

Споры вокруг реформ в образовании в Латинской Америке

Волна реформ образования в Латинской Америке усилила общественное понимание важности образования в процессе развития, увеличила инвестиции в образование, и привела к значительному прогрессу в реализации реформ, по существу установив систему оценки по результату и большую автономию школ. Однако, результаты учеников все еще далеки от удовлетворительных, и темп реформы медленен. В этой статье обсуждаются возможные причины этого и каким образом такие явления могут подорвать рыночную экономику и демократическое государство.

Одной из центральных идей в реформе образования было то, что образование, вносит вклад в установление социальной справедливости. Однако, связь между образованием и социальной справедливостью не является односторонней. Анализ реальной ситуации в Латинской Америке указывает на то, что при некоторых обстоятельствах направление влияния должно быть полностью изменено: *следует говорить не столько о том какое влияние оказывает образование на социальную справедливость, сколько о том, что социальная справедливость необходима для успешного образования.*

Все исследования распределения богатства, указывают на то, что в Латинской Америке неравенство значительно выше чем в других регионах с подобным уровнем развития. Недавнее изучение бедности¹, неравенства, и образования показало, что в среднем, латиноамериканские страны имеют коэффициент *Gini*² на 4,1 пункта выше, чем другие страны с подобным уровнем дохода на душу

населения. Аналогично, имеются очевидные факты указывающие на то, что уровень нищеты возрос в течение восьмидесятых и в абсолютных и в относительных величинах и хотя темпы его роста с 1990 года стали снижаться, все же число людей, живущих в нищете все еще увеличивается.

Признано, что условия жизни учеников имеют фундаментальное воздействие на их достижения в образовании. Во всех выводах по итогам изучения результатов учащихся отмечается, что они напрямую зависят от социального статуса и богатства семьи. Однако, те же самые исследования указывают на другое явление не столь очевидное как первое: а именно, что организационные и

¹J.L. Londoco. *Pobreza, Desigualdad y Formaci3n del Capital Humano en Latin America, 1950-2025*. Вашингтон, Мировой Банк, 1996.

²Коэффициент *Gini* (или степень концентрации) – наиболее широко используемый статистический коэффициент для описания социального неравенства.

1948 – 1998

Всеобщая Декларация
Прав Человека



Пятьдесят лет назад в Париже, 10 декабря 1948, Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций приняла *Всеобщую Декларацию Прав Человека*

Пункт 26

(1) Каждый имеет право на образование. Образование должно быть свободным, по крайней мере на начальных стадиях. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессионально-техническое образование должно быть сделано доступным и высшее образование должно быть одинаково доступно для всех на основании личных достижений в образовании.

(2) Образование должно быть направлено на полное развитие человеческой индивидуальности и укрепление уважения к правам человека и фундаментальным свободам. Оно должно стимулировать понимание, терпимость и дружбу среди всех наций, расовых или религиозных групп, и активизировать действия Организации Объединенных Наций по укреплению мира.

(3) Родители имеют преимущественное право выбрать вид образования, которое должно даваться их детям.

Решая ежедневные проблемы, работая с планировщиками образования во всем мире, МИПО постоянно напоминает о важности этих принципов и прилагает все усилия, чтобы создать обстановку в которой они могут соблюдаться.

В номере



ON-LINE

МИПО интенсифицировало свои возможности в сфере высшего образования посредством “виртуальных” учебных программ.

3

ИССЛЕДОВАНИЯ

Недавние исследования SACMEQ в Южной Африке показывает влияние пола, социального происхождения и местоположения школы на уровень грамотности.

5

ОБУЧЕНИЕ

Участники 1998/99 учебного года МИПО прибыли и начинают обучение в Париже и в Буэнос-Айресе.

7

ПУБЛИКАЦИИ

Недавно начата серия МИПО “Тенденции инспекций в школе” инициализировала некоторые интересные исследования в Азии.

10

педагогические изменения не имеют никакого эффекта на достижение учеников, живущих ниже черты бедности.

Это говорит о том, что трудности в повышении успеваемости ученика тесно связаны с плохой «обучаемостью» учеников, начинающих свое образование. «Обучаемость» не означает наличия унаследованных биологических или генетических черт, которые являются не восприимчивыми к явлениям социальной политики. Скорее, этот термин относится к базовому развитию познавательных способностей, которое происходит в раннем детстве при здоровом эмоциональном состоянии, надлежащем питании, и соответствующем здравоохранении, и к первичной социальной принадлежности, в соответствии с которой дети приобретают этические ценности и круг общения, которые позволяют им стать частью специфического сообщества — такого как школа — вне круга семьи.

Так как большой процент учащихся, начинающих свое обучение в школе менее «обучаемы», любые усилия, прилагаемые системой образования становятся неэффективными. Хотя само по себе образование является тем фактором, который вносит вклад в социальную справедливость, *некоторые основные элементы социальной справедливости в свою очередь необходимы для образования, чтобы оно имело какой-либо шанс успешного воплощения.* Этим объясняет, почему некоторые реформы сосредоточились прежде всего на дошкольном образовании и оказали воздействие на развитие социальной справедливости и последующее образование учащихся.

Примеры изменений в образовании

Преобразования процесса образования в Латинской Америке всегда проводились по одному и тому же образцу. Приоритет отдавался организационным реформам и в особенности вопросам децентрализации и созданию систем для оценки результатов. Основным принципом было то, что организационные изменения поощряют педагогическое новаторство — типа создания школьных уставов (*projectos institucionales* (исп.)), боль-

шей возможности внедрения новшеств, и разнообразия методов обучения — адаптированных для всего разнообразия социальной и культурной структуры населения. Однако, опыт Латинской Америки показывает, что, хотя организационные изменения являются необходимыми, для преобразования педагогики требуется нечто большее. В этом смысле, можно сказать, что концентрация на организационных аспектах отвлекла внимание от самого процесса обучения и главного действующего лица в обучении — преподавателя.

В настоящее время в Латинской Америке считается, что принципы на которых была построена реформа образования игнорировали, недооценивали, или просто замалчивали роль преподавателей. В то время как такие подходы могли бы рассматриваться в прежних стратегиях реформ образования, все указывает на то, что они не могут быть сохранены в будущих планах. Как с чисто педагогической точки зрения, так и с точки зрения организации учебного процесса, преподаватель должен будет играть центральную роль в будущих реформах образования. Соответственно, всестороннее внимание будет уделяться преподавателям, которым будет необходимо дать надлежащее образование.

Соотношение между государственным и частным сектором

Реформа образования поощряла союзы между государственным и частным секторами.

В течение недавних десятилетий некоторые традиционные барьеры были сломаны. Основываясь на возможность и необходимость создания новых союзов в образовании, был открыт путь к установлению более тесных контактов между различными структурами. Однако, это не должно использоваться как предлог для снятия ответственности с правительства по крайней мере в трех областях: определение целей образования; оценка результатов проделанной работы; и эффективное вмешательство с тем, чтобы ком-

продолжение на стр. 8

В этом номере:

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Споры вокруг реформ в образовании в Латинской Америке</i> | 1 |
| <i>1948 – 1998 Всеобщая Декларация Прав Человека</i> | 1 |
| <i>Повышение имеющихся возможностей с помощью «виртуального» обучения</i> | 3 |
| <i>Семинары по современным проблемам планирования образования</i> | 4 |
| <i>Влияние пола, социального происхождения и расположения школы на уровень грамотности в Южной Африке</i> | 5 |
| <i>Назначение первого директора SACMEQ</i> | 6 |
| <i>Увеличение участия женщин и девочек в базовом образовании</i> | 7 |
| <i>Новые стажеры прибыли!</i> | 7 |
| <i>Деятельность МИПО</i> | 9 |
| <i>Улучшение наблюдения: задача стимулирования</i> | 10 |
| <i>Прогноз университетов 21-го столетия</i> | 12 |



Новости МИПО издаются ежеквартально по-английски, по-французски, по-испански, по-португальски и по-русски.

Всю корреспонденцию следует направлять по адресу: Редактор, Новости МИПО, Международный Институт Планирования Образования, 7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Париж.
Телефон: + 33.1.45.03.77.00
Факс: + 33.1.40.72.83.66
Электронная почта: newsletter@iiep.unesco.org

WWW:

<http://www.education.unesco.org/iiep>

Повышение имеющихся возможностей с помощью «виртуального» обучения

Стремясь, сделать более доступными различные формы обучения МИПО продолжает всесторонне развивать разнообразные виды учебных курсов. Курс по стратегическому финансовому управлению в учреждениях высшего образования предлагался 13 университетам из 9 стран Южной Африки посредством INTERNET в течение 12-недельного периода с 4 мая по 31 июля 1998.

Этот курс предлагался с учетом возрастающей озабоченности Государств — членов ЮНЕСКО в связи с потребностью улучшить эффективность работы учреждений высшего образования.

Новая организационная модель

Она была разработана с определенной целью укрепления скорее общей, чем индивидуальной компетентности в финансовом управлении и была ориентирована на управляющих старшего и среднего уровня с соответствующими обязанностями.

Чтобы гарантировать выполнение организационных обязательств, были приглашены ректора университетов с тем, чтобы они от имени своих учреждений, подтвердили ин-

терес и обязательства учреждений по улучшению эффективности организации и назначили бы конкретных участников, а также гарантировали бы выделение им времени пять раз в неделю на протяжении всего курса.

С этим формально установленным обязательством, в каждом учреждении была сформирована группа из трех-пяти сотрудников. Эти сотрудники работали вместе как команда с одним представителем МИПО, определенным в качестве координатора, чья роль заключалась в том чтобы устанавливать время занятий удобное для всех членов группы и гарантировать, что ответы учреждения на полученные задачи будут отправлены в МИПО в установленные сроки. По крайней мере один из членов группы должен был хорошо знать компьютер. Группа из каж-

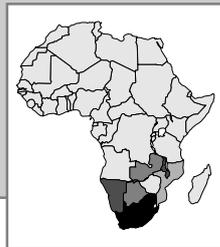
дого учреждения также взаимодействовала «виртуально» через Интернет со всеми группами — участниками из других учреждений, обмениваясь информацией и задавая вопросы.

Курс был основан на наборе из четырех модулей, которые были разработаны для индивидуального или дистанционного изучения. Учебный проект курса обеспечил несколько типов задач с разнообразием подходов. Первой задачей было самостоятельное изучение модуля с набором вопросов направляющих процесс чтения и отражающих представленную информацию. Впоследствии, группа собиралась с тем, чтобы обсудить изложенные в модуле вопросы и подготовить общий ответ учреждения на предложенный вопрос или задание. Специальная группа специалистов МИПО отвечала на каждое сообщение индивидуально и рассылала ответы участникам курса. Некоторые мероприятия были осуществлены с тем, чтобы обеспечить прямой обмен информацией об улучшении финансового управления в университетах между участниками в большой «виртуальной» группе всех учреждений. Эти мероприятия включили диалоговое обсуждение по коммерческой деятельности самих университетов, структурированное управление, основанное на компьютерной имитационной модели, с тем чтобы исследовать альтернативные стратегии борьбы с финансовым кризисом в гипотетическом университете, и заключительное обсуждение круглого стола по новым стратегиям.

Диалоговая связь

При разработке диалоговой части курса, доступность и непринужденность использования играли перво-

Университеты Южной Африки — участники дистанционного курса МИПО



степенную роль. Весь обмен информацией осуществлялся с помощью электронной почты по одному адресу МИПО.

Задолго до формального начала курса, были проанализированы возможные проблемы в системах связи каждого университета, имеющиеся каналы связи были протестированы. Этот шаг был необходим для того чтобы определить все возможные проблемы прежде, чем начнется курс, так, чтобы участники не столкнулись бы с проблемами ухудшения связи. Это могло бы помешать их участию в курсе. Всегда имеется возможность разрыва электронной связи, но было сделано все возможное, чтобы гарантировать минимизацию таких событий. Так как электронная почта передается практически мгновенно, то пользователь может быть сильно разочарован в случае любых поломок на линии связи.

Частая отсылка сообщений участникам обеспечивала непрерывный контакт и взаимодействие с группой МИПО, обеспечивающей работу курса, в течение всего трехмесячного периода.

Адрес МИПО проверялся непрерывно, чтобы гарантировать быстрое подтверждение всех полученных сообщений. Кроме того, была организована “горячая линия курса” для решения любых проблем связи с университетами. Такая система упрощения коммуникационных технологий и обеспечения быстрой диалоговой поддержки функционировала хорошо. Хотя некоторые участники с малым опытом использования электронной почты столкнулись вначале с некоторыми трудностями, они обычно решались с помощью координаторов группы.

Оценивая работу системы связи участники курса отметили, что они

считают электронную почту быстрым, эффективным и недорогим способом связи.

Более мощная модель с большей пропускной способностью

Согласно всесторонней оценке курса, ключевая цель увеличения пропускной способности организации была успешно выполнена. Хотя некоторые участники отметили, что они упустили возможность для неофициального обмена информацией и установления личных профессиональных контактов, которые так часто являются результатом встреч и симпозиумов, они между тем признали, что участие целой команды из одного университета в работе симпозиума было бы не выполнимо. Это было бы слишком дорогостоящее удовольствие и в смысле времени, и в смысле финансовых ресурсов. Фактически, шанс работать вместе как команда в поисках решения проблем и задач позволил получить возможность исследовать вместе проблемы и потенциальные решения, связанные с проблемой финансового управления в контексте структурной деятельности.

В сравнении с традиционным очным семинаром МИПО или интенсивным курсом, подход, используемый в этом курсе имеет несколько преимуществ.

Во-первых, метод дистанционного обучения позволяет участвовать от каждого учреждения группе людей. Это – существенное преимущество для расширения пропускной способности. Требуется более интенсивное участие. Задачи и письменные ответы от групп обеспечили возможность более глубокого отражения и понимания, а также более широкого распространения опыта.

Во-вторых, значительно более длительный период работы курса означает, что имеется большее количество времени для восприятия содержания курса и для взаимодействия с другими участниками с целью распространения информацию и опыта.

В-третьих, участники остаются на своих рабочих местах и, поэтому, могут непосредственно использовать навыки и знания, приобретенные в течение курса. Члены команды МИПО курирующие курс также извлекают выгоду из того факта, что они остаются в своем офисе с имеющимся доступом к документации и источникам, которые они часто используют, при формировании своих ответов и комментариев.

Наконец, большинство участников отметило, что они сохраняют приобретенные контакты друг с другом по электронной почте с тем, чтобы продолжить диалог и обмен опытом начатые в процессе курса. Опыт, в приобретенный ими в течение курса позволил им более легко использовать этот метод связи для профессионального взаимодействия. Они теперь имеют в своем распоряжении мощный инструмент для решения проблем в будущем.

Результат этого экспериментального курса ясно указывает на возможность в ближайшем будущем постановки МИПО курсов с использованием виртуального обучения на регулярной основе, с тем чтобы удовлетворить все возрастающий спрос государств – членов ЮНЕСКО на оказание Институтом помощи в укреплении их национальных образовательных мощностей.

**MICHAELA MARTIN, SUSAN D'ANTONI,
JOHN HALL AND BIKAS C. SANAYAL**

Семинары по современным проблемам планировании образования

Теперь под руководством Kenneth N. Ross эти семинары продолжат быть очень популярными.

Самый последний семинар, проведенный 20 октября 1998, был посвящен *Обучению оценщиков поддержанию управления в школе*.

Представленный доктором Джоном Оуэном из Университета Мельбурна, семинар рассмотрел новые подходы к обучению оценщиков систем образования которые существенно сместили к уровню школы имеющиеся ресурсы и полномочия по принятию решений.

Если Вы будете проездом в Париже в ближайшем будущем, пожалуйста, свяжитесь с МИПО с тем чтобы узнать совпадает ли какой-либо семинар со временем вашего визита.

Влияние пола, социального происхождения и местоположения школы на уровень грамотности в Южной Африке

Данные по грамотности, собранные в пяти странах в Южной Африке показали, что, в то время как не имелось никаких различий между мужчиной и женщиной в уровне чтения в конце начальной школы, имелись однако значительные различия между учащимися, относящимися к различным социально-экономическим группам и учащимися живущими в различных местностях

Начиная с 1992, МИПО работал со многими странами в регионе Южной Африки с тем, чтобы дать возможность министерствам образования организовать широкомасштабные исследования системы образования, результаты которых могли бы использоваться для контроля за качеством образования. Одним из главных результатов этой инициативы было выполнение межнациональной инспекции школ с целью сбора данных об условиях обучения и уровне грамотности учеников в старших классах начальной школы. В общей сложности пять стран завершили это важное исследование в 1998 году как часть программы исследования *Консорциума Южной Африки по Контролю Качества Образования (SACMEQ)*. Данные, собранные в процессе инспекции охватили приблизительно 750 школ, 1,500 преподавателей, и 15,000 учеников и недавно использовались при формировании двух главных вопросов касающихся уровня грамотности учащихся 6 класса начальной школы. Имеются ли существенные различия по уровням грамотности мальчиков и девочек? На сколько различия по полу сравнимы с различиями, связанными с социальным происхождением и местоположением школы?

Испытание грамотности по тесту на чтение, используемое в этом исследовании оценивалось путем вычисления процента пунктов на которые были даны правильные ответы каждым отдельно взятым учеником. Средние числа таких процентов были затем рассчитаны для каждой нации в целом, а также для подгрупп учащихся, объединенных по полу, социальному происхождению, и местоположению школы. Результаты этих исследований представлены ниже в *Таблице 1*.

Например, первые и заключительные числа в первой колонке таблицы показывают, что учащиеся 6 класса мужского пола на Маврикий имели в среднем 52 процента правильных ответов по тесту на чтение, в то время как, национальный средний результат на Маврикий для учеников 6 класса составил 53 процента правильных ответов.

Из таблицы так же можно заметить, что средний национальный результат для всех пяти стран распределен от самого низкого – в 37 процентов правильных ответов в Намибии, до самого высокого – в 53 процента – на Маврикий.

Различия по полу

В первых двух строчках таблицы, представлены средние значения для учеников мужского и женского пола. На Маврикий, эти числа указывают, что среднее число для женщин на три процента выше среднего числа для мужчин. Это маленькое различие нормально в пределах границ случайных отклонений данных и, поэтому, не могло интерпретироваться как статистически существенное.

Различия по полу в среднем для других четырех стран не были также статистически существенны. Они распределены в диапазоне от одного до двух процента. Следует также заметить, что направление этих различий не было постоянно для всех стран.

Отсутствие различий по полу в уровнях грамотности в 6 классе заслуживает дальнейшего рассмотрения. *Во-первых*, участие девочек в 6 классах хотя и не показано в таблице, но примерно одинаково для всех стран и составляет около 50 процентов. Это говорит о том, что девочки **не были** некоторой “отобранной элитой”. С другой стороны, широко известно, что участие девочек во втором и третьем уровнях образования было более низким чем участие мальчиков. Это может потенциально подразумевать, что одинаково талантливые девочки после окончания начальной школы не переходили к более высоким уровням образования.

Во вторых, это более низкое женское участие на более высоких уровнях образования не всегда сопровождалось лучшими средними экзаменами.

Таблица 1: Уровни грамотности по чтению для подгрупп учащихся 6 класса

| Подгруппы | Средний процент правильных ответов на вопросы теста по грамотности на чтение | | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------|--------|----------|----------|----|
| | Маврикий | Намибия | Замбия | Зимбабве | Занзибар | |
| Пол | мужской | 52 | 38 | 39 | 42 | 44 |
| | женский | 55 | 37 | 38 | 41 | 46 |
| Социально-экономический статус | богатый | 63 | 55 | 41 | 45 | 57 |
| | бедный | 43 | 31 | 33 | 32 | 37 |
| Местоположение школы | городская | 58 | 57 | 41 | 48 | 55 |
| | сельская | 50 | 31 | 38 | 39 | 41 |
| Национальный средний % | 53 | 37 | 38 | 41 | 45 | |

национальными оценками этой подгруппы учеников.

Одна из стран, участвовавших в этом исследовании отметила, что мальчики добиваются значительно лучших результатов при тестах для средней школы даже при том, что процент участия девочек более низкий. Этот результат противоречит ожиданиям и указывает на желательность исследований с целью определить, является ли обстановка в средних школах в некоторых частях Южной Африки столь же способствующей образованию для девочек, как и мальчиков.

Другие различия

В таблице также представлены средние числа по тестам грамотности по чтению для учеников из богатых и бедных семей. Так как относительное богатство в этих пяти странах было различно, классификация «богатых» и «бедных» в пределах каждой страны была сделана на основе частотного распределения имущества в доме. Средние числа в таблице показывают, что различия между учениками из богатых и бедных семей были весьма значительны. Самое большое различие в 24 процента было обнару-

жено в Намибии, а самое маленькое было 8 процентов – в Замбии.

Средние числа по тестам грамотности на чтение для учеников относящихся к городским и сельским школам приведенные в таблице показывают, что за исключением Замбии имеются значительные различия в грамотности, связанные с местоположением школы. Самые большие различия, составляющие 26 процентов относятся к Намибии.

Подводя итоги

Во время как отсутствуют какие-либо различия между мальчиками и девочками последнего класса начальной школы по грамотности в смысле чтения, различия между учениками из различных социально-экономических групп и живущий в различных территориальных образованиях были существенно различны. Дальнейшие исследования не показали никаких взаимных влияний этих трех факторов, что означает, что мальчики и девочки читали на одинаковых уровнях в пределах той же самой социально-экономической группы и в пределах того же самого местоположения школы.

В Африке имеются большие различия в уровне благосостояния, и богатые обычно живут в городах, где предпочитают жить лучшие преподаватели, и лучше оборудованы школы. Можно сделать вывод, что следует обеспечить лучшее распределение преподавателей и ресурсов так, чтобы сельские районы получили некоторых из лучших преподавателей и большее количество учебных материалов. Дальнейшие исследования следует направить на то, чтобы обнаружить причины этих несправедливостей и предоставить полезную информацию, которая могла бы использоваться министерствами образования в странах SACMEQ.

Миоко Сайто

Полная информация может быть найдена в: Saito, M. (1998). "Против социально-экономического статуса и местоположения школы в тесте грамотности по чтению для 6 класса в пяти Африканских странах". В: "Studies in Educational Evaluation", Vol. 24, № 3, pp. 249-261. За дополнительной информацией об этом исследовании, пожалуйста обращайтесь к Mioko Saito в МИПО.

НОВОСТИ SACMEQ

Назначение первого директора SACMEQ

Консорциум Южной Африки по Контролю Качества Образования (SACMEQ) недавно назначил господина Freidhelm Voigts своим первым директором. В 1991, SACMEQ начала жизнь как маленький проект в рамках МИПО, который был нацелен на расширенную программу предназначенную обеспечить планировщиков образования в Зимбабве навыками для проведения крупномасштабной образовательной деятельности и исследований связанных с улучшением качества образования.

SACMEQ – теперь процветающая международная неправительственная организация, которая постоянно размещается в подрегиональном офисе ЮНЕСКО в Хараре, Зимбабве. В течение 1998,

семь стран закончили национальные исследования SACMEQ – пять из которых были начаты в апреле на MINEDAF Конференции для Африканских Министров просвещения. В 1998 планировщики образования из 14 министерств образования (Ботсвана, Кения, Лесото, Малави, Маврикий, Мозамбик, Намибия, Южная Африка, Свазиленд, Танзания – Материк и Занзибар – Уганда, Замбия, и Зимбабве) начали работу над вторым основным научно-исследовательским проектом SACMEQ.

Назначение господина Voigts директором SACMEQ указывает на объединительную роль Консорциума как главного участника проводящего анализ действий проблем связанных с качеством образования. Он вступает на этот пост имея опыт мно-

голетней работы планировщика образования в Намибии и проработав несколько лет одним из наиболее успешных Национальных Координаторов Исследований SACMEQ.

Первой задачей Директора SACMEQ будет подготовка ежегодной встрече Руководящего Комитета SACMEQ, намеченного на 19 и 20 ноября 1998 в Хараре. Эта встреча рассмотрит прогресс достигнутый к настоящему моменту и затем утвердит программу обучения и исследований в течение 1999.

Штат МИПО, членов и друзей сети SACMEQ желает господину Voigts всего самого лучшего на его новом, ответственном посту.

KENNETH N. ROSS

Новые стажеры прибыли!

Учебный семестр 1998/99 года Ежегодной Программы Обучения, начался в Париже 28 сентября 1998 года. Тридцать пять стажеров, 17 из Африки, 7 из Азии и Тихоокеанского региона, 6 из Арабских Государств, 4 из Латинской Америки и Карибского региона и 1 из Европы (19 англоговорящих и 16 франкоговорящих) участвуют в последней программе МИПО в этом столетии.

8 и 9 октября 1998, участники курса Ежегодной Программы Обучения (ЕПО) и представители преподавательского состава МИПО выехали из Парижа на *ориентационный семинар* — краеугольный момент курса, так как на нем определяется структура будущих восьми месяцев обучения. Это было первая возможность для стажеров узнать о тенденциях в развитии образования, политике и планировании в представляемых стажерами странах, поделиться своими планами с коллегами и сотрудниками МИПО, и узнать о различных характеристиках и возможностях, предлагаемых ЕПО.

Прошедший (но не последний), *ориентационный семинар*, организованный Французской Национальной Комиссией для ЮНЕСКО, обеспечил превосходную возможность для стажеров пообщаться друг с другом в приятной обстановке, в данном случае в деревне Fontenailles.

Первая бросающаяся в глаза особенность проявившаяся в обсуждениях была различие в размере, населении, экономическом развитии, в разнообразии организации систем образования среди представленных стран. Так что же общего имеют участники со столь различными харак-

теристиками? Весьма много, раз они собрались вместе.

Процесс реализации и планирования образования в странах откуда прибыли стажеры становится все более и более комплексным, вовлекая новые действующие лица, и внутри и вне системы образования, на местном и школьном уровнях, а также иностранных участников. Появляются новые проблемы вследствие появления или укрепления частного образования, новых способов и технологий в процессе обучения, а также поиска большего разнообразия в сфере финансирования образования.

Обсуждения были сосредоточены главным образом на серьезной обеспокоенности относительно: (i) соответствия или не соответствия амбиций стран по отношению к будущему развитию их систем образования и тех ресурсов которыми эти страны располагают; (ii) потребности в лучшей координации между различными министерствами (образования, труда, финансов и т.д.) с тем чтобы избежать дублирования; и (iii) повышения “духа национальной собственности” развития образования в странах и сохранения разумного уровня влияния внешних орга-

низаций на планирование и развитие системы образования.

Другая общая особенность развития образования в странах стажеров — это то, что планирование, все еще централизованное, однако имеется четкая тенденция в направлении увеличения децентрализации и отхода от системы “центр-периферия и сильный центр” в направлении более консультативной и равной по правам системы. Однако, процесс идет медленно и крайне неустойчив из-за недостатка решимости у администрации, нехватки ресурсов и, прежде всего, отсутствия желания у кого это касается изменить свое отношение и поведение в соответствии с изменяющимися условиями.

Имелись существенные различия между странами по глубине планирования образования во времени.

Важность планирования на средние сроки (от 4 до 6 лет) имеет тенденцию к уменьшению в пользу как планирования на более короткий промежуток времени, со специальным акцентом на действиях, связанных с подготовкой бюджета и конкретных мероприятиях, так и долгосрочного планирования. Вопросы управления в период кризиса также вызвали общий интерес.

СЕРИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ МИПО

Увеличение участия женщин и девочек в базовом образовании

Nelly P. Stromquist

Основные принципы МИПО № 56

Париж: МИПО, 1997

Это — руководство как для планировщиков образования и для руководителей, так и для преподавателей и школьных администраторов о важности образования для карьеры женщины и каким образом сделать обстановку в школе более эффективной и комфортной для девочек. Обсуждаются некоторые области возможного вмешательства (включая со-

держание учебного плана, методов обучения, обучение преподавателей, стимулы для учащихся и механизмы поддержки). Исследуется влияние отдельных организаций и личностей на систему образования, таких как родители, неправительственные организации, частный сектор, инвесторы и других с тем чтобы определить их потенци-

ал и возможности в преобразовании образовательных установок с целью сделать их более адаптированными к признаку пола и более практичными.

Варианты успешных усилий проводимых в трех странах (Аргентина, Гватемала и провинция Балочистан в Пакистане) иллюстрируют процесс таких изменений.

Последний пункт высвечивал другую важную проблему: зачастую ограниченное использование политическими лицами, принимающими решение, диагнозов, предсказаний и альтернативных вариантов решений, разработанных планировщиками. Многие из стажеров упомянули, в качестве основной задачи их обучения в МИПО, потребность повысить свою компетентность не только в анализе данных, но также и в интерпретации результатов, распространении и сообщении их в форме, доступной для лиц, принимающих решение.

Прагматический подход участников, отражающийся в их восприятии образовательных проблем и в их готовности принять во внимание экономические ограничения и особенно политические реалии в своих рассуждениях, является, и понятным и оправданным. Необходимость в большем распространении исследований — другая проблема вызывающая их беспокойство. Даже если заключительные решения — прерогатива политических деятелей, такие действия могут стимулировать обсуждения не только в пределах министерств, но также и среди всех заинтересованных членов общества.

Что касается усиления национальных возможностей, некоторые главные тенденции и проблемы стран, стали предметом обсуждений. Они охватили фактически весь процесс планирования и подчеркнули потребность в обученных профессионалах, владеющих различными методами анализа и диагноза, также как профессиональной способности по развитию предложенных решений и контролю выполнения образовательных программ и проектов.



Обсуждения семинара позволили участникам не только сравнить ролевые игры по планированию в управлении и образованию в представленных странах, но также и перечислить задачи и индивидуальные обязанности участников в рамках соответствующих административных структур. С учетом специфики каждой страны, потребности каждой службы планирования и персонального интереса каждого индивидуума, участники почувствовали, что их обучение в МИПО должно помочь им:

- улучшить их компетентность в использовании методик и методов управления и планирования в образовании;
- приобрести новые навыки по анализу текущей ситуации в системе образования и научиться вносить эффективный вклад в формирование политики;
- повысит свою способность интерпретировать результаты исследований и сообщать результаты.

После объяснений преподавательским составом МИПО различных компонент Ежегодной Программы Обучения, стажеры получили возможность высказать свои индивидуальные потребности по

обучению и изложить свои проекты. Учитывая ограниченность по времени и интенсивный характер программы обучения МИПО, эти проекты обучения должны быть связаны с одним или другим из двух параллельных потоков, а именно *Образование и Обучение для целей развития и Основное образование для всех*, таким образом происходит деление стажеров на две сбалансированные группы в течение первой стадии специализации. Временный выбор участников для специализированных модулей показывает ясное предпочтение модулям по *Школьной картографии и микро планированию, Проектированию развития образования и по Контролю и оценке качества образования*. Структура программы требует также участия всех стажеров во всех компонентах **Общего Ядра** (см. рисунок *Структура ЕПО*).

Стажеры ЕПО 1998/99 и сотрудники МИПО все еще имеют впереди семь месяцев, с тем чтобы достигнуть целей обучения выделенных в течение двухдневного семинара ориентации и все мы с большим энтузиазмом ожидаем интенсивного обучения в течение года.

LARS MÄHLCK, DRAMANE OULAI & KHADIM SYLLA

Тем временем, в МИПО-БУЭНОС-АЙРЕС...

Курс начался хорошо. Все прибыли и все идет как запланировано! Группа участников заинтересована и активна. Они должны побывать с учебной поездкой в Уругвае в первую неделю ноября 1998.

JUAN CARLOS TEDESCO

Эта статья основана на тексте выступления на *Конференции о будущем Латинской Америки: сотрудничество частного и государственного секторов в образовании*, Всемирный Банк, Вашингтон, 4-6 Июня, 1998.

☞ продолжение со стр. 2

пенсировать различия в тех случаях, когда результаты ниже установленного стандарта.

Короче говоря, латиноамериканские страны поняли преобладающую важность образования в стратегиях, нацеленных на развитие свободного экономического рынка и политической демократии. Реформы образования, разработанные для регулирования образова-

ния требуют постоянной поддержки для их эффективной реализации. В предстоящий период, вероятно, что, одновременно с проведением начальной стадии организационных изменений, реформы сосредоточатся на изменении стиля обучения и основных принципов преподавания, используемых в школах в настоящее время. Если такие реформы не будут достигать школы, и

класса они будут иметь очень слабое социальное влияние.



«Институт во взаимодействии с окружающим миром»

- **Командный симпозиум по “Стратегиям в образовании и обучении для неблагополучных групп во франко-говорящей Африке”**
(Ouagadougou, Буркина-Фасо, 2 – 5 ноября 1998)

Главная цель этого симпозиума состоит в том, чтобы исследовать предварительные сообщения написанные национальными командами из Неформального центра базового образования (CEBNF) в Буркина-Фасо, Центра Nafa в Гвинеи, и Центра Образования для Развития (CED) в Мали. В течение симпозиума, участники будут готовить инспекции по определенным темам, запланированные на конец этого года (выбор методов, разработка инструментов инспекции, определение образца, планирование посещения). Встреча организовывается Подразделением по Изучению и Планированию Министерства Базового Образования, партнера МИПО в этой области. Следующая командная встреча будет проведена в начале 1999, с тем чтобы обсудить первые результаты инспекций.

- **Первая встреча по “Составлению бюджета образования в Камбодже (Кампучия), Лаосе и Вьетнаме”**
(Siem Reap, Камбоджа (Кампучия) 17 – 20 ноября 1998)

Цель этого проекта состоит в том, чтобы проанализировать и сравнить подготовку бюджета и процесс его выполнения в Камбодже (Кампучия), Лаосе и Вьетнаме.

Каждая страна будет представлена экспертами по бюджету от министерств образования и должностными лицами, отвечающий за бюджеты образования в соответствующих министерствах финансов. Две другие встречи будут организованы в 1999 и 2000, и несколько исследований будут изданы в серии МИПО “Финансовое управление системой образования”.

- **Учебный визит Ежегодной Программы обучения МИПО Академии Реймса, Франции**
(Реймс, Франция, 29 ноября – 4 декабря 1998)

Как обычно, участники Ежегодной Программы обучения МИПО совершат учебную поездку во Францию, чтобы изучить систему образования.

В этом году Французская Национальная Комиссия ЮНЕСКО организовала посещение Реймса, столицы области Шампань, с тем чтобы познакомить стажеров с тем как Французская система образования приспособилась к изменениям в наборах учащихся в школах, как управляется сеть школ, и как подготовлен каждый учебный год. В течение посещения стажеры МИПО будут работать в группах, чтобы изучить четыре главные аспекта системы, а именно: децентрализация, ориентация и регулирование студенческих потоков, качество образования и попытки преодолеть неудачу школы / ученика, отношения между школами, фирмами и рынком труда.

- **Региональный симпозиум по “Управлению начинающими преподавателями на Юге Азии”**
(Wattala, Шри-Ланка 14 – 18 декабря 1998)

Цель этого совместного МИПО/DSE симпозиума состоит в том, чтобы изучить современное использование и продвижение начинающих преподавателей и исследовать возможные направления для их усовершенствования. Это определяет критическую проблему того, как удостовериться, что преподавателей подготавливают к школам, которые нуждаются в них больше всего, и где они могут лучше проявить себя. Политики, высшие должностные лица и исследователи из Индии, Непала, Пакистана и Шри-Ланки встретятся, чтобы обсудить до какой степени реформы, уже предпринятые Южно Азиатскими странами, с целью улучшения их систем управления персоналом (децентрализация, изменение норм и процедур комплектации персоналом и т.д.) реализовались в смысле достижения желательных изменений и определить новые пути усиливающие процесс комплектации начальной школы персоналом и совершенствования преподавателя.

- **Региональный симпозиум по “Улучшению контроля и сервису поддержки в школах”**
(Бамако, Мали, 15 – 19 декабря 1998)

Наблюдение играет главную роль в улучшении качества образования. Однако, в течение долгого времени, этот сервис не получал того внимания, которое он заслуживает. Стремясь определить стратегии и восстановить их важную роль, МИПО организует в сотрудничестве с Министерством Базового Образования и Национальной Комиссии Мали в ЮНЕСКО, симпозиум в Бамако, Мали, на котором предлагается улучшить контроль за школьным образованием и улучшить поддержку посредством обмена опытом между странами в регионе. Для участия приглашены: главы центральных инспекций и консультативных агентств, преподаватели контролирующего персонала, инспектора регионального уровня и советники по образованию из Бенина, Буркина-Фасо, Кот д'Ивуаре, Мали и Сенегал. На повестке дня для обсуждения: организация и функционирование школьного наблюдения и служб поддержки, новый опыт на национальном и международном уровне, стратегии для улучшения школьного контроля в регионе, и наконец, обучение инспекторов и советников образования.

- **Региональный симпозиум по “Управлению Высшим образованием”**
(Nakhon Ratchasima, Таиланд 1 – 5 февраля 1999)

Совместно организованный Ассоциацией Университетов в Азии и Тихоокеанском регионе (AUAP) и МИПО, этот региональный симпозиум будет проведен в Университете Технологии Suranaree, Nakhon Ratchasima, Таиланд. Рассчитанное на старших менеджеров университетов в регионе, содержание курса сосредоточится на стратегическом управлении университетами.

Заинтересовавшиеся вышеупомянутым симпозиумом могут обратиться к профессору Ruben Umal, Secretary General, AUAP, электронная почта: cenintaf@ccs.sut.ac.th

Улучшение наблюдения: задача стимулирования

В 1996 году МИПО начал обширную межрегиональную научно-исследовательскую работу по улучшению наблюдения. Его главная цель состоит в том, чтобы исследовать, как структуры и управление наблюдением могут быть преобразованы с тем, чтобы был реализован их огромный потенциал в улучшении качества школ. Одной из важных сфер деятельности будет разработка учебного пакета для сотрудников отвечающих за организацию наблюдения. Пока проект осуществил широкий спектр исследований проанализировав два континента — Азию и Африку — и охватил множество разнообразных проблем. В этой статье предпринимается попытка привести некоторые предварительные заключения из этого исследования, и в частности из уже опубликованных исследований касающихся Азиатского континента.

Национальные исследования Бангладеш, Республики Корея, Непала, Шри-Ланки и штата Индии Уттар Прадеш показывают, что наблюдение и система поддержки сталкиваются со многими проблемами. Некоторые из них — недостаток транспорта, наличие вакантных мест, обычно слишком большое число преподавателей и школ, за которых отвечает каждый наблюдатель (см. таблицу 2), дефицит возможностей для обучения — связаны с ограниченностью ресурсов. Поэтому они в большей степени отмечаются в слаборазвитых странах Южной Азии, чем в Шри-Ланке, и, особенно, в Корее. Однако, отсюда вовсе не следует, что проблема является только финансовой. Правильнее говорить, что — и это — первый вывод исследований — *до тех пор пока основные проблемы не будут решены (наличие транспорта доставляющего наблюдателей из офиса в школу является первоочередной задачей) не следует ожидать, что наблюдатели будут эффективно выполнять свои задачи.* Хотя доступна лишь малая часть информации о бюджете и расходах, кажется, что обеспечение этих базовых требований не должно быть слишком обременительно для государственного бюджета. Кроме того выплачивание жалования наблюдателям без предоставления им необходимых рабочих средств — бессмысленная трата ресурсов. В то же самое время, очевидно, что некоторые проблемы управления и организационной структуры должны быть решены.

Предоставление школам поддержки и самостоятельности

В этом смысле, некоторые реформы и нововведения испытываются и показывают направление в котором надо двигаться, а также возможные выбоины на пути к совершенствованию. Одна важная реформа, на которую указывается в двух монографиях, касается увеличения роли личности в рамках школы. Пример Новой Зеландии — является вариантом глубоко продуманной политики, которая дает школьным директорам и школьной администрации полную свободу в выборе и контроле педагогического состава школы. Кроме того, каждые три или четыре года, правительство посылает инспекционную группу, которая анализирует работу всей школы и может предпринимать, если необходимо, карательные меры, типа замены директора или администрации. Проект реализуемый в Шри Ланке кажется, на первый взгляд, очень похожим: школы должны брать ответственность за свое собственное совершенствование; изменения должны происходить изнутри, улучшая отношения между сотрудниками и обществом. Однако, существует одно фундаментальное различие между этими двумя вариантами и это касается поддержки, которую могут получить школы. В Новой Зеландии между трех — или четырехгодичными инспекциями школы предоставлены сами себе. Они имеют свое собственное финансирование и, если необходимо, могут использовать его, чтобы обучить преподавателей и получить педагогическую поддержку. Однако, многое из

Некоторые уже доступные материалы из этой серии:

- Ali, M.A. 1998. *Supervision for teacher development: a proposal for Pakistan.*
Carron, G.; De Grauwe, A. 1997. *Current issues in supervision: a literature review.*
Carron, G.; De Grauwe, A.; Govinda, R. 1998. *Supervision and support services in Asia. Volume I: A comparative analysis. Volume II: National Diagnoses.*
Fergusson, V. 1998. *Supervision for the self-managing school: the New Zealand experience.*
Khanjani, T.R. 1997. *Teacher support through resource centres: the Nepalese case.*
Perera, W.J. 1997. *Changing schools from within: a management intervention for improving school functioning in Sri Lanka.*

этого в реальности недоступно, в особенности для более отдаленных и маленьких школ. В Шри Ланке, поддержка школ осуществляется постоянно, потому что участвовавшие в проекте школы были наиболее неблагополучными, и их поддержка была основным компонентом проекта, без которой он мог бы потерпеть неудачу. Первоначальный аспект этого проекта определен формой такой поддержки: инспектор назначался для небольшого числа школ. Он (редко она) посещал школы каждые два месяца, чтобы обсудить на собрании со всем коллективом школы основные потребности и проблемы школы и пути их решения. Между этими собраниями сотрудники в группах или индивидуально выполняют некоторую работу, которая могла носить очень практический характер (типа установки забора вокруг школы). Прогресс в этой работе регистрировался в книге о проделанной работе, которая позволяла сотрудникам и инспектору следить за тем как меняется школа. Одним из выводов из этого проекта является то, что для того чтобы помочь беднейшим школам или школам имеющим низкое качество обучения, слабым преподавателям и средства обучения, необходимо последователь-

ное и длительное наблюдение, но это не должно делаться в ущерб их самостоятельности.

Структурная Реформа и улучшение управления

В публикациях в различных формах указываются три связанных между собой вопроса:

- какова должна быть структура наблюдений для того, чтобы она могла обеспечивать школам доброжелательность при инспекциях?
- каковы должны быть основные задачи наблюдения, кроме непосредственно инспекционных задач?
- какие инструменты, в дополнение к основному минимуму о котором говорилось выше, должны быть доступны наблюдателям, чтобы они могли успешно работать?

Системы наблюдения подверглись множеству структурных изменений. Наиболее важным и наиболее распространенным результатом этого было то, что наблюдатели оказались слишком далеки от школы, чтобы быть способными постоянно следить за состоянием дел в школе. *Чтобы приблизить надзор ближе к школам, необходимо принять принцип системы с тяжелым основанием и легкой вершиной.* Чтобы реализовать этот принцип на практике, были предприняты две реформы. С одной стороны, школы сотрудничают для того чтобы поддерживать друг друга и осуществлять свободное наблюдение. С другой стороны, создается специальная категория сотрудников, которые работают в тесном контакте со школой, типа инспекторов-преподавателей или распорядителей, которые работают в ресурсных центрах. Пример Непала показывает потенциал этих центров, но также выдвигает на первый план две основные проблемы. Считалось что распорядители должны быть высоко квалифицированными людьми с определенной академической подготовкой. Это, однако, почти автоматически исключило учителей начальной школы, которые в Непале редко имеют университетские степени.

Не неожиданным результатом было то, что распорядители, молодые специалисты с университетским дипломом без опыта работы в начальной школе, не были приняты во многих школах, и чувствовалось что их советы редко использовались. Вторая проблема состояла в том, что ког-

да эти ресурсные центры были объединены в существующую администрацию, они приобрели те же слабости, что и администрация (недостаток

ресурсов, недостаток гибкости) и, наиболее печально, предъявление к школам в большей степени требований по концентрации административных норм, чем по творческому потенциалу и новшествам.

Чтобы дать возможность инспекторам сосредоточиться на поддержке школ, это должно быть ясно указано в описании их обязанностей по работе. Пакистан делает первые шаги в этом направлении. Три задачи должны быть в центре работы наблюдателя:

- необходимо представлять стандартные критерии, меры и механизмы для оценки работы школ, и надо уметь объяснять их,
- представить новые учебные стратегии, изучая материалы и подходы к управлению в школе и классе;
- необходимо систематически записывать и сообщать потребности школ для оказания внешней помощи соответствующими службами.

То, что большинство наблюдателей не тратит большую часть своего времени на решение этих задач, ясно видно из национальных отчетов (См. таблицу 2). Очевидно, что это не только результат плохо разработанного описания обязанностей по выполняемой работе. Наблюдатели понимают, что, даже если они имеют права по управлению школами, в глазах преподавателей они редко имеют полномочия, чтобы давать советы. Несколько факторов объясняют это:

- почти полное отсутствие процедуры официального назначения на должность и производственного обучения, которые бы стимулировали их и давали бы им уверенность в себе. Ситуация в Шри-Ланке и Корее в этом отношении лучше чем в других странах, и это оказывает положительное влияние на работу наблюдателей в этих странах.
- отсутствие перспектив в карьере. Корея снова немного отличается от

Таблица 2 Две задачи требующие от инспекторов наибольших затрат времени

| Страны | Задачи |
|--------------|-------------------------------------------|
| Бангладеш | инспекция школы (56 %) |
| | административная работа (31 %) |
| Корея | административная/офисная работа (54.5 %) |
| | инспекция школы (7.5 %) |
| Шри-Ланка | инспекция начальных классов (32.1 %) |
| | инспекция школьной администрации (21.4 %) |
| Уттар Прадеш | инспекция зданий и строительства (30.3 %) |
| | сбор информации (28.6 %) |

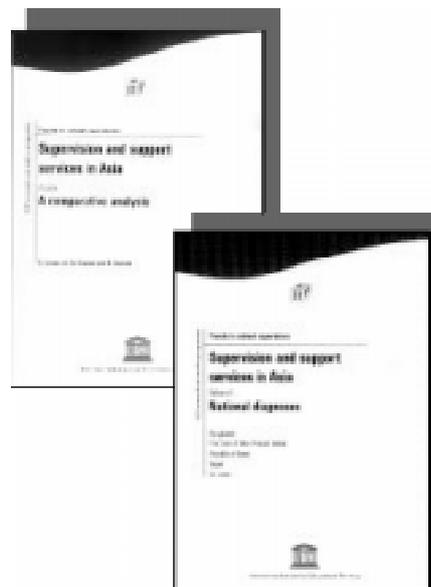
других стран, поскольку там имеется некоторое продвижение от должностей в структуре школ к инспекторским должностям и обратно, это обеспечивает тесный контакт наблюдателей с реальностями школьной жизни.

- дефицит и/или неуместность руководства и указаний со стороны наблюдателей.
- наиболее критична, бедность базы данных, которую используют наблюдатели.

Развитие такой базы данных, с ядром представляющим собой информацию о качестве управления каждой школой и об успехах ее студентов остается проблемой, однако одновременно предоставляет возможность для совершенствования.

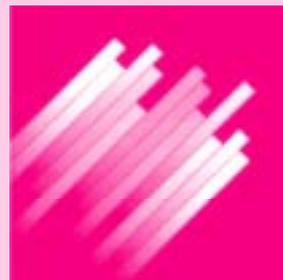
Возможность для инспекторской системы стать гибкой и разнообразной, адаптирующей свое воздействие в соответствии с потребностями школ, концентрируется на самых слабых и направлен более на новаторство чем на управление.

ANTON DE GRAUWE



Прогноз университетов 21-го столетия

С целью установления «фундаментальных принципов радикальной реформы высшего образования во всем мире», ЮНЕСКО организовывало Всемирную Конференцию по Высшему образованию в своем центральном офисе в Париже с 5 по 9 октября 1998.



Более 4000 участников из 182 государств – членов ЮНЕСКО и США встретились в Париже в октябре, на *Всемирной Конференции по Высшему образованию*, чтобы обсудить потребность в высшем образовании, его качество, финансирование и управление, роль международного сотрудничества, и выдвинуть предложения о реформе.

Предварительно было организовано пять региональных конференций в Гаване (ноябрь 1996), Дакаре (апрель 1997), Токио (июль 1997), Палермо (сентябрь 1997) Бейруте (март 1998) с тем чтобы сформулировать предложения об основных приоритетах образовательной политики для каждого региона и о стратегиях необходимых для их воплощения.

Кроме пяти специальных лекций по современным проблемам, в течение конференции четыре главных темы составили базис для обсуждения в рамках комиссий: потребность в высшем образовании, качество, управление и финансирование, и международное сотрудничество. Двенадцать круглых столов были организованы для дебатов, сосредоточенных на этих дополнительных темах. Дебаты конференции, сосредоточенные на трех главных темах: высшее образование и развитие

общества, новые тенденции и новшества в высшем образовании, и высшее образование, культура и общество. В заключении, был принят ряд перспективных предложений по преобразованию высшего образования и его адаптации к потребностям изменяющегося мира. Принципы, подкрепляющие предложения отмечены в 12-ти страничной *Всемирной декларации по высшему образованию на 21-ое столетие: мечта и работа* и в 7-ми страничной *Схеме приоритетных действий по изменению и развитию высшего образования* с тем чтобы гарантировать их выполнение и дальнейшее развитие.

В своих 17-ти статьях Декларация пересматривает цели и функции высшего образования, подчеркивая, среди других пунктов, роль пожизненного образования и ценность базового образования. Это позволяет по-новому посмотреть на высшее образование, выдвигая на первый план потребность гарантировать равноправный доступ к высшему образованию для всех, основанный на достоинствах учащегося, с особым отношением к женщине и неблагополучным группам населения. Однако, разнообразие предлагаемых систем должно сосредоточиться на студентах и преподавателях, как главных действующих лицах, а также на создании более прочных связей между высшим об-

разованием, исследованиями, и рынком труда, особенно, учитывая проблемы растущей безработицы. *Декларация* определила движение от проекта к реализации в сфере оценки качества, использования новой технологии, финансирования. Особое внимание было уделено международному сотрудничеству, товариществу и союзу с трудящимися, и мерам, по предотвращению «утечки мозгов» из развивающихся стран.

В этом отношении, несколько докладчиков выдвинули на первый план тот факт, что «утечка мозгов» вносит вклад в огромный разрыв между Севером и Югом, и что сейчас необходимо полностью изменить тенденцию, стимулируя возвращение дипломированных специалистов, учащихся за границей.

Наконец, движение от традиционных к «виртуальным» университетам было один из главных пунктов, отмеченных в дебатах по воздействию технологии на высшее образование, и необходимость для университетов, успевать за технологическим прогрессом, чтобы не рисковать быть вытесненными более динамичным частным сектором.

BIKAS C. SANYAL



тел/факс (812)-110-6331

Новости МИПО доступны в Интернете:
<http://www.education.unesco.org/educprog/iiep/news/newslist.htm>
 Русский вариант: <http://www.aanet.ru/k35/iiep>

