

© 2007 г.

**С.А. ШАРОНОВА**

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И СТАНДАРТЫ В  
ОБРАЗОВАНИИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАН ЕС И  
РОССИИ)**

---

*ШАРОНОВА Светлана Алексеевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Российской академии государственной службы при Президенте РФ.*

---

Данная статья строится на сравнительном анализе документов: комиссии ЕС по образованию и культуре [1] и Министерства образования и науки РФ [2]. Сегодня реформирование европейского образования из стадии «видения» и «желания» стало переходить в стадию выстраивания более четких нормативно-регулируемых отношений.

Судя по документам, большое внимание в реализации Болонских соглашений уделяется совершенствованию содержания учебного процесса в высшей школе. В связи с этим затрагиваются вопросы об *обучении на базе компетенций*, компетентностном подходе, а также о *стандартах* содержания образования. Рассматривая в статье эти вопросы, попытаемся выявить сходство и отличия в их трактовках, существующих в странах Европейского Союза и России.

**О понятии «компетенции».** Начнем с определения этого понятия в рабочих документах ЕС, процитировав один из них. «В понятие «компетенция» входит несколько терминов: *прирожденная склонность (одаренность), способность (как*

свойства личности), умение, навыки...» [3]. В приведенной цитате, однако, не все сказано, причем важное. Дополняя, можно отметить, что Болонский процесс совершенствования образовательных программ для университетов предполагает учет изменяющихся потребностей общества и возможностей работодателей. В связи с этим предусматривается, что перечень компетенций должен постоянно подвергаться новой идентификации. Речь идет, на мой взгляд, об образце, эталоне, о модели готового «продукта», которого ждет общество, а именно – об *идеале выпускника*. Причем речь идет в большей степени о «кодексе» *идеального выпускника*, и в меньшей – о его профессиональных *знаниях*. Можно сказать, компетенции, в понимании Европейского сообщества, *отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей*. В какой-то степени это напоминает существовавший в СССР «кодекс строителя коммунизма», который лежал в основе всей системы образования в Советском Союзе и пронизывал все образовательные программы. Кажется, Европа, сама не осознавая, идет по той же схеме формирования единого образовательного пространства. Только идеологию для него в советской России формировала Коммунистическая партия, а в Европейском Союзе – сообщество работодателей. В первом случае цели создания единого образовательного пространства были политические – конструирование новых человеческих отношений, попытка реализации надежд миллионов людей на построение идеального общества на земле, некоего рая. Во втором же случае – в основе интересы экономической эффективности, создания конкурентноспособной системы на рынке труда.

В документе «Регулирование образовательных структур в Европе» четко проводится разграничение между понятиями

«достижения в обучении» (learning outcomes) и «компетенциями» [4]. *Достижения в обучении* – это то, что учащийся должен узнать, понять и стать способным продемонстрировать после окончания обучения. Они могут относиться к единичным курсам, модулям, стадиям обучения, например, первый или второй цикл программы. Они дают спецификацию требований оценки по кредиту. *Компетенции* же представляют собой динамическую комбинацию знаний, понимания, навыков и способностей. Их воспитательный смысл (формирование «идеала выпускника») является важнейшей составляющей частью образовательных программ. В последней версии упомянутого документа [4] компетенции в каждом ряде классификации представлены как: 1) *инструментальные* – когнитивные способности, методологические способности, технологические способности и лингвистические способности; 2) *межличностные* – индивидуальные способности как социальные навыки (социальные интеракции и кооперация); 3) *системные* – способности и навыки, относящиеся к целым системам (комбинирование понимания, восприятия и знания; приоритет в приобретении требуемых инструментальных и межличностных компетенций).

Представляется, что противоречия новой российской реальности общества проявились в понимании компетенции. Поскольку Закон «Об образовании» вывел формально образовательную сферу из политического влияния, а в государстве нет четко сформулированной «воспитательной идеологии», то понимание «компетенции» осталось на уровне *учебного процесса*. Оно не стало инструментом воспитания, а осталось лишь инструментом обучения. Согласно российской версии, *компетенция* – это «интегрированная характеристика, выражающая готовность выпускника самостоятельно применять

знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности» [2]. Ключевым стало употребление термина «знание», и это определило в дальнейшем расхождение трактовок в характеристиках компетенций в России и Европейском Союзе (см. табл. 1, 2).

Как видим, в российском варианте преобладает акцент на профессиональные знания. Та же тенденция сохраняется и при расшифровке наполнения данных классификаций. Так, в странах ЕС *инструментальные компетенции* идентифицируются с: познавательной способностью, способностью понимать и манипулировать идеями и мыслями; методологическими способностями, выражающимися в умении манипулировать окружающей средой (организация времени и стратегия обучения, подготовка решения или решение проблем); технологическими навыками, относящимися к использованию навыков проектирования, пользованию компьютером и навыков информационного менеджмента; лингвистическими навыками, куда входят устная и письменная коммуникация и знание второго языка. Исходя из данного *ценностного* содержания инструментальных компетенций выстраивается нормативная часть, т.е. *конкретный набор* такого рода компетенций. В российских документах понятия «инструментальные компетенции» нет, а

**Классификации компетенций в России и ЕС**

Россия	ЕС
Инструментальные (ИК)	Инструментальные
Социально-личностные и общекультурные (СЛК)	Межличностные
Универсальные (общенаучные ОНК)	Системные
Профессиональные (общепрофессиональные – ОПК)	
Профильно-специальные (ПСК)	

## Различия в наборе инструментальных компетенций

Россия	ЕС
Способность использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности	Способность анализировать и синтезировать Способность организовывать и планировать
Готовность к письменной и устной коммуникации на родном языке	Базовые общие знания Основные профессиональные знания Устная и письменная коммуникация на родном языке
Необходимое знание второго языка	Знание второго языка
Способность использовать в познавательной в социальной сфере и в познавательной и профессиональной деятельности элементарные навыки работы с компьютером	Элементарные компьютерные навыки
Способность использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и	Навыки информационного менеджмента (способность отобрать и проанализировать информацию из различных источников)

<p>социальных задач</p> <p>Способность использовать в профессиональной деятельности базовые знания в области информатики и современных информационных технологий, навыки использования программных средств и работы в компьютерных сетях, умение создавать базы данных и использовать ресурсы Интернета</p>	<p>Решение проблем</p> <p>Подготовка решения</p>
---	--

набор имеется. При сравнении видно, как расходятся компетенции в, казалось бы, одинаково заявленном классификационном ряду – «инструментальные компетенции» (табл. 2).

Следующий набор – *межличностные компетенции* – в документах ЕС идентифицируются как: индивидуальные свойства личности, ее самооценка и критическая оценка ситуации; социальные навыки, относящиеся к сфере межличностных отношений и умению работать в группе, выражающие также социальные и этнические особенности. Эти навыки – основа для социальной интеграции и кооперации. Что касается российских документов, то в них не определен принципиальный подход к данному классификационному ряду, а дается лишь в чем-то схожий и в то же время отличный набор компетенций (см. табл. 3).

Как видим, Болонский процесс вводит нас в глобальные межкультурные рамки, тщательнее детализирует межкультурные компетенции.

*Системные компетенции* в том виде, как их трактуют в странах ЕС, также отсутствуют в российских документах. В понимании европейского сообщества эти компетенции идентифицируются как способности, позволяющие «видеть части целого, осмысливать систему в целом, уметь планировать изменения, которые способствуют совершенствовать существующую и конструировать новые системы. Более детальный набор системных компетенций выглядит следующим образом: способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность обучаться; способность адаптироваться в новых ситуациях; способность генерировать новые идеи; лидерство; воля к успеху и др.

## Социально-личностные и межличностные компетенции

Россия	ЕС
<p>Способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования</p>	
<p>Настойчивость в достижении цели, выносливость</p>	
<p>Способность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости профиль своей профессиональной деятельности</p>	<p>Способность к критике и самокритике</p>
<p>Навыки культуры социальных отношений, умение критически переосмысливать свой социальный опыт</p>	
<p>Умение работать самостоятельно и в коллективе, руководить людьми и подчиняться</p>	<p>Способность работать в команде</p>
	<p>Межличностные навыки</p>

<p>Способность использовать этические и правовые нормы, толерантность, способность к социальной адаптации</p> <p>Владение социально-значимыми представлениями о здоровом образе жизни</p>	<p>Способность работать в междисциплинарной команде</p> <p>Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях</p> <p>Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия</p> <p>Способность работать в международном контексте</p> <p>Приверженность этическим ценностям</p>
---	--

Знающие перечень компетенций российской версии могут возразить, что многие из них входят или предполагаются в наборах универсальных, профессиональных и профильно-специальных компетенций. Например, «волю к успеху» можно приравнять к «настойчивости в достижении цели, выносливости», которые отнесены у нас в ряд общекультурных компетенций. Но дело не в этом. Главное – понять следующие базовые моменты. Во-первых, в России делают акцент и формируют набор компетенций, исходя из феномена актуального знания, а в Евросоюзе – и в этом он выигрывает – акцентируют внимание на развитии опережающего мышления. Во-вторых, на внутреннюю динамику компетенций, если российское образование будет воспринимать компетенции как инструментарий организации

учебного процесса, а не как «идеологический кодекс» системы образования, то мы можем до бесконечности тасовать колоду компетенций, но полученный результат не будет иметь большого значения, поскольку (как увидим далее в анализе стандартов содержания образования) главным остаются и будут оставаться прежние критерии – «зуны» (знания, умения, навыки).

Сделанный анализ опирался только на рассмотрение *общих компетенций*, совокупность которых определяет, пользуясь прежней, советской терминологией, идеал «нового человека». Но для каждой профессии существует *свой* идеальный тип, и эту модель формируют уже *предметно-специальные компетенции*, где определяющим является профессиональный контекст. Например, для *образовательной* сферы набор таких компетенций выглядит как способности и умения: анализировать образовательные концепты, теории и сущность политики с помощью системного подхода; идентифицировать потенциальные связи между аспектами субъекта знания и их применением в образовательной политике и содержании; понимать структуры и цели образовательных систем; осознать различные контексты процесса обучения; проводить исследования проблем образования; развивать образовательные программы и руководить их реализацией; быть лидером или координатором мультидисциплинарных образовательных групп и др.

При анализе и сопоставлении общих и предметно-специфических компетенций видно, что вторые по сути выступают как конкретизация первых в контексте данного профессионального пространства, но не набора специальных профессиональных знаний, как обычно трактуется в нашей литературе.

Отметим еще один важный момент. В Евросоюзе компетенции учитываются в так называемой кредит-трансферной

системе организации учебного процесса, которая в России получила название «*системы зачетных единиц*». Что подразумевается на Западе под термином «кредит-трансфер»? Это централизованная система учета студенческой нагрузки, требующая выполнения образовательных программ, предпочтительных спецификаций, результаты которой формулируются образовательными терминами и приобретенными компетенциями [5]. В России же используется следующая трактовка: «Кредитная система мера трудоемкости освоения студентами образовательной программы в терминах учебного времени, требуемого для достижения установленных результатов обучения при очной форме обучения» [6]. Как видим, здесь *отсутствует упоминание компетенций*. Это опять-таки исходит из изначального методологического расхождения в понимании термина «компетенции», о котором уже шла речь. Поэтому и кредиты воспринимаются как только *количественная* категория (периода временных затрат), в то время как в определении Евросоюза речь идет и о *качественной* стороне: каждая дисциплина, спецкурс и любая другая единица учебного плана должна обладать *набором компетенций*, которыми обеспечивается будущий выпускник.

Более того, предполагается, что при оценке преподаватель учитывает не только качество приобретенных студентом профессиональных знаний, умений и навыков, но и уровень заявленных в конкретной программе, дисциплине, курсе и т.п. – компетенций. Например, при выставлении общей оценки по спецкурсу «Деловые игры», преподаватель должен учитывать способности студентов работать командой, сплачивать команду и т.д. При отсутствии таких компетенций, и при наличии отличного теоретического знания, оценка по кредиту значительно снижается.

Такая связь трансфер-кредита с компетенциями и *есть суть компетентного подхода*, поскольку работодатель на выходе может оценить качество дипломированного специалиста. Компетенции в этом случае выполняют функцию того, что у нас раньше означала характеристика специалиста.

**О стандартах содержания обучения.** Традиционные для России государственные стандарты, на мой взгляд, не имеют отношения к стандартам и рекомендациям, разработанным в ЕС, потому что первые касаются стандартизации только содержания образования, а вторые – нацелены на обеспечение *качества* процесса обучения, являются основой реформирования системы управления в высшей школе. Вместе с тем в Европейском сообществе не игнорируется сам факт необходимости регулирования содержательного компонента образовательных программ. Но ответственность за *качество* образовательных программ здесь отдается в руки общественного института, включающего представителей науки, образовательных структур и работодателей, занятых в данной отрасли, например, геологии, ветеринарии и т.п. Это соответствует логике рыночных, конкурентных отношений. Не жесткие нормативы из управленческих структур «сверху», а гибкая система регулирования через конкуренцию в сферах науки, образования и производства. Для небольших по территории и численности европейских стран такой подход органичен, тем более что, в отличие от России эти государства не переживают сложные процессы смены общественно-экономической формации. Для нашей страны с ее огромной территорией, населенной множеством национальностей, подобный подход может вызвать сложности. Для России было свойственно государственное вмешательство в регулирование содержания образования, начиная со времен

Ярослава Мудрого. Регламентирование в виде стандартизируемых требований к содержанию обучения просматривается во всех государственных документах как эпохи царизма, так и советской России. Проходя каждый новый виток своего развития, государство всегда определяло цели и задачи образования в виде «воспитания нового человека», и брало на себя роль гаранта качества образования, через систему контроля.

Стандарты содержания обучения, можно сказать, являются национальной чертой российского образования. Уже в условиях современной России стандарты высшего образования были переработаны дважды. В феврале 2007 г. на коллегии Минобрнауки РФ был принят макет стандарта третьего поколения. Рассмотрим его в свете требований Болонского процесса.

*Во-первых*, предлагаемый макет стандартов строится не на компетентностном подходе, поскольку контроль за результатом обучения осуществляется через формулу: «знает, умеет, владеет». Логика вариативности построения образовательной программы идет по пути размежевания наук: гуманитарно-социальных и естественно-математических. То есть, практически, из *«знаниевой парадигмы»* она не выходит. Основа стандарта – набор энциклопедических знаний, где главную часть составляют знания данной специализации. Иными словами, он строится на требованиях специализации. Но сегодня, как известно, по-настоящему специализации-то и нет, а в дальнейшем предполагается постоянная ее подвижность, изменчивость, которые не обеспечиваются такого рода стандартами.

В отличие от этого, если посмотреть учебные планы бакалавров на примере социологического факультета французского университета Прованс (см.: табл.4), можно увидеть: в качестве координат выступают фундаментальные знания данного

направления, которые и определяют его суть, а также компетенции и квалификации. Логика Болонской реформы: *компетенции* как идеал, *направление* как отрасль (общественный сектор), *профиль* как прикладная область данного направления и квалификация на выходе как специализация. Иначе говоря, схема построения содержания образовательной программы выглядит так: 1) фундаментальные обязательные знания, в выборе набора соответствующих дисциплин; 2) профильные знания, которые выбирает и комплектует вуз, а студент выбирает один из предлагаемых профилей; 3) специальные знания в виде широкого спектра модулей, формирующихся на выборной основе со стороны учащихся.

*Во-вторых*, в предлагаемой российской версии стандартов не просматривается возможность индивидуальных стратегий, поскольку в наборе гуманитарно-социальных и естественно-математических дисциплин теряются ориентиры *на квалификацию*. В логике европейского учебного плана, наоборот, видны зоны

*Таблица 4*

### **Учебный план университета Прованс (Франция).**

#### **Направление – социология, бакалавриат, 180 кредитов**

<p>Обязательные дисциплины для всех последующих модулей (с 1 по 6 семестр)</p>	<p>Классическая социология          Разнообразие социальных феноменов          Институты и их акторы – демографический и статистический подходы          Современная социология          Методы измерения в социальных науках          Теоретические курсы</p>
--	--

	<p>социологии</p> <p>Использование социального в профессиях демографов и социологов</p> <p>Обучение проведению исследования: объект и проблематика</p> <p>Вопросник</p> <p>Установка контактов (беседы)</p> <p>Сбор и анализ информации качественными методами</p>
<p>Модули профилирования (по выбору)</p>	<p>Социологии и демография</p> <p>Администрирование</p> <p>Социология труда</p> <p>Обучение и образование</p> <p>Информация и коммуникация в культуре</p>
<p>Специализирующие дисциплины на выбор</p>	<p>Социология/Антропология</p> <p>Дополняющие программы модулей;</p> <p>Дополняющие курсы модулей (политическая социология, социология образования, социология культуры)</p>

*квалификационной вариативности*, что позволяет и студентам, и тьюторам свободно ориентироваться в предлагаемых курсах и формировать специализирующие модули, которые выводят на соответствующие реальные трудовые квалификации. Если учесть, что современный рынок труда весьма подвижен, что в короткий период возникают новые профессии, специальности, то предлагаемая схема в рамках Болонского процесса (когда указывается обобщенное направление в дипломе, но включаются квалификационные характеристики в Приложении к диплому) позволяет гибко и достаточно быстро реагировать на изменения рынка труда.

Таблица 5 позволяет наглядно показать различия в логике реформирования учебного процесса в европейских странах и России.

Если следовать логике Болонского процесса, то образовательная программа, например, по *социологии образования* («бакалавриат») будет выглядеть, на мой взгляд, примерно следующим образом (см. табл. 6).

В приводимом ниже примере возможные *квалификационные ориентации* и соответствующие им самостоятельно подобранные специализирующие модули могут представлены так (см.: табл. 7).

Если исходить из мерок стран ЕС, то для подготовки бакалавра указанных квалификаций потребуется три года. У нас же существует традиционный так называемый развивающий цикл дисциплин (русский и иностранный языки, философия, логика, математика и др.), преподаются сопутствующие квалификации предметы, что увеличивает срок обучения до четырех лет. Проведенное сравнительное исследование в целом позволяет заключить, что российские документы относительно реформирования содержания высшего образования пока не вполне

**Сравнение логики реформ содержания образовательного  
процесса в России и Европе**

Традиционное образование (Россия)	Трансформирующееся образование (ЕС)
Компетенции – инструмент измерения полученного знания	Компетенции – идеология образования
Направление – научная область, теория	Направление – общественный сектор (наука, образование, практика)
Профиль – один из прикладных элементов направления	Профиль – один из прикладных элементов направления
Квалификация – специализация, которую дает вуз	Квалификация – запрос рынка труда на специализацию

**Примерная структура образовательной программы по  
курсу «Социология образования» (бакалавриат)**

Циклы	Фундаментальные теории	Методологии исследования
<i>Базовый обязательный модуль</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общая социология</li> <li>• Введение в социологию образования</li> <li>• История зарубежной социологии</li> <li>• История российской социологии</li> <li>• Современные тенденции развития социологической мысли</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Методология социологического исследования (количественные методы)</li> <li>• Методология социологического исследования (качественные методы)</li> <li>• Современные тенденции развития методологии социологических исследований</li> </ul>
<i>Базовые модули по выбору</i>	<p>Здесь может быть по нескольким сценариям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• По персоналиям (М. Вебер, Э. Дюркгейм и т.п.)</li> <li>• По научным направлениям (позитивизм,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выборка</li> <li>• Анкета</li> <li>• Интервью</li> <li>• Фокус-группы</li> <li>• Контент-анализ</li> <li>• Наблюдение</li> <li>• Количественный анализ базы данных</li> <li>• Качественные методы</li> </ul>

	<p>интеракционизм, структурализм и т.д.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• По странам (социология Германии, социология Франции и т.д.)</li> </ul>	
<p><i>Базовый профильный модуль</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• История социологии образования</li> <li>• Методологическое моделирование образовательного пространства</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Социологические исследования образования в России и за рубежом</li> <li>• Программа социологического исследования (практическое занятие)</li> <li>• Учебно-производственная практика</li> <li>• Научно-исследовательская практика</li> </ul>
<p><i>Специальные модули по выбору</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Государство и образование</li> <li>• Региональное образование</li> <li>• Экономика и</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Социальные технологии</li> <li>• Социальное моделирование</li> <li>• Комплексные и интегральные</li> </ul>

<p>образование</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Культура и образование</li> <li>• Стратификация и мобильность в образовании</li> <li>• Образовательная миграция</li> <li>• Гендерные проблемы и образование</li> <li>• Конфликтология и образование</li> <li>• Менеджмент в образовании</li> <li>• Религия и образование</li> </ul>	<p>исследования в области образования</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Социальная психология</li> <li>• Программа SPSS</li> <li>• Статистика</li> <li>• Математическое моделирование</li> <li>• Образовательные национальные проекты</li> <li>• Деловые игры</li> <li>• Тренинг</li> <li>• Реклама и образование</li> <li>• Маркетинг в образовании</li> <li>• PR в образовании</li> </ul>
---	--

**Модели возможных индивидуальных стратегий со  
специализацией на выходе**

Набор дисциплин по выбору, соотносящийся с квалификацией	Квалификация
Социальные технологии; маркетинг в образовании; экономика и образование; экономические теории; программа SPSS	Социолог-маркетолог
Социальные технологии; ПР и образование; реклама в образовании; социальная психология	Социолог-менеджер ПР
Социальные технологии; Комплексные и интегрированные исследования в образовании; программа SPSS; статистика	Социолог-исследователь (социологические структуры)
Менеджмент в образовании; социальная психология; деловые игры в образовании; образовательный тренинг; конфликтология и образование	Социолог-менеджер по кадрам
Социальные технологии; образовательные проекты; государство и образование; стратификация и мобильность в образовании; культура и образование	Социолог-исследователь (управленческие структуры федерального уровня)

Социальные технологии; региональное образование; образовательная миграция; культура и образование; экономика и образование	Социолог-исследователь (управленческие структуры регионального уровня)
Гендер в образовании; менеджмент в образовании; экономика в образовании; стратификация и мобильность в образовании; образовательная миграция	Социолог-исследователь (управленческие структуры муниципального уровня)

соответствуют действующим в ЕС, а практики обучения студентов, в том числе социологии, также далеки от идентичности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Fundamentals of a 'Common Quality Assurance Framework (CQAF) for vet in Europe / European Commission "Education and Culture". Lifelong learning: education and training policies Vocational training and adult education. 29/05/2005; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / ENQA, Helsinki. 2005. European Network on quality assurance in Vet / European Commission "Education and Culture". Lifelong learning: education and training policies Vocational training and adult education. Work program 2006-2007. February 2006. «From London to Bergen»/Report European Commission "Education and Culture". 2006; Tuning Educational Structures in Europe. 2006.
2. Проекты федерального государственного стандарта и примерных образовательных программ бакалавра и магистров по направлению подготовки высшего профессионального образования "геология"/

- Национальный проект "Образование". М.: МГУ, 2006. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Министерство образования и науки РФ. 22 февраля 2007г.
3. Project Tuning. EC. 2006.
  4. Tuning Educational Structures in Europe/ EC. Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006.
  5. Ключевые характеристики (сайт ЕС)  
<http://www.bologna.msmt.cz/files/ECTSKeyFeatures.pdf>
  6. Рекомендации по необходимым изменениям и дополнениям в действующую нормативно-методическую базу системы ВПО с целью успешной реализации инновационных образовательных программ в России // Национальный образовательный проект "образование". М.: Изд-во МГУ, 2006.