно одинаковый разброс значений. Если для Центрального и Северо-Западного федеральных округов условия вследствие географического положения можно считать примерно одинаковыми, то сходство с ними Дальневосточного федерального округа является неожиданным и может быть предметом более детального изучения.

Существенно большее сходство по разбросу значений имеют Сибирский, Приволжский и Южный федеральные округа. В этом случае наличие близких по значениям величин среднеквадратичных отклонений при различии географического положения также может быть предметом дополнительного изучения.

Наименьшее среднеквадратичное отклонение наблюдается в Северо-Кавказском федеральном округе, что может быть объяснено примерно равными условиями, в которых находятся субъекты округа.

Величина среднеквадратичного отклонения абсолютных значений зарплат учителей , как мы видим. определяется во многом различием значений средней зарплаты по экономике региона в пределах федерального округа. Что же касается среднеквадратичного откло-

Таблица 1

Значение среднеквадратичных отклонений величин средней зарплаты учителей и средней заработной платы по экономике за 2011 год по округам, рублей

Месяц 2011 года	Центральный федеральный округ	Северо-Западный федеральный округ	Северо-Кавказский федеральный округ	Южный федеральный округ	Приволжский федеральный округ	Уральский федеральный округ	Сибирский федеральный округ	Дальневосточный федеральный округ
Январь	8 540	10 570	1 652	2 394	1 873	13 534	2 399	10 137
Февраль	8 935	10 971	1 687	3 910	1 904	15 260	2 503	10 532
Март	10 033	10 929	1 700	3 211	2 129	14 777	2 557	11 051
Апрель	9 154	11 373	1 718	3 290	1 963	14 621	2 569	12 073
Май	10 111	12 052	1 795	3 439	2 069	35 227	2 501	12 166
Июнь	11 836	11 020	1 779	3 420	2 239	23 774	2 628	11 059
Июль	10 211	11 949	1 670	3 188	2 189	13 588	2 542	11 610
Август	9 969	11 902	1 661	3 774	2 112	17 118	2 653	11 063
Сентябрь	12 361	11 336	1 661	3 290	2 581	14 132	3 104	10 752
Октябрь	11 206	11 049	1 650	3 829	2 335	17 150	3 607	11 223
средняя по экономике	7 334	9 448	1 457	2 115	2 061	17 512	3 237	10 374

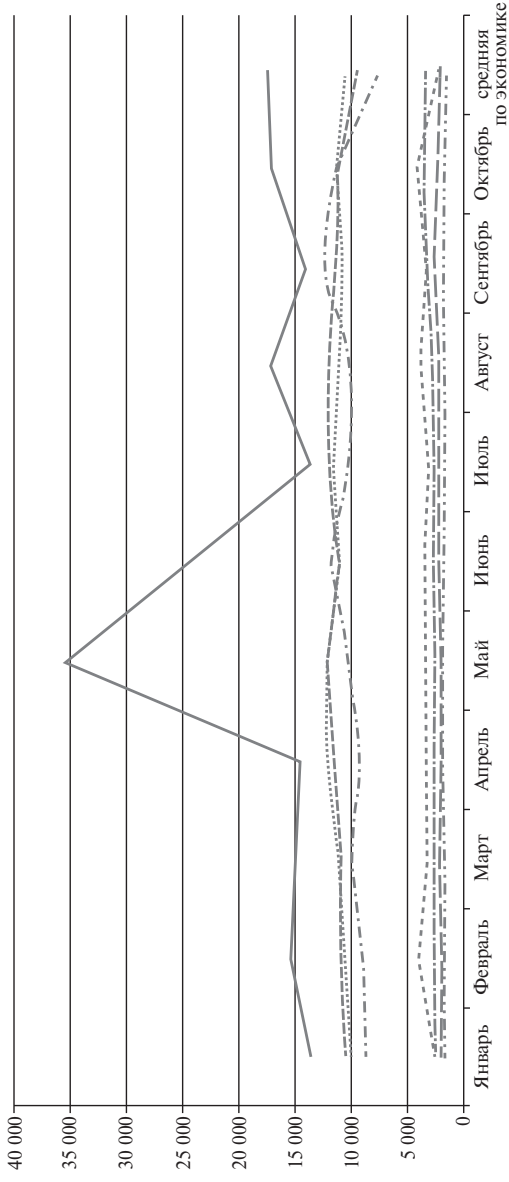


Рис. 1. Разброс значений (среднеквадратичное отклонение) средней зарплаты учителей в 2012 году по округам, рублей

Таблица 2

Значение среднеквадратичного отклонения соотношения средней зарплаты учителей к средней зарплате по экономике региона по округам

Месяц 2011 года	Центральный федеральный округ	Северо-Западный федеральный округ	Северо-Кавказский федеральный округ	Южный федеральный округ	Приволжский федеральный округ	Уральский федеральный округ	Сибирский федеральный округ	Дальневосточный федеральный округ
Январь	9,03%	10,23%	8,60%	7,25%	6,48%	20,58%	6,73%	8,18%
Февраль	8,72%	10,23%	7,95%	13,90%	4,89%	22,98%	6,25%	7,49%
Март	10,42%	9,92%	7,33%	10,12%	6,09%	22,35%	6,64%	6,78%
Апрель	8,96%	10,28%	7,51%	10,12%	6,05%	22,29%	7,13%	8,83%
Май	11,54%	11,65%	7,76%	10,41%	6,20%	63,47%	7,07%	9,98%
Июнь	19,43%	8,23%	7,45%	10,17%	6,76%	38,07%	8,91%	9,33%
Июль	9,91%	9,80%	7,21%	10,60%	6,49%	29,42%	7,01%	9,04%
Август	9,40%	10,28%	6,81%	11,31%	6,64%	23,21%	8,26%	6,52%
Сентябрь	17,84%	8,59%	12,62%	9,25%	8,36%	22,31%	7,50%	6,91%
Октябрь	9,93%	6,17%	10,77%	10,21%	6,57%	19,14%	7,45%	5,86%

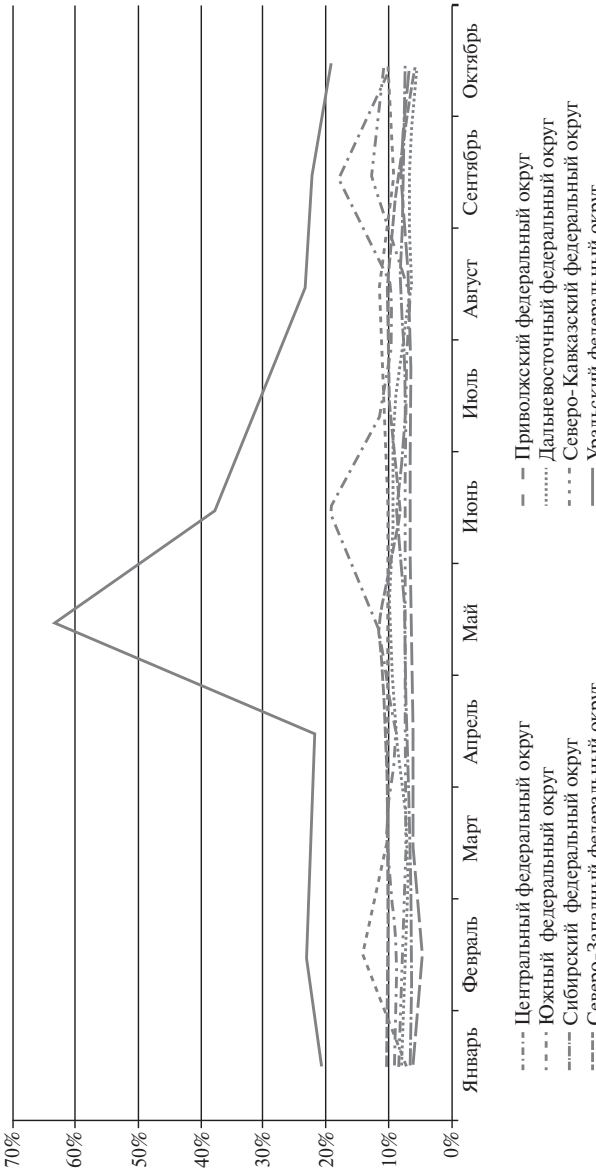


Рис. 2. Разброс значений (среднеквадратичное отклонение) соотношения зарплат учителей в 2012 году к средней зарплате по экономике региона за 2011 год, %

нения соотношения средней зарплаты учителей и средней зарплаты по экономике региона в пределах округа, то этот показатель позволяет оценить различия в работе регионов по доведению средней зарплаты учителей до средней зарплаты по экономике региона за 2011 год. Из анализа величин среднеквадратичного отклонения соотношения средней зарплаты учителей и средней зарплаты по экономике региона по федеральным округам можно сделать следующие вводы.

Наибольшую величину среднеквадратичного отклонения соотношения средней зарплаты учителей и средней зарплаты по экономике региона имеет, как и в случае со среднеквадратичным отклонением абсолютного значения зарплаты учителей, Уральский федеральный округ. Это может свидетельствовать о различии в результатах работы по доведению уровня средней зарплаты учителей до средней зарплаты по экономике региона за 2011 год.

Меньшие различия внутри округов наблюдаются в Центральном, Северо-Кавказском и Южном округах, где отличия среднеквадратичного отклонения не столь велики.

Далее по величине среднеквадратичного отклонения следуют Сибирский и Приволжский федеральные округа.

Наименьшее среднеквадратичное отклонение (наиболее близкие значения) имеет Дальневосточный федеральный округ.

На основе приведенных результатов можно определить направления изучения практик работы регионов, достигших лучших результатов, и регионов, не предпринявших достаточных мер в части повышения зарплат учителей.

Н.В. Никуличева

РАСЧЕТ ОПЛАТЫ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Лучше маленький доллар,
чем большое спасибо.
Михаил Жванецкий

Создание и развитие дистанционного обучения в России определено одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. Оно становится все более востребованным по ряду причин:

— увеличение спроса со стороны обучающихся;

— рост спроса со стороны педагогов (желание преподавать дистанционно);

— развитие сферы методик и форм применения дистанционного обучения;

— рост материально-технической базы;

— развитие педагогического контента в сети Интернет.

Анализ и проектирование больших человеко-машинных систем, в числе которых находится система

дистанционного обучения, на современном этапе немыслимо без финансово-экономической оценки, поскольку современная экономическая теория рассматривает образование как товар.

Многие руководители образовательных учреждений стремятся сэкономить на проектировании дистанционного обучения, вменяя сотрудникам новые обязанности по подготовке для него учебных материалов, разработке электронных учебников, дистанционных курсов, поясняя это необходимостью времени. Между тем известно, что абсолютно недостаточно психологического стимулирования деятельности работников через акцентирование общественной значимости их работы. Необходимо создать такие условия, когда профессорско-преподавательский состав осознал бы, что качественная работа — благо для него, точно так же как промышленность пришла к заключению, что качество — благо для каждого работника, и качество в последующем платит само за себя.

В процессе внедрения дистанционного обучения в учебный процесс образовательному учреждению необходимо решить ряд проблем, в числе которых находится проблема мотивации сотрудников образовательного учреждения к дистанционному преподаванию. Поэтому многих руководителей учебных заведений сегодня интересует вопрос — как адекватно оплачивать деятельность участников процесса организации дистанционного обучения и как распределять поступившие за него суммы от учащихся, предусматривая все расходы как на его техническую сторону, так и на педагогическую?

Несомненно, каждый педагог и администратор в условиях рынка должен быть знаком с экономикой образования в части организации и оплаты труда, финансирования затрат на образование, методами оценки его социально-экономической эффективности. Поэтому экономическая оценка дистанционного обучения наряду с педагогической должна проводиться как при его проектировании системы , так и при реализации образовательного процесса.

При разработке экономической системы оплаты труда дистанционного педагога следует учитывать, что дистанционное обучение — процесс значительно более трудоемкий и многоаспектный, чем очное, в котором существуют нормативы для оплаты труда преподавателей вузов, учреждений начального и среднего профессионального образования, школ.

Но полтора часа лекции в аудитории для 30 человек — это одно, а проведение занятия с теми же 30 учащимися дистанционно — это совсем другое дело. Здесь потребуется больше времени хотя бы потому, что информация вводится через клавиатуру, а не проговаривается устно. Подготовка и проведение он-лайн мероприятий (вебинары, консультации он-лайн, виртуальные миры и т.д.) также требует много времени и не удобны для частого применения, поскольку дистанционное обучение обычно выбирают те учащиеся, кто не может быть привязан к учебному процессу в силу занятости. Следовательно, все консультации, дискуссии, ответы на вопросы при переписке в рамках дистанционного обучения растягиваются на часы и дни, в то время как при очном общении могут зани-

мать минуты. То же самое и с комментированием преподавателем выполненных обучающимися заданий по электронной почте, в чате или через форум — все это требует значительно больших временных затрат по сравнению с очным обучением.

При организации и внедрении дистанционного обучения в образовательный процесс необходимо построить систему, которая бы отражала основные виды взаимодействия участников его подготовки и реализации в образовательном учреждении (дополнения к должностным инструкциям, внутренние нормативы), составной частью которой и является экономический механизм дистанционного обучения.

Образовательные услуги не материальны и не осязаемы до момента их приобретения. Для создания экономического механизма необходимо формализовать наиболее значимые параметры. В системе образования такими параметрами служат учебные и календарно-тематические планы, программы, информация о методах, формах и условиях оказания услуг, сами образовательные услуги (например, в виде дистанционных курсов), различного рода сертификаты, лицензии, дипломы по окончании курса обучения.

В основе предлагаемой схемы экономического расчета ***оплаты труда педагога при проведении курса дистанционного обучения*** лежит учет педагогической деятельности в рамках проводимых занятий. Для этого необходимо составление учебно-тематического плана дисциплины с учетом специфики дистанционного обучения, который значительно отличается по форме от такого же плана в очном обучении и включает в себя

особенности дистанционного взаимодействия преподавателя и учащегося. В таблицах 1 и 2 представлены формы учебно-тематических планов для очного и дис-

Таблица 1

Учебно-тематический план (очное обучение)

Темы занятий	**Количество часов**			
	Всего	**Лекция**	**Практические занятия**	**Самостоятельная работа**
Тема 1	**6**	2	2	2
Тема 2	**8**	4	2	2
Тема 3	**10**	4	4	2

Таблица 2

Учебно-тематический план (дистанционное обучение)

Темы занятий	**Количество часов (Условное обозначение — В)**					
	Всего	**Самостоятельная работа учащегося**	**on-line и off-line занятия учащегося с преподавателем ДО**			
			Работа по e-mail, телеконференция	**On-line — лекции, консультации (чат, видеоконференция)**	**Off-line — консультации (форум, e-mail)**	**Работа с www-ресурсами**
			B_1	**B_2**	**B_3**	**B_4**
Тема 1	**6**	2		2		2
Тема 2	**8**	2	1	2	1	2
Тема 3	**10**	2	2	2	2	2

танционного обучения по трем темам с одинаковым количеством часов.

В графе «Самостоятельная работа учащегося» учитывается количество часов, которое учащийся тратит на изучение теоретического материала (лекций), работу с учебными ресурсами, выполнение текущих и контрольных заданий. Часы самостоятельной работы не оплачиваются преподавателю. Отдельно оплачивается проверка заданий, которая подразумевает выставление как количественной, так и качественной оценки (комментарии педагога, рецензия, возврат на доработку и последующая перепроверка).

В графе «Работа по e-mail, телеконференция» учитывается переписка педагога и учащегося по электронной почте, которая может включать обсуждение выполнения заданий и отдельных организационных вопросов проведения курса. В данной графе указываются часы для индивидуальной работы преподавателя и учащегося.

В графе «On-line — лекции, консультации (чат, видеоконференция)» фиксируется количество часов, которые педагог и обучаемый проводят в режиме прямого эфира — это чаты, консультации, видеоконференции, дистанционные уроки и другие виды деятельности, требующие присутствия участников учебного процесса в данный момент времени в данном месте. В данной графе указываются часы для групповой работы преподавателя с учащимися.

Раздел «Off-line — консультации (форум, e-mail)» должен содержать количество часов, которое отводится на проведение консультаций в форуме по лекционным ма-

териалам курса, ведение виртуальных дискуссий, проектных работ при помощи сервисов Web 2.0., работа в режиме списка рассылки (телеконференции) всем членам группы. В данной графе указываются часы для индивидуальной работы преподавателя и учащегося.

В графе «Работа с www-ресурсами» учитывается количество часов, которое отводится на изучение тематических сайтов, сайтов профессиональных сообществ, научных сайтов, работу с электронными библиотеками в рамках изучаемой дисциплины. Преподаватель дистанционного обучения готовит подборку таких сайтов, следит за обновлениями ресурсов, создает учащимся веб-квесты для выполнения, организует учебную работу с помощью интернет-технологий. В данной графе указываются часы для групповой работы преподавателя с учащимися.

Таким образом, при составлении учебно-тематического плана для дистанционного обучения необходимо детально расписать виды деятельности преподавателя и учащегося в зависимости от средств используемых коммуникаций и видов деятельности.

Далее необходимо утвердить расценки на все виды деятельности преподавателя дистанционного обучения с одним учащимся для того, чтобы учесть разные трудозатраты преподавателя (например, 1 час работы при проведении вебинара по трудозатратам значительно выше, чем 1 час работы в форуме). Утверждает стоимость часа обычно руководитель организации в форме приказа. Все преподаватели должны быть ознакомлены с этим приказом до начала разработки учебно-тематического плана дистанционного курса.

Таблица 3

Расценки по видам деятельности преподавателя ДО

Вид деятельности дистанционного преподавателя	**Вид взаимодействия преподавателя и слушателя**		**Стоимость часа работы с 1 слушателем**	**Стоимость часа работы с группой**	**Проверка 1 работы**
Работа по e-mail, телеконференция	индивидуальная работа		100,00р. (С1)		
On-line — лекции, консультации (чат, видеоконференция)		групповая		2 000,00р. (С2)	
Off-line — консультации (форум, e-mail)	индивидуальная работа		200,00р. (С3)		
Работа с www-ресурсами		групповая		600,00р. (С4)	
Проверка текущих контрольных работ	индивидуальная работа				100,00р. (С5)
Проверка итоговых контрольных работ	индивидуальная работа				150,00р. (С6)

В табл. 3 приведены примерные расценки на работу преподавателя дистанционного обучения с одним слушателем (из опыта работы Учебного Центра Федерального института развития образования и Института содержания и методов обучения РАО). Они легко корректируются администрацией образовательного учреждения при создании экономического механизма дистанционного обучения в каждом конкретном случае.

При расчете стоимости работы преподавателя с группой дистанционных учащихся количество часов индивидуальной работы умножается на количество слушателей в группе (показатели С1, С3, С5, С6).

Общая сумма оплаты труда педагогу за проведение дистанционного курса вычисляется по формуле:

$$\mathbf{A = (B1*C1 + B3*C3 + D1*C5 + D2*C6)*N + B2*C2 + B4*C4,}$$

где **A** — работа преподавателя , которая подлежит оплате; **B** — количество часов on-line и off-line занятий учащегося с преподавателем (табл. 2), а $\mathbf{B_1B_2B_3B_4}$ — виды on-line и off-line занятия учащегося с преподавателем; **C** — оплата преподавателю по видам деятельности и проверке одной работы (табл. 3), а $\mathbf{C_1C_2C_3C_4C_5C_6}$ — виды оплаты преподавателю; **D** — количество выполненных учащимся заданий, а $\mathbf{D_1}$, $\mathbf{D_2}$ — виды выполняемого задания (задания текущего контроля или контрольные задания); **N** — количество учащихся в группе.

Для преподавателей дистанционного обучения со степенью кандидата общая сумма умножается на коэффициент 1,1, со степенью доктора — 1,2.

Оплата разработчику курса и эксперту осуществляется по договорённости и зависит от степени сложности курса и его объема в часах. Руководством учреждения устанавливается стоимость одного печатного листа авторской методической разработки, которая умножается на количество сданных автором печатных листов. С разработчиком дистанционного курса руководству учреждения целесообразно заключить лицензионное соглашение на приобретение прав, в том числе на проведение дистанционного курса. В этом случае образовательное учреждение сможет проводить курс и после увольнения сотрудника. Также в договоре с разработчиком курса следует указать, является ли выплата за покупку прав единовременной или же автор курса будет получать процент с каждого вновь проведенного курса, что несомненно выгоднее, поскольку любой курс нуждается со временем в доработке, которую и может осуществлять автор.

Оплата остальным участникам процесса дистанционного обучения устанавливается в процентном соотношении от общей суммы, поступившей за обучение ото всех учащихся на дистанционном курсе. Процент устанавливается руководством учреждения каждому сотруднику, совмещающему свои должностные обязанности с дополнительными объемами работ, связанными с дистанционным обучением. Примерное распределение оплаты труда персоналу от общей суммы дохода с курса дистанционного обучения приведены в табл. 4.

Стоимость курса для учащегося определяется руководством учебного заведения в зависимости от

Таблица 4

Распределение оплаты труда персоналу
от общей суммы дохода с курса ДО

N п/п	**Вид деятельности**	**Процент оплаты от общего дохода с курса ДО**
	Администрация	5%
	Руководитель курсов ДО	6%
	Менеджер курсов ДО	3%
	Системный администратор	3%
	Веб-дизайнер	4%
	Бухгалтерский отдел	6%
	Служба маркетинга	5%
	Итого на оплату:	32%

приоритетности курса, его длительности и степени сложности. Целесообразно заранее просчитать экономическую схему проведения курса дистанционного обучения в зависимости от количества обучающихся и цены на обучение, сделав резерв на выплату зарплаты и оплату услуг для того, чтобы представить себе общий доход от курсов.

Следует учитывать, что при повторном проведении дистанционного курса затраты на оплату участникам процесса дистанционного обучения уменьшаются (экономятся статьи расходов на экспертизу, разработку курса).

Данный экономический механизм поможет решить некоторые организационные вопросы внедрения дис-

танционного обучени в образовательное учреждение, сделает схему оплаты «прозрачной» и понятной, что существенно облегчит привлечение сотрудников к дистанционному преподаванию.

Литература

1. *Сабуров Е.Ф.* В образовательной колонии // Русский журнал. 2002.
2. *Сабуров Е.Ф.* Школа и свобода. М., 2005.
3. *Щедровицкий П.Г.* К проблеме границ деятельностного подхода в образовании. Томск, 2005. Доклад прочитан в 1998 г.
4. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010.

Л.Н. Котельникова

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛИТЕТОВ ИВАНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Согласно прогнозу ученых Калифорнийского университета, до 2100 года «Город невест» Иваново может переквалифицироваться в город-призрак. Хотя соотношение мужчин и женщин в столице российского текстиля по-прежнему в пользу последних, рождаемость в Иванове неуклонно падает, а смертность растет.

Сейчас в городе живет 409 тыс. человек, но из-за отсутствия современной промышленности часть ивановской молодежи переезжает в Москву, Санкт-Петербург или другие крупные города. Население стареет, промышленность находится в депрессивном состоянии. Сбудется ли прогноз? Иваново входит в состав знаменитого маршрута «Золотое кольцо России», но востребованы туристами в основном экскурсионные возможности известных всем Плеса и Палеха. При этом область обладает значительным природным ресурсным потенциалом, который определяется следующими факторами:

• равнинностью территории при широком разнообразии природных условий;

• благоприятными климатическими условиями;

• широким туристским гидропотенциалом, ведь в пределах области протекают 170 рек общей протяженностью 5065 км, в том числе судоходная Волга, и 150 озер, площадью более 1 га каждое;

• богатством и разнообразием животного и растительного мира, среди которых можно наблюдать и представителей фауны и флоры, внесенных в Красную книгу, и ровесницу мамонтов выхухоль;

• наличие большого количества памятников культурно-исторического наследия практически в каждом муниципалитете;

• развитием народных художественных промыслов и ремесел почти в каждой деревне;

• наличием санаториев, пансионатов, домов и баз отдыха, других объектов рекреации.

Все это позволяет развивать практически все виды туризма: культурно-познавательный, оздоровительный, охотничье-рыболовный, спортивный, экологический, круизный, паломнический.

Большинству горожан необходимо отдыхать от постоянной спешки и суеты, промышленных шумов, слышать естественные звуки природы. Такими возможностями обладает региональный туризм, который приобретает в Ивановской области, находящейся в условиях экономического спада, особое значение, так как за счет туристов возможно получить доход в небольших населенных пунктах области.

Администрацией области еще в 2002 году была разработана и утверждена целевая программа «Развитие туризма в Ивановской области на 2003–2010 годы». Ос-

новная цель программы заключалась в формировании на территории Ивановской области индустрии туризма как доходной отрасли экономики региона. В области работает около 60 туристских фирм, в том числе 15 туроператоров, которые воплощают в жизнь свои оригинальные программы внутреннего туризма.

Но достигла ли своих целей данная программа? Новый толчок в развитии получили уже упомянутые Плес и Палех. Дальние районы области вновь остались на обочине. Не развитыми или слаборазвитыми туристские инфраструктуры остались в Пучежском, Гаврило-Посадском, Ильинском, Комсомольском и других районах области, которые обладают немалым туристским потенциалом. При нехватке бюджетных и привлеченных средств выход для развития регионального туризма один — развиваться за счет малого бизнеса. И это успешно «срабатывает» в Южском, Ивановском, Лежневском районах. Только в одном Южском районе успешно работают гостевые дома «Русская дача» и «Русские забавы». Русская печь и другая атрибутика русского дома ожидает туристов в гостевом доме «Малая родина», что расположен в с. Моста и д. Суземье.

Таких предложений малого бизнеса должно быть намного больше, ведь еженедельный отдых любого человека должен позволять ему восстанавливать силы, при этом продолжительность отдыха в один–два дня не позволяет удаляться далеко от дома. Сферу отдыха необходимо иметь в своем регионе, и стоимость услуг должна быть сопоставима со средним уровнем зарплаты.

Кадровое обеспечение специалистами для развития регионального туризма организовано за счет подготовки менеджеров туристической деятельности. Подготовкой таких специалистов в регионе занимались кафедра географии и экологии Шуйского государственного педагогического университета, кафедра туризма в Ивановской текстильной академии, а также Ивановский колледж сферы услуг, который уже в течение 5 лет в отличие от вузов готовит таких специалистов на бюджетной основе.

В 2013 году Департаментом образования по поручению Правительства области была разработана совместно с кафедрой туризма Ивановского текстильного института Концепция развития детского и юношеского туризма в Ивановской области и программа «Путешествуем по губернии» для учащихся общеобразовательных учреждений. Успешное освоение данной программы позволит улучшить образовательно-воспитательный процесс в школах на основе краеведческих путешествий, способствовать росту экономического благосостояния малых районов и небольших населенных пунктов. Территория области перспективна для путешествий в первую очередь жителям Центрального экономического района. Краеведы области разрабатывают наиболее интересные маршруты, в том числе и путешествия по «Серебряному кольцу». Привлечь туристов возможно посредством грамотной рекламы. Региональный туризм будет способствовать развитию Ивановской области, тем самым не давая сбыться наихудшим прогнозам ученых-социологов.

Литература

1. *Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И.* Регионоведение: учебник. М.: Гардарика, 2000. 384 с.
2. *Даринский А.В.* Вопросы туризма в школьном курсе географии: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1979. 135 с.
3. *Иванов П.В., Матрусов И.С., Сейненский А.Е.* Краеведение // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.
4. Краеведение: учебное пособие / А.В. Даринский, Л.Н. Кривоносова, В.А. Круглова, В.К. Луканенкова; отв. ред. А.В. Даринский. Л., 1985. 112 с.
5. Краеведение в России: История. Современное состояние. Перспективы развития. М., 2004.
6. Краеведение и туризм: проблемы, поиски, перспективы. Регион. науч.-практ. конф. Орел, 2000.
7. *Криворотенко С.Н.* Краеведческий фонд библиотек. М.. 2006.
8. *Любушкина С.Г.* Естествознание. Землеведение и краеведение: Учебное пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2002. 455 с.
9. *Травкина М.Ю.* Регулируемый туризм и отдых в национальных парках России. М., 2002. 43 с.
10. *Шарыгин М.Д., Ковылов В.К.* Регионоведение. Воронеж, 2004.

И.В. Абанкина

ОБРАЗОВАНИЕ: УСТРЕМЛЕННОСТЬ В БУДУЩЕЕ

Может ли образование стать драйвером нового общества с новой экономикой, основанной на знаниях? Способно ли образование формировать в обществе ценности, генерируемые внутри него? Ведь по существу образованию присущи академические свободы, студенческое и школьное самоуправление. Для него характерны организация научных и педагогических коллективов, включающих и профессоров, и студентов на принципах проектной самоорганизации, динамизм стремительного генерирования и освоения нового знания и компетенций, умение концентрировать интеллектуальные и финансовые ресурсы на ключевых точках роста — все это и есть желаемые характеристики будущего образования.

Где может быть реализовано такое образование?

Ответ можно спроектировать. Образование уже сейчас самым активным образом начинает перемещаться в виртуальные пространства и создает там «реальную» СИСТЕМУ образования. Такое образование не будет

отражением инфраструктуры образования в реальном мире, потому что эта система будет развиваться в пространстве неограниченных образовательных ресурсов. Что будет ключевыми проблемами в таком пространстве? Навигаторы и коды доступа к расширяющимся ресурсам, оптимальные стратегии освоения образовательных курсов, «поисковики» уже реализованных и найденных аналогичных решений и результатов. Самым ограниченным ресурсом в образовании будущего будет время. В отличие от образовательных ресурсов время не относится к неограниченно расширяющимся ресурсам. Можно уплотнить время за счет интенсификации его использования, но этому есть пределы. Поэтому предоставляя учебным заведениям свободу, сопряженную с механизмами финансирования на долгосрочной основе с правом самостоятельного распоряжения, мы получаем шанс в будущем перейти от тактических решений на принципах управления затратами к стратегическим решениям на принципах управления результатами, к инвестированию в креативный класс, который, как писал Р. Флорида, меняет будущее.

Попробуем развернуть эти тезисы, взглянув в образование будущего через прошлое.

Еще в конце XIX века образование было элитарным. И самый важный сдвиг в этой сфере за последние 150 лет — переход ко всеобщему образованию. Практически на всем земном шаре утвердилась идея, что образование не наследственная привилегия, а всеобщее благо, которое должно быть доступно независимо от доходов, социального происхождения, национальной или религиозной принадлежности. Можно сказать, что

образование превратилось в атрибут человека, как пространство и время служат атрибутами материи. Хотя в мире далеко не все дети ходят даже в начальную школу, в большинстве стран всеобщее среднее образование объявлено нормой. Во многих развитых странах — прежде всего европейских, и в России в том числе, — постепенно становится социальной нормой и высшее образование, независимо от того, востребовано ли оно на рынке труда, работают ли люди потом по специальности или нет.

Полтора века назад дошкольное образование было просто немыслимо. Еще 10 лет назад детский сад воспринимался в России только как институт помощи работающим матерям. Отсюда нормы обеспеченности детскими садами — в расчете на 60% работающих матерей в городе и 40% на селе. Интеллигентные семьи старались отдавать своих детей в этот «страшный» детский сад только в крайнем случае.

Сейчас ситуация изменилась: к детским садам стали относиться именно как к образовательным организациям. Пришло понимание, как важно раннее развитие ребенка, причем в коллективе, где происходит социализация детей, освоение навыков коллективного обучения. Такое образование невозможно заменить семейным воспитанием, компенсировать культурной программой родителей. Во многих странах (в Англии, Франции, сейчас и в Германии) обязательное школьное обучение начинается намного раньше, чем в России — с 5 лет. А чтобы ребенок к этому был готов, начиная с 1970-х годов (особенно бурно в 1990-е) развиваются программы раннего развития детей. Это вовсе не «передержка» де-

тей в детских садах, а именно образовательные занятия. Не обязательно ежедневные — они могут проходить 2–3 раза в неделю по несколько часов.

Раннее начало обучения — абсолютно прагматично: все инвестиции окупаются в большей степени, чем на следующих уровнях образования, как доказал нобелевский лауреат Хекман. Потому что в дальнейшем дети способны лучше усваивать знания, а проявлений социальной неадекватности становится значительно меньше. Кроме того, это раннее обучение — часть политики преодоления социального неравенства (этнического, культурного). Ее цель состоит в том, чтобы дети из семей мигрантов или из бедных слоев населения могли учиться в школе наравне с остальными. В этом возрасте с помощью педагогических технологий можно преодолеть множество недостатков в развитии детей. В будущем эта тенденция превратится в норму. Самое раннее развитие через взаимодействие ребенка и педагога станет ключевой компонентой образования. Оно не заменит семью, такое образование будет «жить» и в реальном и в виртуальном мире, оно будет помогать налаживать коммуникацию с миром.

Главное изменение в области среднего образования за последние полтора столетия — в большинстве стран мира оно стало смешанным, мальчики и девочки учатся вместе. С точки зрения культуры это очень важная перемена: ведь школа служит моделью жизни общества, и социализация детей — такая же ее задача, как и передача знания. Можно констатировать, что уже сейчас произошел сдвиг в современной школе: современная школа в большей степени ориентирует учеников на освоение

исследовательских навыков, ее задача — научить систематически учиться, проявлять самостоятельность и ответственность. Не все системы образования в разных странах осуществили этот сдвиг. Например, российские школы за немногим исключением сосредоточены на вталкивании в голову предметных знаний, большая часть которых оказывается впоследствии невостребованной. В этом отношении система вполне эффективна. Ученики показывают прекрасные результаты в 4 и 8-м классах по математической и естественнонаучной грамотности. Но когда надо продемонстрировать способность применения знаний к жизненным ситуациям, ученик такой школы уступает своим зарубежным сверстникам. Именно поэтому Россия все время оказывается в группе стран с результатами ниже средних по итогам международного тестировании PISA (Programme for International Student Assessment, проводится раз в три года, участвуют 15-летние учащиеся вне зависимости от типа учебного заведения). Но страны лидеры по результатам международных исследований четко проявили сдвиг в сторону исследовательских компетенций, самостоятельности в принятии решений и выборе образовательных траекторий. Если учесть, что разработка и внедрение новых образовательных системных решений, основанных на новых педагогических технологиях, занимает примерно 40–50 лет, то в будущем есть основания предполагать, что сдвиг в сторону формирования исследовательских компендий сохранится. Сингапур сегодня очевидный лидер в образовании, его эксперты утверждают, что они разрабатывали свою школьную систему 45 лет, и только теперь она дает те высокие резуль-

таты, которые устойчиво демонстрируют сингапурские школьники на протяжении последних 10 лет в международных исследованиях.

К концу XIX века в мире доминировала гумбольдтовская модель университета (академическая свобода и соединение преподавания с научными исследованиями). Социальная роль, миссия университетов такого типа состояла, в первую очередь, в поддержании и передаче системы ценностей. Начиная с 1920-х годов, во всем мире наблюдается отход от этой системы. Научные изыскания (в гумбольдтовской модели ничем не регулируемые) ставятся на службу техническому прогрессу, и, в том числе, защите безопасности. Вызовы же современного общества требуют развития креативного потенциала человека как условия успешной карьеры. Помимо чисто профессиональных знаний становятся важны универсальные управленческие навыки — умение работать в рамках проектного подхода, создавать команду, быть лидером, умение искать и анализировать информацию. Это позволяет человеку быть гораздо мобильнее на рынке труда, переходить из одной сферы в другую. В будущем образование будет помогать человеку управлять собой. Это станет ключевой компетенцией. Управление собой (можно называть это развитием самостоятельности и ответственности) означает овладение основными универсальными учебными действиями: регулятивными, коммуникативными, познавательными; способами деятельности, применяемыми как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Сегодня все мы понимаем, что живем в информационном обществе.

Это общество расширяющихся ресурсов, в том числе и образовательных, и технологии освоения этих ресурсов сильно изменились, они стали более сложными.

Мы все страдаем от информационных перегрузок, от нашего неумения ориентироваться в этом море информации, быстро анализировать, извлекать информацию, делать выводы. Очень многие работодатели жалуются на то, что профессиональных знаний выпускникам хватает, однако при этом принимать решение иногда даже в стандартной, а тем более в нестандартной ситуации они не умеют. Законодательные органы в системе образования сходятся во мнении, что такие компетенции, как коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, разделять ответственность, работать на достижение общих целей, доверять лидерам, выстраивать отношения с ровесниками и взрослыми, и в то же время увидеть в себе лидерские качества и навыки, действительно являются слабыми сторонами нынешнего образования. Все понимают, что довольно поздно учить этому в университете. Перечисленные ключевые, как часто их называют «сквозные» компетенции должны пронизывать всю систему образования: и ранее развитие, и дошкольный уровень, и школьный уровень, и профессиональное образование, и высшее образование.

Концепция образования «One-to-one», когда действительно через информационные ресурсы ребенок в состоянии выходить на общение со своими сверстниками, педагогами, предъявляя им результаты своей индивидуальной или коллективной деятельности через проектную или исследовательскую деятельность, социальные практики, а не только изучая предметы, в буду-

щем станет самой распространенной в мире. Действительно, в современном информационном мире освоить все знания невозможно, но надо иметь навыки, умение учиться и профессионально развиваться. Поэтому система образования сконцентрирует ресурсы, чтобы систематически помогать человеку становиться ответственным и самостоятельным, осознавать себя взрослым человеком, умеющим решать жизненные проблемы. Важно еще, что у него должна быть мотивация к продолжению образования.

В связи с этим образование сопряжено со свободой, способно формировать эту ценность, участвовать в артикулировании воображения, в разворачивании социальных практик для его предъявления. Это существенно изменит концепцию образования от репрессивной модели (которую охарактеризовал Мишель Фуко как систему «надзирать и наказывать») к креативной модели. Креативность — особое измерение, для ее формирования нужны специальные условия, прежде всего, свобода творческого поиска, исследований, свобода думать, проектировать, пробовать, ошибаться... Для креативной модели как модели образования в будущем должна быть характерна не ведомственная, а кластерная организация как модель содружества независимых школ, университетов, фондов, некоммерческих организаций и коммерческих фирм, связанных отношениями сотрудничества и конкуренции, а также нередко общностью территории. Точками опоры креативности в меняющемся глобальном мире становятся:

- поликультурная среда и толерантность,
- лидеры и лидерство,

• новые технологии менеджмента,

• творческое начало, глубина культурных традиций и умение их поддерживать,

• тиражирование и коммерческая эксплуатация, обеспечивающие доступность ресурсов,

• навыки конструктивного диалога,

• проектная идеология.

Очень важно, чтобы в этом помогали профессиональные педагоги. Должно быть грамотное, умное взаимодействие — семьи, родителей, педагогов, тех организаций, которые работают с ребятами, и умеют найти с ними контакты — центров психолого-педагогической, социальной поддержки. Сегодняшние дети овладевают гаджетами раньше, чем начинают говорить. Важно поставить заслон перегрузкам, несвойственным возрасту, и для этого быть все время рядом с ребенком. Базовая характеристика образования — содействие, совместное действие ребенка и взрослого, детей между собой. На каких принципах будет строиться такое содействие? Прежде всего, на принципе поддержки профессионализма и профессионального развития педагогов.

А еще одна базовая характеристика модели образования — поликультурное развитие. Это такое образование, где культуру глубоко осваивают не только через родной язык, но и через систему совместных действий, включая организацию праздников, ритуалов, костюмов, традиционной кухни. Сохранение национальных традиций, живого языка, вплетенного в ткань жизни, очень важно для образования. Мы сохраняем тем самым богатство культуры и потенциал толерантности в людях на всю жизнь.

Хочется верить в силу набирающего обороты движения эдьтейнмента (edutainment), которое поможет вернуть в школу игры и спорт. Есть основания предполагать, что образование будет ориентировано на сохранение и развитие интереса, мотивации на основе управления собой. Формируя свою образовательную программу, каждый сможет с помощью информационно-компьютерных технологий диагностировать те или иные отклонения — каждый сам сможет себя протестировать, понять, что с ним происходит, и принять решение. Уверена, что в будущем такая технология будет разработана и предоставлена учебным заведениям, чтобы научить ребят бесплатно и приватно ею пользоваться. Таким образом, они научатся нести ответственность за себя и свое здоровье. И не только физическое, но и психическое и эмоциональное состояние, обретут навыки преодоления кризисов.

В одном из международных исследований информационных компетенций учителей-естественников, математиков и информатиков (CITES — comparative IT education study) были такие вопросы: «Сколько времени вы с учениками проводите за пределами класса и школы, в социальных сетях, в переписке по электронной почте?». В ответах российских учителей на эту анкету в основном, нули. У нас учебный процесс выглядит так: пришел в класс, сел за стол или парту: учу; ушел из класса — и все! А в других странах, скажем, в Норвегии — до 92% педагогов именно так общаются с подопечными вне класса! Учитель становится партнером в жизни, обсуждает с учениками свой предмет, жизненные проблемы. Скажем, дети

идут в зоопарк или в музей сначала с учителем, потом самостоятельно работают: делают мини-исследования, презентации. В любом случае партнерская организация учеников и педагогов неотъемлемая часть креативного образования.

Между тем, идет ли речь о музее, театре или библиотеке, спортивном или культурном событии, в которое втянуты школьники — все это типы деятельности в разных средах. Система образования должна обеспечить их разнообразие, дабы ребенок мог усвоить поведение в них. Образование должно «иметь в своем арсенале» разные образовательные форматы, которые дают возможность заниматься с увлечением, получать удовольствие от спорта, музицирования или художества. Задача — помочь ребятам самоопределиться, разобраться, есть ли у них интерес к тем или иным проблемам, смогут ли они на это в дальнейшем опереться. Мне кажется, это и есть стержень — управление своей самостоятельностью, управление собой в образовании будущего.

Для образования в будущем будут использоваться методы управления, ориентированные на деятельностные принципы, на актуализацию будущего в настоящем, на то, что принято называть action-education & action-research. Для этого учебное заведение, конечно, должно обладать свободой в стягивании и переброске ресурсов, владеть технологиями управления результатами. Это не отменяет принципов прозрачного бюджетирования и общественного контроля, а наоборот — заставляет использовать максимально эффективно эти механизмы. В будущем ключевыми организаторами образования ста-

нут такие учебные заведения, в которых одновременно реализуются три типа процессов:

• разработка образовательных технологий, обеспечивающих интеграцию проектных и исследовательских задач в учебный процесс;

• разработка проектов, связанных с развитием различных технологий;

• проведение исследований как фундаментального, так и прикладного характера.

Эффективное сочетание всех трех процессов при создании и обновлении образовательных программ обеспечивает их конкурентоспособность.

Н.В. Фоменко

АНАЛИЗ МОНИТОРИНГА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

В эпоху стремительных изменений, происходящих в мире, творческие способности являются не отличительной особенностью меньшинства, а необходимым условием развития и выживания каждого человека. Способность приспосабливаться к быстро меняющимся условиям, находить нестандартные решения, выходить за рамки принятых стереотипов становятся важнейшими для человека в современной жизни.

По мнению Карла Роджерса, «когда научные открытия и изобретения увеличиваются, как нам сообщают, в геометрической прогрессии, пассивный и культурно ограниченный человек не может справиться со все возрастающим потоком вопросов и проблем. Если отдельные индивиды, группы людей и целые нации не смогут вообразить, придумать и творчески пересмотреть, как по-новому подойти к этим сложным изменениям, то мы погибнем» [4].

Одной из важнейших задач современной педагогики является формирование у человека способности быть

творцом, что позволит ему достигнуть успехов в различных видах деятельности.

Маленькие дети обладают поразительной уверенностью в своих представлениях. Большинство из нас, становясь взрослыми людьми, теряет эту уверенность. Спросите у первоклассников, кто из них верит в свои творческие способности, – и в ответ взметнется лес рук. Задайте такой же вопрос группе старшеклассников — и будете поражены малочисленностью «творчески уверенных в себе» подростков. К. Робинсон считает, что все мы от рождения обладаем огромными природными способностями, но теряем многие из них в ходе интенсивного общения с окружающим миром. Парадоксально, но факт: одной из основных причин этого процесса является образование [3].

В связи с этим появляется необходимость продолжения научных исследований и теоретических разработок в области психологических механизмов и педагогических условий развития творческой активности школьников.

И первый вопрос, который встает перед исследователями творческой активности личности — диагностика. Диагностика уровня творческой активности обучающихся позволит применить к каждой группе учащихся особое педагогическое сопровождение.

Исследование проводилось по трем тестам, разработанным в русле активно-неадаптивной теории творчества С.В. Максимовой, согласно которой в творчестве можно выделить две составляющие — способность к порождению идей (неадаптивная активность), что характеризует творческий потенциал личности, и способность к их реализации (адаптивная активность) [2].

Указанные проявления активности в различных сочетаниях могут присутствовать (отсутствовать) в деятельности. Возможны следующие сочетания: А+Н+ (Адаптивный и Неадаптивный момент в равной мере присутствуют — «человек осуществляет свои творческие замыслы» — «Звездочки»), А-Н+ («человек строит воздушные замки» — «Проблемные»), А+Н- («добросовестный исполнитель» — «Исполнители»), А-Н- («ни воли, ни фантазии» — «Нетворческие»). Предполагается, что каждый из этих моментов активности имеет различные корни в биографии личности, в истории детско-родительских отношений. Если какой-то один из них или оба «выпадают», то это связано с принятыми в детские годы «решениями», на почве негативных родительских предписаний. Такие «решения» явлены взрослому человеку в виде «детских (иногда они кажутся нелепыми) мыслей», имеющих ограничительный характер. Негативные родительские предписания, провоцирующие возникновение таких «решений» в транзактном анализе принято называть «запретами» [1].

Целью нашего исследования было выявить учащихся с высоким творческим потенциалом и высокой АА — «Звездочек», и учащихся с высоким творческим потенциалом и низкой АА — «Проблемных», а также определить влияние негативных «решений» на развитие творческого потенциала и способности к реализации и определить ведущую мотивацию творческой деятельности у разных типов учащихся.

Первый тест «творческая состоятельность личности» состоит из двух частей: первая (с 1-го по 25-й вопрос) характеризует творческий потенциал личности — способ-

ность к порождению идей (неадаптивную активность), вторая часть (с 25-го по 50-й вопрос) — творческую самореализованность (адаптивную активность). Респондентам предлагалось выбирать из двух альтернативных суждений наиболее соответствующее собственным характеристикам.

Второй тест направлен на выявление негативных ранних «решений», возникших в ответ на «родительские» предписания: 1 — «Не существуй», 2 — «Не будь взрослым», 3 — «Не будь маленьким», 4 — «Не будь успешен», 5 — «Не будь первым», 6 — «Не делай», 7 — «Не будь близким», 8 — «Не будь здоров», 9 — «Не будь собой», 10 — «Не будь значим», 11 — «Не думай», 12 — «Не чувствуй», 13 — «Не принадлежи», 14 — «Будь совершенством», 15 — «Будь сильным», 16 — «Радуй других», 17 — «Старайся», 18 — «Торопись», 19 — Ограничения в творческой деятельности.

Третий тест направлен на определение ведущей мотивации деятельности, которая включает в себя прагматическую мотивацию: (1 — получить хорошую оценку, 3 — получить чье-то одобрение, 5 — приобрести полезные навыки, 7 — получить удовольствие) и творческую мотивацию (2 — стремление к новизне, 4 — желание разрешить противоречия, 6 — самовыражение, 8 — желание оставить след людям). Инструкция к тесту: «*Нарисуй под каждым утверждением такое количество кружочков, которое соответствует силе твоего желания или стремления*». По каждому пункту подсчитывалось количество кружочков, полученные результаты переводились в стандартные и ранжировались, таким образом выявлялись ведущие мотивы творческой деятельности.

В исследовании приняли участие **865** респондентов из 10 учебных заведений. Результаты исследования неадаптивной и адаптивной активности представлены в табл. 1.

Самый высокий ТП (средний по группе) у учащихся гимназии и у воспитанников центра внешкольной работы, самый высокий уровень АА у студентов педагогического университета и многопрофильного техникума. Но в целом можно говорить о достаточно низком уровне ТП в выборке.

Все респонденты выборки были поделены по типам: «Звездочки», «Проблемные», «Исполнители», «Нетворческие». В данной выборке 28% «Звездочек», 7% «Проблемных», 13% «Исполнителей», 10% «Нетворческих». В каждой подгруппе были определены средние значения стандартных баллов по тестам «Негативные «решения» (рис. 1) и «Мотивы творческой деятельности» (рис. 2).

Хотя статистически значимых различий по подгруппам выявлено не было, можно говорить о тенденции увеличения количества негативных «решений» у всех типов относительно «Звездочек». Самые частые «решения» в выборке: «Не будь маленьким», «Не чувствуй», «Будь сильным». Самые редкие: «Не будь здоров», «Не принадлежи». Также можно отметить, что «решения» «Не будь первым» и «Не будь значим» значительно реже встречаются у «Звездочек», чем у остальных типов учащихся, а у «Исполнителей» напротив доминирует «решение» «Будь сильным».

По результатам теста «Мотивы творческой деятельности» в выборке преобладает прагматическая мотивация. На первом месте оказался мотив «получить хо-

рошую оценку, заработать деньги» (17%), на втором месте — «желание приобрести навыки, которые будут полезны в будущем» (14,2%). И только на третьем месте появляется собственно творческий мотив — «стремление узнать, попробовать что-то новое» (13,9%), на четвертом месте — «получить удовольствие» (13,7%), на пятом — «узнать, на что я способен, попробовать себя» (12,4%), на шестом — «сделать мир лучше» (10,2%), на седьмом — «желание получить чье-либо одобрение» (9,7%), на восьмом — «стремление разрешить создавшееся противоречия, найти закономерность» (9,1%). Эти данные также свидетельствуют о том, школьное обучение дает скорее прагматическую направленность, не оставляя места высоким стремлениям.

Можно говорить об отсутствии различий в мотивации у разных типов учащихся. Разве что желание получить хорошую оценку незначительно ниже у «Проблемных», чем у представителей остальных подгрупп.

В заключении можно сказать, что мониторинг творческой активности обучающихся старших классов и студентов показал, что их творческий потенциал недостаточно реализован, у них преобладает прагматическая мотивация — получить хорошую оценку, поступить в учебное заведение и проч.. Большое значение имеет выявление и трансформация негативных «решений», так как это помогает снимать внутренние барьеры творчества.

С нашей точки зрения, главным в развитии творческой активности личности является создание условий для проявления инициативы, творческой атмосферы, усмотрение и адекватное отражение учителем инди-

Таблица 1

Результаты исследования творческой активности подростков и молодежи

Группа	Зв	% Зв	Пр	% Пр	Исп	% исп	Н/тв	% Н/тв	к-во	НАП	ААР
студенты Башкирского государственного педагогического университета г. Уфа	20	26	3	4	16	21	6	8	77	1	25
учащиеся 8–9 классов Гимназии №1 г. Саратова	48	41	10	9	3	3	19	16	117	9	10
учащихся ГКОУ «Людиновская специальная школа — интернат для детей-сирот VIII вида»	2	11	1	5	4	21	3	16	19	–7	13
учащиеся 8–12 классов ГКС (К) ОУ РМ «Ардатовская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат 4 вида»	4	16	2	8	3	12	3	12	25	0	–1

Воспитанники 15–18 лет ЦЮТ Златоуст	2	7	1	3	5	17	5	17	30	1	14
учащиеся 9-х классов МКОУ «СОШ № 9» г. Благодарный Ставропольского края	17	17	5	5	26	26	13	13	101	–3	12
Воспитанники МБОУДОД ЦВР г. Муром — активисты	8	31	5	19	3	12	1	4	26	9	19
учащиеся 5–11 классов ГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 7 IV вида» г. Пскова	22	29	6	8	8	11	7	9	75	5	9
студенты Омского автотранспортного колледжа	93	32	19	6	29	10	18	6	295	7	16
студенты ГБОУ СПО СО «Белоярский многопрофильный техникум»	29	29	6	6	17	17	8	8	100	3	22

видуальных особенностей ребенка, его потребностей и интересов, поощрение инициативы и помощь в реализации его идей, создании готового творческого продукта. Очень важен при этом процесс взаимодействия педагога с детьми — диалогичность, партнерство, игра, смена стилей общения, разрешение на ошибку, ориентация на процесс, способность педагога самого творить, демонстрировать творческое отношение к деятельности, образцы творческого подхода к решению проблем, способность эмоционально поддержать ребенка, создать ситуацию успеха.

Литература

1. *Гулдинг М., Гулдинг Р.* Психотерапия нового решения. Теория и практика. М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
2. *Максимова С.В.* Творчество: созидание или деструкция. М., 2006.
3. *Робинсон К.* Призвание. Как найти то, для чего вы созданы и жить в своей стихии. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010.
4. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Е.А. Волошина

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ АКАДЕМИЯ: АНТРОПОТЕХНИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ СО СТИХАМИ

Образовательное сообщество Детско-взрослая академия — прежде всего это сообщество людей (детей и взрослых), сложившееся на базе Центра образования 1811 «Измайлово», объединенных ценностью интеллектуального времяпровождения и получающих удовольствие от совместного чтения и понимания различных сложных текстов. Академия возникла в 1997 году и продолжает свое существование до сих пор.

Идея Детско-взрослой академии принадлежит В.А. Жегалину. Он видел ее как детско-взрослое сообщество, осуществляющее реальный совместный шаг в будущее за счет рассмотрения проблемных вопросов человеческого существования и самоопределения по отношению к ним. Увлеченный этой идеей, А.А. Рывкин собрал команду педагогов и создал ей условия для разработки такой новой педагогической технологии, которая позволяла бы эту идею реализовать. Усилиями большого коллектива педагогов технология была разработана и описана — образовательная сессия, новая

форма учебной деятельности. Окончательно сообщество Детско-взрослая академия объединилось вокруг Е.Ф. Сабурова.

Наше сотрудничество с Евгением Федоровичем началось с того, что он написал специально для академии несколько образовательных пьес. По двум были проведены сессии Детско-взрослой академии: «Организация моря», на которой организуется введение в проблематику Средиземноморской культуры, и «Четыре на четыре» как введение в проблему истории России. А затем он предложил в качестве материала, на котором совершается предельное самоопределение поэтические тексты. Особенно Евгений Федорович настаивал на чтении и понимании современной поэзии.

Сегодня Детско-взрослая академия Российской Федерации Российской Федерации реализует новые масштабы своей практики: сообщество намерено прирасти участниками и привлечь новые силы для поддержки традиции и углубления разработок, показать продуктивность своих мероприятий более широкой аудитории как заказчиков на дополнительное образование, таксообществу экспертов. Решение таких задач требует переосмысления оснований деятельности, и обращение к идеям Е.Ф. Сабурова — замечательный повод сделать это.

По мнению Е.Ф. Сабурова, волна новаторства и инноваций в образовании, начатая в 80-х годах прошлого века, сошла на нет, оставив некое «мутное» ощущение возможной свободы педагогической деятельности [1]. «Мутное», так как положительная активность педагогов вокруг новаций объективно была, но понимание «пред-

мета прорыва» тогда, в начале «нулевых»годов XX1 века, еще не сложилось.

Позже стало понятно, что происходят парадигмальные изменения, ломается старая система устойчивого педагогического производства, мы нащупываем новый образ образования. Введение нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов и принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» , на наш взгляд, завершает эту историю, проанализированную Е.Ф. Сабуровым, так как четко очерчивает рамки свободы педагога, предопределяет его возможности творчества и «выхода из системы». Для одних образовательные стандарты нового пколения является вызовом к новой деятельности, кому-то только помогают оформить устоявшееся, но в любом случае, вопрос о том, что является источником свободно-деятельного, а по сути — авторского, отношения педагога к наличной образовательной практике остается все таким же актуальным. Ведь как верно полагает Е.Ф. Сабуров «Школа должна быть переговорной площадкой, на которой ребенок разговаривает с миром, живет, а не учится жить. И учитель — не источник истины, а организатор ее поиска» [2, с. 68]. И в рамках Детско-взрослой академии мы культивируем именно такой педагогический подход. Поэтому для нас и слова Евгения Федоровича: «Ясно, что придет конец унификации учителей. Из них, с одной стороны, станут выделяться лекторы — задавальщики идей и технологий, игр и проектов, а с другой — тьюторы - наставники, соратники детей, игротехники» [2, с. 68], — является не предсказанием, а актуальной практикой.

Рискнем утверждать, что размышления Е.Ф. Сабурова, изложенные в его статьях, сегодня могут быть прочитаны как начала современных исследований, посвященных антропотехническим разработкам (или антропонике) [3] — пласту гуманитарного знания, обосновывающего разнообразные способы и культурные формы работы с человеком и собственно человеческим. Действительно, в указанных текстах Е.Ф. Сабурова речь идет о более широком поле работ с человеком, чем трансляция культуры и передача ее основ. А проблематика, которой он занят, находится на стыке дисциплин, да и часто переворачивает привычное представление о мироустройстве, предлагая новое видение человека. Например, и нам, педагогам, и школьникам он в разных контекстах несколько раз говорил, что наше привычное представление о том, что человек является частью мира — неверно, наоборот, человек есть предельная сущность, а мир только часть человека.

В образовании, понятом как антропопрактика, пересекаются и связываются воедино несколько процессов: терапия, сопровождение и формирование, соответствующие традиционному педагогическому залогу. Главное действующее лицо такой практики — тот, чье действие должно быть целевым в направленности на Человека — Посредник. Способ его включения в сложную кооперированную систему связности образующихся, предметов культуры и самого посредника характеризуется как пробно-поисковый. Ищутся и опробуются средства формирования нового образа действия, что позволяет упорядочить и сделать осмысленным поведение в некоей стихии [4]. Следовательно, вопрос об условиях

разворачивания осознанного действия, например учителя, претендующего в «координатах антропотехники» на осуществление посреднических функций — это вопрос о воссоздании особых культурных форм, в которых возможно Событие культуры и совокупное действие участников, открывающих для себя новые возможности действия в ней. Заметим, что также как и Евгению Федоровичу, нам уже кажется недостаточным определение таких форм через понятие открытого образования: анализируя практику Детско-взрослой академии, мы хотим указать на более точные атрибуты антропотехнического действия.

Детско-взрослую академию можно представить в трех разных масштабах антропопрактики: как сообщество, как событие и как содержание посреднического (или совокупного) действия.

I. **Детско-взрослая академия как сообщество**. Академия существует в виде добровольного образовательного лагеря. Добровольного как для детей, так и для взрослых. Если желание детей проводить часть каникулярного времени в лагере понятно и привычно, то в отношении педагогов нужны пояснения. Коллектив педагогов, участвующих в Детско-взрослой академии все 15 лет ее существования достаточно устойчив.

Зачем же учителя школы ввязались в это? И что их стремление поддерживает? Исходно, конечно, привлекла сама идея: не только передавать детям готовые знания, а заниматься совместным с ними поиском истины. А уж потом к этому присоединился и интерес к разработке и освоению новой образовательной технологии, и

переживание личностного развития, и роскошь живого человеческого общения. Совпадение по ценностным основаниям служит и сегодня главным мотивом для присоединения к сообществу. А вот удастся ли педагогу войти в академию и остаться в ней зависит от того, насколько он захочет и сможет овладеть средствами игротехнической и антропотехнической работы.

Дети и взрослые в этом сообществе должны быть коллегами в поиске ответов на проблемные и вечные для человечества вопросы. Например, такие. Как устроен мир? Что есть природа? Что есть культура? Что есть история? Каково место человека в мире? Что есть жизнь? Как относиться к смерти? По каким принципам людям нужно строить свое общежитие и отношения друг с другом? ...

Подобного рода вопросы не задаются «в лоб», а возникают каждый раз из обсуждения художественного материала, и имеют конкретное преломление, как в самой постановке, так и вариантах ответов.

В ходе работы Детско-взрослой академии складываются особые отношения между поколениями, в которых возникает возможность постановки вопросов, недоступных для системы классно-урочного обучения (мировоззренческих вопросов, рассматриваемых под проблемным углом). Начала человечности, интеллигентности, ценностно-нормативной системы культуры нельзя вызубрить по учебнику, сдать на едином госэкзамене или передать «проектным методом».

Сама возможность воспроизводства культуры и человечности всегда была связана с особым типом отношения поколений или детско-взрослым сообществом и,

соответственно, с личным самоопределением. Детско-взрослое сообщество является важнейшей опорой и, по сути, единственной реальной основой для вхождения школьников в культуру и для собственно человеческого существования. То, что Детско-взрослая академия– это что-то особенное, отличающееся уникальным духом свободы и сотворчества, ощущают все ее участники. В ходе жизни сообщества на выезде, вне стен образовательного учреждения практикуются такие важные ценности, как коллективная работа, ее рефлексия — основы мышления, личная ответственность, мастерство, творчество и взаимоуважение. Кроме того, традицией стало осмысление и передача этих ценностей, что укрепляет сообщество. Для этого специально выделенная группа старших ребят во главе с руководителем процесса жизнеобеспечения академии опекает младших и новичков, вносит в ход работ элементы самоуправления и поддерживает разнообразными средствами инициативы и интересы участников.

II. **Детско-взрослая академия носит событийный характер.** Пространство академии организуется в логике проживания читателем различных течений человеческой культуры, схваченных интуицией элиты и выраженных текстом. Процесс «проживания Детско-взрослой академии», бытования в сообществе организуется таким образом, чтобы человек мог сориентироваться и самоопределиться в этом пространстве. Потенциально каждый участник академии получает возможность совершить переход из разряда «непосвященных» в категорию «посвященных», стать причастным к новым

пластам культуры и сформировать у себя новое видение мира. Это Событие является образовательным потому, что на основе работы с текстом происходит одновременно и открытие пространства культуры и встреча с самим собой. Нам важно, чтобы стали возможны переходы от порождения личного смысла читателя в ходе анализа поэтического текста и обратный ход на обогащение впечатления и понимания авторского поэтического текста.

Почему именно работе со стихотворениями мы уделяем так много внимания? Потому что образовательный потенциал поэзии огромен. Е.Ф. Сабуров написал об этом так: «...свобода не в навязывании свободной мысли, а в постановке проблемы и предложении что-то с этой проблемой сделать. Такова роль поэзии в школе».

– Поэтическая речь это наиболее организованная речь, организованная на разных уровнях, да еще сорганизованных между собой, — и многократное проживание этой организованности формирует организованность самого человека: организованность его мышления, организованность его эмоциональной сферы, организованность его души. Не случайно очень часто поэтами становятся математики, либо люди, чье образование и профессии тесно связаны с математикой; а поэты хорошо разбираются в математике.

— Поэтическая речь, это странная, непривычная для нас речь, — и столкновение с этой речью, умение сориентироваться в ней, разобраться, найти смысл для себя формирует очень важное качество личности — способность самоопределения в неопределенной ситуации.

– Поэзия концентрирует в себе все области культуры. Кроме того, что стихотворения есть речь, вбирающая в себя весь контекст культуры, поэзия близка другим видам искусства еще и средствами: соотношение поэзии и музыки очевидно; в поэзии представлена и живопись, поскольку цветовая гамма стихотворения очень важна для его восприятия, а многие стихи содержат в себе прямо-таки живописные полотна; поэзия сродни архитектуре, поскольку организация пространства в стихотворении также важна для его восприятия; стихотворения близки и кинематографу: очень многие стихи представляют собой разворачивающееся изображение и действие или похожи на сценарий. Поэтому понимание поэзии обеспечивает человеку вхождение в более широкий мир культуры, ориентировку в нем.

– Стихотворение наиболее выразительно представляет попытки человека упорядочить и тем самым обрести мир, стихотворение наиболее остро ставит основные вопросы человеческого существования, — и тем самым предоставляет человеку наиболее богатый материал для формирования мировоззрения. Понимание поэзии не дает готовых ответов, но побуждает человека самостоятельно формировать свое отношение к миру и определять свое место в нем.

Стихотворный текст обладает магическими качествами. Он завораживает, втягивает, приковывает к себе за счет ритмической организованности на разных уровнях (фонетическом, грамматическом, смысловом). И эти ритмы вызывают резонанс в человеке тоже на разных уровнях (от физического до ментального).

Коллективная встреча с текстом в ходе работы Детско-взрослой академии обустраивается так, что воссоздает стихию смыслопорождения. Антропотехническая задача в этой ситуации помочь ребенку не заблудиться и не быть подавленным этой стихией смыслов, а осуществить шаг приращения своей личной картины мира. Это приращение может состоять как в изменении представлений о чем-то, в появлении новых сущностных вопросов, так и в возникновении намерений в отношении себя и мира.

Однако эта стихия смыслов не является натуральным образом при чтении текста, а требует специальной организации процессов понимания. Пониманием мы называем соотнесение целостного мира стихотворения (а не просто отдельных результатов применения аналитических процедур к тексту) с собственной картиной мира читателя.

III. **Действие, которое производит культурная форма Детско-взрослой академии внутри человека и с человеком заключается во включении в процессы понимания текста и разворачиванием процесса мышления как совокупного действия.** Это включение обеспечивается следующим рядом средств:

— введением формальных средств анализа текста, которые, с одной стороны, позволяют объективировать смысловые интуиции отдельного читателя, а с другой — задают допустимые границы интерпретации текста;

— схематизацией как средством овнешнения интенций и визуализации смыслов;

— помещением индивидуального понимания в поле других пониманий, что обращает внимание читателя на себя;

— специально организованной рефлексией, которая направлена как на актуализацию предельных мировоззренческих оснований, так и на обнаружение направления дальнейшего продвижения в понимании.

Если с процессами понимания мы можем работать достаточно технологично, то в отношении разворачивания процессов мышления пока мы можем говорить лишь о возможности приобретения каждым из участников опыта разного рода.

Интеллектуальный опыт:

— онтологической работы — выстраивание картины мира (стихотворения);

— восстановление категориальных оснований высказывания;

— выстраивания общего мыслительного пространства за счет схематизации, которое позволяет удерживать разные смыслы и устанавливать взаимоотношения между ними, задает «допустимые границы интерпретации текста»;

— и прежде всего опыт аргументированного отстаивания своего мнения, позиции;

— принятия критики и смены позиции;

— восстановления действий, стоящих за высказыванием;

— использования рефлексии проделанных шагов (в мышлении и понимании) в качестве основы для дальнейшего движения.

Социальный опыт:

— выстраивания содержательной организации;

— занятия разных позиций в коллективной работе: позиция генератор идей, критик, сборщик и др.;

— разнопозиционного взаимодействия.

Конечно, возможен и чисто учебный результат: дети овладевают различными средствами анализа текстов, литературоведческими понятиями

Детско-взрослая академия не является застывшей структурой, а постоянно преобразуется. Как читать, как войти в текст, как эти Намерения в качестве способа отношения к Миру обнаружить? И что делать дальше с этим «еще тепленьким от впечатления» образующимся в академии человеком в связности с текстом — вот вопросы, на которые, мы частично отвечаем действием, часто интуитивным, но во многом уже и технологическим (что представлено выше). В какой-то момент эти действия оказываются простыми по решению в ситуации «здесь и теперь» — на Детско-взрослой академии как замкнутом и специально обустроенном пространстве. Но как сделать, чтобы эти коллективные процессы понимания сворачивались в индивидуальную способность ребенка (да и взрослого), так, чтобы он мог при необходимости их разворачивать, не будучи привязан к сообществу академии — вот вопросы, над которыми мы сейчас работаем. Надеемся на расширение нашего сообщества и продуктивное сотрудничество с единомышленниками.

Е.А. Горина, А.Я. Бурдяк

КАЧЕСТВО ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В МОСКВЕ В ВОСПРИЯТИИ ГОРОЖАН (по материалам обследования населения «Москва и москвичи-2012»)

Качество жизни горожан тесно связано с параметрами качества городской среды, характеризующими ее дружественность по отношению к жителям, благоприятность города для проживания. В отличие от системного подхода, когда рассматриваются объективные количественные характеристики воздействия городской среды на население, средовой подход ставит в центр внимания субъективное восприятие городской среды жителями, их оценки и мнения, которые сами по себе являются важным фактором средообразования.

Получение эмпирических данных о восприятии городской среды жителями г. Москвы для восполнения информационного пробела в этой области стало одной из задач пилотного социологического обследования населения столицы. Это обследование было организовано Институтом гуманитарного развития мегаполиса осенью 2012 года.

В обследовании «Москва и москвичи» с помощью двух типов опросов — индивидуального (3102 респондента) и

домохозяйственного (3017 домохозяйств) — были собраны репрезентативные данные по широкому спектру тем, характеризующих условия и качество жизни москвичей.

Один из основных результатов состоит в том, что население столицы в целом имеет позитивное восприятие городской среды, высокую степень приверженности и относительно низкий уровень конфликтности по отношению к ней. Москвичи склонны воспринимать город красивым, богатым, перспективным — по этим характеристикам даны самые высокие средние оценки. Из общего ряда выбивается оценка городской среды по критерию чистоты — она заметно ниже, и в некоторой степени — оценка удобства города (рис. 1). Доля тех, кому нравится жить в столице, очень велика — 92%. Это даже выше, чем в среднем по населенным пунктам

Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

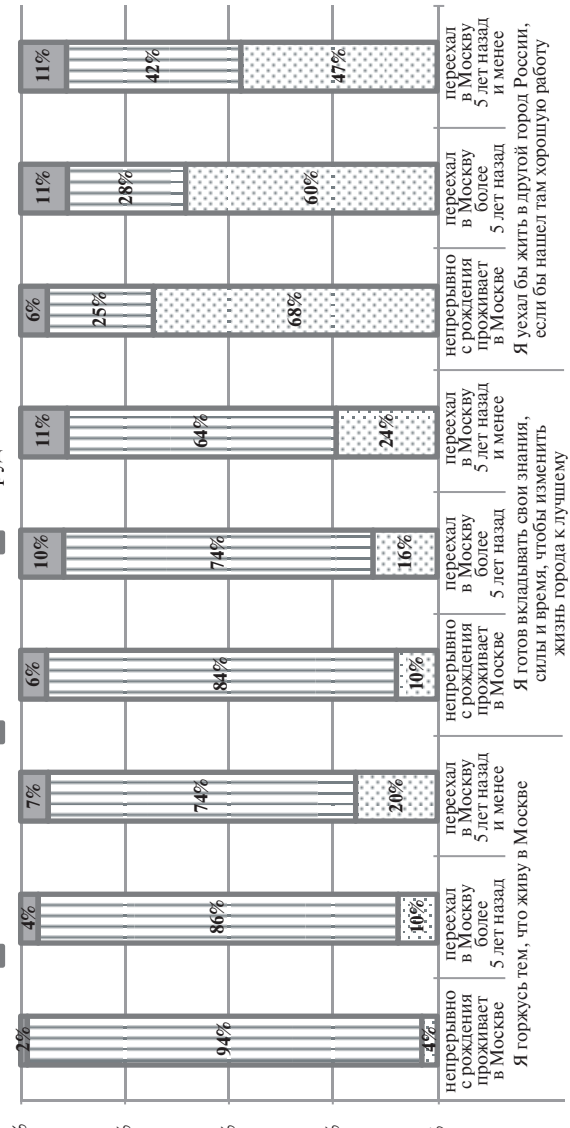
Рис. 1. Средние оценки физических и социальных характеристик московской городской среды по пятибалльной шкале, баллы

России по данным Комплексного наблюдения условий жизни населения Росстата (87,1%).

Данные обследования показывают, что уровень приятия городской среды прямо связан с «укорененностью» в Москве: чем длительнее проживание в столице, тем выше декларируемая степень приятия (рис. 2). Москвичи «со стажем», выражают б*о*льшую приверженность к городу, относятся к нему терпимее.

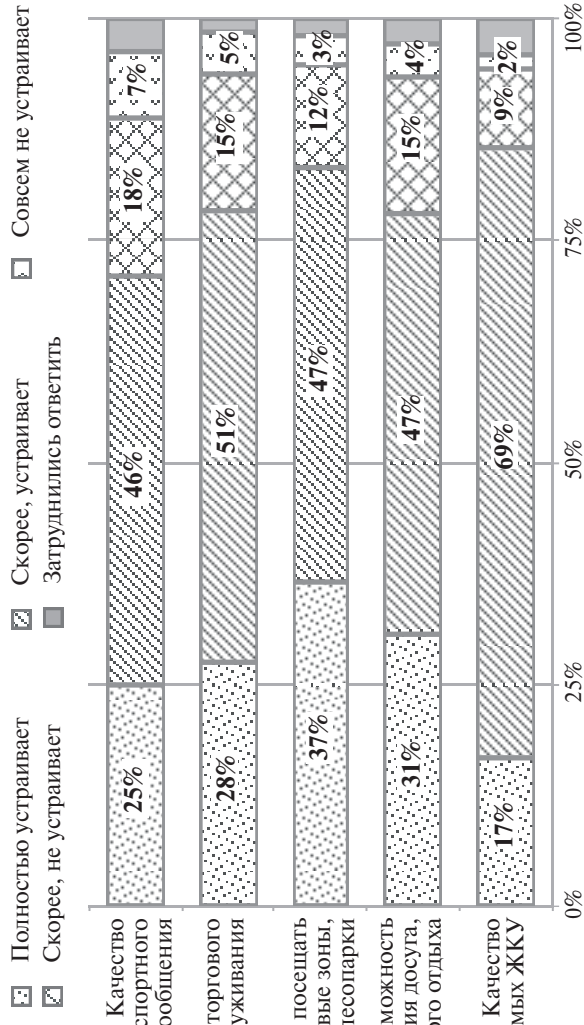
В представлении жителей Москвы сложившаяся городская среда благоприятна для реализации различных жизненных планов, и особенно тех, которые обусловливают экономическую составляющую жизни: около двух третей респондентов считают столицу «полностью подходящим местом» для получения хорошего образования, хорошей работы и высокого дохода и только 4–7% — неподходящим местом (включая тех, кто затруднился ответить). В меньшей степени условия московской жизни, по мнению жителей, комфортны для того, чтобы растить и воспитывать детей: только половина респондентов рассматривает Москву как «полностью подходящее место» для этой цели (среди респондентов из семей с детьми до 18 лет — 48,5%).

Если перейти от оценок города в целом к оценкам среды в районе проживания, то есть в сфере повседневных контактов, то картина также остается довольно позитивной. В целом жители достаточно хорошо оценивают каждую из пяти сфер инфраструктуры в районе проживания — транспорт, торговлю, жилищно-коммунальные услуги, досуг и отдых, природные территории — а наиболее высока степень удовлетворенности качеством предоставляемых жилищно-коммунальных



Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

Рис. 2. Распределение респондентов по согласию / несогласию в сравнении с «высказываниями-индикаторами» приверженности городу в зависимости от длительности проживания в Москве, %



Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

Рис. 3. Удовлетворенность жителей различными видами инфраструктуры в районе проживания, %

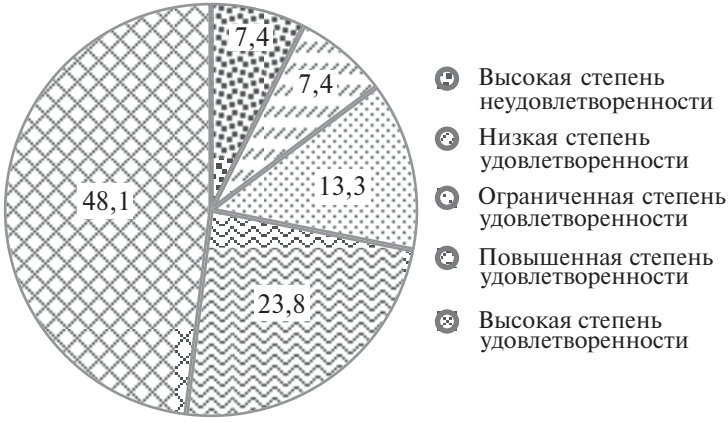
услуг и возможностью посещать парки и другие природные территории. Наибольшие нарекания вызывает качество транспортного сообщения в районе проживания: им недовольны четверть москвичей (рис. 3).

Концентрация положительных и отрицательных оценок по пяти видам инфраструктуры позволила получить интегральный показатель степени удовлетворенности жителей городской инфраструктурой, который может быть интерпретирован как субъективная оценка комфортности среды проживания. По результатам расчетов, более 70% москвичей в высокой степени удовлетворены качеством своей среды проживания. В то же время 15% москвичей не довольны городской средой в своем районе практически ни по одной из составляющих, то есть по субъективной оценке, не имеют доступа к комфортным условиям проживания (рис. 4).

Данные опроса показывают, что удовлетворенность или неудовлетворенность жителей состоянием городской инфраструктуры в определенной мере проецируется на мнение о деятельности городских властей. У москвичей, низко оценивающих комфортность своей среды проживания, складывается более негативное мнение о деятельности мэра Москвы, чем в целом по населению (табл. 1). Выше среди них и доля тех, кто не может дать оценку деятельности городских властей, в том числе из-за неосведомленности. Тогда как подавляющее большинство горожан, имеющих, по их субъективной оценке, благоприятные условия проживания, деятельность мэра Москвы одобряют.

Несмотря на высокий в целом уровень удовлетворенности качеством городской инфраструктуры в различных

сферах, более детальное тестирование отдельных проблем преимущественно инфраструктурного характера показало, что значительная их часть расценивается как очень острые и актуальные для района проживания. В сфере повседневных контактов выделяются области значительной напряженности со стороны населения, сигнализирующие о его актуальных потребностях в обеспечении благоприятной среды проживания в сфере здравоохранения, автодорожной инфраструктуры, образования и досуга детей и подростков (табл. 2). Именно эти сферы москвичи чаще всего называют наиболее проблемными, оценивая их остроту и актуальность на максимальном уровне. При



Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

Рис. 4. Распределение респондентов по интегральной оценке удовлетворенности городской инфраструктурой в районе проживания, %

Таблица 1

Субъективная оценка деятельности городских властей в группах с различной степенью удовлетворенности инфраструктурой в районе проживания

Интегральная оценка степени удовлетворенности инфраструктурой в районе проживания	**Как Вы оцениваете деятельность нынешнего мэра Москвы?**			
	Положительно, скорее положительно	Отрицательно, скорее отрицательно	Ничего о ней не знаю	Затрудняюсь ответить / отказ ответа
Высокая степень неудовлетворенности	44,6	25,5	11,7	18,2
Низкая степень удовлетворенности	51,7	19,1	12,2	17
Ограниченная степень удовлетворенности	47,8	23,5	13,1	15,5
Повышенная степень удовлетворенности	60,4	18,4	9,1	12,2
Высокая степень удовлетворенности	67,8	13,9	8,4	9,9
Всего	60,4	17,5	9,7	12,3

Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

этом проблемы, связанные с образованием и воспитанием детей, острее воспринимаются непосредственно участниками процесса, т.е. семьями, в которых есть несовершеннолетние дети. Среди этой группы доля максимально острых оценок в отношении школьного и дошкольного образования, обеспечения досуга детей и подростков, а также здравоохранения, значительно выше, чем в целом по населению. В то же время самые спокойные оценки получили проблемы, относящиеся к сфере благоустройства городской территории (озеленение, чистота, детские площадки, строительство внутри жилых кварталов), эта проблематика беспокоит москвичей меньше всего.

Если транспортное сообщение или услуги системы образования непосредственно касаются не всех жителей города (например, тех, у кого в семье никто не учится, или тех, кто не пользуется общественным транспортом), то проблема качества жилищно-коммунальных услуг затрагивает интересы абсолютно каждого москвича. Как уже было показано, уровень восприятия качества городской среды отражается на степени удовлетворенности горожан деятельностью мэра, а в сфере качества жилищно-коммунальных услуг, находящейся на стыке общественных и личных интересов, эта связь еще более выражена. В условиях мегаполиса коммунальная инфраструктура управляется монополистами, а контролирующая функция лежит в зоне ответственности городских властей, поэтому ненадлежащее качество коммунальных услуг или провалы в работе инфраструктуры будут восприниматься населением не только как признаки физической не комфортности городской среды, но и как сигналы неэффективности работы власти.

Таблица 2

Наиболее и наименее острые и актуальные проблемы инфраструктурного характера в районе проживания

Проблемы в районе проживания	**Все население**		**Семьи с детьми до 18 лет**	
	Доля оценивших остроту и актуальность проблем на максимальном и минимальном уровне, %:			
	макс (5 баллов)	мин (1 балл)	макс (5 баллов)	мин (1 балл)
Наиболее острые и актуальные проблемы в районе проживания				
Недостаток и/или плохое качество гос. услуг в сфере медицинского обслуживания	35,8	5,3	40,3	3,9
Нехватка специально отведенных парковочных мест для автомобилей	34,6	6,7	—	—
Недостаточное обеспечение безопасности дорожного движения	30,4	5,5	—	—
Плохое состояние дорог	28,5	6,2	—	—
Загрязненность окружающей среды	29,2	5,6	—	—

Недостаток и/или плохое качество гос. услуг в сфере детского и подросткового досуга	23,8	11,1	35,1	5,9
Недостаток и/или плохое качество гос. услуг в сфере школьного образования	22,1	10,5	31,4	6,4
Недостаток и/или плохое качество гос. услуг в сфере дошкольного образования	21,5	9,9	31,2	6,3
Наименее острые и актуальные проблемы в районе проживания				
Неблагоустроенность, загрязненность дворов и улиц	17,6	12,5	—	—
Строительство внутри жилых кварталов	17,5	10,2	—	—
Недостаток мест для прогулок с детьми, плохое состояние детских площадок	16,8	13,7	19,6	13,4
Недостаточность озеленения	15,8	15,4	—	—

Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

Жилищно-коммунальные услуги — это тот сегмент городской среды, в котором можно измерить и сопоставить субъективное восприятие горожан и объективные качественные характеристики. Воспользуемся этой редкой возможностью. Получают ли москвичи качественные жилищно-коммунальные услуги? Жилищные услуги измеряются площадью и состоянием жилища, а точнее, в терминах общей площади жилья, приходящейся на одного проживающего, а также в стесненности при проживании в данных условиях — эти два показателя входят в перечень «официальных» и отслеживаются Росстатом. Несмотря на жилищное строительство, на одного жителя столичного мегаполиса приходится 18,7 кв. м жилья, показатель в течение последних пяти лет остается неизменным, и это существенно ниже, чем в других регионах. Обследование «Москва и москвичи» сравнимо с Обследованием бюджетов домашних хозяйств Росстата (ОБДХ), охватывает «низ» распределения по обеспеченности жильем. Менее 18 кв. м на человека приходится у 28% опрошенных, а сопоставимое с Комплексным наблюдением условий жизни населения (Росстат) распределение опрошенных домашних хозяйств по субъективной стесненности проживания домашнего хозяйства позволяет нам адекватно исследовать проблему улучшения жилищной обеспеченности москвичей на данных опроса. Сконцентрировав внимание на домашних хозяйствах, у которых на одного проживающего приходится менее 18 кв. м, примем их численность за 100%, сопоставим ощущение стесненности проживания, субъективную оценку жилищных условий и их намерения менять, улучшать свои условия проживания (рис. 5). Мы видим, что 25–35% мо-

Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

Рис. 5. Распределение группы домашних хозяйств, проживающих на площади менее 18 кв. м на человека, по ощущению стесненности проживания, субъективной оценке жилищных условий и намерениям их улучшать, %

сквичей, проживающих в жилье площадью менее 18 кв. м на человека, указали, что субъективно не испытывают стесненности при проживании в таких условиях.

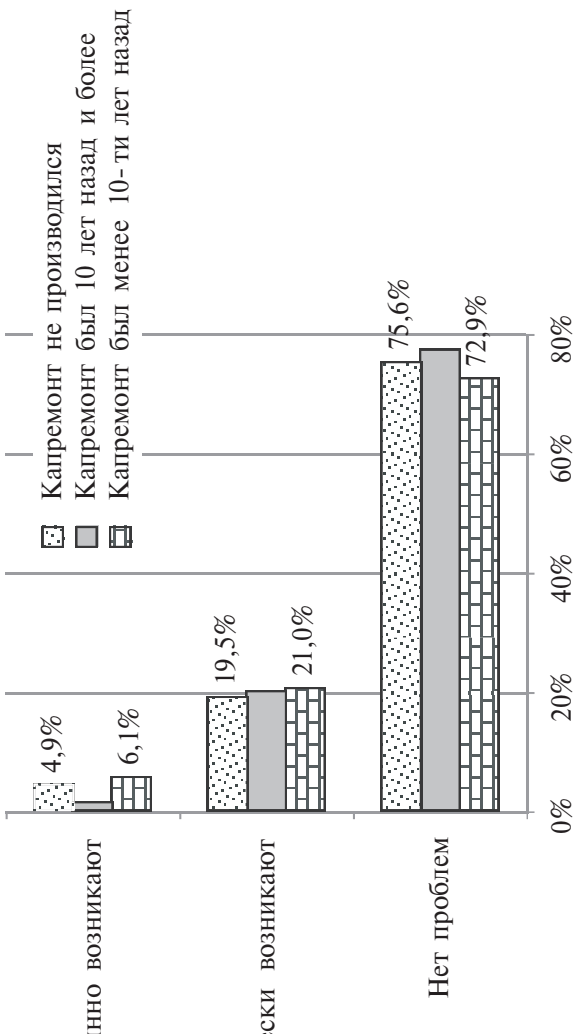
Более того, существенная часть — 35–40% этой группы –считают свои жилищные условия хорошими или отличными. Наиболее важным для жилищной политики является вывод о том, что 75–80% москвичей, из числа проживающих в жилье площадью менее 18 кв. м на человека, не собираются менять свои жилищные условия в ближайшие три года. Следовательно, несмотря на низкие показатели качества жилищных услуг в терминах просторности основного жилья, мы наблюдаем высокую удовлетворенность москвичей и отсутствие мотивов к улучшению. Противоречивость сложившейся ситуации отражает недоступность жилья в столице, за счет которой потребительский стандарт здесь зафиксировался на низком уровне, и существенных улучшений ситуации ждать не приходится.

В то время как улучшение жилищных условий — это задача в значительной степени самого домохозяйства, качество коммунальных услуг только усилиями домашнего хозяйства не изменить, это внешний фактор. Проблемы здесь определенно есть, и как было показано (рис. 3) около 11% москвичей не удовлетворены качеством коммунальных услуг (качество скорее или совсем не устраивает). Субъективная неудовлетворенность на удивление низка, объективные признаки качества дают более пессимистичную картину: 40% москвичей указывают, что у них возникают перебои с коммунальными услугами, в том числе 8% указывают, что проблемы возникают постоянно. Наиболее часто москвичи жалуются на перебои в работе лифта и кодового замка, домофо-

на (по 24%), а из базовых коммунальных услуг наиболее проблемные — это горячее водоснабжение (16%) и отопление (14%), которые одновременно являются и самыми дорогостоящими из услуг. Если не принимать в расчет лифт и домофон, а учитывать только электроснабжение, сетевой газ, отопление, холодное и горячее водоснабжение и канализацию, то перебои данных коммунальных услуг досаждают 25% домашних хозяйств, в том числе 3% постоянно. Система обратной связи здесь работает интенсивно, 80% домашних хозяйств в случае возникновения проблем обращались в городские жилищно-коммунальные службы, и из них не удовлетворенными работами по устранению неполадок остались 11%. Гипотеза, что это ровно те же 11% москвичей, которые не удовлетворены качеством жилищно-коммунальных услуг, подтверждается на 60%.

Дополнительно к показателям качества жилищно-коммунальных услуг данные опроса позволяют исследовать связь перебоев коммунальных услуг и капитального ремонта. Оказалось, что проведение капитального ремонта отнюдь не является панацеей. О постоянных проблемах с коммунальными услугами заявляют и жители капитально отремонтированных за последние 10 лет домов (рис. 6). Более того, жители домов до 1970 года постройки, в которых капитальный ремонт не производился, сталкиваются с постоянными или периодическими проблемами даже реже тех, чей дом уже был недавно отремонтирован, то есть капитальный ремонт отрицательно влияет на качество коммунальных услуг.

Прежде чем подвести итоги исследования качества городской среды в г. Москве, осветим еще одну очень ак-



Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

Рис. 6. Распределение домашних хозяйств по наличию перебоев основных коммунальных услуг в зависимости от факта проведения капитального ремонта в домах до 1970 года постройки

туальную ее сторону — участие населения в управлении домами. Опрос показал, что большинство москвичей пассивно воспринимает призывы включаться в управление своими домами и своей жилищной собственностью (табл. 3). Почти 20% опрошенных вообще не знает, какая у них в доме управляющая организация, лично принимают участие (сам респондент или кто-либо из

Таблица 3

Осведомленность москвичей о типе управляющей организации и участие в управлении домом, %.

	% от числа всех ответивших	**% от числа собственников**
Какая у Вашего дома управляющая организация?		
ДСК	3,3	3,6
ТСЖ	7,6	8,9
ДЕЗ	60,4	60,2
Другая управляющая организация	8,9	10,3
Не знаю, не интересуюсь этим	**19,8**	**17,1**
Всего	100	100
Вы лично или члены Вашего домохозяйства принимаете участие в управлении домом?		
Да	**5,9**	**7,3**
Нет	94,1	92,7
Всего	100	100

Источник: рассчитано по данным обследования «Москва и москвичи», 2012 год

членов семьи) в управлении домом всего 6% опрошенных семей. Гипотеза о том, что неосведомленность обусловлена высокой долей в столице государственного жилищного фонда не подтвердилась. Если рассматривать только собственников квартир, то среди них 17% не знают и не интересуются тем, какая у них в доме управляющая организация. Указали, что принимают участие в управлении домом 7,3% опрошенных собственников.

Следовательно, с одной стороны, жилищные условия москвичей характеризуются стесненностью, и высокая доля домашних хозяйств сталкивается с перебоями предоставления коммунальных услуг, а с другой стороны, жители столицы не готовы включаться в процессы улучшения городской среды и пассивно воспринимают призывы включаться в управление своими домами.

* * *

Широта и всеобьемлемость понятия «городская среда» ставит перед исследователями непростую задачу его операционализации и измерения характеристик, и достижение этой амбициозной цели невозможно без репрезентативных опросов горожан. Для обследования «Москва и москвичи», проведенного в 2012 году, была разработана методика исследования качества городской среды, которая может в дальнейшем найти применение в других исследованиях. Мы рассматриваем городскую среду г. Москвы с точки зрения восприятия ее жителями в терминах балльных оценок физических и социальных характеристик, по индикаторам приверженности городу, по удовлетворенности городской инфраструктурой. Далее мы сужаем поле рассмотрения, описывая наибо-

лее и наименее острые проблемы в районе проживания, и затем переходим в область стыка личных и городских интересов, в сферу качества жилищно-коммунальных услуг. Проведенное исследование показало, что население столицы в целом имеет позитивное восприятие городской среды, высокую степень приверженности и относительно низкий уровень конфликтности по отношению к ней. Несмотря на тесноту жилья и частые перебои коммунальных услуг, москвичи не склонны драматизировать ситуацию.

С.Г. Косарецкий, И.Г. Груничева

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ: ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА И ИНТЕРЕСЫ ГРУПП

Первые итоги исследования влияния российской образовательной политики конца 1990-х начала 2000-х годов на ситуацию с образовательным неравенством, по нашему мнению, представляют большой интерес. Это исследование было выполнено в рамках реализации проекта фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Генезис, современная ситуация и тенденции развития неравенства в общем образовании» (руководители Болотов В.А., Косарецкий С.Г.).

Актуальность политики как фокуса исследований в области образовательного неравенства в настоящее время обусловлена целым рядом факторов. В частности, популяризацией этой темы в контексте международных исследований качества образования, наличия ее в постоянной политической повестке большинства стран. Это также внимание к ней в ряде крупных отечественных исследователей (Д.Л. Константиновский, В.С. Собкин, О.И. Шкратан и др.), ее концептуальная представ-

ленность в зарубежных исследованиях (Э. Дюргейм, Т. Парсонс, П. Бурдье, Дж. Коулмен, Р. Будон, И. Иллич, С. Боулз, Х. Гидденс и др.).

Анализ образовательной политики стал очередным шагом в программе вышеуказанного фундаментального исследования, в рамках которого была разработана модель анализа образовательных результатов школ. Модель построена с учетом социокультурного контекста, территориальной специфики, включая степень депривированности территории, определены основания для выделения групп образовательных учреждений, ориентированных на обучение детей с разным социально-демографическим, экономическим и культурным статусом в условиях мегаполиса, города, села, собраны эмпирические данные, характеризующие функционирование общеобразовательных учреждений; контингент общеобразовательных учреждений. В ней нашел отражение социокультурный контекст функционирования общеобразовательных учреждений, проанализированы результаты деятельности школ с позиций обеспечения равенства образовательных возможностей, реализации функции «социального лифта» для детей с разным социально-демографическим, экономическим и культурным статусом в условиях города и села. В модели использован зарубежный опыт реализации образовательной политики, конкретных программ и проектов, направленных на выравнивание доступа к качественному образованию, сокращение отставания учащихся из наиболее социально уязвимых групп.

Основные исследовательские вопросы данного этапа исследований состояли в следующем. Какова пред-

ставленность проблематики неравенства в отечественной образовательной политике конца 1990-х начала 2000-х годов? И какова роль образовательной политики в генезисе неравенства?

Рамка исследовательских вопросов также была дополнена проверкой выводов международных исследований в области сравнительного образования, предметом которых стало влияние образовательных политик на ситуацию с неравенством. В частности, сделана попытка найти в отечественных реалиях ответы на следующие вопросы: как дифференцированный доступ к образованию, и в частности качественному образованию, будет приводить к маргинализации молодых людей; как различные формы образования служат узакониванию и воспроизводству социальной стратификации; приводят ли рыночные механизмы к смещению акцентов и с того что «школа делает для ребенка» на то, «что ребенок делает для школы»; оказывается ли средний класс в наиболее выгодном положении в условиях образовательного выбора; становимся ли мы свидетелями того, как государство смещает вину за явное неравенство в доступе и результатах, которое оно обещало сократить, с себя на отдельные школы, родителей и детей.

Методология исследования включала в себя анализ документов образовательной политики изучаемого периода (в том числе контент-анализ), а также экспертный опрос (полиструктурированное интервью) представителей федеральных, региональных, муниципальных органов власти, директоров школ, экспертов, непосредственно участвовавших в выработке политики в сфере образования в 1990 — начале 2000-х годов.

Общие предварительные выводы по итогам анализа свидетельствуют о следующем: политика постсоветского периода на начальном этапе формировалась в ответ на запросы сильных групп (школ и семей), но транслировалась как образовательная политика для гомогенного общества; в дальнейшем в политике делалась ставка на сильные группы, готовые воспринять и эксплуатировать новые образовательные ценности; с начала XX века в политику вносятся элементы компенсаторных логик в отношении отдельных уязвимых групп; как при изменениях политики, так в разных ситуациях финансирования сильные группы оказывались в выигрыше, трансформировали под себя как законсервированные элементы системы, так и новые возможности; компенсационные логики сокращения неравенства имели несколько иную природу, чем компенсационные логики развитых стран и трансформировались в логики его дальнейшего воспроизводства, образовательная политика не просто закрепила дифференциацию и обеспечила воспроизводство неравенства, но внесло вклад в конструирование новой социальной структуры постсоветского общества.

Н.В. Тарасова

ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ДИВЕРСИФИКАЦИЯ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Во второй половине XX века в условиях сверхвысоких темпов развития информационных и коммуникационных технологий, объединяющих мир, родилось понятие мирового образовательного пространства.

Возникновение мирового образовательного пространства — сложный, неравномерный, многоуровневый процесс количественных и качественных преобразований, базирующихся на поиске единства в подходах, целеполагании, в содержании образования, в терминологии, категориях и стандартах, в оценке результатов . в глобальном геополитическом масштабе. Наряду с образовательным пространством стали говорить об общем социальном, экономическом, политическом, правовом, экологическом, информационном, и даже криминогенном пространстве. Мировое образовательное пространство изначально содержало внутренние противоречия, так как являлось системой, объединяющей большое число национальных образовательных систем, различных по своим философским и культурным традициям,

по целям и задачам, а также по своему качественному состоянию. Структура мирового образовательного пространства состоит из компонентов - образовательных структур групп стран, отдельных государств, регионов , которые могут сами рассматриваться как системы [1].

В целом, в основу мировой системы были положены ценностные ориентиры, выработанные преимущественно в рамках европейской цивилизации:

– *демократизация*, то есть доступность всех видов образования для любых граждан;

– *гуманизация* как ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав и свобод каждого человека;

– *идея непрерывности образования*, которая означает процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Кроме этих ориентиров-принципов принято выделяться следующие:

– *гуманитаризацию,* то есть ориентацию на такое содержание образования, которое позволяет с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека, свободно общаться с людьми, знать родной язык, историю и культуру, владеть иностранными языками, быть экономически и юридически грамотным человеком;

– *дифференциацию* — то есть удовлетворение и развитие интересов, склонностей и способностей каждо-

го участника образовательного процесса, что может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору, разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии, составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и др;

– *диверсификацию* — подразумевающую широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления;

– *стандартизацию,* то есть ориентацию образовательной системы на реализацию государственного образовательного стандарта и набор обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов;

– *многовариантность* (принцип, близкий к дифференциации), которая означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. Многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения;

– *многоуровневость* — то есть организацию многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего

возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень — это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности;

– *фундаментализацию* — усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний;

– *информатизацию* образования, которая связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека;

– *индивидуализацию* — учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания [2].

Однако в масштабах всего человечества ситуация в области образования обстоит далеко не самым радужным образом. Статистика свидетельствует, что на сегодняшний день более 100 млн детей не заканчивают пятилетнего курса образования, а более 800 млн взрослых на Земле до сих пор остаются неграмотными. Из них 70% живут в десяти странах, расположенных в Южной Африке и в Восточной и Южной Азии, в частности, в Индии, Китае, Бангладеш и Пакистане. Почти две трети неграмотных взрослых в мире составляют женщины. Хотя за последнее десятилетие многие страны добились значительного прогресса в достижении гендерного равенства на уровне начального и среднего образования, по-прежнему сохраняется большой раз-

рыв в охвате обучением представителей разных полов, в частности в арабских государствах, в странах Африки, в Южной и Западной Азии. По оценкам ООН, расходы, необходимые только для того, чтобы сделать всеобщим начальное школьное образование на Земле, составляют 7 млрд долл. в год в течение 10 лет — сумма, несопоставимая с затратами на вооружение или на устранение последствий финансовых кризисов. Очевидно, что развитие образования является наименее капиталоемким способом преодоления отставания развивающихся стран и уменьшения рисков, связанных с этим отставанием [3].

Если говорить о самых общих тенденциях развития образования в современном мире, то они следующие.

В успешно развивающихся странах стали ориентироваться на переход от социальной стратификации в образовании (от образования для «элиты» и для «черни») к высококачественному и вдобавок непрерывному образованию для всех. Важными показателями выступают теперь доступность образования для всего населения, преемственность его ступеней и уровней, равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от социальной, национальной и расовой принадлежности. Это, конечно, связано не только с гуманистическими идеями и благими пожеланиями, но и с развитием современной экономики, с изменением характера труда, с формированием «общества потребления», массовой культуры, с утверждением такого параметра, как «качество жизни».

Стало очевидно, что контингент людей, не получивший современного образования, опасен для развитых

стран тем, что формирует маргинальную общественную среду, из которой могут выйти преступники, террористы, иные элементы, которые не могут органично встроиться в структуру общества. Человек, лишенный образования, не сможет эффективно трудиться в сфере производства и в других сферах, преумножая общественное богатство. Тем более что в развитых странах происходит сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда. Не так давно авторы специального доклада, сделанного в Европейском союзе, пришли к выводу, что если обесценивание интеллектуального капитала происходит на уровне 7% в год, то это значительно превышает долю поступления на рынок труда новых выпускников образовательных учреждений, вследствие чего значительно понижается эффективность совокупной рабочей силы. Наконец, недообразованный человек не способен быть полноценным потребителем продуктов современного производства, не будет обладать потребностью постоянного технологического обновления собственного быта, а, следовательно, нарушится баланс между производством и потреблением.

В наши дни стало очевидно, что в качестве источника прибыли все чаще выступают знания, инновации и способы их практического применения. То, что знание начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, радикально изменяет место образования в структуре общественной жизни, соотношение таких ее сфер, как образование и экономика. Приобретение новых знаний, информации, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становят-

ся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальной экономике. Во Франции, Германии, Финляндии, Швеции, Бельгии, Великобритании, Италии реализуются специальные правительственные программы, предусматривающие целевое инвестирование в непрерывное профессиональное образование.

Еще один аспект: при демократическом устройстве общества все граждане, как бы малограмотны и невежественны они ни были, теоретически имеют законное право на участие в принятии решений, в которых существенное место в современных условиях принадлежит научно-технической стороне дела. Здесь кроется опасность крупных политических ошибок и дестабилизации общества. Таким образом, сама логика развития современного мира толкает общество в странах с развитой экономикой к пересмотру ценностей и установок прошлого.

В развитых странах появилась тенденция работать «на опережение», то есть готовить людей к производственным и общественным инновациям, которыми, несомненно, будет отмечено наступившее столетие.

В современном образовании значительно выросло значение гуманитарной составляющей. Большое внимание уделяется теперь политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономике, экономике, религиоведению и др. Многие из подобного рода дисциплин только что возникли, другие же (как например культурология для советско-российской практики) были взяты на вооружение некоторыми странами, хотя еще десятилетие назад считались в этих странах едва ли не «лженауками».

В образовании получили значительное распространение нововведения, эксперименты, большое развитие получили психологическая и педагогическая науки. Во многих странах были созданы психологические службы.

Активизировалось международное сотрудничество в области образования, возросла роль наднациональных институтов, что особенно ощутимо проявилось в Западной Европе. Наднациональные приоритеты стали превращаться в международную норму и даже навязываться. Страны начали реально соперничать между собой, а качество образования выступило в роли одного из важнейших показателей успешности их развития.

От уровня образования в развивающихся странах зависят сейчас перспективы их социально-экономического развития, решение глобальной проблемы преодоления отсталости в мире. Прогресс требует использования новых технологий в различных сферах жизни, а это невозможно без определенных знаний, навыков, умений и моделей поведения у граждан этих стран.

Анализируя тенденции современного образования в международном масштабе, можно выделить два глобальных процесса, которые, с одной стороны, противостоят друг другу, а с другой — взаимосвязаны и дополняют друг друга. Это процессы диверсификации и интернационализации образования.

Диверсификация представляет собой организацию новых образовательных учреждений с приданием образовательных функций общественным институтам, введение новых направлений обучения, новых курсов

и дисциплин, создание междисциплинарных программ. Специализируются процедуры набора обучающихся, методы и приемы обучения.

Интернационализация образования, напротив, направлена на сближение национальных систем, нахождение и развитие в них общих универсальных концептов и компонентов, тех общих оснований, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя их взаимообогащению. Инструментами интернационализации выступают обмен студентами, преподавателями и исследователями, признание дипломов и ученых степеней, общие стандарты образования и др.

Весьма показательно, что во всех успешно развивающихся странах образование является приоритетным объектом финансирования. Термин «образовательная политика» прочно занял свое место в ряду таких укоренившихся терминов, как «внутренняя политика», «внешняя политика», «экономическая политика» и др. Образовательная политика ведущих зарубежных стран стала формироваться не в кабинетах чиновников министерств и ведомств, а в научных центрах, специально созданных для этой цели, в авторитетных комиссиях экспертов. Приоритеты сменились: от государственного заказа на подготовку специалистов развитые общества перешли к удовлетворению потребностей личности.

Претерпевает немалые изменения в современном мире и управление образованием. В некоторых странах в законодательном порядке разграничивают функции и ответственность между различными уровнями управле-

ния образованием: общегосударственным, региональным, муниципальным. Так как всем стало ясно, что хорошее образование обеспечивает устойчивое развитие и конкурентоспособность государств на мировых рынках, общегосударственные органы усиливают свою роль в выработке стратегии развития образования, координируя все возможные усилия и ресурсы государства. Другие управленческие функции делегируются низшим эшелонам власти в соответствии с их обязанностями и правами в данной сфере.

Основной акцент в деятельности управленческих структур образования постепенно переносится с административно-организационных вопросов на проблемы оценки результатов образовательного процесса, вопросы качества обучения, более гибкое приспособление профессионально-квалификационных параметров образования к изменяющимся социально-экономическим потребностям общества.

Расширяется практика привлечения к управлению образованием общественных и профессиональных организаций, практикуется общественная аккредитация школ, использование независимых групп экспертов для изучения, оценки и подготовки рекомендаций по различным аспектам их работы.

Очень большое внимание стало уделяться концепциям, программам, стандартам образования [4]. Для всех ступеней школьного образования во многих странах вводятся новые образовательные стандарты. Однако еще большее значение приобрела проблема взаимодействия между учителем и учениками. Перед учителем встала задача в тесном контакте с ученика-

ми планировать, осуществлять и оценивать процесс обучения, создавать необходимые условия для учебы, устанавливать тесные личные и эмоциональные контакты, создавать обстановку заботы, доверия и заинтересованности в образовательном процессе. Выпускнику современной школы нужны не сумма знаний и умений, а способности к их получению, не исполнительность, а инициатива и самостоятельность. Саморазвитию научить напрямую нельзя — эта способность не передается. Но педагог может создать условия для «выращивания» этой способности. Умение создать такие условия становится в развитых странах новым профессиональным требованием к педагогу. В отличие от специалиста в предметной области педагог-профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития. Он — не транслятор предметных знаний, а организатор учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности учащихся.

В последние годы происходит постепенное сближение в области организации школьного обучения в разных странах: общая продолжительность основного образования приближается к 12-летнему сроку, повсеместно вводится профильное обучение, а итоговая аттестация проходит преимущественно по результатам внешкольного единого экзамена. В 169 странах мира (около 80%) продолжительность полного среднего образования составляет 12 лет и более, в 46 странах — 13 лет, в том числе в Великобритании и Германии.

В последние годы образовательная стандартизация вышла за пределы отдельно взятых государственных

границ. Начали разрабатываться приемы внешней (независимой) оценки результатов образования [5] Чтобы эта оценка оказалась простой и объективной, были предприняты не всегда удачные попытки формализации этой оценки. Педагоги задумались и над такой, как казалось, вполне очевидной проблемой: что есть достойный результат хорошего образования — знания, умения и компетенции или всестороннее гармоничное развитие личности? А самое главное — как все это можно измерить?

Интенсивность общеевропейской интеграции резко усилилась в результате придания ей институциональной формы Болонского процесса, ориентированного на выполнение странами-участницами совместных обязательств по реформированию национальных систем образования в соответствии с положениями Болонской декларации.

Итоговая аттестация по окончании полной средней школы в большинстве стран осуществляется централизованно государственными органами образования или находящимися под контролем государства независимыми центрами, институтами, агентствами. Результаты итоговой аттестации в школе признаются в качестве вступительных испытаний в вузах Великобритании, Китая, США, Канады, Швеции, Японии, Болгарии, Венгрии, Египта, Казахстана, Армении, Франции, Германии и многих других стран.

Значительно расширился спектр учебных и организационных мероприятий, направленных как на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей учащихся. В условиях рыноч-

ных отношений и «общества потребления» сформировалось критикуемое многими понятие «образовательная услуга», возник и разросся рынок этих услуг, в том числе и международный. Образование стало отраслью бизнеса. Из того факта, что образование стало капиталом, вытекают основания для смешанного государственно-частного финансирования образования, для инвестирования средств в образование. Следом за этим естественно потянулись такие рыночные феномены, как, например, реклама. В этих условиях финансирование становится рычагом управления образованием. В основу кладется оценка результатов обучения, поддерживаются наиболее успешные образовательные учреждения, применяется многоканальное финансирование: государственный бюджет, бюджеты региональных и муниципальных органов, доходы от оказываемых дополнительных услуг и коммерческой деятельности, плата за обучение и др. Хорошо развита система адресного финансирования школ в таких странах, как Нидерланды, Франция, Италия, Венгрия, Япония, США, Канада.

Однако ориентация значительной части стран на «образовательные услуги» порождает внутреннее противоречие, так как ведет к профессионализации учебных заведений, в том числе общеобразовательной школы. Прагматичное, специализированно-утилитарное отношение к образованию ведет к игнорированию, а стало быть, и к вытеснению гуманитарной и общекультурной подготовки, являющейся условием заявленного приоритета - личностного развития человека. Тревогу вызывает декларируемая во многих странах отстраненность

современной школы от воспитательных целей. Школа, конечно, не может удовлетворять заказ частных лиц на формирование каких-либо политических, нравственных, конфессионально-религиозных взглядов и убеждений, а учащиеся и родители могут расценить воспитательные усилия школы или как нарушение принципа свободы совести, или как довесок не предусмотренный «контрактом об услугах».

Ориентацию на «среднего ученика», сменил повышенный интерес к одаренным детям, к путям раскрытия и развития их способностей средствами образования. Дело в том, что декларируемая массовость образования почти автоматически приводит к ситуации, при которой весь образовательный процесс ориентирован на «среднего» ученика и студента. Но человечество, как известно, всегда развивалось посредством своих лучших выдающихся представителей. Вместе с тем активизировался поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей — инвалидов, была отвергнута практика их изоляции от «обычных» детей.

Развитые государства путем создания гибкой и вариативной системы образования сегодня предоставляют своим гражданам максимально широкий спектр образовательных услуг. В условиях демократии объединения граждан, корпорации, муниципальные и др. образования сами вправе создавать необходимые им типы школ. Отсюда неизбежность разрушения прежнего образовательного пространства и возникновение на месте «единства без многообразия» «многообразия без единства». Далеко не всегда в современном образовании определе-

на система приоритетов, представляющих все многообразие национальных, государственных, корпоративных и частных интересов.

Исследователи замечают, что современная школа в международном масштабе перестает быть «школой дисциплины», но оказывается ближе не к «школе творчества», а к «школе игры». «Учение с увлечением» строится по мерке развлечения, занимательной игры, а не серьезного труда. Игровое отношение к учебе ставит личность в условное отношение к жизни. Соприкасаясь с жизнью, знанием, ценностями и нормами как с миром виртуальностей, человек оказывается изолированным от их смысла. Причина здесь в том, что игра - это форма удовлетворения потребностей, а не способ их развития. Школа перестает быть школой труда, заключающего в себе долг и ответственность. Последствием этого становится падение общего качества образования.

Принципиальное отличие новой системы образования от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий. Именно технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы — обучение на расстоянии или, как его называют иначе, дистанционное обучение.

В наши дни в мире столкнулись глобальные стратегические интересы больших групп стран, на поверхность вышли ментальные противоречия, которые многие годы старались сглаживать или скрывать. Образование — сравнительно консервативная сфера жизни людей, изменения в которой проявляются с «далеко отсроченным результатом». Тем не менее цивилизационные разломы проходят и через образовательную сферу, вызывая стремление к самоидентификации, поиску путей, основанных на вековых традициях и собственной ментальности. Поэтому, если еще несколько лет назад казалось, что развитие образования в мире пойдет некими общими путями по пути «глобализации», сейчас уместнее говорить о поиске собственных путей в каждом из «цивилизационных миров». Один из ярких примеров тому — эволюция форм итоговых испытаний (единого госэкзамена) в сегодняшней России. В мировом образовательном пространстве всегда сосуществуют как центростремительные тенденции, то есть общие ценности, парадигмы, так и центробежные, связанные с глубинными противоречиями цивилизационного характера. Иными словами, сейчас сфера образования в большей мере, чем, например, десятилетие назад, становится полем состязания стран и систем за первенство и самоутверждение. Кто более прав — покажет жизнь.

Литература

1. *Мясников, В.А.* Нужна ли глобализация в образовании? Материалы международной конференции «Глобализация и образование в современном мире». М.: ИТИП, 2009. 248 с.

2. *Найденова, Н.Н.* Основные направления интеграции методологий международных сравнительных исследований в национальные системы образования (на примере исслед. по оценке качества образования PISA) Проблемы психологии и педагогики: науч.-практ. журн. 2013. № 3(31)
3. *Савина, А.К.* Проблемы обучения детей с особым образовательными потребностями за рубежом // Научные исследования в образовании: Педагогика. Психология. Экономика. 2013. № 10.
4. *Савина, А.К.* Проблема стандартизации содержания образования и оценки учебных достижений учащихся в зарубежных странах / А.К. Савина, О.И. Долгая, Е.Б. Лысова [и др.] в сборнике Международной научно-теоретической конференции «Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества». 24 окт. 2011 г. М.: ИТИП РАО, 2011.
5. *Ткач Г.Ф., Филлипов В.М., Чистохвалов В.Н.* Тенденции развития и реформы образования в мире М., 2008. 345 с.

Об авторах

Абанкина Ирина Всеволодовна — кандидат экономических наук, профессор, директор Института развития образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Абанкина Татьяна Всеволодовна — директор Центра государственного сектора экономики, профессор Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Асмолов Александр Григорьевич — доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, директор Федерального института развития образования.

Бурдяк Александра Ярославовна — старший научный сотрудник Института социального анализа и прогнозирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, старший научный сотрудник Института гуманитарного развития мегаполиса.

Глазунов Анатолий Викторович — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального института развития образования.

Горина Елена Александровна — старший научный сотрудник Центра анализа доходов и уровня жизни Института управления социальными процессами Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», старший научный сотрудник Института гуманитарного развития мегаполиса.

Груничева Ирина Геннадьевна — научный сотрудник Центра социально-экономического развития Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Заир-Бек Сергей Измаилович — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории анализа и мониторинга институциональной динамики Института институциональных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Коган Ефим Яковлевич — доктор физико-математических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Приволжского филиалаФедерального института развития образования.

Косарецкий Сергей Геннадьевич — кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики.

Митрофанов Кирилл Германович — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования.

Посталюк Наталья Юрьевна — доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Приволжского филиала Федерального института развития образования.

Прудникова Виктория Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, директор Приволжского филиала федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования».

Родина Наталья Викторовна — кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Научное издание

ПРИТЯЖЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЯТЫЕ САБУРОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

сборник статей

Редактор Д.А. Басипова
Корректор
Компьютерная верстка Т.Э. Внуковой
Оформление А.М. Моисеева

Литературное агентство «Университетская книга»
105120, Москва, ул. Нижняя Сыромятническая, д. 5/7, стр. 8
Тел.: (495) 221-50-16

Издательская группа «Логос»
111024, Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31
Тел.: (495) 981-51-12, 955-78-30
Электронная почта: universitas@mail.ru

Подписано в печать 20.01.15. Формат 84×108/32.
Печ. л. 7,5. Тираж 500 экз. Заказ №

ООО «Чебоксарская типография №1»,
428019, г. Чебоксары, просп. И. Яковлева, 15

**По вопросам издания книг по заказу,
приобретения учебной и научной литературы
обращаться по адресу:**

111024, Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31

Тел.: (495) 644-38-04, 642-59-89

Электронная почта: universitas@mail.ru

Дополнительная информация
на сайте http://www.logos.ru