

КОНЦЕПЦИЯ МОНИТОРИНГА ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Давид Львович Константиновский, доктор социологических наук

В соответствии с основными приоритетами развития образовательной системы России на первый план выходит задача создания условий для массового образования детей старшего дошкольного возраста, выравнивающего их стартовые возможности в обучении. Построение такой образовательной подсистемы дошкольного образования возможно лишь на фундаменте мониторинга, своевременно и достоверно отражающего динамику её функционирования.

Разработаны не только концепция, но и методические процедуры и инструментарий социологического мониторинга развития системы дошкольного образования, а также осуществлена апробация и коррекция инструментария по результатам пилотных исследований. На первом этапе нами была разработана концепция мониторинга системы дошкольного образования, определены ключевые концепты мониторинга и параметры описания объекта.

В перспективе данный мониторинг находит своё продолжение в регулярных социологических исследованиях состояния системы дошкольного образования, позволяющих дать количественную и качественную оценку:

- потребностям населения Российской Федерации в дошкольном образовании;
- факторам и условиям распространения программ дошкольного образования разного типа;
- развитию дошкольного образования как в Российской Федерации в целом, так и в отдельных регионах.

Однако очерчивая границы исследуемого предмета дефиницией «система дошкольного образования», мы рискуем упустить ряд важных аспектов. Во-первых, система дошкольного образования именно как система на сегодняшний день не существует, а находится в начальной фазе своего становления. Поэтому речь должна идти не о факте, устанавливаемом при

помощи адекватной социологической процедуры (в категориях «наличествует/ отсутствует»: если отсутствует, то почему, если наличествует, то в каком состоянии), а об объективной возможности, перспективах становления и развития. Учитывая данную особенность на стадии проектирования исследования, мы тем самым закладываем возможность многократного мониторингового изучения и фиксирования динамики развития дошкольного образования в перспективе. В этом состоит диахронический характер исследования, сфокусированного на динамических процессах становления новых социальных институтов дошкольного образования. Данный тезис, в частности, означает, что диахроническое измерение — изменения изучаемого объекта во времени — для нас важнее синхронического измерения: совокупности срезов, фиксирующих состояние объекта в каждый конкретный момент.

Во-вторых, говоря о том, что дошкольное образование на сегодняшний день не представляет собой системы, мы вынуждены признать: обретение системного характера — результат длительной институциональной эволюции. Однако существующие сегодня в регионах многочисленные и разнообразные формы дошкольной подготовки не являются и хаотичным нагромождением инициатив и программ — это возникающие «по запросам снизу» образовательные институты, которые требуют изучения наряду со специализированными программами дошкольной подготовки, вводимыми в рамках эксперимента по созданию системы дошкольного образования.

Опасности ошибочной концептуализации (например, «дошкольное образование как стихия») можно избежать, если отказаться в исследовании от нормативного определения (т.е., включения в понятие «дошкольного образования» лишь специализированных форм подготовки старших дошкольников к школе) и исследовать все существующие на сегодняшний день формы образования интересующей нас возрастной группы независимо от того, реали-

ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

зуются ли они на базе детских садов, школ, учреждений культуры или в дополнительном образовании. Нашей отправной точкой являются все формы вовлечения детей в возрасте 5–7 лет в образовательную деятельность, какими бы «бессистемными» они, на первый взгляд, ни казались. Поэтому о дошкольном образовании мы далее говорим как об особом рода *институциональной сфере*, а не как о единой образовательной системе.

Изучение опыта образования детей старшего дошкольного возраста в рамках мониторинга преследует цель составить представление о том лишь на первый взгляд «стихийном» процессе, который охватил сферу дошкольного образования регионов России. Описанная далее система мониторинга ориентирована на выявление факторов и условий охвата детей старшего дошкольного возраста образовательными программами дошкольного образования, изучение объективной потребности в таком образовании и том влиянии, которое оказывают различные формы этого образования на дальнейший путь ребёнка в системе школьного обучения.

В дальнейшем регулярное проведение мониторинговых «срезов» (с рекомендуемым «шагом» в один год) позволит адекватно отразить как динамику изменения условий функционирования системы дошкольного образования, так и потенциала её развития.

Концепция дошкольного образования и концепция социологического мониторинга дошкольного образования

Фундамент предлагаемого социологического мониторинга — концепция дошкольного образования, усматривающая его конститутивные характеристики преимущественно в двух аспектах:

- в механизмах обеспечения полноценного развития старшего дошкольника;
- в механизмах обеспечения равных стартовых возможностей поступающих в школу.

Первая часть этого определения задаёт *психолого-педагогическую* перспективу видения институциональной сферы дошкольного образования. В её основе лежит акцентирование того образовательного ресурса, который несёт в себе раннее и дошкольное детство и который сегодня задействован лишь в незначительной части. Отсутствие эффектив-

ных механизмов обеспечения полноценного развития старшего дошкольника грозит деформацией логики всего последующего жизненного пути индивида. Последний сценарий, как справедливо отмечается коллегами-психологами, неизбежно имеет место в случаях переноса школьных методов обучения в дошкольные учреждения. В результате психологических исследований зафиксирована специфичность дошкольного детства, определено содержание и допустимые средства развития дошкольника, их кардинальное отличие от содержания и средств развития ребёнка в начальной школе. Установлено, что дошкольный возраст представляет собой благоприятный (сенситивный) период для становления в контексте игровых форм деятельности ряда способностей (воображения, общения, самоорганизации), которые задают вектор формирования компетенций, необходимых для дальнейшего образования в школе.

Полностью принимая данный тезис и релевантность психолого-педагогического анализа, мы фокусируемся на второй части определения дошкольного образования — на *механизмах обеспечения равных стартовых возможностей поступающих в школу*. Этот тезис задаёт собственно социологическую перспективу анализа дошкольного образования как институциональной сферы, прохождение через которую влияет не только на развитие в онтогенезе (психологический аспект), но и на последующую мобильность в пространстве социальных позиций (социологический аспект). От дошкольного образования зависит не только то, насколько здоровым и мотивированным ребёнок пойдёт в школу и как он будет в ней учиться, но и то, в какую с точки зрения социальных перспектив школу он пойдёт и каков будет вектор его последующего социального движения в институциональных рамках школьной системы.

Какой вклад в изменение жизненной траектории старшего дошкольника вносит посещение/непосещение им того или иного дошкольного образовательного учреждения — таков первый наш вопрос. Последующие вопросы: чем обусловлено это посещение/не посещение, насколько силён разброс в траекториях «на выходе» из различных форм дошкольного образования, в конечном итоге — усиливают или ослабляют те или иные формы дошкольного образования, существующее неравенство образовательных возможностей «на входе» в начальную школу. А потому нас интересует не столько влияние психолого-пе-

дагогических аспектов раннего детства на становление системы дошкольного образования, сколько объективные институциональные ограничения такого становления и социальные факторы, его регулирующие.

Тем не менее, консистентность различных типов получаемой информации, в т.ч. данных социологического мониторинга, о развитии дошкольного образования можно обеспечить, только придерживаясь общего понимания роли и функции дошкольного образования в современном образовательном пространстве. А потому, прежде чем перейти к перечню исследовательских концептов мониторинга, ещё раз зафиксируем наши исходные позиции в определении дошкольного образования:

1. Образование детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) должно оставаться частью целостной системы дошкольного образования, обеспечивающей их полноценное развитие с учётом специфики возраста. Эта ступень должна быть органично вписана в систему общего образования.

2. Обеспечение «равных стартовых возможностей» для детей при поступлении в школу должно заключаться не столько в специфической подготовке к школьному обучению детей 5–7 лет (формирование тех или иных навыков), а в общем развитии ребёнка на протяжении первых семи лет жизни. Для этого необходимо обеспечить всех детей качественным дошкольным образованием, доступным всему населению (вне зависимости от социально-экономического статуса семей и территории проживания).

3. Общедоступность качественного дошкольного образования и его обязательность для старших дошкольников определяются в значительной степени экономической доступностью — оно должно быть бесплатным, право на него должно быть гарантировано государством.

4. Обязательность дошкольного образования — это не «воинская повинность» посещения дошкольных учреждений, это обязательность систематической образовательной работы педагогов и родителей с детьми в её разных организационных формах.

5. Преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте — это не подготовка «удобно-

го» абитуриента для начальной школы.

6. Перевод детей старшего дошкольного возраста в систему школьного образования (классы раннего развития или младшая начальная школа) до достижения ими достаточной психологической и физиологической зрелости, как уже отмечалось, несомненно, отрицательно скажется на здоровье детей. Но гораздо более разрушительными могут стать социальные последствия: для ребёнка — это тотальное закрепление в пространстве школьного обучения, для взрослых (учителей и воспитателей) — снятие всякой профессиональной ответственности за нормальное и полноценное развитие детей. Социальные проблемы, возникающие вследствие дезорганизации дошкольного этапа образовательной траектории, ничуть не менее опасны, чем проблемы психологические.

Эти стартовые «идеологические» позиции задают общую перспективу изучения дошкольного образования — в той форме, в какой оно существует на сегодняшний день и в той динамике, которую обеспечит ему последующее изменение социальных и институциональных условий. Далее мы рассмотрим ключевые параметры описания институциональной сферы дошкольного образования и базовые концепты мониторинга дошкольного образования.

Институциональная сфера дошкольного образования: параметры описания и единицы исследования

В концепции дошкольного образования зафиксированы некоторые параметры описания такого образования, из которых наиболее информативными представляются следующие:

- 1) организационный,
- 2) по форме образования,
- 3) адресный,
- 4) психолого-педагогический,
- 5) по содержанию,
- 6) программный,
- 7) по форме организации образования,
- 8) кадровый,
- 9) по муниципальной ответственности,
- 10) финансово-экономический.

Например, под адресным параметром понимается сбор информации о лицах, непосред-

ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

ственно заинтересованных в получении дошкольного образования, в частности, о семьях с различным социальным статусом. Значение данного параметра обусловлено существенным расслоением общества, что приводит к различным возможностям родителей, касающимся выбора места и способа обеспечения детей дошкольным образованием. Психолого-педагогический параметр призван стать каналом получения информации о степени готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Его значение обусловлено тем, что до сих пор остаётся нерешённой проблема разной подготовленности детей на пороге школы. Это существенно затрудняет адаптацию детей к новым условиям школьной жизни, осложняет организацию учебного процесса и вынуждает родителей искать способы дополнительной подготовки ребёнка к школе, что зачастую отрицательно сказывается на развитии и здоровье детей (появляется тревога, снижается уровень самооценки, исчезает познавательный интерес, желание учиться в школе).

Программный параметр позволяет отследить разнообразие образовательных программ для детей старшего дошкольного возраста (их наличие либо отсутствие), используемых различными формами дошкольного образования, что даёт представление о характере обучения в существующих системах образования в отдельных регионах. Оценка содержания дошкольного образования и основных направлений образовательной работы предполагает анализ перечня навыков, умений и знаний, которые должны получать / формировать дети старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образования, в частности, ознакомление с окружающим миром и т.п. Оценка особенностей финансирования различных форм организации образования детей старшего дошкольного возраста позволила бы описать финансово-материальное обеспечение различных форм дошкольного образования по таким пунктам, как источники финансирования, нормы финансирования и т.п.

Очевидно, что, хотя все эти параметры описания опыта получения дошкольной подготовки так или иначе затрагиваются системой мониторинга, они не могут быть включены в социологический мониторинг. Прежде всего потому, что перечисленные аспекты представляют собой *разнопорядковые* каналы сбора, интерпретации и использования информации. Соответственно каждому из

этих аспектов требуется свой «язык» — своя «схема кодирования», и лишь некоторые из них представимы в логике социологического мониторинга, без разрушения его системной организации. Но и в этом случае они нуждаются в аналитической переработке, переводе на язык социологических показателей.

Мы выделяем несколько аналитических параметров, на которых сфокусирован мониторинг и которые далее полагаются необходимыми и достаточными для создания полной картины дошкольного образования:

- *институциональный параметр* (в каких институциональных рамках организовано дошкольное образование в регионах);
- *функциональный параметр* (какие социальные функции оно выполняет и какое влияние на последующую жизненную траекторию ребёнка оказывает);
- *субъектный параметр* (кто предъявляет запрос на те или иные формы получения дошкольного образования и в каких формах данный запрос выражается);
- *контекстный параметр* (какие демографические, экономические, социокультурные, территориальные факторы регулируют доступность дошкольного образования и возникающую «на выходе» из него дифференциацию стартовых образовательных возможностей).

Аналитика параметров описания изучаемого объекта в значительной степени предопределяет процедуры отбора единиц исследования и фокусировку инструментария. Собственно, к единицам исследования в мониторинге относятся сами *субъекты* дошкольного образования (прежде всего, семьи детей, проходящих через дошкольную институциональную сферу) и *институты* дошкольного образования.

Это решение развивается далее на стадии планирования архитектуры мониторинга и конструирования его инструментария.

Границы предмета: дошкольное образование в институциональном и функциональном аспекте

Необходимость параллельного изучения институтов, предоставляющих услуги дошкольного образования, и субъектов, чьи взаимодействия регулируют объём спроса и предложения этих услуг, обусловлена одновременно спецификой выбранной логики исследования (обозначенной выше) и структурой самого предмета мониторинга.

Позиции дошкольного образования как сферы социальных взаимодействий, через которую пролегают жизненные пути старших дошкольников, изначально неоднозначны. *Институционально* дошкольное образование является частью системы дошкольного образования и предположительно органически в неё встроено. Если бы этим определением дошкольного образования исчерпывалось, не было бы необходимости ни в сложной концептуализации («дошкольное образование как особая институциональная сфера»), ни в двойной фокусировке инструментария («исследование субъектов + исследование институтов»). Тогда можно было бы говорить о дошкольном образовании как о системе, и о дошкольном образовании как о кристаллизующейся в ней подсистеме, а единицы исследования не были бы разделены (изучая институт, изучаем субъектов, и наоборот). Но полностью дошкольное образование в системные границы ДОУ не вписывается — слишком разнообразны институциональные формы его реализации. Даже по самым приблизительным оценкам институциональные формы организации дошкольного образования сегодня включают:

- дошкольные образовательные учреждения (детские сады) полного пребывания;
- группы кратковременного пребывания детей на базе дошкольных образовательных учреждений;
- группы подготовки детей к школе на базе образовательных учреждений типа «начальная школа — детский сад»;
- группы подготовки детей к школе на базе общеобразовательных учреждений;
- группы подготовки детей к школе на базе учреждений дополнительного образования;
- группы подготовки детей к школе на базе учреждений культуры.

Таким образом, мы говорим о разных способах *институциональной сегментации* сферы дошкольного образования. Если забежать вперёд и обратиться к полученным в результате апробации данным, мы можем констатировать наличие трёх заметно различающихся между собой институциональных сегментов исследуемой сферы — программы дошкольного образования на базе детских садов (группы «Пиши-читайка» и т.п.), программы дошкольного образования на базе общеобразовательных учрежде-

ний («нулевые классы», классы «Гимназистик») и программы дошкольного образования на базе учреждений дополнительного образования и учреждений культуры (например, группы «Маленькая школа» в центрах развития образования, муниципальных центрах образовательных технологий и т.п.).

Однако, будучи институционально связанной с системой дошкольных учреждений, сфера дошкольного образования функционально стоит на стыке дошкольного и школьного сегментов. Её функция — обеспечение безболезненного перехода от одной ступени к другой. Критерием сегментации в данном случае выступает опыт, полученный ребёнком на определённом этапе жизни. Опыт дошкольного образования становится залогом непроблематичного перемещения ребёнка от одной социальной позиции к другой, и потому получение этого опыта должно изучаться в комплексе с изучением порождающих его институциональных форм. Институты (здесь — программы дошкольного образования) — это рамки опыта, структуры одновременно генерирующие и формирующие его.

На схеме представлена позиция дошкольного образования как институциональной сферы, определяемой по критерию приобретения ребёнком опыта дошкольного, дошкольного, начального образования.



Схема. Дошкольное образование как институциональная сфера

Из вышесказанного, в частности, следует, что, изучая группы детей, получивших те или иные формы дошкольного образования по показателям охвата, интенсивности и т.д., мы должны учитывать:

ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

а) функциональную и институциональную связь дошкольного образования со школьным и дошкольным;

б) специфику опыта, приобретённого ребёнком в том или ином институциональном сегменте дошкольного образования.

Отсюда необходимость выбора «точки отсчёта» — поступления в начальную школу. Исследуя вход ребёнка в систему школьного обучения, мы получаем возможность оценить работу институтов дошкольного образования *по результату* (насколько комфортно, безболезненно и социально успешно прошёл переход от дошкольного образования к школьному), *по процессу* (какие институты дошкольного образования как на этот переход влияют), *по перспективам* (насколько специфика получения дошкольного образования предзадана спецификой школы, в которую отдали ребёнка).

Исследовательская модель и архитектура инструментария

В соответствии с поставленными задачами инструментарий мониторинга сконструирован на основании следующих принципов.

1. *Оценка по результату.* Для адекватной оценки дошкольного образования необходимо обратиться к анализу его результатов. Это подразумевает ретроспективный характер исследовательской оптики: через следующую ступень образовательного процесса — начальную школу.

2. *Оценка по процессу.* Кроме ретроспективного анализа по результатам обучения важно проанализировать само «наполнение» дошкольного образования, его программ и различных форм. Связь первого и второго принципов даёт возможность оценить значимость, эффективность, набор рисков и прочие характеристики каждой из форм дошкольного образования.

3. *Оценка по перспективам.* Анализ различных форм дошкольного образования должен осуществляться «в привязке» к специфике школ, на которые ориентируются родители, формируя образовательную траекторию детей.

В связи с этим сконструирована следующая архитектура инструментария. Репрезентативный опрос родителей первоклассников организуется на основе репрезентативной выборки, рассчитанной на основании реализации суб-методики кластеризации школ региона.

Вместе с этим качественно-социологические средства социологического анализа обеспечивают охват всех основных форм дошкольного образования. Залогом адекватного сопоставления этих результатов является предварительная разметка дошкольного образовательного пространства региона на основе статистических запросов, рассылаемых руководителям общеобразовательных учреждений на основании упомянутой выше выборки (субметодика кластеризации школ).

Преимственность ступеней образовательного процесса

Проведённые ранее исследования показывают, что анализ отдельной стадии образовательного процесса (будь то дошкольное, начальное, и т.д. — вплоть до высшего образования) в отрыве от прочих уровней системы образования, формирующих контекст исследуемой ступени, оказывается несостоятельным.

Прежде всего это обусловлено диахронными эффектами; сам переход между двумя стадиями образования — важный фактор, влияющий на функционирование их обеих. Кроме того, в связи с зарегистрированной в предыдущих исследованиях сильной ориентацией на результаты образования, подразумевающей стратегии максимизации шансов на вертикальную мобильность, существует сильное влияние «старших» стадий на младшие. К примеру, шанс поступить в престижный вуз в очень сильной степени определяет поведение родителей детей старшего дошкольного возраста: чтобы обеспечить ребёнку высокие шансы, по мнению определённых групп родителей, необходимо заложить хороший старт его образовательной карьеры: поступить в элитную гимназию и пр.

В свою очередь школа, на которую ориентируются родители дошкольников, выступает как целостное формирование, имеющее внутри себя субкомпоненты, выделенные по временному основанию.

Обращаясь к химической метафоре, можно сказать, что школа как локус согласования социальных потребностей в образовании подобна молекуле — единству, объединяющему внутри себя единства другого уровня — атомы. В роли «атомов» в данном случае выступают уровни общеобразовательной школы.

Действительно, уже на основании предварительных рассуждений становится ясно, что выбор образовательных стратегий семьями

учащихся на уровне дошкольной подготовки, а также начальной, средней и старшей ступеней общеобразовательной школы имеет несколько разную специфику. Различается даже набор субъектов образовательного процесса: так, если в начальной школе в качестве субъекта принятия решений выступают только родители учащегося, то в старшей школе это соотношение изменяется, и всё более активную роль в формировании образовательной траектории принимает сам учащийся. При этом уровни школы обладают преемственностью один по отношению к другому, т.к. логика функционирования школы того или иного типа определяется взаимодействием субъектов образовательного процесса. Набор субъектов, включённых в это взаимодействие, изменяется незначительно: большинство учащихся не меняют школу при переходе на следующую ступень, конфигурация прочих субъектов также не изменяется.

Некоторое отклонение от «статической» модели могут представлять, например, школы-гимназии, в которых повышенный статус имеют только классы старшего звена. Однако учащиеся начальных и средних классов, даже не будучи включены в поле гимназии на уровне учебных программ, связаны с ними на уровне мотивации и планов: так, родители дошкольников, выбирая школу для своего ребёнка, как правило, ориентируются на успехи старшеклассников и выпускников данной школы, как на маркер качества школы в целом.

Требования, предъявляемые к методологии анализа развития дошкольного образования

В соответствии с поставленными задачами необходима такая методика анализа, которая позволит с помощью компактной процедуры получить комплексную картину охвата всей возрастной когорты различными формами дошкольного образования, а также предоставить основу для принятия эффективных управленческих решений. В качестве такого интегрирующего элемента была выбрана методика кластеризации учреждений образования.

Данная методика должна удовлетворять ряду требований, традиционно предъявляемых к подобного рода аналитическим средствам. Эти требования имеют двойственное происхождение. Прежде всего это нормы, связанные с канонами исследовательской процедуры.

Так, инструментальный мониторинг должен удовлетворять следующим общеметодологическим требованиям:

- *релевантности* — соответствия оперантов (содержания анкет, гайдов для фокус-групп и прочих элементов инструментария) концептам: т.е. выделенным в соответствии с целями и задачами исследования предметам анализа. Соблюдение этого требования — гарантия того, что получаемые нами данные отражают именно те параметры, которые необходимы для ответа на поставленные в исследовании вопросы;

- *валидности*. Обусловлено отношением между измерительным инструментом и результатами измерения. В нашем случае речь идёт о внешней валидности инструментария — корреляции между данными, получаемыми в ходе нескольких полевых исследований. Требование валидности непосредственно связано с требованием сопоставимости получаемых результатов;

- *устойчивости*. Устойчивость инструментария служит залогом того, что результаты исследования будут воспроизводимы. Следовательно, предлагаемая методика должна служить основанием многократного исследования образовательных потребностей в разных регионах страны;

- *точности*. Точность в нашем случае означает меру детализации изучаемых переменных. Чрезмерное «уточнение» инструментария, повышение его чувствительности приводят к снижению устойчивости и валидности результатов. Слишком чувствительный инструмент не может быть использован в разных регионах без существенной корректировки;

- *сбалансированности*. Выполнение этого требования — гарантия того, что все элементы инструментария сбалансированы между собой и инструмент не создаёт систематической ошибки;

- *компактности*. Соблюдение этого требования делает инструмент удобным для применения в полевом исследовании и повышает его «КПД».

Общие методологические требования, предъявляемые к инструментарию мониторинга на стадии его разработки: использование взаимодополняющих методов сбора и анализа данных, органическое сочетание в рамках единой системы показателей результатов использования качественных и количественных методов, а также вторичного анализа проведённых ранее исследований.

ЭКСПЕРТИЗА, ИЗМЕРЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА

Научное обоснование прикладного исследования лежит в фундаменте любого научно-прикладного проекта и служит источником его достоверности. Вместе с тем в организационном плане исследовательские компоненты играют подчинённую роль, уступая приоритет практике решения управленческих задач.

Таким образом, требования, предъявляемые к методике анализа, восходят к двум основным императивам, или *регулирующим принципам*. С точки зрения исследовательской процедуры должны удовлетворяться зафиксированные выше требования релевантности, надёжности, устойчивости и валидности. Исследовательский инструментарий должен быть соотнесён с контекстом — структурой теории. Однако, будучи практическим средством решения задач, инструментарий вписан в иной контекст: он должен корреспондировать с корпусом результатов подобных проектов и оперировать конкретными (принципиально реализуемыми) управленческими рекомендациями. Иными словами, полученная картина должна быть принципиально прозрачна, сопоставима с результатами исследований близкой направленности и выводить на перспективу принятия управленческих решений. Методика кластеризации учебных заведений является оптимальным средством мониторингового исследования с точки зрения обозначенных императивов.

Общие характеристики модели типологизации образовательных учреждений

Кластерная модель типологизации учебных заведений исходит из предположения о существовании характерных типов учебных заведений, различия между которыми носят не только нормативный, количественный, но и качественный характер. Предполагается, что каждый тип имеет свой портрет, свою внутреннюю логику, исследование которой является ключом к адекватному регулированию в изучаемой сфере.

Методика кластеризации оптимальным образом отвечает задаче исследования дошкольного образования, поскольку реализация этой задачи в рамках кластерной модели основывается на анализе барьеров, препятствующих получению качественного дошкольного образования ребёнку из семьи, не обладающей тем или иным ресурсом. Так, барьеры на пути к получению качественного

образования атрибутируются конкретному кластеру — типу учебного заведения, в рамках которого реализуется переход от дошкольного к школьному обучению.

Каждому типу учреждения ставится в соответствие отдельный кластер. Принадлежность исследуемых учебных заведений к тому или иному кластеру определяется при помощи формальной процедуры.

Внутри этих типов действуют различные регулирующие рыночные, управленческие, мотивационные и прочие механизмы и, как следствие, закономерности развития их типов неодинаковы. Отчётливо различается и функциональная нагрузка учебных заведений такого рода. Социальный состав учащихся, их мотивация, стратегии поведения на рынке образовательных услуг, объективные характеристики школ, субъективные ожидания учащихся и их родителей, а также запрос (как правило, имплицитный) со стороны профессионального сообщества и государственных структур — всё это определяет «портрет» кластера образовательных учреждений.

Выбор типа учебного заведения, осуществляемый родителями дошкольников, в одних случаях свидетельствует об ориентации на те или иные характеристики этого «портрета», в других — предопределяется особенностью барьеров доступности качественного образования.

Круг основных проблем, по-видимому, также специфичен для каждого типа учреждений образования. Доступность общего среднего образования — среди важнейших из них. В соответствии с этим каждому кластеру — типу образовательного учреждения, помимо упомянутого «портрета», атрибутируется характерный профиль «барьеров». □