

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

К. Ю. Комаров

**РАЗВИТИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО (РЕГИОНАЛЬНОГО)
ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Научный редактор доктор педагогических наук,
профессор В. А. Федоров

Екатеринбург
РГППУ
2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

К. Ю. Комаров

**РАЗВИТИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО (РЕГИОНАЛЬНОГО)
ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Научный редактор доктор педагогических наук,
профессор В. А. Федоров

*Книга принята в печать,
тираж планируется в феврале*

Екатеринбург
РГППУ
2015

УДК 377.014

ББК Ч444

К 63

Комаров, Константин Юрьевич.

К 63 Развитие территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования: методология, теория, практика: монография / К. Ю. Комаров; под ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 244 с.

ISBN 978-5-8050-0585-6

Представлены результаты комплексного исследования современного территориального образовательного пространства. Определены теоретико-методологические положения разработки инновационной модели образовательного процесса в территориальном (региональном) образовательном пространстве непрерывного профессионального образования, предлагаются педагогические технологии ее реализации.

Предназначена для специалистов системы управления профессиональным образованием, руководителей, педагогов, аспирантов и студентов организаций профобразования.

УДК 377.014

ББК Ч444

Рецензенты: член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор П. Ф. Кубрушко (ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»); доктор педагогических наук, профессор В. А. Романов (ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»); академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Г. М. Романцев (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ, проекты № П-462 (2006 г.), П-381 (2007 г.), 3.1.1.С.11313 (2008 г.), 03.P20.11.0084 (2011 г.), 02.028.11.0001 (2013 г.), 2014/393 (2014–2016 гг.).

ISBN 978-5-8050-0585-6

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2015

Оглавление

От автора	5
Введение	6
Глава 1. Территориальное (региональное) образовательное пространство как социально-педагогическое явление	14
1.1. Феноменология территориального образовательного пространства.....	14
1.2. Методологические основы проектирования образовательного процесса в территориальном образовательном пространстве.....	28
1.3. Типологизация образовательных пространств.....	43
Глава 2. Теоретические аспекты развития современного территориального пространства непрерывного профессионального образования	57
2.1. Территориальное (региональное) образовательное пространство: модели организации научно-методического и организационно-образовательного взаимодействия.....	57
2.2. Территориальные (региональные) системы непрерывного профессионального образования	66
2.3. Структурные элементы современного территориального (регионального) образовательного пространства	109
2.4. Диалектика развития современного пространства непрерывного профессионального образования.....	117
2.5. Модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства системы непрерывного профессионального образования	123
Глава 3. Технология формирования территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования	132
3.1. Противоречия и проблемы формирования образовательных пространств.....	132
3.2. Технология формирования современного пространства непрерывного образования.....	135

Глава 4. Опытнo-поисковая работа по реализации модели пространства непрерывного профессионального образования.....	175
4.1. Кадровое сопровождение внедрения новых моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства.....	175
4.2. Технологии использования диагностических процедур	177
4.3. Обоснование разработки диагностических методик определения возможностей и готовности системы профессионального образования к внедрению моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства	181
Заключение.....	201
Библиографический список.....	207

От автора

Система образования – динамично развивающийся, живой организм. Преобразования российского общества, охватившие все его сферы в последние десятилетия, не могли не отразиться и на образовании.

Большая часть масштабных исследований, положенных в основу данной книги, была инициирована заказами Министерства образования и науки Российской Федерации в 2006–2010 гг. С тех пор система отечественного профессионального образования претерпела значительные изменения. Образовательные учреждения системы начального профессионального образования (НПО) теперь называются организациями, да и сама система НПО перестала существовать как таковая, войдя в систему СПО – среднего профессионального образования. Уральское отделение Российской академии образования (УрО РАО) сейчас является частью Сибирского отделения РАО... Однако не смотря на все эти «трансформации» (в большей мере организационные, чем сущностные), проблема создания и развития территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования не потеряла своей актуальности. Именно поэтому мы сочли возможным и даже необходимым публикацию данной работы. Выводы, сделанные по результатам наших исследований, будут интересны и полезны научным и практическим работникам системы образования, позволят решить некоторые проблемы разработки стратегии и тактики модернизации образовательных систем регионов путем внедрения моделей взаимодействия образовательных организаций системы непрерывного профессионального образования. Модель образовательного процесса в территориальном (региональном) образовательном пространстве непрерывного профессионального образования, разработанная нами, может быть реализована практически без изменений, но, конечно, с учетом современных реалий.

Автор выражает глубокую благодарность и искреннюю признательность всем коллегам, принимавшим участие в данной работе. Прежде всего научному редактору книги доктору педагогических наук, профессору В. А. Федорову за поддержку, идеи, высказанные при написании монографии и обсуждении ее научных результатов; действительному члену Российской академии образования Г. М. Романцеву за ценные замечания, оказавшие существенное влияние на содержание книги.

Введение

В настоящее время поиск и реализация новых моделей непрерывного образования являются мировой тенденцией. В развитых странах активно развиваются образовательные структуры сетевого типа, а число обучающихся взрослых превысило число школьников и студентов. В Российской Федерации проблема развития непрерывного образования также актуальна. Непрерывность профессионального образования должна обеспечивать возможность разностороннего, многоуровневого развития личности в образовательном пространстве и создания оптимальных условий для такого развития. Однако на практике реализация этого положения существенно затруднена.

Среди основных проблем, препятствующих развитию системы непрерывного профессионального образования в России, в тексте Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) перечислены следующие [318, 319]:

- отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг;
- невключенность значительной части образовательных организаций в процессы инновационного развития;
- недостаточное использование современных образовательных технологий.

Поддержка на федеральном уровне разработки и внедрения программ модернизации систем профессионального образования субъектов Российской Федерации, способствующих разрешению указанных проблем и повышению эффективности деятельности региональных образовательных структур, обозначена как одна из важнейших задач ФЦПРО на 2011–2015 гг. и приоритетного национального проекта «Образование» на 2011–2013 гг.

Разработка, апробация и внедрение моделей взаимодействия региональных образовательных организаций, направленных на модернизацию систем профессионального образования субъектов РФ, определяются в этих документах как актуальные.

Такая модернизация должна предусматривать диагностику готовности образовательных организаций к участию в реализации моделей взаимодействия инновационного характера, совершенствование

инфраструктуры образовательных организаций региона, входящих в систему взаимодействия, разработку и реализацию программ повышения квалификации преподавателей и специалистов для организации образовательного процесса в условиях инновационных образовательных структур, в том числе кластерного типа.

Построение и укрепление базовых институтов правового государства, утверждение в российском обществе демократических идеологических и культурных ценностей, развитие социально ориентированной рыночной экономики за два последних десятилетия привели к *актуализации проблемы проектирования и создания моделей формирования нового социально-образовательного территориально локализованного пространства в целом, и образовательного пространства системы профессионального образования в частности.*

Актуальность рассмотрения данной проблемы в ракурсе педагогической науки определяется многими факторами. В том числе и тем, что *до сих пор в отечественной профессиональной педагогике не исследован ряд важных вопросов:*

- *структурные элементы территориального (регионального) образовательного пространства системы профессиональной подготовки и профессионального образования (организации и социально-культурные явления, которые реально входят в образовательное пространство);*

- *количественная оценка организаций и социальных явлений, составляющих территориальное (региональное) образовательное пространство, системы их научно-методических и организационно-образовательных связей;*

- *региональные различия в количественной оценке организаций и социальных явлений, составляющих территориальное (региональное) образовательное пространство, системы их научно-методических и организационно-образовательных связей;*

- *региональная специфика базовых уровней профессионального образования – начального, среднего и высшего;*

- *анализ моделей функционирования территориальных (региональных) образовательных пространств, включающих образовательные организации различных профессиональных уровней и профилей;*

- *обоснование и проектирование многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства;*

- *создание и функционирование объективизированных диагностических методик определения возможностей и готовности организаций многоуровневой системы профессионального образования к внедрению современных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства и др.*

Все это свидетельствует о том, что организационно-педагогическое обеспечение развития территориальных (региональных) образовательных пространств системы непрерывного профессионального образования не нашло в педагогической науке должного теоретико-методологического, методического обоснования. Поэтому идея развития территориального (регионального) образовательного пространства системы непрерывного профессионального образования путем создания его целостных концептуальных организационно-педагогических основ в данном исследовании принята в качестве ведущей.

Указанное выше позволило обозначить ***проблему исследования***: определение теоретических основ развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

Объект исследования определен как процесс развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

Предметом исследования являются пути и средства педагогически управляемого развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

Цель исследования – теоретическое обоснование инновационной структуры территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования и комплекса педагогических условий, включающего разработку педагогических технологий организации многоуровневого вариативного профессионального обучения, соответствующих социальному заказу современного общества на специалистов.

Достижение поставленной в исследовании цели предполагает решение следующих ***задач***:

1. Провести логико-генетический анализ территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования в социально-педагогическом контексте и определить методологические и теоретические основы исследования проблемы.

2. Разработать целостные концептуальные многоуровневые вариативные модели формирования территориального образовательного пространства, направленные на профессиональное развитие личности педагога и обучающегося.

3. В соответствии с разработанными моделями определить структуру и условия реализации непрерывного профессионального образования в рамках территориального образовательного пространства.

4. Создать концепцию единого территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования на основе многоуровневых вариативных моделей формирования образовательного пространства.

5. Разработать технологии формирования и развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

6. Обосновать и апробировать систему диагностики готовности образовательных организаций к интеграции в единое территориальное (региональное) пространство непрерывного профессионального образования.

7. Разработать и апробировать в педагогической практике прототип единого территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

8. Провести экспериментальную проверку эффективности предложенного прототипа единого территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области современных проблем формирования и развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования, философии образования, социологии профессионального, профессионально-педагогического начального, среднего, высшего и послевузовского образования и профессиональной подготовки, теории разностороннего развития личности как субъекта и объекта деятельности.

Методологической основой исследования явились фундаментальные работы в области теории, философии и социологии образования, развивающего обучения, а также раскрывающие теоретические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе непрерывного профессионального образования (С. А. Аничкин, С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. С. Белкин, А. П. Беляева, Л. А. Беляева, В. Л. Бенин, В. П. Беспалько, А. А. Васильева, В. В. Давыдов, В. И. Загвязин-

ский, Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, В. Б. Куликов, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. Я. Найн, А. М. Новиков, И. В. Роберт, Г. М. Романцев, Л. Я. Рубина, В. Д. Семенов, И. П. Смирнов, А. И. Титаренко, Ж. Т. Тищенко, Е. В. Ткаченко, Н. Н. Тулькибаева, В. А. Федоров, В. В. Шапкин, С. А. Шапоринский, А. Е. Шильникова, Д. Б. Эльконин и др.).

Педагогические основы развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования разрабатывались по принципу интеграции ведущих положений теории непрерывного образования, педагогики взрослых, теории самообразования, теории управления качеством профессионального образования (А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, А. К. Громцева, А. В. Даринский, Ю. А. Конаржевский, И. П. Кузьмин, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Максимова, Е. П. Тонконогая, В. А. Федоров, П. В. Худоминский, Т. И. Шамова, С. А. Щенников и др.).

Исследования различных психолого-педагогических аспектов развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования основывались на трудах как отечественных ученых (Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др.), так и зарубежных (Л. Хендри, Р. Хэвигерст, А. Шелтен и др.).

Для проверки выдвинутых предположений и решения поставленных задач использовались следующие *методы*:

1) теоретические: анализ, синтез, аналогия, моделирование, методы системного подхода, позволяющие выявить специфические для исследуемых процессов противоречия и причины, их порождающие, разработать и обосновать средства формирования и развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования;

2) эмпирические: наблюдение, анкетирование, социологический опрос, ориентированные на изучение документации, результатов учебно-воспитательной деятельности организаций непрерывного профессионального образования, основанные непосредственно на опыте апробации моделей формирования территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

Частные методы эмпирического исследования дополнялись общими: изучался и обобщался опыт работы преподавателей организа-

ций непрерывного профессионального образования, проводились экспертные оценки, педагогические эксперименты, анализ практических проверочных работ и диагностических заданий.

База исследования. Основная экспериментальная работа проводилась в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) (Екатеринбург). Кроме того, исследовались коллективы педагогов и обучающихся Машиностроительного колледжа, Уральского техникума ремесленников-предпринимателей, Уральского железнодорожного техникума (Екатеринбург), Екатеринбургского электромеханического колледжа, Профессионального лицея «Синарский» (Каменск-Уральский), Профессионального училища № 71, Профессионального училища № 94, Профессионального училища № 122 (Екатеринбург), Ревдинского профессионального училища, Свердловского областного профессионального агропромышленного училища, Профессионального лицея № 68 «Екатеринбургский политехникум», Профессионального училища № 1 им. В. М. Курочкина, Профессионального лицея «Уралмашевец», Профессионального училища № 23, Учебного центра «СКБ Контур», Учебного комбината АО «Свердловэнерго».

Практическая значимость представленных в монографии материалов заключается в том, что выдвигаемые в ней положения позволяют осуществить педагогически управляемый процесс формирования и развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования; использование предложенного содержания территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования будет способствовать эффективному развитию и укреплению базовых институтов правового государства и утверждению в обществе демократических идеологических и культурных ценностей, воспроизводству и устойчиво инновационному развитию всех сфер профессиональной жизнедеятельности многообразного этно-территориального общества.

В наибольшей степени **дискуссионными** являются, на наш взгляд, следующие положения монографии:

1. Теоретические основы формирования и развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования:

- подход к структуре территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования, включающей всю

совокупность организаций, социально-культурных явлений и др., влияющих на формирование и развитие личности будущего специалиста;

- подход к системообразующему технологическому ядру территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования, основанному на порталных технологиях и системах управления знаниями, моделирующих традиционный учебный процесс;

- технологический подход (ценностно-педагогическая ориентация, объектно-целевой и процессуальный компоненты) к содержанию, формам и методам профессионального обучения на основе такой реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального пространства, которая ориентирует учебно-воспитательный процесс на педагогически обоснованное системное использование информационно-коммуникационных образовательных технологий, электронное общение между педагогами, специалистами и обучающимися всех организаций системы непрерывного профессионального образования.

2. Многоуровневые вариативные модели формирования и развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования – четыре сегментированные модели различных уровней профессионального образования, профессиональной подготовки и переподготовки и одна интегративная многоуровневая вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства.

3. Система принципов, отражающих наиболее общие закономерности поэтапного формирования и инновационного развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования.

Апробация результатов исследования. Теоретические положения и результаты исследования внедрены в практику организации образовательного процесса Российского государственного педагогического университета, Уральского техникума ремесленников-предпринимателей, Уральского железнодорожного техникума (Екатеринбург), Профессионального лицея «Синарский» (Каменск-Уральский), Учебного центра «СКБ Контур», Учебного комбината АО «Свердловэнерго».

Материалы исследования прошли апробацию и получили положительные отзывы на международных, республиканских, региональных научно-практических конференциях в Москве, Тяньцзыне (Китай), Генте (Бельгия), Ханты-Мансийске, Екатеринбурге и городе Сол-

нечный Берег (Болгария), а также на пленумах Учебно-методического объединения вузов России по профессионально-педагогическому образованию в Санкт-Петербурге и Екатеринбурге.

Данное исследование было проведено в рамках реализации проектов Минобрнауки РФ «Апробация моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства системы профессиональной подготовки и профессионального образования с учетом российского и зарубежного опыта» (госконтракт П-462 от 08.11.2006 г.), «Выполнение работы по разработке и апробации моделей подготовки, переподготовки и повышения квалификации мастеров и педагогов профессионального обучения в системе непрерывного профессионально-педагогического образования» (госконтракт П-381 от 27.07.2007 г.), «Исследование, разработка и апробация модели формирования территориальной научно-методической среды, интегрирующей научно-методические ресурсы научных организаций и учебных заведений системы непрерывного профессионального образования региона» (шифр проекта 3.1.1.С.11313, 2008 г.), «Разработка и внедрение моделей взаимодействия учреждений высшего профессионального и общего образования по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на развитие одаренности у детей и подростков на базе центра при крупном университете, расположенном в Уральском федеральном округе» (госконтракт № 03.P20.11.0084 от 20.10.2011 г.), «Сопровождение реализации мероприятий "дорожных карт", включая повышение квалификации работников образования, направленных на повышение эффективности и качества образовательных услуг и распространения моделей успешной социализации детей» (Госконтракт № 02.028.11.0001 от 24.12.2013 г.), «Исследование теоретико-методологических проблем развития профессионально-педагогического образования в современных условиях» (проект № 2014/393 2014–2016 гг.), Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на 2006–2010 гг., аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006–2008 гг.), ФЦПРО на 2011–2015 гг.

Эта книга адресуется всем, кого интересуют проблемы профессионального образования, но прежде всего ученым и специалистам, исследующим вопросы развития системы непрерывного профессионального образования, научно-педагогическим работникам и специалистам, участвующим в деятельности по созданию территориальных образовательных пространств.

Глава 1. ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ (РЕГИОНАЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

1.1. Феноменология территориального образовательного пространства

Понятие «пространство» получило в последние десятилетия широкое распространение. Его используют ученые в самых разных областях: философии, социологии, экономике, экологии, психологии, педагогике и др. В то же время, данное понятие не имеет четкого и однозначного, универсального определения.

Традиционно под пространством понимаются различные формы такого явления, как окружение. С другой стороны, говорится о «пространстве человека», «пространстве людей», «человеческом пространстве», «окружающем пространстве», «жизненном пространстве», «человеческом окружении», «среде», «внешней среде», «окружающей среде» и др. [63, 182, 194, 243, 327, 361].

В отечественной философской, социологической и педагогической литературе слова «пространство» и «среда» в указанных словосочетаниях используются как синонимы. При этом понятие «пространство» имеет ярко выраженный объективизированный контекст, что в первую очередь связано с философской трактовкой данного феномена как объективной реальности, а понятие «среда» в большей мере субъективизировано, ибо предполагает существование значительного взаимовлияния как в системах «человек – окружение» [43, 192, 208, 328], так и в системах «образовательное учреждение – внешняя среда» [243, с. 153]. В современных западноевропейских трудах чаще всего используется понятие «пространство» – «европейское образовательное пространство», «информационное пространство» и т. д., а у отечественных ученых более популярен термин «среда» – «образовательная среда», «информационная среда» и т. д. [25, 225, 294, 313, 321, 326].

Обычно под окружающим человека пространством подразумевается некая совокупность условий и влияний, окружающих его [156, 157, 254]. При анализе системы «человек – пространство» положение человека («субъекта», «организма») рассматривается как центральное.

Во взаимоотношении организма с пространством (средой) два члена отношения уже не равноправны; субъект является первичным и исходным; пространство задается по отношению к нему как нечто, имеющее ту или иную значимость для организма. Пространство человека охватывает комплекс *природных* (физических, химических, биологических) и *социальных* факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. В Европейском союзе, например, принят термин «окружение», под которым подразумевается совокупность элементов, при сложении своих отношений составляющих пространство и условия жизни человека [40, 255].

Следует отметить, что один человек для другого также выступает как элемент окружающего пространства, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями. Как указывает Д. Ж. Маркович: «Каждый из нас поэтому и человек, и среда, что зависит от угла зрения. В связи с чем и говорится, что социальное (общественное) поведение возникает как следствие того, что один человек важен для другого как часть его пространства. Вот почему важно изучать влияние социального пространства на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду» [157, с. 53].

Особая роль социальной общности как пространства человека отмечается также В. В. Рубцовым, который утверждает, что среда для человека – это не только окружающий его мир, но мир, который существует в человеческом общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах [262].

Межчеловеческие отношения могут складываться в отношения взаимной терпимости и сотрудничества, превосходства и эксплуатации, подавления и подчинения или же заботы и поддержки. Во всех этих случаях личность будет находиться в совершенно различных социальных пространствах, соответственно, по-разному будет проходить и процесс ее развития и становления.

Следовательно, *пространство человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. С психолого-педагогической точки зрения перспективно рассмотрение предоставляемых пространством возможностей развития личности. Отсюда, любое пространство обладает образовательным потенциалом.*

Используя в дальнейшем характеристику «образовательное» в понятии «образовательное пространство», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по определенному образцу.

Необходимо иметь в виду, что данный «образец» всегда носит социально обусловленный характер. В эпоху глобализации актуальной является мысль К. Д. Ушинского, который отмечал, что в основании «особенной» идеи воспитания у каждого народа лежит «особенная» идея о человеке и о том, каким он должен быть в определенный период развития. При этом К. Д. Ушинский подчеркивает наличие у каждого народа своего, «особенного», идеала человека, к которому следует стремиться при воспитании личности [316].

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что под образовательным пространством понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Как система образовательное пространство имеет свою структуру.

Рассматривая структуру «пространства существования и развития человека», Е. А. Климов выделяет следующие части пространства (среды) [99]:

- социально-контактную;
- информационную;
- соматическую;
- предметную.

Социально-контактная часть пространства включает:

1) личный пример окружающих, их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничества, взаимопомощи, господства);

2) учреждения, организации, группы и их представителей, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать;

3) «устройство» группы (своей) и коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих», «звезд», «отстающих», «отверженных» и т. д.), реальное место данного человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

Информационная часть пространства содержит:

1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства;

2) неписаные законы, традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнению;

3) правила личной и общественной безопасности (например, в пожароопасном помещении, на дороге и т. п.);

4) средства наглядности, рекламы, любые идеи, выраженные в той или иной форме;

5) требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения, клевету и т. д., то есть персонально адресованные воздействия.

Соматическую часть пространства по отношению к психике человека составляют собственное тело и его состояния.

В предметную часть пространства включаются:

1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование);

2) физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т. д.).

Концептуально структура образовательного пространства рассматривается Г. А. Ковалевым [100]. В сферу психологического анализа пространства образовательного заведения им включаются:

- физическое окружение;
- человеческие факторы;
- программа обучения.

Физическое окружение составляют архитектура учебного здания, степень открытости/закрытости конструкций внутриучрежденческого дизайна, размер и пространственная структура аудиторных (классных) и других помещений в здании учебного заведения, легкость их пространственной трансформации при необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т. п.

К человеческим факторам относятся пространственная и социальная плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, степень «скученности» (краудинга) и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, характеристики персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов и т. п.

Наконец, программа обучения включает такие факторы, как деятельностьная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т. п. [100, 254].

Данная структура образовательного пространства используется в ряде педагогических экспериментальных работ. Принято рассматривать следующие «условия жизнедеятельности ребенка в детском учреждении [34, 158 и др.]:

- 1) характер взаимодействия между сотрудниками и детьми;
- 2) соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания;
- 3) качество предметно-пространственной среды развития.

Структурно-содержательные представления о пространстве Е. А. Климова и Г. А. Ковалева, а также ряда других исследователей носят эколого-психологический характер. Такой подход, в частности, хорошо согласуется с теорией «экологического комплекса» О. Дункана и Л. Шпоре. В «экологическом комплексе» авторами выделяется четыре компонента: *население*, или популяция (Р), *социальная организация* (О), *окружающая среда* (Environment – Е) и *технология*, в расширенной трактовке включающая как о вещественные средства взаимодействия с пространством, так и культуру в целом (Т), – сокращенно РОЕТ [368]. Перспективность эколого-психологического подхода к исследованию образовательного пространства подчеркивается в настоящее время многими отечественными психологами (А. А. Бодалев, С. Д. Дерябо, Т. М. Марютина, В. И. Панов, И. В. Равич-Щербо, В. В. Рубцов и др.).

Дальнейший анализ взаимодействия личности и образовательного пространства может проводиться с позиций эколого-психологического подхода на основе четырехкомпонентной модели:

- 1) субъекты образовательного процесса;
- 2) социальный компонент образовательного пространства;
- 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды;
- 4) технологический компонент образовательного пространства.

Отметим, что эколого-психологическое рассмотрение образовательного пространства имеет и своих противников. Например, В. И. Слободчиков, анализируя представление об образовательном пространст-

ве в системе развивающего образования с позиций «совмещения мыслительностной модели развивающего образования и онтологической модели сферы образования в одном смысловом пространстве», считает «проблематичными, вообще – неадекватными, все традиционные интерпретации и расхожие толкования “среды” (пространства), бытующие в биологии, экологии, социальных науках» [284, с. 172].

В. И. Слободчиков полагает, что среда (пространство), понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка, для образования вообще *не есть* как нечто «налично-существующее» и «натурально-данное» заранее. Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит *встреча* образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [284, с. 172–173].

Наиболее значимым здесь является положение, согласно которому само понятие образовательного пространства определяется, прежде всего, профессионально-деятельностной, по существу управленческой, позицией, так как специфическим свойством образовательного пространства является насыщенность его образовательными ресурсами. Формирование, обогащение и распределение таких ресурсов есть предмет именно организационно-управленческой деятельности. Создание образовательных ресурсов, или, другими словами, *организация развивающих возможностей* образовательного пространства, становится таким образом ключевой управленческо-педагогической задачей.

М. Черноушек выделяет наряду с образовательным пространством («от яслей и садика до окончания средней школы и дальше») и семейным пространством («физическая и жилищная организация пространства, а также отношения между людьми, среди которых растет ребенок»), *эмоциональное* пространство («эмоциональная атмосфера, в которой развивается ребенок») и *окружающее* пространство *в широком понимании* (среда сверстников, культурная, этническая, идеологическая, информационная, географическая среда) [342].

Рассматривая соотношение понятий «среда» и «человек», а также роль социокультурного опыта в процессе развития личности, иссле-

дователи (В. В. Авдеев, Б. Г. Ананьев, Р. Г. Бейкер, Е. И. Исаев, Б. Краус, В. А. Левин К. Льюин, Д. Б. Эльконин,) выделяют наряду с «персональной средой» такие сферы, как *социально-культурное пространство* (образовательный уровень и социальный статус родителей), *техничко-экономическое пространство*, *социально-экономическое и демографическое пространство*; *рассматриваются также пространство воспитательных и образовательных учреждений* и *локальная среда* (провинция, штат, город, район и т. д.) [87, 363, 368].

Здесь выделяют такие парные характеристики образовательной среды, как «активность – пассивность», «свобода – зависимость» и т. д., которые, по мнению Я. Корчака, создают атмосферу творческой образовательной среды, способствующей свободному развитию активной личности [115, 116].

Для нашего исследования территориального образовательного пространства наиболее перспективным представляется выделение «пространства функционирования структуры» и «пространства обитания». С этой точки зрения к «*пространству функционирования структуры*» может быть отнесено пространство учебного заведения (в зависимости от того, что именно является объектом рассмотрения), а к «*пространству обитания*» – «окружающее пространство» в широком понимании и «локальное пространство» [88, 182, 183 и др.].

Как российские, так и зарубежные исследователи отмечают некоторую «универсальность» понятия «регион», что означает «приспособленность к общественным изменениям», «прозрачность границ», «открытость для диалога культур». Идея регионализации сегодня является актуальной, поскольку предполагает реализацию некоторого алгоритма для формирования открытых социальных и образовательных структур в современном мире.

Понятие «регион», утверждают ученые, не является застывшим, строго математически ограниченным. Под этим может пониматься внутригосударственное или межгосударственное образование, а один регион может входить в состав другого, более крупного. Следовательно, данная категория универсальна, операциональна и продуктивна настолько, насколько универсальна, операциональна и продуктивна любая типология и классификация в области социального знания [275].

В последнее время понятие «регион» стало использоваться для обозначения области или субъекта Федерации. В большинстве областей функционируют институты или центры развития регионального

(т. е. областного) образования. «Подвижность» дефиниции отмечается многими исследователями. Так, И. И. Казимирская полагает, что утверждение об исторической «незаданности» определения и количества регионов и об их изменчивости в историко-культурном процессе абсолютно справедливо и что можно наблюдать процессы и слияния регионов, и дробления [89].

Исследователи утверждают, что величина региона не является системообразующей характеристикой, а региональные особенности представляют собой совокупность природных, социально-экономических, культурно-исторических и институциональных условий, сложившихся в регионе и отличающих его от других регионов [275].

Рассмотрим комплекс возможностей регионального образовательного пространства как интегративный критерий его качества.

Мы уже отметили выше, что образовательное пространство понимается нами как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, содержащемуся в социальном и пространственно-предметном окружении. Подчеркнем, что этот «образец» может быть как достаточно четко осознаваем, так и «размыт», т. е. не до конца осознаваем теми, кто реально проектирует и организует образовательное пространство (педагоги, родители, представители социально активных групп и др.).

Люди организуют, создают образовательное пространство, оказывают на него постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательное пространство как целое и отдельными своими элементами диалектически влияет на каждого субъекта образовательного процесса. Образовательное пространство представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе взаимодействия.

Когда говорится об образовательном пространстве, чаще всего имеется в виду конкретное пространство какого-либо учебного заведения. Такое пространство можно обозначить как *локальное образовательное пространство*, в отличие от образовательного пространства в широком смысле, теоретически не ограниченного какими-либо рамками. *Локальное образовательное пространство – это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи* [182, 369].

В образовательном пространстве каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этого пространства в контексте сложившихся социальных отношений. *Образовательное пространство составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимобусловленных. То есть качество локального образовательного пространства определяется как качеством пространственно-предметного содержания среды и качеством социальных отношений в данной среде, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды* [206, 207, 342, 369].

Таким образом, если рассматривать образовательное пространство с точки зрения предоставляемых им образовательных возможностей, можно утверждать, что *интегративным критерием качества развивающего образовательного пространства является способность этого пространства обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития.*

Под системой возможностей образовательного пространства, как уже отмечалось, можно понимать все то, что это пространство предоставляет субъекту, чем его обеспечивает и что ему предлагает. При этом существенно, что, в отличие от условий, влияний и факторов, принадлежащих самой среде, но не субъекту, который в ней находится, и односторонне *воздействующих на этого субъекта, возможность предоставляет особое единство свойств образовательного пространства и самого субъекта, является в равной мере как фактом образовательного пространства, так и поведенческим фактом субъекта.* Речь уже идет о ситуации *взаимодействия обучающегося с образовательным пространством.* В этом случае для того, чтобы использовать возможности пространства, комплиментарные своим потребностям, и таким образом мотивировать свою деятельность, обучающийся проявляет соответствующую активность. То есть обучающийся становится реальным субъектом своего собственного развития, субъектом образовательного процесса, а не объектом влияния условий и факторов образовательного пространства. Обучающийся превращается в субъекта процесса своего развития, у которого раскрыты пока еще не все необходимые для этого психологические возможности. «Знания – уме-

ния – навыки» и сам педагог становятся средствами и условиями развития и тем самым создают *образовательное пространство*, в котором обучающийся должен найти свою индивидуальную «экологическую нишу» [152, 157, 158].

Выше говорилось об обучающемся как субъекте своего развития, но, безусловно, качественная образовательная среда в равной мере должна обеспечивать возможности для личностного развития всех субъектов образовательного процесса – педагогов, родителей и других лиц, включаемых в социальный компонент данного образовательного пространства. «В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития» [139, с. 25].

Предоставление образовательным пространством той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, стимулирует субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения.

Существенным показателем качества образовательного пространства является его способность посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса разносторонних потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая таким образом соответствующую мотивацию их позитивной деятельностной активности.

В целом территориальное образовательное пространство может и должно обеспечивать органичный процесс онтогенетической трансформации первичных потребностей обучающегося в социогенные потребности – жизненные ценности, которые начинают играть в развитии обучающегося все большую роль в качестве источников мотивации.

Проблема онтогенетического вытеснения потребностей ценностями как источниками мотивации требует внесения важного уточнения в представление о критериях качества разнообразных образовательных пространств.

Качество территориального образовательного пространства может определяться его способностью обеспечивать всем индивидуализированным субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и *трансформацией этих потребностей в жизненные ценности*, что актуализирует процесс личностного саморазвития.

Именно такое понимание требований к организации развивающего образовательного пространства лежит в основе «практико-ориентированного подхода к развивающему образованию», предлагаемого В. П. Лебедевой, В. А. Орловым и В. И. Пановым [138]. В качестве системообразующего элемента личностной структуры ими рассматривается направленность личности, включающая потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации и вытекающие из них мотивы и установки. Качественные характеристики этих психических образований связаны с тремя основными векторами: это соотношение материальных и духовных, индивидуальных и общественных, потребительских и созидательных потребностей, интересов, ценностных ориентаций. Развивающее образование есть сложный интегративный процесс, причем личностно ориентированный [138, с. 25].

Рассмотрим соответствующий комплекс возможностей развития, который должно обеспечить качественное личностно ориентированное территориальное образовательное пространство всем субъектам образовательного процесса [397–399].

Возможность удовлетворения физиологических потребностей в первую очередь связана с функционированием пространственно-предметного компонента образовательного пространства. Это прежде всего соответствие санитарно-гигиеническим требованиям по освещенности и температуре, питанию и медицинскому контролю, размерам мебели, помещений и т. п. В этом смысле важную роль играют оптимальная организация режима учебной деятельности в течение дня, уровень индивидуальной учебной нагрузки и т. д.

Возможность удовлетворения потребности в безопасности предполагает такую организацию образовательного пространства, которая гарантирует, как минимум, защиту каждого обучающегося от произвола и криминальных проявлений окружающих людей.

Возможность усвоения групповых норм и идеалов предполагает организацию образовательного пространства, обеспечивающую специальную педагогическую работу преподавателей. Как показали исследования Т. Ю. Герасимовой, напряженность резко усиливается в период смены образовательного пространства [51, с. 37]. Педагогическое развитие групповых норм, ценностей, идеалов, а также помощь отдельным учащимся в их освоении должны стать важной образовательной задачей. Эффективным методом развития групповых норм

может стать групповой социально-психологический тренинг. Главное – это организация возможности групповой рефлексии в психологически комфортном (безопасном) социально-образовательном пространстве.

Возможность удовлетворения социальных потребностей (потребности в уважении, профессиональном признании, общественном одобрении и др.) предполагает такую организацию образовательного пространства, в которой с помощью специальных психологических технологий целенаправленно осуществляется социальная поддержка каждого субъекта образовательного процесса. Рассматривая образовательное пространство как сложную систему, исследователи отмечают способность таких систем к «самоорганизации, повышению своей степени сложности, причем сложные системы способны к этому без внешнего вмешательства» [51, с. 246–247].

А. В. Вильвовская подчеркивает, что функционируя в атмосфере уважения и любви, каждый субъект образовательного процесса расширяет диапазон собственных возможностей: «Обретая уверенность в себе, повышая самооценку (он любим, он принят, он оценен по достоинству), отбрасывая ненужные защиты, он оказался перед лицом новых возможностей и перспектив. Он любим, поэтому уверен в себе, и следовательно, он может то, что раньше полагал для себя невозможным» [42, с. 117].

Возможность удовлетворения потребности в труде, значимой деятельности предполагает такую организацию образовательного пространства, когда каждый субъект образовательного процесса может реализовать свои способности в социально значимом и серьезном деле.

Еще Я. А. Коменский был убежден, что труд учащихся должен быть либо серьезным, либо занимательным. А. С. Макаренко придавал существенное значение участию обучающихся в интеллектуальном учебно-производительном труде [109, 110, 111, 153].

Возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки предполагает такую организацию образовательного пространства, когда критерием успехов выступают не абсолютные рекорды типа «лучший студент», «лучший спортсмен», «лучший педагог», а индивидуальная динамика развития каждого субъекта образовательного процесса [305, 306]. Привычный лозунг «Равняйтесь на лучших!» с точки зрения создания соответствующей мотивации личностного развития лучше заменить на древний принцип традицион-

ной восточной педагогики «Сравни себя с собой вчерашним». При этом важно целенаправленно публично подчеркивать эти персональные динамические успехи как учащихся, так и педагогов.

Возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов) предполагает такую организацию образовательного пространства, когда субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие в соответствующих кружках, клубах, секциях, свободно пользоваться укомплектованной библиотекой и т. п. В этом смысле большое значение имеют связи данного образовательного учреждения с иными образовательными структурами, контакты с различными специалистами и подключение их к образовательному процессу, участие в разнообразных ассоциациях и т. п.

В образовательное пространство региона должны входить «учащиеся и студенты, их родители, преподаватели, образовательные учреждения всех типов и уровней... Это учреждения дополнительного образования, а также библиотеки и музеи» [183, с. 35–36].

Возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности) предполагает такую организацию образовательного пространства, когда субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие путем практического участия в исследовательской, конструкторской и другой работе, соответствующей их склонности.

Возможность удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки предполагает такую организацию образовательного пространства, когда субъекты образовательного процесса постоянно ощущают его высокий эстетический уровень. До сих пор в большинстве отечественных образовательных учреждений проблемы дизайна, эстетического оформления интерьеров решаются по остаточному принципу.

Возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира предполагает такую организацию образовательного пространства, когда субъекты образовательного процесса могут в специально создаваемой обстановке (круглые столы, встречи с учеными, писателями, политиками и т. д.) свободно дискутировать о глобальных, государственных, региональных проблемах, тенденциях стратегического развития обще-

ства, жизненном предназначении человека и т. п. Актуализация подобного рода размышлений позволяет человеку осознать свое место в мире и спланировать свое будущее. Такого рода образовательная деятельность хорошо согласуется с отечественными образовательными традициями, российской ментальностью.

Возможность удовлетворения и развития потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле предполагает такую организацию образовательного пространства, когда субъекты образовательного процесса ощущают общественную поддержку своей основной деятельности (учебно-познавательной, преподавательской, административной и т. д.), и в то же время несут ответственность за ее качество. Стремление делать свою работу хорошо свойственно как первокурснику, который, конечно, хочет хорошо учиться, так и молодому педагогу, который предпочел бы хорошо работать в соответствующих условиях, а не отбывать на работе положенные часы. Именно образовательное пространство как системное целое либо создает возможности для реализации этих желаний, либо отбивает охоту стараться, отчего никто из субъектов образовательного процесса удовольствия не испытывает. Только личностно ориентированное образовательное пространство творческого типа, создающее комплекс возможностей для свободного и активного развития каждого субъекта образовательного процесса, может стимулировать его к максимальной самоотдаче, в итоге чего и будет достигнут оптимальный образовательный результат, возможный для уровня способностей этого субъекта.

Наконец, *возможность удовлетворения и развития потребности в самоактуализации личности* может быть обеспечена образовательным пространством в результате организации всего комплекса возможностей развития субъектов образовательного процесса.

Таким образом, *анализ комплекса возможностей* для удовлетворения и развития потребностей и ценностей субъектов образовательного процесса, обеспечиваемого образовательным пространством, может выступать как *интегративный критерий* качества не только локального, но и *территориального образовательного пространства*.

Рассмотренные методологические подходы могут послужить основой для разработки соответствующих методик экспертизы и проектирования образовательного пространства различного уровня.

1.2. Методологические основы проектирования образовательного процесса в территориальном образовательном пространстве

Система профессионального образования является одним из решающих факторов формирования интеллектуальных ресурсов и обеспечения высокого уровня качества производительных сил. Преобразования в экономике и профессиональном образовании не могут быть эффективно осуществлены без развития системы подготовки специалистов для профессионально-образовательной сферы, особенно для наиболее массовой ее составляющей – начального и среднего профессионального образования (НПО, СПО). Здесь нужны специалисты, которые в состоянии организовывать и осуществлять необходимую общеобразовательную, общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку по актуальным направлениям и профессиям. Задачу подготовки таких специалистов совместно с задачей формирования общественно активной личности, способной саморазвиваться в своей профессиональной деятельности, в России призвана решать система профессионально-педагогического образования (ППО) [124, 125, 236, 322, 323].

Профессионально-педагогическое образование во многом является гарантом качества систем начального и среднего профессионального образования. Поэтому его развитие и совершенствование в современных условиях также в значительной мере востребовано и проблемами развития этих систем, связанными с недостатками кадрового обеспечения и приводящими к снижению качества подготовки выпускников.

Профессионально-педагогическое образование является особым видом высшего образования, значительно отличающимся от инженерно-технического и традиционного педагогического [64, 124, 236, 322, 324]. Если специалисты инженерно-технического образования четко отделяют себя от ППО, то практики высшего педагогического образования в последние годы все чаще претендуют на наименование «профессиональные педагоги». Это связано, с одной стороны, с попыткой дать данному конкретному виду педагогического труда более универсальную характеристику, с другой стороны, с желанием нивелировать специфичность профессиональной педагогики как в теории,

так и в практике. В реальности логико-генетический анализ показывает, что профессионально-педагогический работник – это педагог, ориентированный на *профессиональную* подготовку будущих *специалистов*, в отличие от ориентированного на *общую* подготовку будущих *граждан* преподавателя общеобразовательной школы.

Отметим, что в настоящее время одним из наиболее существенных противоречий системы ППО является противоречие *между потребностью в насыщении региональных систем начального и среднего профессионального образования высококвалифицированными специально подготовленными педагогами профессионального обучения и недостаточным масштабом такой подготовки в существующей системе образования.*

Одним из перспективных путей разрешения данной проблемы является *проектирование территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.*

При решении проблемы обоснования территориального образовательного пространства предметом научного исследования являются как глубинные, не выраженные явно, трудноуловимые процессы, так и многообразные и сложные комплексы. Как следствие, актуализируется проблема обоснования методологических основ территориального образовательного пространства. Отметим, что наиболее разработанными в теоретическом плане системами являются методологии развития профессионального и профессионально-педагогического образования. Отсюда закономерно, что при рассмотрении методологических основ проектирования территориального образовательного пространства мы основывались на концептуальных подходах ученых, исследующих проблемы как профессионального, так и профессионально-педагогического образования [64, 124, 182–185, 236, 257, 258, 314, 323, 324].

Рассмотрим данный вопрос.

В философской и педагогической литературе существуют различные определения методологии, дополняющие друг друга. Традиционно под методологией понимается совокупность общих методов и принципов, использующихся в научном исследовании. Это система познавательных и общетеоретических принципов, предопределяющих программу и способы исследования, учение о логической организации,

структуре и средствах деятельности. Основной функцией методологического знания является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта [182, 183, 321].

Следует отметить, что часто под методологией понимают лишь совокупность любых методов исследования. На наш взгляд, никакая простая совокупность методов еще не составляет методологии. Это – объект исследования методологии как общего учения о методе, поскольку главной целью методологии является изучение тех средств, методов и приемов исследования, с помощью которых приобретает новое знание в науке. Метод здесь представляет собой определенную последовательность операций, приемов, действий, выполнение которых необходимо для решения познавательных, теоретических и практических задач в науке [182, 183, 321]. Как справедливо указывает Г. И. Рузавин, методология как особая наука возникла в связи с необходимостью обобщения и развития тех методов и средств исследований, которые были открыты в частных науках [177]. Например, эксперимент как специальный метод исследования впервые эффективно начал использоваться в механике. Впоследствии он получил широкое распространение и выделился как самостоятельный эмпирический метод научного исследования. Или аксиоматический метод, который долгое время считался атрибутом исключительно математики, в настоящее время широко применяется в других, не математических, науках, например, в профессиональной педагогике [177, 178, 321]. Иными словами, универсальная методология науки в целом в своем анализе отталкивается от конкретных наук, строя на их основе теоретические обобщения и практические рекомендации.

Вероятно, можно говорить о методологии научно-исследовательского процесса не как о разделе, в частности, профессиональной педагогики, а как об определенном аспекте познавательной деятельности [183, 185, 321, 322].

В контексте рассмотрения деятельностного подхода при анализе методологии профессиональной педагогики особый интерес представляет методологическая функция научной теории, органически связанная с механизмом получения научного знания. Как известно, основной целью построения теории является сведение в единую систему всех знаний, накопленных в определенной области исследования для

теоретического воспроизведения сущности объекта их отражения. Теория описывает объект, объясняет его законы, воспроизводит объект на уровне сущности и предсказывает его дальнейшее развитие. Способность теории давать адекватное отражение законов природы и общества лежит в основе ее методологической функции [182].

Отражая наиболее существенные связи и свойства объекта, научная теория дает возможность предвидеть какие-то его новые свойства, предписывает необходимые действия субъекта по отношению к нему. Происходит преобразование содержательного знания теории в предписание. Задачей дескриптивной стадии познания было адекватное выявление структуры и законов объекта. На прескриптивной стадии наличное знание переходит на новый уровень – происходит «перевод» научного знания в модели, схемы, проекты, программы, планы, используемые в целях эффективного практического действия. Теория здесь направляет постановку новых исследовательских задач, определяет условия их решения, дает принципы и положения, на основе которых разрабатывается метод.

Таким образом, метод выступает способом теоретических действий, совокупностью приемов и операций теоретического освоения действительности. Он представляет собой связь элементов знания в процессе возникновения последующих знаний из предыдущих, логику рассуждения при переходе от одного мыслимого содержания к другому, средство получения знания. Э. Г. Юдин писал о том, что методологию отличают акцент на средства познания, направленность на внутренние механизмы, логику движения и организацию знания [367]. Фактически любая научная теория, по его мнению, выполняет методологические функции, когда она используется за пределами ее собственного предмета, а научное знание в целом играет роль методологии по отношению к совокупной практической деятельности человека [367].

Методология как теория отличается от тех теорий, которые лежат в ее основе, объектом исследования. Объект исследования методологии – метод, регулятивные принципы, направляющие действия субъекта. В силу того, что теория соответствующей деятельности изучает те объективные законы, по которым эта деятельность осуществляется, а теория объекта этой деятельности является необходимой предпосылкой самой теории деятельности, указанные теории так связаны с методологией, что и положения могут приобретать значение непо-

средственно методологических регулятивов деятельности субъекта. В этом случае теория становится методом. Однако если метод рассматривать не со стороны его непосредственного практического функционирования в деятельности субъекта, а со стороны его теоретического обоснования, то речь идет уже о методологии. Сама методология определяется как теория, а именно теория метода соответствующей деятельности, а прямая цель методологии – как раз обоснование правил деятельности субъекта [237]. При этом методология не предписывает строго однозначного способа действий познающему субъекту, она ориентирует и направляет его деятельность, носит характер правил-рекомендаций и правил-запретов. Как правило-запрет методология ограничивает предметную область исследования; как правило-рекомендация она выступает в ситуациях, когда существует целый спектр возможных решений научных проблем [182].

Тем не менее теория и метод – относительно самостоятельные формы овладения действительностью. В теории отражаются существенные связи и взаимодействия самого предмета, а не процесса познания. Познавательная деятельность не является собственным объектом теории и не входит в ее содержание. Теория отвечает на вопрос, что представляет собой исследуемый предмет, раскрывает его содержательно, а метод раскрывает способы, приемы и средства познания предмета. «Если теория направлена на получение знания, то методология – на процесс получения знания. Иначе говоря, между теорией и методологией всегда сохраняется отношение цели и средства» [52, с. 24].

Исходя из сказанного, представляется целесообразным использовать в качестве общего ориентира, идеологии и метода осуществляемого научного поиска многоуровневую методологию. Такая методология разработана и успешно применяется известными учеными (А. П. Беляева, В. Е. Гмурман, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин и др.), и в педагогической науке накопился значительный опыт ее реализации. Применительно к нашим задачам рассмотрим методологию, включающую следующие пять уровней [23, 321, 324]:

- 1) система философских знаний;
- 2) общенаучные принципы и процедуры исследования;
- 3) общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности;
- 4) положения отдельных дисциплин педагогики;

5) идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к профессионально-педагогическому образованию.

Ключевое место в качестве методологической базы занимает *система философских знаний (первый уровень методологии)*, позволяющих определить общую стратегию исследования, осуществить выбор средств научного познания (П. В. Копнин). Поэтому в нашем случае в качестве логико-методологических принципов получения новых сведений и их интерпретации приняты законы диалектики, философские принципы и положения гносеологии (А. П. Беляева, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкий) [23, 26, 321, 324 и др.]. Их роль в конкретном исследовании проявляется в следующем:

- обуславливают направленность, руководящие (нормативно-регулятивные) идеи исследования и его наиболее общие принципы: объективности, детерминированности явлений, рассмотрения их в развитии и взаимодействии;

- выступают в качестве категориальной структуры мышления, ориентируют относительно общей природы объекта исследования;

- являются определяющими при объяснении сущности педагогических явлений и процессов, а иногда и сами выступают в роли предмета анализа.

Следовательно, философские знания ведут исследователя к раскрытию *диалектики* образовательной системы или образовательного процесса, *вскрытию и разрешению противоречий*, свойственных изучаемому предмету, выявлению его количественной определенности, *взаимосвязи количественных и качественных изменений*, изучению *перехода к более высоким стадиям развития* с сохранением всего положительного, приобретенного ранее.

В частности, *для понимания диалектики становления и развития территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования важное значение имеет процесс саморазвития и, как следствие, в частности, самообразования всех социально-демографических групп населения, потенциально являющихся субъектами образовательного процесса в данной среде* [3, 4, 7, 323].

Традиционно под саморазвитием понимается склонность и способность к инициативному самообучению, самообразованию, самовоспитанию и самоуправлению [239, 240].

Самообразование, в свою очередь, – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленная на собственное развитие. Признаками самообразования считают осознанность в выборе содержания, методов и форм обучения; добровольность; самостоятельность познавательной деятельности, положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания. При этом исследователи различают профессиональное, политическое и другие виды самообразования [239, 240]

Собственно образовательное пространство в целом могло появиться как социально-педагогическое явление лишь на определенном историческом этапе развития образовательного процесса, когда была создана образовательная среда, способствующая *доминированию учебно-познавательной самостоятельности различных групп обучающихся над обучающей ролью педагога.*

Отметим, что самообразование как качественно новый тип системы обучения, складывающийся под воздействием современных информационно-коммуникационных технологий, как по своему характеру, так и по содержанию требует системно подготовленных в аспекте самообучения и самовоспитания педагогов и обучающихся в учреждениях непрерывного профобразования [323].

Теоретико-методологические предпосылки проектирования *территориального (регионального) образовательного пространства, объединяющего учреждения непрерывного профессионального образования,* позволяющие в единой теоретической схеме совместить содержательный и процессуальный его аспекты, показывают, что *интенсивное самообразование* при дискретном, но интенсивном диалоге педагога и обучающегося превращается в *эффективный процесс воспитания, обучения и развития субъективного фактора образовательного процесса* как со стороны обучающегося, так и педагога, связывая воедино источники и движущие силы развития этой образовательной системы. Такой диалог является *основой и средством* формирования и развития педагогов и обучающихся – учащихся организаций системы НПО и студентов организаций системы СПО, *способом* разрешения противоречия между познанием и практикой в процессе доминирующего самообучения, активизирующим и развивающим учебно-воспитательную деятельность, придающим ей не только частный, но

и общественно необходимый характер. Отсюда, *диалог педагога и обучающегося (учащегося или студента) начинает выступать как катализатор диалектического развития образовательного пространства.*

Из диалектики как всеобщего метода научного познания вытекают принципы объективности, детерминизма, развития и взаимодействия, содержание которых относительно создания организационных основ *проектирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования* детально раскрыто в работах, посвященных теоретическим основам этого социально-педагогического феномена [46, 108, 125, 178, 180, 259, 262, 321, 324].

Второй уровень методологии – уровень общенаучных принципов и процедур исследования: теория систем, теория управления, кибернетика, психология и т. д. Выделение этого уровня продиктовано сущностью предмета педагогики и предмета данного исследования, связанных с проблемой изучения закономерностей развития территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования в новых социально-экономических условиях [322, 324]. Так, В. И. Загвязинский отмечает, что предмет педагогики углубляется, так как изучаемыми становятся все более глубинные процессы воспитания – преобразования внутреннего мира человека. Это требует максимально полного учета многообразия факторов воспитания, опоры на более скрытые закономерности и механизмы воспитательного процесса, что становится возможным только на основе использования всего комплекса наук о человеке [75, 76].

Соглашаясь с этим, можно полагать, что для объективного изучения *образовательного пространства непрерывного профессионального образования*, его сущности, генезиса, строения, закономерностей проектирования, управления функционированием и развитием необходим полинаучный подход, привлечение идей, понятий, законов (закономерностей) и принципов из других наук, предметами которых являются человек, его деятельность, социальные системы.

Однако при этом надо учитывать, что науки о человеке, давая сведения для объяснения многообразных педагогических явлений, не позволяют получить обобщающие педагогические выводы. Такая система знаний выводится только из педагогики как научной дисциплины.

В настоящее время происходит актуализация социально-педагогической потребности в *комплексных научных исследованиях* проблем образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

В научной практике эта тенденция может принимать вид междисциплинарности, многоуровневой и межуровневой ориентации. Как правило, комплексное исследование того или иного объекта возможно лишь тогда, когда о нем уже получено знание, позволяющее сформулировать гипотезы относительно его внутренних и внешних связей. Только на основе имеющегося знания строится предположение о законах развития того или иного явления, о путях его изучения. Это естественный исходный пункт выработки стратегии развития и теоретической концепции изучаемого явления.

Отметим, что если на первом методологическом уровне в рамках системы философских знаний проявлялись и философские принципы, то на втором уровне наиболее значимыми для образовательного пространства являются следующие научные постулаты:

- *гуманистический принцип*: направленность обучения и воспитательного процесса в рамках *образовательного пространства непрерывного профессионального образования* на личность обучающегося; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися компетенциями, соответствующими определенной профессии, актуальной для данного региона, для развития творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств;

- *принцип целесообразности*, в частности, в настоящее время актуализирующийся при применении новых информационно-коммуникационных технологий. Данные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения и самообучения региона: цели, содержание, методы и организационные формы, средства, что позволяет решать сложные и актуальные задачи профессиональной педагогики, в том числе развития интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности будущего специалиста;

- *принцип опережающего образования*, который заключается в передаче будущим выпускникам организаций систем НПО и СПО накопленного опыта, научного и культурного наследия прошлого не только на уровне страны (так называемый федеральный компонент содержания об-

разования), но и региона (региональный компонент), в формировании сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро изменяющемся мире [51, с. 180–181].

Наряду с традиционно устоявшимися в науке принципами исследователи выявляют и новые. Так, в последнее десятилетие все более актуализируется *принцип безопасности*, под которым понимается широкий спектр мероприятий, касающихся защиты конфиденциальной информации организации образовательного процесса, распространения искаженной и ложной информации, исключения недобросовестности и фальсификации обучения и др. Не отрицаем важность данного принципа, особенно учитывая, что взаимодействие в современном территориальном образовательном пространстве предусматривает широкое и постоянное использование информационно-коммуникационных технологий, которые предполагают высокую степень абстрагирования участников образовательного процесса. Это является одной из причин информационной уязвимости. Однако определение содержания данного принципа, указанное выше, на наш взгляд, носит поверхностный характер и говорит о нем лишь на уровне явления. В сущностном плане этот принцип отражает *требование соблюдения прав субъектов дидактической информационно-коммуникационной системы на сохранение дистанции в личностно-коммуникационном аспекте*.

Третий методологический уровень исследования проблем проектирования образовательного пространства непрерывного профессионального образования включает *идеи, теории, концепции и закономерности педагогики* [322].

Ключевой педагогической идеей, на которой основано проектирование данной системы, является представление об образовательном процессе как о процессе, протекающем в открытой образовательной среде [1, 2, 285, 286, 314, 361].

Термин «открытое» в данном случае близок к тому, как он трактуется в понятиях «открытая система» и «открытая образовательная система», теоретические положения которых получили развитие благодаря трудам А. И. Кухтенко, Г. Николиса, Дж. Саридиса, Г. Хакена [137]. Концептуально это имеет принципиальное значение при трактовке понятия «открытое образование» в связи с распространенным искажением этого термина и приданием ему смысла «образование без вступительного экзамена». В данном случае речь идет о специфическом об-

разовательном явлении, которое при доминирующей ориентации на личностные особенности обучающегося оказывается зависящим по многим основаниям от внешней среды. С этих позиций термин «открытое образование» приобретает значение, которое наиболее полно рассмотрено, в частности, в работах Ю. Л. Деражне, С. А. Щенникова [63, 361]. Открытость анализируется в различных аспектах. В частности, в аспекте доступности предполагается возможность начала обучения с любого уровня, без отрыва от постоянной профессиональной деятельности, вне зависимости от физического нахождения обучающегося. В аспекте личностного развития открытость обеспечивает учет индивидуальных возможностей студентов и ориентацию на изменение вслед за изменением образовательных потребностей обучающегося. Развитие профессиональной составляющей личностных качеств требует возможности выбора образовательного пути – образовательной траектории обучения. В качестве инструментария обеспечения открытости образовательного процесса справедливо называются коммуникации между субъектами образовательного процесса, допускающие разнообразные формы общения, включая использование информационных и коммуникационных технологий в широкомасштабных в географическом отношении образовательных сетях.

Перечисленные выше концептуальные положения целесообразно учитывать в различных аспектах модели *регионального образовательного пространства непрерывного профессионального образования*. Понимание существования и возможностей различных подходов личности обучающегося к образованию приводит к выводу о том, что образовательный процесс в территориальной среде не может быть построен на базе какого-то одного из них. Наиболее рациональным представляется синтез четырех основных подходов к образованию:

- личностно ориентированного – однозначно определяющего развитие личности как безусловный приоритет;
- контекстного – построенного на использовании учебного контекста в качестве инструмента превращения информации из учебной литературы в профессиональные знания, определяющие уровень развития профессиональных компетенций специалиста [39, 40];
- компетентностного – предполагающего ориентацию образовательного процесса на формирование способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [317–320];

- андрагогического – построенного на учете особенностей обучающихся как взрослых и занятых профессиональной деятельностью людей [63, 361].

Указанные теоретические представления служат основой для содержательного наполнения педагогической модели образовательного пространства.

Четвертый уровень методологии – это теоретические положения педагогических дисциплин, которые используются при проектировании территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования [324].

В частности, результат обучения, а также учебное содержание, которое педагог передает обучающемуся, представляет собой человеческий опыт (по сути, совокупность способов деятельности). Истинным результатом образования является не чистая информация, от которой нормальный ум быстро освобождается, а знания и умения как часть опыта [144, 145 и др.]. Наиболее адекватно такая трактовка результата образования передается в рамках компетентностного и уровневого подходов к содержанию образования.

При этом отметим, что нет иного пути и средства получения образовательного результата, кроме как деятельность самого обучающегося [76, 359, 367]. Отсюда следует, что и технология обучения должна фиксировать, прежде всего, шаги именно такой познавательной деятельности учащегося или студента.

Обычно выделяют пять основных этапов обеспечения деятельности:

1. Установочный этап, включающий мотивацию, фиксацию своих потребностей, мотивов деятельности и целеполагание, определение целей своей собственной деятельности.

2. Интеллектуальный этап, связанный с пониманием информации, включая обдумывание и составление собственных представлений, формирование обобщенного, абстрактного понимания осваиваемого материала, понимание сути, иногда прорыв в новое знание, решение частной задачи, планирование действий, направленных на практическое достижение целей и производимых с учетом нового теоретического знания.

3. Этап реализации или собственно практической деятельности, во время которой возможны периодический возврат к предыдущим мысленным этапам и повторение цикла.

4. Контроль выполнения действий, их плана и последовательности, коррекция на узловых позициях и контроль результата.

5. Оценивание степени удовлетворения личных интересов в результате деятельности.

Большинство исследователей придерживаются правила теории педагогической технологии: если будут реализованы все этапы познавательной деятельности учащегося, то вынужденно сформируется и результат. Поэтому вполне допустимо предположить, что успешной будет та программа обучения, которая инициирует все шаги (этапы) деятельности студента. Наиболее детализированную структуру (более 12 шагов деятельности) В. В. Давыдов, в частности, называет «полноценной учебной деятельностью». Он утверждает, что если все выполняется без пропусков, то результат получается полноценный и в смысле освоения способа деятельности, понимания сферы, и в смысле формирования личностных характеристик обучающегося [61, 62].

Исключение каких-либо элементов из «полноценной учебной деятельности», например, при подмене целеполагания постановкой задач преподавателем, при замене деятельности студента по планированию своих шагов на предъявление рекомендуемого плана, приводит к отчуждению деятельности и означает фактическое отсутствие ее этапа. В совокупности это может порождать ущербную личность [368, 369].

Набор, последовательность и особенности реализации шагов деятельности различны для каждого типа педагогического процесса. Для более вероятного получения заданного образовательного результата нужны технологическое описание избранного типа процесса и четкое ему следование. Чтобы служить базой для проектирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования, педагогический процесс должен быть технологически описан как определенный тип. Возможно, это будет инвариантом множества методик, конкретных практик преподавателей, реализующих в принципе один и тот же подход, одну идеологию образования [63, 361 и др.].

Опыт реализации персонифицированного образования дает представление о том, как организовать процесс самообразования [63]. Но

эта практика справедлива при ограниченном объеме изучаемого материала и для малых групп обучаемых. Противоречие организации образования в рамках территорий в том, что современные технологии обучения призваны охватить широкие массы населения в условиях становления системы непрерывного профессионального образования и это требует особых программно-аппаратных средств, обеспечивающих *глобальную коммуникацию*, но процесс учения при этом должен оставаться *индивидуальным*.

Пятый уровень методологии должны составлять *идеи, положения, закономерности, теории, относящиеся непосредственно к педагогическому процессу* в учреждениях непрерывного профессионального образования [324].

Естественным требованием к организации территориальных (региональных) систем является требование творческого построения с учетом типа существующих и возможных процессов в профессиональной среде обучающихся, перспективных технологий их деятельности. При проектировании системы образования и образовательного процесса исследователи придерживаются различных подходов, которые укрупненно могут быть объединены в две группы.

Первую группу составляют подходы, ориентирующиеся на представление об образовании как услуге (в нормативных документах различного (федерального, регионального, муниципального) уровня все чаще встречаются понятия «потребители» (обучающиеся) и «поставщики» (сотрудники образовательных учреждений) «образовательных услуг»). В этом случае логично, что должны быть определены «устойчивые интересы для потребителя» и соответствующие им образовательные услуги, представляющие в случае непрерывного профессионального образования инструментарий для решения проблемы успешной профессионализации, включая получение умений эффективного решения профессиональных задач в условиях высокой неопределенности рынка. Первостепенное значение в «рыночном» контексте приобретает уменьшение финансовых и временных затрат на обучение с одновременным сохранением результативности. Далее следуют удобство обучения, часто определяемое как «в любом месте и в любое время», вопросы безопасности и др. [63, 361].

Приверженцы второй группы подходов предлагают ставить во главу угла технологическое развитие общества – непрерывное повы-

шение уровня развития технологий. Изменения в технологиях производства здесь должны адекватно отражаться в педагогических технологиях, в технологиях передачи знаний на различных носителях – от печатных технологий до мультимедиа, в коммуникационных технологиях – от взаимодействия «лицом к лицу» до коммуникаций посредством Интернета [347, 348, 354, 361].

Необходимо отметить, что доступность и непрерывность получения профобразования – *это форма выражения современных требований личности, общества и государства*. Поэтому понятна и общая тенденция изменений в системах образования – переход к так называемому открытому образованию [63, 285, 286, 314, 361].

В частности, все более востребованные в региональных образовательных системах технологии дистанционного обучения (технологии, преодолевающие расстояние), являясь атрибутом нового информационного общества, возможны только в условиях определения качественно новых подходов к образованию, новой педагогики. И она начинает создаваться. Так, современные представления о характере организации образовательного процесса требуют построения его на основе теории личностно-развивающего образования, раскрывающей условия развития личностной сферы студентов в процессе обучения при минимальной выдаче информации преподавателем и «натаскивании», но с максимальной помощью личностному росту в процессе освоения определенной деятельности или знаний [41, 272].

Дистанционное *региональное* образование – это другая педагогика, и надо увидеть это качественно новое другое [41, 375, 397, 416]. Новые технологии – это не самоцель, а форма реализации дистанционного образования, причем с использованием новых технических и технологических средств. Более того, новые технические и технологические средства могут дать эффект только тогда, когда будут использоваться для реализации новых современных принципов образования людей. С другой стороны, региональный бизнес, активно вступивший в сферу непрерывного профессионального образования и осваивающий на этой ниве новые подходы, не может довольствоваться указанием лишь на качественное отличие образовательных процессов. Требуются действительно конструктивные предложения по иной организации учебного процесса [40, 273].

При этом следует отметить, что педагогика не может индифферентно относиться к технологиям. Поэтому при разработке методоло-

гических основ проектирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования необходимо учитывать сформировавшийся в современной педагогике *технологический подход*. Технологии – это не просто формулирование (описание) современных рекомендаций к организации обучения или воспитания, приводящих к положительным результатам, а четкие действия участников образовательного процесса, обеспечивающие требуемый результат, эффект. Поэтому педагогическая технология, особенно в новых информационно-образовательных средах, призвана обеспечить получение, прежде всего, воспроизводимого результата. Опорой здесь могут послужить и системы нетрадиционных педагогических принципов.

В заключение отметим, что рассмотренные выше *формальные и содержательные идеи, концепции, принципы и методологические подходы к проектированию территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования позволяют объективизированно обосновать и разработать стратегию и тактику развития образовательных систем регионов.*

1.3. Типологизация образовательных пространств

При психолого-педагогическом анализе образовательных систем следует в первую очередь иметь в виду, что в изложении любой педагогической концепции как правило присутствуют два «пласта» – декларативный и практический. Безусловно, ни один педагог не считает, что его образовательная система направлена на формирование пассивной и зависимой личности обучающегося. Тем не менее, стремясь к научной объективности, мы попытаемся сконцентрироваться на практическом пласте, на педагогической сущности анализируемой системы.

Одной из наиболее известных типологий является классификация Я. Корчака, который еще в 1919 г. дал характеристику четырех типов «воспитывающей среды»: «догматической», «идейной», «безмятежного потребления» и «внешнего лоска и карьеры». Основываясь на данном подходе, В. А. Ясвин предложил характеристики также четырех типов образовательной среды: догматической, безмятежной, карьерной и творческой [369].

Рассмотрим их в данной интерпретации.

Догматическая образовательная среда. Наиболее видным сторонником образовательной среды данного типа является Я. А. Коменский [109, 111].

Догматическая среда Я. Корчаком характеризуется следующим образом: «Традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость как жизненный императив. Дисциплина, порядок и добросовестность. Серьезность, душевное равновесие и ясность, вытекающая из твердости, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в себе, в своей правоте. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность как навык. Благоразумие, доходящее до пассивности, одностороннего незамечания прав и правд, которых не передала традиция, не освятил авторитет, не закрепил механически шаблон поступков... Догматом могут быть земля, костел, отчизна, добродетель и грех; могут быть наука, общественно-политическая работа, богатство, борьба, а также Бог – Бог как герой, божок или кукла. Не во что, а как веришь» [117, с. 27–28].

В качестве примера организации догматической среды в наиболее ярко выраженной форме можно привести прежде всего монастырь и армию. Безусловно, семья с крепкими религиозными традициями также формирует воспитывающую среду догматического типа. Именно такая среда является основой психологической «обработки» адептов различных сектантских течений и группировок.

Функция педагога заключается в том, чтобы наставлять всех, всему и всесторонне. Преподаватель, ориентируясь на интересы общества, определяет учебный материал, способ и время его усвоения учащимися, а затем по возможности гуманными методами добивается этого усвоения. Знания, умения и навыки, которые обучающийся сумел продемонстрировать по требованию педагога, считаются усвоенными.

Личность учащегося воспитывающегося в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется прежде всего высокой степенью пассивности, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой злой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность [115, 116].

В педагогической системе Я. А. Коменского образовательный процесс носит, безусловно, коллективный характер: «Более целесооб-

разно образовывать юношей, собирая их вместе, так как больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит побуждением и примером для других» [109, с. 25]. Коллективное воспитание заложено Я. А. Коменским в качестве одного из основополагающих принципов организации образования: «Общественными школами я называю собрания, где молодежь всей деревни, города или всего края группами (agminatim) упражняется в науках и искусствах» [111]. Образовательная среда этих учебных заведений должна обеспечивать условия, при которых учащиеся «учились так идти путем единодушия, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих» [109, с. 108]. В этой фразе со всей очевидностью проявляется догматическая нетерпимость к какому-либо инакомыслию. Я. А. Коменский полагал, что образованные по единому шаблону, единообразно воспринимающие действительность и, соответственно, одинаково мыслящие люди смогут благодаря этому жить в христианском мире без распрей и конфликтов. Именно путем ментального единообразия он предполагал сделать людей счастливыми.

Проявление детьми инициативности и творчества в процессе образования в системе Коменского не находит соответствующей педагогической поддержки. Хотя им и критикуется ситуация, когда «школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом», его собственные педагогические рекомендации остаются в русле педагогического диктата и «укрощения учеников с острым умом и стремящихся к знанию, но необузданных и упрямых». В отношении таких инициативных детей, полагает Я. А. Коменский, «прекрасным средством будет приучение их выполнять лучше чужую волю, чем свою собственную, повинуюсь, конечно, старшим чрезвычайно быстро во всем» [109, с. 79]. Характерно, что в трудах Я. А. Коменского неоднократно подчеркивается необходимость ограничения круга чтения учащихся, которые должны получать только избранную для них педагогом литературу: «...это нужно делать с такой предосторожностью, чтобы девушкам, как и юношеству другого пола, не была доступна первая попавшаяся книга (нужно сожалеть о том, что этого не избегали до сих пор с большей осмотрительностью)» [109, с. 28]. «Итак, нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе» [109, с. 58].

Анализ произведений Я. А. Коменского с целью выявить его позицию по отношению к развитию детского творчества не позволил констатировать наличие каких-либо соответствующих педагогических положений и рекомендаций. Более того, весьма показательное следующее рассуждение: «Но в нашей власти не позволять этим нашим зеркалам (по контексту – природным дарованиям. – *К. К.*) покрываться пылью и помрачать свой блеск. А пылью этой являются излишние, бесполезные, пустые умственные занятия. Ведь наша душа находится в постоянном движении, наподобие вертящегося мельничного жернова: постоянные ее помощники – внешние чувства – непрерывно доставляют ей захваченный материал, и большей частью (если за этим тщательно не следит высший наблюдатель – разум) пустой, именно: вместо зерна и муки солому, песок, опилки и что попало. И тогда происходит то же самое, что и на мельнице: все углы наполняются пылью. Итак, предохранить от прикрытия пылью этот внутренний жернов – ум (который является зеркалом) – это и значит разумно приучать, юношей к делам почтенным и полезным, отвлекая их от пустых занятий» [109, с. 70–71]. Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Коменским, по оси «активность – пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону пассивности.

В итоге такая «догматическая» личность характеризуется абсолютной зависимостью и абсолютной пассивностью.

Характерно, что именно догматический тип образовательной среды оказался наиболее распространенным в различных учебных заведениях самых разных стран и эпох, включая и нынешнее время. Такой тип образовательной среды формирует людей абсолютной зависимости и абсолютной пассивности. С точки зрения любой недемократической власти догматическая образовательная среда – это социальное изобретение, гарантирующее воспроизводство послушного и смиренного народа, который является идеальным объектом для недемократического управления.

Сегодня, в начале XXI в., становится очевидным, что общественный заказ на тип личности, формируемый массовой общеобразовательной и профессиональной школой, вступает «в разительное противоречие с постсредневековой концепцией образования как процесса трансляции знаний, образования как процесса трансляции каких-то

истин. Основные принципы новоевропейской школы – это принципы, родившиеся в недрах средневековой школы. И великие педагогические реформаторы Нового времени – Коменский, Песталоцци и другие – так и не сумели выйти за границы средневековой образовательной парадигмы как парадигмы трансляции истин от учителя к ученику. И это стало основой культурно-образовательного кризиса современной цивилизации» [147, с. 670]. Образовательная среда, формирующая зависимую и пассивную личность, критиковалась еще современниками Коменского.

Безмятежная образовательная среда. Одним из наиболее радикальных критиков господствующей в воспитательных учреждениях догматической образовательной среды был выдающийся французский мыслитель XVIII в. Жан-Жак Руссо. Его образовательная концепция пронизана духом социального протеста и отличается большой оригинальностью авторских педагогических идей.

Проектируя образовательную среду для своей системы воспитания, Руссо стремится прежде всего обеспечить свободу развития учащегося. Он делает акцент на том, что индивидуальные ценности должны стоять выше общественных: «Под давлением необходимости бороться или с природой, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух – создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно того и другого» [263, с. 204]. «В общественном строе, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места. Если отдельный человек, сформированный для своего места, уходит с него, то он ни на что уже не годен... Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет – соглашаюсь с этим – ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек» [263, с. 205].

Руссо в своей педагогической системе отстаивает еще одну важнейшую идею: педагог должен подстраиваться к воспитаннику, не ограничивать свободу учащихся, а только быть всегда рядом и «помогать им и восполнять для них недостаток разумения или силы», когда у учащихся действительно возникают серьезные проблемы или им грозит реальная опасность [263].

Для Руссо очень важно, чтобы среда, в которой воспитывается обучающийся, способствовала развитию в нем ощущения личностной

свободы; чтобы в этой среде сформировался человек, который, став взрослым, «не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя» [263, с. 211]. С этой позиции Руссо, например, не хочет, чтобы учащийся был полностью послушен воле педагога, чувствовал себя зависимым.

Характерно, что в системе Руссо личность педагога подбирается таким образом, чтобы максимально избежать авторитарного давления на воспитанника [263, с. 212]. Воспитание, безусловно, носит индивидуальный характер. Руссо является сторонником такого воспитания, понимая его именно в том смысле, как характеризует его Карл Густав Юнг – индивидуальное воспитание. Здесь все коллективные нормы, правила и методы должны отступить на задний план ради главной цели – развития человеческой индивидуальности в противоположность задаче коллективного воспитания, которое нивелирует и унифицирует индивида. Руссо уделяет достаточно внимания проблеме развития мышления учащегося, однако он говорит о необходимости развития «самостоятельного мышления», «критического мышления» и «практического мышления», не уделяя внимания мышлению творческому. Вообще о творчестве обучающихся у Руссо практически ничего не сказано. Его воспитательная стратегия скорее заключается в том, чтобы научить человека использовать вещи, нежели их создавать.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Руссо, по оси «активность – пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону пассивности. В то же время пассивность здесь не является столь четко выраженной, как, например, в системе Коменского.

Образовательная среда, спроектированная Руссо, может быть определена как безмятежная среда пассивной свободы.

При воздействии «общественного ветра», т. е. при комплексном влиянии на личность среды функционирования образовательной структуры и среды социального обитания, резко уменьшается степень личностной свободы и увеличивается пассивность. В итоге личность воспитанника может быть охарактеризована как относительно свободная, но крайне пассивная.

Педагогическая система Руссо была попыткой, во многом наивной и утопической, преодолеть господство догматической образова-

тельной среды. Руссо направил свои усилия в сторону обеспечения свободы развития учащегося, не уделив достаточно внимания воспитанию личностной активности.

Попытку изменить традиционную воспитательную систему предпринял и другой великий реформатор образования – И. Г. Песталоцци. В отличие от романтика Руссо, он спроектировал жестко прагматически ориентированную образовательную среду, которая при всей внешней контрастности с образовательной средой Руссо, однако, классифицируется нами также как среда безмятежного типа. Причем если Руссо сумел обеспечить, по крайней мере, свободу для личностного развития, то в системе Песталоцци нет и этого. Образовательная среда, спроектированная Песталоцци, в итоге формирует в воспитаннике полную социальную пассивность, сохраняя за ним определенную степень личностной свободы.

Таким образом, можно констатировать, что в образовательных системах как Руссо, так и Песталоцци оказалась недооцененной проблема развития активности воспитанников. Спроектированные ими образовательные среды не содержали соответствующего комплекса развивающих возможностей, что в итоге приводило к низкой социальной адаптивности воспитываемой личности, практически даже не способной стремиться к самореализации, творчеству, борьбе за свои идеалы и т. д. [263, 333].

Карьерная образовательная среда. Полной противоположностью безмятежной образовательной среде является карьерная образовательная среда, или «среда внешнего лоска и карьеры», как ее называл Корчак.

Типичная карьерная образовательная среда описана К. Д. Ушинским, характеризующим французские учебные заведения XIX в.: «Француз поступает в общественное заведение прежде всего потому, что его пребывание в семействе стесняет родителей, которым еще самим хочется пожить в свое удовольствие. Он учится отчасти для того, чтобы приобрести те технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе, но более всего для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобрести по экзамену право на занятие той или другой должности.

Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонки одна перед другой стараются они выставить напоказ образцовых воспитанников и заставить соревновать друг другу тех из них, которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смиренно и не мешать» [316, с. 212–213].

Видимо, именно о таких школах и отзывался столь критически Руссо. Тем не менее, в карьерной образовательной среде решается проблема развития активности личности – проблема, которая оказалась неразрешимой в условиях безмятежной образовательной среды.

Формирование активной личности как первостепенная задача рассматривается, например, в педагогическом трактате Джона Локка «Мысли о воспитании», изданном в Англии в 1693 г. Локк создавал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», т. е. для «джентльменов» – молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом [149]. Таким образом, социальный заказ требовал от педагогики Локка воспитания активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

Принципиальное значение придается в образовательной системе Локка развитию у обучающихся такого качества, как инициативность: «Всякий человек должен рано или поздно быть предоставлен самому себе, своему собственному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне» [149, с. 154].

Локк считал, что творческая деятельность – важнейший фактор, развивающий личность в целом. Такая деятельность приучает воспитанников «добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом, а этим самым они будут приучаться к скромности в желаниях, к трудолюбию, усердию, размышлению, сметливости и расчетливости; эти качества будут им полезны, когда они станут взрослыми» [149, с. 170].

Таким образом, анализ образовательной среды, предлагаемой Локком, по оси «активность – пассивность» однозначно показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону активности [333].

В то же время Локк был сторонником идеи, что учащиеся должны беспрекословно подчиняться своим воспитателям, но при этом ка-

тегорически настаивал на индивидуальном воспитании: «...я не могу спокойно думать о том, что молодого джентльмена считают необходимым втолкнуть в общее стадо» [149, с. 154]. Образованием джентльмена, конечно, должен заниматься специальный воспитатель, которому следует быть весьма внимательным к индивидуальности своего воспитанника.

В целом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Локком, по оси «свобода – зависимость» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону зависимости. В то же время зависимость здесь не столь четко выражена, как, например, в системе Коменского, благодаря ориентации на индивидуальный характер воспитания.

Образовательная среда, спроектированная Локком, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда зависимой активности. В такой среде развивается активная личность, ориентированная на собственный упорный труд для достижения высокого общественного положения. Такой личности присуще стремление к карьере, причем характерна значительная зависимость активности от общественной оценки, признания окружающих. Как отмечает Локк, при воспитании молодых джентльменов следует «взять правильный курс на возбуждение в них желаний похвалы, чести и доброго имени» [149, с. 164].

Совершенно другая образовательная среда, которая, тем не менее, по ключевым диагностическим признакам также может быть классифицирована как карьерная, была сконструирована Антоном Семеновичем Макаренко.

Вся педагогическая система Макаренко ориентирована на абсолютный приоритет общественных ценностей: «Мы уже должны говорить не только о профессиональной подготовке нового поколения, а о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных комплексов, которые нужны именно в Советском государстве в эпоху диктатуры пролетариата, в момент перехода к бесклассовому обществу. Цели воспитательной работы могут быть выведены только из общественного требования, из его нужды... Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества» [153, т. 4, с. 412]. Образовательная среда, спроектированная Макаренко, предусматривает широкие полномочия детского самоуправления: общего собрания, совета командиров, различных комиссий и т. д. Решения органа детского самоуправления формально обязательны для

исполнения всеми, в том числе и педагогами, и руководителем учреждения. Однако за этими решениями стоит железная воля педагога, точка зрения которого в итоге и проводится через соответствующий орган самоуправления под видом коллективного мнения воспитанников.

«Общее собрание всех воспитанников должно рассматриваться администрацией и воспитанниками как главный орган самоуправления, его авторитет должен неуклонно поддерживаться всеми силами учреждения... Настроение и решение общего собрания необходимо хорошо готовить... Подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива... Такая работа должна проводиться на каждом шагу: в спальнях, в личных беседах во время случайных встреч» [153, т. 4, с. 199].

«Диктат воспитателя» – неотъемлемый элемент педагогической системы Макаренко: «Если вы хотите взять коллектив детей недисциплинированных или дисциплинированных только с внешней стороны, не начинайте никаких споров. Вам нужно будет начинать с ваших индивидуальных единоличных требований» [153, т. 4, с. 122].

Практически, Макаренко ставит вопрос даже не о диктате воспитателя над воспитанниками, а о диктате директора образовательного учреждения над всей системой функционирования образовательной среды: «...директор должен прежде всего быть единоличным и абсолютно правомочным воспитателем школы. Все остальные школьные работники должны действовать под его непосредственным руководством и по его прямым указаниям» [153, т. 4, с. 177].

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Макаренко, по оси «свобода – зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону зависимости.

Макаренко рассматривал развитие инициативности воспитанников в контексте коллективного воспитания. Если инициатива ребенка была направлена на достижение личных целей, то она не могла встретить педагогической поддержки. В то же время инициатива любого воспитанника, связанная с коллективными интересами и задачами, обязательно получала такую поддержку: «Насчет инициативы – коммунары никогда не станут слушать пустую болтовню, какой бы она ни казалась заманчивой, но без лишних слов примут всякое предложение, которое дает путь к решению поставленной общей задачи» [153, т. 4, с. 61].

Макаренко воспитывал в коммунарах умение выбирать правильное поведение, наиболее полезное для общества, в самых разных условиях и отстаивать свою точку зрения, находить в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности [153].

Макаренко также четко понимал важность и необходимость организации самых разнообразных возможностей для развития творчества воспитанников, прежде всего связывая творчество с трудовым воспитанием: «В Советской стране каждый труд должен быть творческим трудом, ибо он целиком идет на создание общественного богатства и культуры страны трудящихся. Научить творческому труду – особая задача воспитателя...

Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» [153, т. 4, с. 95].

В коммуне для воспитанников были организованы конструкторское бюро и бюро изобретательства. Творчество коммунаров развивалось в специально созданном клубе «Ребусник», где составлялись и решались разнообразные задачи и головоломки по всем направлениям науки и техники. В коммуне воспитанниками также периодически организовывались спектакли, музыкальные вечера, литературные конференции, выставки, конкурсы, олимпиады и т. д.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Макаренко, по оси «активность – пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону активности.

Образовательная среда, спроектированная Макаренко, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда активной зависимости.

Творческая образовательная среда. Совершенно особая образовательная среда была спроектирована в первой половине XX в. выдающимся педагогом Янушем Корчаком [115–117].

По отношению к приоритетам интересов личности или общества в образовательном процессе Корчак так же, как и Руссо, твердо стоит на позиции приоритета личности, подчеркивая лицемерие и примитивную утилитарность общественных запросов к воспитательным учреждениям [117, с. 56–57].

Януш Корчак не приемлет положения, когда педагоги берут на себя право авторитарного управления жизнью и поведением обучающихся. С точки зрения Корчака, воспитателям следует тщательно и всесторонне изучать обучающихся для того, чтобы педагоги могли наиболее эффективно помогать развитию учащихся, творчески подстраиваясь под этот процесс.

Следует отметить, что в отличие от Локка и Руссо, которые также были сторонниками индивидуального воспитания и считали целесообразным проводить его в определенной социальной изоляции («один воспитатель – один воспитанник»), Корчак сумел организовать процесс индивидуального воспитания в групповой среде. Он подчеркивал, что учащиеся имеют «право жить группами и отдельно, своим умом и трудом» [117, с. 145]. Несмотря на то, что педагогическая деятельность Корчака, как и Макаренко, проходила в условиях образовательных учреждений закрытого типа (в детских домах), ему удалось органично синтезировать индивидуальное содержание воспитательного процесса с его коллективной формой, в результате чего учебный коллектив не выступал препятствием развития личностной свободы отдельного индивида [333].

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Корчаком, по оси «свобода – зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону свободы.

Образовательная среда, созданная Корчаком, была ориентирована на развитие инициативы и самостоятельности каждого учащегося. Он, как и Локк, считал, что ни в коем случае нельзя ограничивать активность обучающегося, что эта естественная активность учащегося является важнейшим фактором его личностного развития.

В отличие от Коменского, предлагавшего следить за тем, чтобы воспитанники не читали никаких других книг, кроме учебных, и Руссо, считавшего книги «наибольшим злом» для учащегося, Корчак предоставлял обучающимся полную инициативу в выборе книг для чтения.

«Взрослые считают одни книги полезными, другие – вредными, те – умными, эти – глупыми. Я позволяю читать всякие книжки, не хочу, чтобы читали украдкой...

И пусть ищет, и пусть ошибается и заблуждается, пока не нападет на общество доступных ему хороших книжек» [116, с. 215].

Точно так же Корчак (в отличие от Макаренко) предоставлял воспитанникам полную инициативу в использовании заработанных денег, пусть даже нерациональном: главное для Корчака, чтобы проявляя инициативу и самостоятельность, совершая ошибки, учащийся набирался жизненного опыта, способствующего развитию его личности.

Развитие творческих способностей учащегося также занимало важное место в педагогической системе Я. Корчака.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Корчаком, по оси «активность – пассивность» четко показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону активности.

Образовательная среда, спроектированная Корчаком, может быть классифицирована как творческая образовательная среда. Эта среда в наибольшей степени обеспечивает возможности развития свободы и активности учащегося.

Идея организации творческой образовательной среды получила развитие в ряде авторских педагогических систем.

Одно из наиболее известных имен в этом ряду – это имя итальянского педагога Марии Монтессори. Ее образовательная система, разработанная для дошкольного и младшего школьного возраста, как и система Корчака, предусматривала уважение к личности ребенка, не допускала никакого насилия над ним, ориентировалась на *индивидуальное самовоспитание и самообучение* – создавала комплекс возможностей для развития свободы и активности воспитанников. Символом педагогики Монтессори может служить обращение ребенка к учителю: «Помоги мне это сделать самому».

Цели «упражнений в практической жизни», разработанных Монтессори, можно обозначить следующим образом:

- направлять стремление детей действовать в разумное русло;
- координировать, совершенствовать и гармонизировать поведение в целом;
- способствовать независимости ребенка от взрослых, его самостоятельности и тем самым укреплять чувство собственного достоинства и самооценности;
- развивать чувство ответственности перед окружающими, одновременно формируя внутренний духовный строй – дополнительно к этому возникает ощущение специфики поведения в обществе с той или иной культурой [339, с. 105].

Теоретические и практические проблемы проектирования творческой образовательной среды разрабатываются также в русле гуманистической педагогики, возникшей на рубеже 1960-х гг. в США. Целью образовательного процесса здесь провозглашается развитие самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на ответственный выбор в различных жизненных ситуациях [199, 339].

Образовательная среда, проектируемая в рамках гуманистической педагогики, должна обеспечивать комплекс условий и возможностей для осознания и реализации каждым индивидом своих личностных потребностей и интересов. Учащемуся предоставляется право на ошибки, его творческий поиск стимулируется не системой поощрений и наказаний в виде оценок, а заинтересованностью учителя в его успехах, дружеской эмоциональной поддержкой. Развитие свободы и активности обучающегося в творческой образовательной среде – суть гуманистической педагогики [190, 199].

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что целям развивающего образования в наибольшей степени соответствует образовательная среда творческого типа, обеспечивающая комплекс возможностей для развития личностной свободы и активности учащихся.

Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Территориальное (региональное) образовательное пространство: модели организации научно-методического и организационно- образовательного взаимодействия

Исследования, проведенные в пяти субъектах Российской Федерации, показали, что территориальные (региональные) образовательные пространства как механизм системного и перманентного научно-методического и организационно-образовательного взаимодействия коллективов учреждений непрерывного (начального, среднего и высшего) профессионального образования только начинает складываться.

Рассмотрим существующие модели взаимодействия субъектов образовательного воздействия в рамках территориальных пространств, разработанные и реализованные в различных регионах Е. В. Василевской, С. Э. Зуевым, А. В. Олескиным и др. [1, 38].

Матричная структура территориальной (региональной) организации как вариант организации методической работы. При формировании территориальной (региональной) методической службы может быть использован вариант матричной структуры сетевой организации. Матричная структура предполагает одновременное выполнение участниками сетевой организации нескольких проектов и потому включает несколько проектных руководителей при наличии руководителя постоянного субъекта сетевой организации. Все проектные группы действуют в рамках общего образовательного пространства и единого информационного поля. В результате происходит «наложение» специально созданных временных целевых групп на постоянных субъектов сетевой организации, начинает выстраиваться взаимодействие. Полученная схема имеет вид матрицы (решетки) (рис. 1).

Основополагающим принципом матричной структуры является не совершенствование деятельности отдельных постоянных субъек-

тов территориальной сетевой организации, а улучшение их взаимодействия в целях реализации того или иного проекта или эффективного решения определенной проблемы.

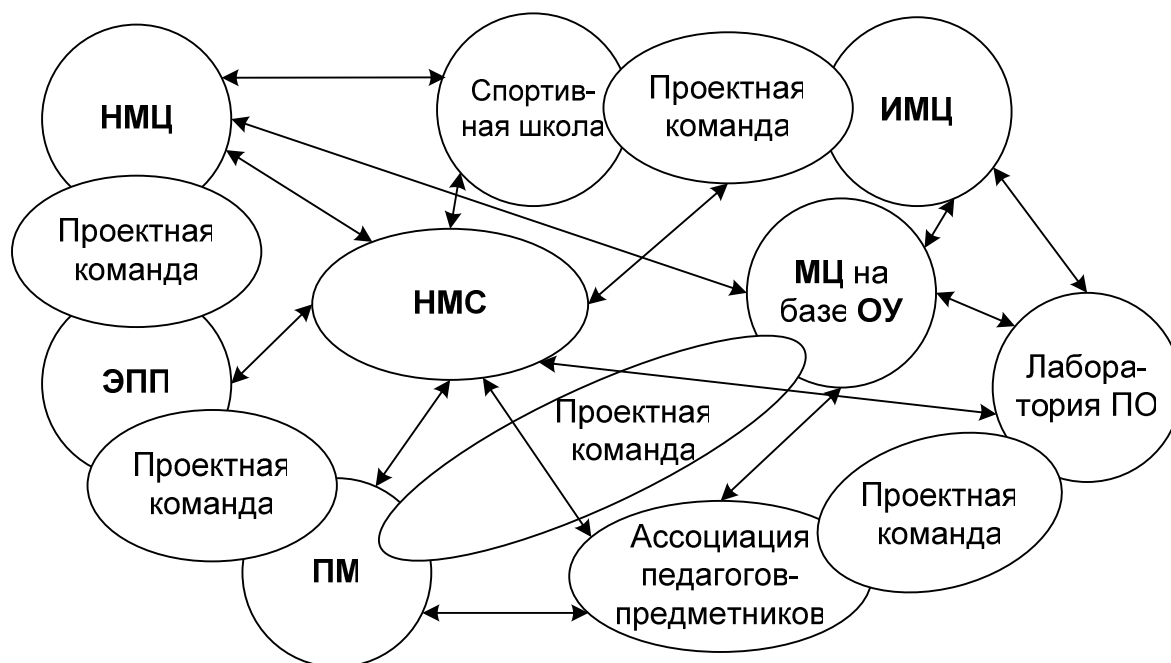


Рис. 1. Матричная структура

территориальной (региональной) сетевой организации:

НМЦ – научно-методический центр; ИМЦ – информационно-методический центр; НМС – научно-методический совет; ЭПП – экспериментальная педагогическая площадка; ПМ – педагогическая мастерская; МЦ – методический центр; ОУ – образовательное учреждение; ПО – педагогический опыт

К *постоянным субъектам* относятся методические центры (кабинеты), экспериментальные площадки, лаборатории перспективного опыта, педагогические мастерские, опорные школы, профессиональные училища, колледжи и вузы, методические центры на базе инновационных образовательных учреждений, городские ассоциации педагогов-предметников, научно-методический (или координационный) совет и т. п.

Непостоянные (временные) группы – проектные команды (см. рис. 1). В проектных командах – междисциплинарных творческих коллективах (10–20 чел.) – для организации используются принципы «разделенного лидерства»:

- подбор и назначение руководителя проекта, его заместителей по отдельным темам в соответствии со структурой проекта;

- определение и назначение ответственных исполнителей в каждой целевой группе;
- организация специальной службы управления проектом.

Команда формируется для выполнения конкретных задач, направленных на разработку и методическую поддержку актуальных проблем территориальной (муниципальной) системы образования. Например, создание модели непрерывного образования педагогов или структуры организационного консультирования; разработка лицейского и гимназического компонентов и др. В соответствии с содержанием проектной работы определяются ролевой состав группы; знания, умения, которыми должны обладать члены команды; сроки выполнения задания и степень контроля команды со стороны руководства.

При командной работе требуются люди, обладающие разным уровнем образования, профессиональной специализацией и опытом. В то же время у них должны быть и сходные умения и качества, востребованные в командах для выполнения определенных задач. Это, прежде всего, исследовательские умения, мыслительные, умения межличностной коммуникации и групповой работы, позитивные личные черты.

При матричной структуре территориальной (региональной) организации руководитель проекта работает с непосредственно не подчиненными ему специалистами, они подчиняются руководителям своих учреждений. Он, в основном, определяет, что и когда должно быть сделано по конкретному проекту. Руководители постоянных субъектов сетевой организации решают, кто и как будет выполнять ту или иную работу. То есть *матричная структура построена на основе принципа двойного подчинения исполнителей*: с одной стороны – непосредственному руководителю постоянного субъекта сетевой организации, который предоставляет персонал и другие ресурсы руководителю проекта, с другой – руководителю временной группы, который наделен необходимыми полномочиями и несет ответственность за сроки, качество и ресурсы. При такой организации руководитель проекта взаимодействует с двумя группами подчиненных: с членами проектной группы и с другими работниками постоянных субъектов, подчиняющимися ему временно и по ограниченному кругу вопросов (причем сохраняется их подчинение непосредственным руководителям структур: центров, площадок и т. п.).

Руководители проектов в матричной структуре территориальной организации отвечают в целом за интеграцию всех видов деятельности и ресурсов, относящихся к данному проекту, так как все материальные и финансовые ресурсы по определенному проекту переданы в их полное распоряжение. Они сохраняют за собой право определять приоритетность и сроки решения той или иной задачи, в то время как руководители постоянных субъектов сетевой организации могут лишь выбирать конкретного исполнителя и методiku решения.

В качестве *достоинств матричной структуры* можно обозначить следующее:

- интеграция различных видов деятельности сетевой организации в рамках реализуемых на данной территории (в регионе) проектов;
- получение высококачественных результатов по большому количеству проектов;
- усиление личной ответственности конкретного руководителя как за проект в целом, так и за его промежуточные результаты;
- достижение большей гибкости и скоординированности работ, быстрое реагирование на изменения внешней среды;
- преодоление внутриорганизационных барьеров без создания помех развитию специализации каждого постоянного субъекта сетевой организации.

Главным принципом формирования матричной структуры территориальной (региональной) организации является развитая сеть горизонтальных связей, многочисленные пересечения которых образуются за счет взаимодействия руководителей проектов с руководителями постоянных субъектов сетевой организации.

Таким образом, матричные структуры территориальной (региональной) организации более динамичны: совместная работа делает взаимодействие педагогов разноплановым. Взаимодействие руководителей проектных команд с разными уровнями и функциональными подразделениями выстраивает новые звенья горизонтальных коммуникаций, что позволяет легко переходить сотрудникам из одного проекта в другой, а значит, качественно использовать кадровые, материальные и другие ресурсы.

На практике апробированы разные варианты моделей сетевой организации методической работы на территориальном (муници-

пальном) уровне, создающие реальные условия для профессионального развития педагогов (рис. 2–5).

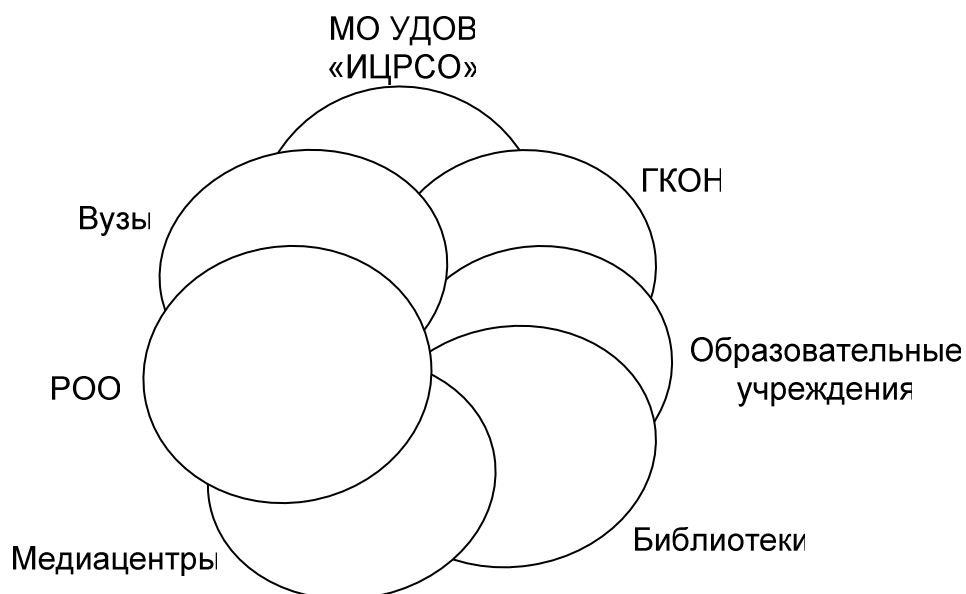


Рис. 2. Веерная территориальная (региональная) модель сетевой организации по разработке проектов

Так, в модели *территориальной (региональной) организации по разработке проектов в рамках Программы развития системы образования Перми* во взаимодействие вступают сразу семь субъектов (см. рис. 2):

- городской комитет по образованию и науке (ГКОН), который выступает заказчиком и участником всех содержательных сетевых проектов;
- муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования взрослых «Исследовательский центр развития системы образования» Перми (МО УДОВ «ИЦРСО»), внутри которого выстраивается сетевое взаимодействие между координаторами проектов, между представителями образовательных учреждений и др.;
- высшие учебные заведения города: Пермский филиал государственного университета «Высшая школа экономики», Пермский государственный педагогический университет, Пермский государственный университет, Пермский государственный технический университет, Пермская государственная медицинская академия, которые в сетевом взаимодействии с другими субъектами используют такие формы, как научное консультирование, дискуссии, дебаты, круглые столы и др.;
- районные отделы образования (РОО) – участники содержательных проектов внутри сетевой организации;

• образовательные учреждения (школы, гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов). В каждом из них создаются временные творческие коллективы, проблемные группы; часть образовательных учреждений становятся экспериментальными площадками по апробации реализуемых проектов. В процессе сетевого взаимодействия повышается профессиональная компетентность учителя и, что важно, он не пассивно учится, а становится активным участником процессов преобразования в системе образования;

- библиотеки;
- медиacentры.

Модель территориальной (региональной) организации по непрерывному образованию педагогов в Даниловском районе Ярославской области выстроена вокруг районного методического кабинета (РМК) (см. рис. 3).



Рис. 3. Модель территориальной (региональной) организации по непрерывному образованию педагогов

Данная территориальная (региональная) организация методической работы включает районные методические объединения (РМО); творческие группы, организованные по предметному принципу; опорные школы, работа которых выстраивается по определенным направлениям (например, развивающее обучение, художественно-эстетическое образование школьников, использование информационных технологий в учебном процессе и др.); межшкольные и внутришкольные методические объединения; школы, на базе которых проводятся экспериментальные исследования; консультационный пункт, где учителя-предметники имеют возможность получить необходимую им информацию по вопросам, вызывающим затруднения.

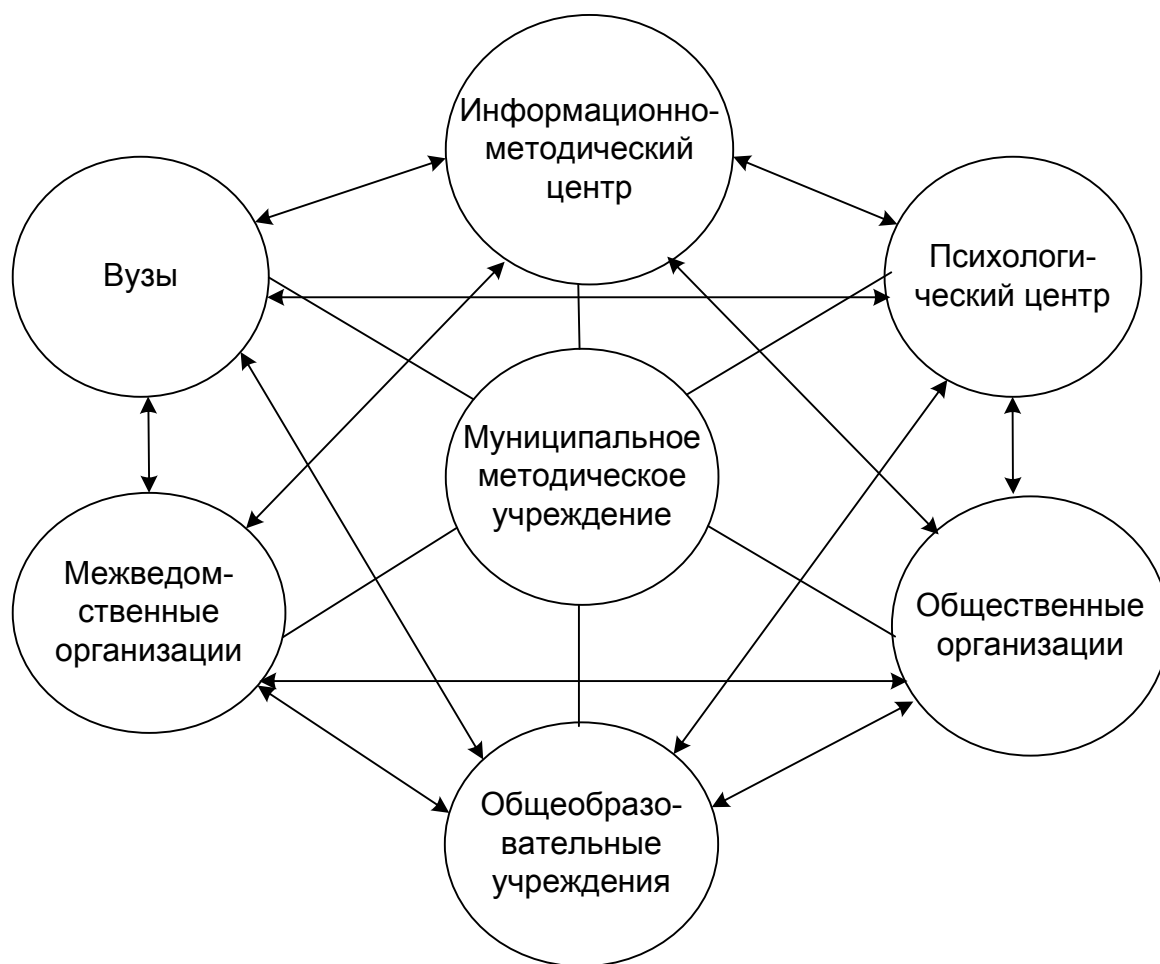


Рис. 4. Модель территориального (регионального) взаимодействия по разработке проекта «Создание зоны безопасности и комфорта в общеобразовательных учреждениях»

Выстраивание территориального (регионального) взаимодействия по разработке проекта «Создание зоны безопасности и комфорта

та в общеобразовательных учреждениях» в муниципальном образовательном пространстве Перми (см. рис. 4) поручено местным органам управления образования, муниципальному методическому учреждению:

1) научным руководителем разрабатываемого проекта становится ученый (устанавливаются горизонтальные связи с вузами);

2) определяются связи с межведомственными организациями (здравоохранения, службой МЧС, психологическими центрами, учреждениями управления внутренних дел и др.);

3) организуется социологический опрос родителей, учащихся, педагогов общеобразовательных учреждений;

4) разрабатывается проект;

5) осуществляется экспериментальная проверка проекта на базе общеобразовательного учреждения;

6) организуется мониторинг промежуточных результатов;

7) проводится независимая экспертиза по результатам эксперимента.

В случае получения положительных результатов реализации проекта он рекомендуется для использования в общеобразовательных учреждениях муниципальной системы образования.

Для разработки лицейского (профессионального) компонента содержания образования может быть сформирована следующая модель *территориальной (региональной) сетевой организации* (см. рис. 5). Исследовательский центр развития системы образования, реализующий в данном случае учебно-методическую функцию, получает заказ от комитета по образованию и науке Перми на разработку лицейского компонента для муниципальной системы образования, учитывающий потребности, в частности, и общеобразовательных учреждений (ОУ) – учителей, учеников, родителей.

В сетевое взаимодействие по разработке проекта вступают все профессиональные лицеи города, каждый из которых по-своему индивидуален. В процессе работы определяются организационные и содержательные основы лицейского образования, формируется проект по определению содержания лицейского компонента. Представленный материал обобщается в ИЦРСО, в качестве эксперта подключается институт повышения квалификации работников образования (ИПКРО). В случае положительной оценки выполненной работы организуется повы-

шение квалификации педагогов ОУ, которые могут предметно преподавать лицейский компонент учащимся своей школы.

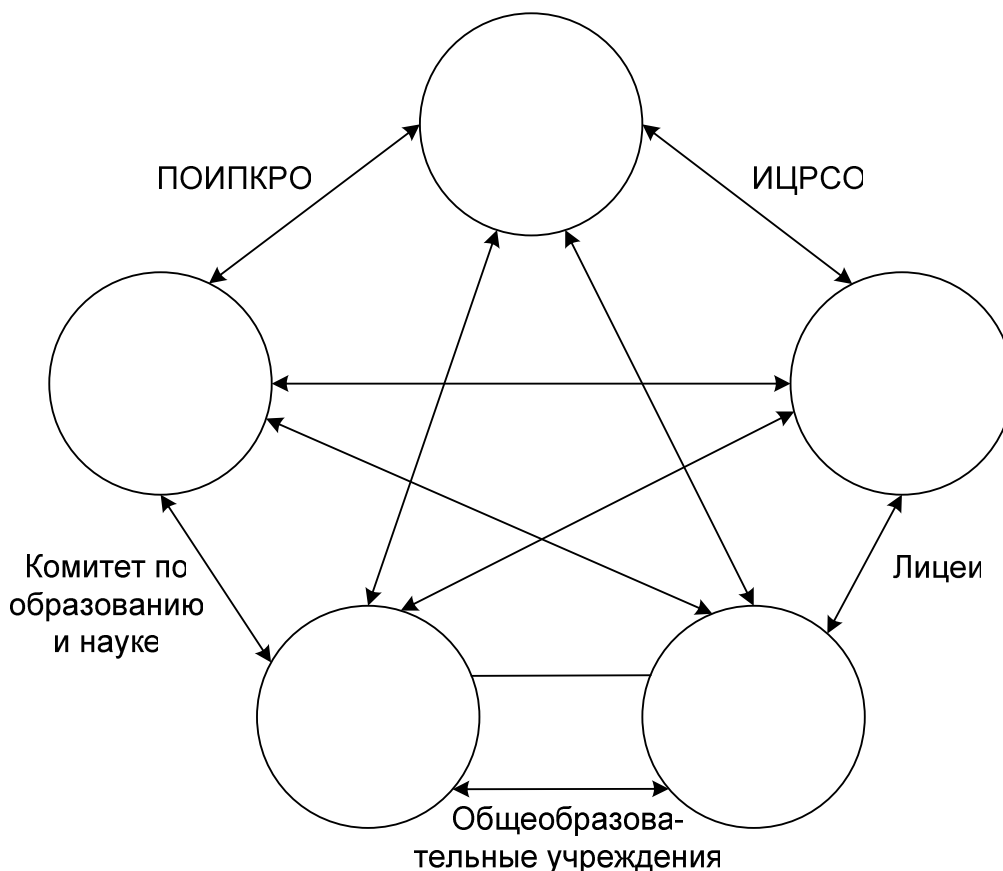


Рис. 5. Модель территориального (регионального) взаимодействия по разработке лицейского (профессионального) компонента содержания образования

Далее выстраивается новое звено территориального (регионального) взаимодействия: педагоги, апробирующие лицейский компонент на базе своей школы, образуют новое сообщество (лаборатория перспективного опыта), которое объединяет новые группы учителей, и т. д. Как видим, этот процесс постоянен, а главное продуктивен, так как в процессе сетевого взаимодействия повышается уровень профессиональной компетентности всех его участников.

На основе различных моделей территориальной (региональной) организации муниципальной методической службы были выявлены *общие признаки сетевой организации*:

- наличие общей цели деятельности;
- распределение функций;
- коллективное принятие решений;

- совместное планирование конкретных видов деятельности, определение приоритетов, времени, необходимого для выполнения;
- взаимная ответственность и доверие;
- общая экспертиза имеющегося опыта.

В сетевой организации педагоги или профессиональная группа проявляют себя в нескольких аспектах:

1) возникает *интерес* (устойчивое внимание к предмету удовлетворения информационных профессиональных потребностей);

2) определяются *возможности*, рассматривается *идея* (как будет реализовываться интерес в рамках сетевых возможностей);

3) организуется *деятельность* (самообразование, повышение уровня профессиональной компетентности на базе общеобразовательного учреждения);

4) выстраивается *взаимодействие* (организация совместной деятельности – сетевое взаимодействие, где определяется содержание деятельности, место каждого в ее осуществлении).

Таким образом, начинает формироваться модель территориальной (региональной) сетевой организации, выстраивается взаимодействие по решению конкретной проблемы.

2.2. Территориальные (региональные) системы непрерывного профессионального образования

Становление институтов открытого информационного общества привело к актуализации проблемы проектирования и создания моделей формирования нового информационного социально-образовательного территориального (регионального) пространства в целом и образовательного пространства системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки в частности.

При этом до сих пор, несмотря на существенный прогресс в технико-технологическом аспекте информатизации, в отечественной системе непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки сетевые организации подготовки и обучения являются единичными.

Аналогичные проблемы характерны не только для отечественной педагогики, но и для учебных заведений, реализующих программы непрерывного профессионального образования в странах – участницах Болонского процесса, которые даже приняли «Меморандум по учебе через всю жизнь» (Брюссель, 2000 г.).

Несмотря на внешнее единство и формально единую наднациональную институализированную организацию стратегического и, отчасти, тактического управления, различные страны Европейского союза имеют во многом специфические системы профессионального образования и профессиональной подготовки.

Отметим успехи по целому ряду направлений в развитии национальных систем профессионального образования и профессиональной подготовки, в создании базовых элементов глобальной общеевропейской системы управления образовательными процессами и др. При этом существует целый ряд противоречий, основой которых является то, что традиционные механизмы взаимодействия между учреждениями профобразования и профподготовки внутри национальных систем устарели и не соответствуют современным социально-профессиональным потребностям педагогических и административных работников, а новые формы и методы, адекватные информационному обществу, только появляются и носят не системный, а фрагментарный характер.

Изолированные, не связанные друг с другом в организационном и научно-методическом плане учебные заведения обречены на доминирование в их развитии застойных тенденций. Особенно это проявляется в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Как следствие, специалисты Евросоюза особо выделяют возможность и необходимость интеграции при сохранении оригинальной специфики, методических и образовательных ресурсов разнообразных учебных заведений [370, 386, 423 и др.].

Отсюда, на современном этапе на территориальном (региональном) уровне наиболее актуальным является проектирование, создание, апробация и внедрение единых информационных научно-образовательных сред непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Происходящие в настоящее время изменения в социальной и экономической сферах оказывают ощутимое влияние на всю отечественную систему образования и его важную составляющую – непрерывное профессиональное образование и профессиональную подготовку.

Это логически приводит к изменению отечественной парадигмы системы образования в целом и профессионального образования в частности. Некоторые ключевые особенности современного непрерывно-

го профессионального образования могут быть представлены в виде совокупности требований, которым должна удовлетворять многоуровневая и вариативная система профессионального образования.

Это общие требования к системе образования в целом, которая должна соответствовать новым и изменяющимся задачам и условиям получения образования, а также требования, касающиеся особенностей многоуровневого и вариативного профессионального, педагогического, профессионально-педагогического образования.

Анализ общих требований приводит к выводу, что они представляют собой разнородную общность, с которой сложно соотнести какую-либо жесткую модель. Наиболее адекватный подход заключается в том, что система непрерывного профессионального образования, которая могла бы в достаточной мере соответствовать этим требованиям, может быть построена на принципах открытых систем. По отношению к системе непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки эти принципы должны быть интерпретированы особенно тщательно.

Общие требования, которые могут быть предъявлены к системе непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки нового типа в связи с пониманием глубинных изменений в социальной, научной, информационной, профессиональной, а также педагогической средах, влияющих на характер этого образования, могут быть сформулированы следующим образом:

- система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна быть приспособленной к вовлечению актуальных новых научных знаний, но при этом сохранить независимость от них, поскольку многие знания отвергаются, не успев найти технологического развития;

- система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна быть приспособленной к изменениям с учетом сокращения циклов обновления знаний, умений и навыков;

- система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна обладать свойством интеграции разветвляющихся научных знаний, а в качестве основания для построения программ обучения иметь не только знания, отраженные в теориях, но и так называемые квазинаучные знания, имеющие конкретную явную форму, но зафиксированные в опыте людей, в обыденной практике;

- система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна быть приспособленной к современным стратегиям социально-профессиональной жизнедеятельности людей, отличающимся инновационным характером, подразумевающим принятие профессионально значимых решений в условиях неопределенности;

- система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна быть ориентирована на уточнение картины мира обучающимися через образование. В отличие от прежнего облика обучающей организации как организации, передающей знания, современное учреждение непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должно стать источником создания новых знаний;

- должна формироваться такая профессионально-образовательная среда, которая бы способствовала, упорядочивала и целенаправленно управляла всеми теми коммуникационными каналами, по которым идет распространение как научного, так и квазинаучного знания;

- технологически система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна быть способна к опережению в области создания научных и в меньшей степени квазинаучных знаний, к решению задачи применения знаний и информации к генерированию знаний. *От непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки ожидается построение процесса, в центре которого находятся не некоторые научные знания и сведения, а инструментарий генерирования новых знаний и сущностей;*

- современную систему непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки следует рассматривать как экспериментальную область, где специалисты моделируют и опробуют новые формы социально-профессиональных отношений и новые профессионально-ориентированные технологии. В этом смысле система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна представлять собой реальную среду, формирующую социально-профессиональный образ будущего и механизмы его достижения; при этом она должна оставаться адекватной тенденциям общественно-исторического развития, способствовать приданию социально-профессиональному развитию гуманистического направления;

- особенно важно в современных условиях то, что система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должна содержать инновационные механизмы, основанные не на

экстенсивном включении в профессионально-образовательный процесс новых дисциплин, связанных, например, с информационными технологиями, а на порождении и обновлении самих образовательных моделей различных уровней непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Кроме перечисленного выше система непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки обладает рядом специфических характеристик, обусловленных особенностями этого социально-профессионального феномена, предназначенного и для образования взрослых.

Создание системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки взрослых направлено на разрешение ряда противоречий, сложившихся в сфере профессионального образования и профессиональной подготовки:

- противоречие между общественными потребностями и запросами, с одной стороны, и качеством (содержанием) непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки – с другой. Оно существует в виде рассогласования потребностей в кадрах в условиях современной рыночной экономики и традиционной ориентации образования; духовных и культурных потребностей личностей и уровня или направленности образования; потребностей в кадрах, удовлетворяющих интересы региона, и высоким креативным потенциалом подрастающего поколения;

- между декларируемым равенством возможностей получения непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки и реальной его доступностью для различных групп населения; возможностью открытого дистанционного образования и стремлением жителей различных регионов получить образование, соответствующее современным вызовам, и практической невозможностью выбрать для обучения учебное заведение непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки, подходящее им по запросам, стоимости и территориальному расположению;

- между функционально-территориальной и организационной структурами системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки;

- противоречие между функционально-территориальными и организационными структурами системы непрерывного профессиональ-

ного образования и профессиональной подготовки вместе взятыми и реальными потребностями регионов.

В качестве обучающихся как потенциальных пользователей образовательных услуг системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки рассматриваются различные субъекты:

- традиционные категории абитуриентов непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки – выпускники общеобразовательных школ, учреждений профподготовки, систем НПО и СПО, вузов;
- лица, собирающиеся сменить род профессиональной деятельности по различным обстоятельствам;
- преподаватели и консультанты, участвующие в процессах профессиональной подготовки и повышения квалификации в специализированных учебных центрах и на предприятиях.

Анализ потребностей этих и других потенциальных потребителей образовательных услуг, а также условий деятельности предприятий в России позволяет сформулировать ряд общих требований к общему облику системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки:

1. Обеспечивать процесс получения профессионального образования, затем непрерывной и интенсивной профессиональной подготовки и переподготовки и развития всех членов общества. «Образование через всю жизнь» должно быть ключевым принципом организации системы.

2. Формировать и способствовать формированию традиционных и виртуальных образовательных учреждений непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Перед системой образования встает задача расширения сферы влияния за пределы «аудиторий».

3. В практическом плане – воплощать собою компетентностный подход к непрерывному профессиональному образованию и профессиональной подготовке взрослых. Это означает, что необходимо определить в качестве цели непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки овладение знаниями и умениями, требующимися для эффективного выполнения профессиональных функций на рабочем месте.

4. Быть способной удовлетворять разнородные потребности субъектов современного производства и общества. Речь идет о следующих потребностях:

- в получении и развитии комплекса знаний и умений, определяющих успешность профессиональной деятельности;
- связанных с перспективами своей профессиональной деятельности;
- социально-экономических потребностях регионов;
- социальных потребностях в информатизации профессиональной деятельности.

5. Позволять совмещать непрерывное профессиональное образование и профессиональную подготовку с основной деятельностью, обучаться без изменения рабочего режима.

6. Обладать гибкостью – предоставлять возможность индивидуально выбирать темп и маршрут профессионального обучения.

7. Обладать свойством автономности, т. е. предоставлять возможность обучаться в любой момент и в любом месте, исключая многочасовое присутствие в классах.

8. Обладать свойством практичности. Здесь подразумевается возможность решения индивидами своих рабочих проблем в процессе обучения.

9. Обладать свойством реальной эффективности. То есть по завершении обучения каждый должен получить значимые результаты, реализовать собственные цели.

10. Обладать свойством результативности. Имеется в виду получение максимальных результатов при возможно минимальных затратах финансовых и временных ресурсов.

11. Обладать свойством экономичности, т. е. предоставлять возможность непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки в условиях ограничения финансовых ресурсов, обеспечивать доступ к обучению широкому кругу потребителей образовательных услуг.

12. Удерживать в своем составе и развивать деловую среду, т. е. предоставлять возможность приобретения деловых связей и налаживания деловых контактов.

13. Создавать психологически комфортную среду: обучение должно способствовать снятию стрессов, а не усугублять их.

14. Быть встроенной в систему профессиональной деятельности обучающихся, основываться на их индивидуальном опыте.

15. Создавать особенное коммуникативное пространство, позволяющее реализоваться разнообразным формам общения как между преподавателем-тьютором и обучающимися, так и внутри учебно-профессиональных групп. Другими словами, среда должна открывать каналы коммуникации.

16. Обеспечивать в соответствии с выгодами потребителя высокое разнообразие образовательных услуг, приближающееся к профессиональным услугам при одновременном обеспечении эффективности процесса.

От системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки, построенной с учетом всех вышеперечисленных требований, возможно ожидать следующего:

- участия в социальных процессах;
- создания поддерживающей среды;
- обеспечения возможности развития карьеры в условиях ограниченности вертикального роста;
- обеспечения возможности профессиональной мобильности в условиях развития и смены технологий;
- обеспечения возможности достойного присутствия на рынках труда, в том числе глобальном;
- обеспечения конвертируемости в условиях транснациональной глобализации;
- создания условий для функционирования и развития предприятий, имеющих преимущественно сетевую природу;
- участия в непрерывном наращивании человеческого капитала предприятий;
- повышения общего благосостояния при сокращении разрыва между различными слоями населения;
- обеспечения условий по предотвращению общественных кризисов, вызванных техногенной цивилизацией.

Таким образом, основной целью создания системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки является становление образовательной среды, способной к формированию и предоставлению особенной образовательной услуги и механизма ее осуществления для различных категорий населения России.

Эта образовательная услуга заметно выделяется из числа подобного рода услуг, так как обладает рядом преимуществ:

- принципиальная ориентация на использование развитых информационных технологий обучения;
- дистанционный облик образовательного процесса;
- ориентация на удовлетворение образовательных потребностей в актуальных областях жизни современного общества;
- открытый характер среды, где осуществляются образование и профессиональная подготовка.

С деятельностной точки зрения основной целью создания системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки является построение *управляемого результативного и эффективного процесса профессионального образования и профессиональной подготовки*. Здесь эффективность процесса означает предоставление (локальное и дистанционное) образовательных услуг, необходимых различным категориям обучающихся, с максимальным использованием возможностей, обеспечиваемых свойствами всех форм получения непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки, включая дистанционную. Результативность процесса образования означает достижение целей образования и профессиональной подготовки при минимальном количестве ресурсов.

Удовлетворение данных требований в настоящее время реально на основе использования возможностей дистанционного непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Это создает объективные предпосылки к формированию единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки с учетом принципов построения системы дистанционного непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Представляется целесообразным воплощение в такой системе ряда новых и обновленных принципов организации профессионального образования как целостности.

Непрерывное образование – образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможность реализации собственной программы.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Целью непрерывного образования является становление и развитие человека как в периоды его физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в период старения, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

При этом понимание развития как непрерывного процесса соединяется с принципом развивающегося обучения, с ориентацией образовательно-воспитательной деятельности не только на познание, но и на преобразование действительности. Этим обусловлен переход от информационного к продуктивному учению, от школы памяти к школе мысли, чувства и активного социального действия.

Непрерывное образование, будучи педагогической системой, создается как целостная совокупность педагогических технологий, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, повышения профессиональной и социальной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости, выработки эстетического отношения к действительности в условиях перехода к рынку.

Непрерывное образование как система образования в Российской Федерации складывается как совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений, а также органов управления образованием.

Российская система непрерывного образования должна стать органичным компонентом мировой образовательной системы.

Непрерывное образование имеет ряд особенностей. К числу основных признаков относятся следующие:

- 1) формальный – увеличение временной протяженности образовательного процесса, распространение учебной деятельности на период взрослой жизни человека;
- 2) содержательный – целостность пожизненного образования;
- 3) сущностный – ориентация на поступательное обогащение творческого потенциала личности.

В предшествующие периоды истории относительно медленная эволюция человека, общества, общественного производства обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования. Имел место тип «конечного» образования, при котором полученные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни – «образование на всю жизнь».

Сегодня многие страны мира ищут и реализуют свои модели непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. В развитых странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных сферах образования, превысило число школьников и студентов. Актуальна проблема непрерывного образования и в Российской Федерации. Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

- к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов, причем либо обучается в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием;

- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

- к организационной структуре образования. Непрерывность в данном случае характеризует номенклатуру образовательных учреждений и их взаимосвязь, создающую пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, которые способны удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания оптимальных условий для такого движения.

Системообразующим фактором *непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* выступает его целостность, т. е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования. В Законе РФ «Об образовании» система образования трактуется как

совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности и сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием [188]. Тем самым подчеркивается не организационно-структурный характер системы образования, как раньше, при жесткой централизации, а, прежде всего, ее содержательная основа. Эта установка определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного профессионального образования, который означает приоритет построения содержания непрерывного профессионального образования перед его организационными формами.

В связи с этим можно выделить следующие принципы построения системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки:

1. *Принцип многоуровневости профессиональных образовательных программ.* Он предполагает наличие многих уровней и ступеней базового профессионального образования.

Многоуровневая и многоступенчатая система профессионального образования позволяет выпускать специалистов разных уровней квалификации (с соответствующим расходом средств на их обучение) и, соответственно, обеспечивает более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда.

В конце 1980-х гг. в ранее действовавшую систему подготовки специалистов были включены новые ступени, предусматривающие различные по объему и направленности профессиональные образовательные программы.

2. *Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного профессионального образования.* В условиях непрерывного образования каждый выпускник ОУ систем НПО, СПО, ВПО должен будет всю жизнь продолжать свое профессиональное образование – такое образование называется последипломным.

Строго говоря, учреждения профессионального образования, как бы хорошо они ни учили студентов, выпускают потенциальных специалистов. Настоящими специалистами они становятся только несколько лет спустя. И для формирования у специалистов осознания своей профессиональной позиции им нужна определенная образовательная помощь – в виде специально организованных образовательных программ.

Для того чтобы выпускник ПУ, техникума, лицея, колледжа, института или университета мог на каком-либо конкретном рабочем месте выполнять определенный круг должностных обязанностей, ему, как правило, необходима в дополнение к широкому фундаментальному базовому профессиональному образованию краткосрочная профессиональная подготовка (доподготовка, доучивание), осуществляемая, исходя из опыта зарубежных стран, в курсовой модульной форме либо в том же стационарном учебном заведении – ПУ, СПУЗе, вузе, либо в институтах повышения квалификации, учебно-курсовых комбинатах и т. д., а при смене места и вида работы – соответствующая курсовая переподготовка. Таким образом, последипломное образование в этом аспекте как бы дополняет базовое профессиональное образование. Но содержание базового профессионального образования и содержание профессиональной подготовки, переподготовки должны быть согласованы между собой.

3. Принцип маневренности профессиональных образовательных программ. Данный принцип подразумевает возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени профессионального образования области профессиональной деятельности или получение параллельного профессионального образования в двух или нескольких профессиональных областях в новых социально-экономических условиях. Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности требуют перехода от массовой подготовки рабочих и специалистов по так называемым массовым профессиям и специальностям к индивидуальному, «штучному» профессиональному образованию. Каждый взрослый человек должен иметь право на выбор не только профессии, но и, в рамках этой профессии, на выбор для изучения различных курсов, предметов в зависимости от своих личных профессиональных интересов и планов, на посещение занятий в разных профессиональных учебных заведениях своего региона и даже на параллельное обучение одновременно в разных ПУ, СПУЗах, вузах.

4. Принцип преемственности профессиональных образовательных программ. Для того чтобы учащийся, студент, рабочий, специалист мог свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве по всем возможным направлениям движения, необходимы согласование, стыковка профессиональных образовательных

программ от начальной профессиональной подготовки до последипломного образования. Иными словами, преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного профессионального образования.

Преемственность профессиональных образовательных программ частично уже выстраивается самими учебными заведениями. Отдельные профессиональные лицеи, колледжи заключают прямые договоры с вузами, создают преемственные учебные планы и программы по родственным специальностям и осуществляют совместное обучение наиболее способных студентов, сокращая таким образом период обучения до двух лет.

5. Принцип интеграции профессиональных образовательных структур. В России ранее действовала исторически сложившаяся строгая иерархия: каждое профессиональное учебное заведение могло осуществлять профессиональную образовательную программу только одного уровня и только одного профиля специальностей. Но это жесткое соответствие «одно учебное заведение – одна образовательная программа» в новых социально-экономических условиях уже не актуально, и оно уже разрушается: многие профессиональные лицеи реализуют образовательную программу и начального, и среднего профессионального образования, к тому же нередко по 20–25 совершенно разнородным специальностям; многие колледжи реализуют образовательную программу и начального, и среднего, и неполного высшего образования и т. д. Таким образом, неизбежно происходят интеграция подсистем профессионального образования в отношении их организационных структур, превращение профессиональных образовательных учреждений в многоуровневые, многоступенчатые и многопрофильные.

С другой стороны, очевидно, будет осуществляться и противоположный процесс: одна и та же образовательная программа может реализовываться в образовательных учреждениях разного типа.

Следующий уровень интеграции образовательных структур – организационное взаимодействие профессиональных образовательных учреждений разных типов, а также других субъектов – предприятий, общественных организаций и т. д., координация совместных усилий. Та-

ким образом, в связи с необходимостью построения системы непрерывного профессионального образования встает вопрос о создании единого профессионального образовательного пространства.

Система профессионального образования и профессиональной подготовки в Российской Федерации организована по территориальному принципу. Отсюда, органы управления и учреждения профессионального образования и профессиональной подготовки распределены по почти 90 территориальным субъектам федерации и организуют образовательную деятельность в рамках *профессиональных образовательных программ*, направленных на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации. Речь идет в том числе о следующих уровнях образования:

- 1) начальном профессиональном;
- 2) среднем профессиональном;
- 3) высшем профессиональном;
- 4) послевузовском профессиональном.

Рассмотрим региональные особенности *базовых* уровней профессионального образования – начального, среднего и высшего, основываясь на результатах исследований, проведенных среди руководителей и преподавателей учреждений профессионального образования в пяти субъектах Российской Федерации.

В настоящее время в рамках учреждений начального, а отчасти и среднего и даже высшего профессионального образования реализуются программы профессиональной подготовки.

I. Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося. Профессиональная подготовка традиционно может быть получена в образовательных учреждениях начального профессионального образования и других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, учебных участках (цехах), а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии, и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов или рабочих, имеющих соответствующую квалификацию.

Исследования показали, что в различных регионах по-разному воспринимаются учреждения, осуществляющие профессиональную подготовку специалистов.

Так, отметили, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство получения востребованной в нашем обществе профессии»*, в Архангельской области 17,4 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 21,8 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 17,3 %. Таким образом, соотношение между самой высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Указали, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство социальной защищенности молодежи»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 21,8 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 23,5 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,9:1.

Считают, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство социальной защищенности людей всех возрастных групп»*, в Архангельской области 10,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 27,8 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 13,9 % и в Курганской области – 21,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,6:1.

Подчеркнули, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство культурного развития»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4,1:1.

Придерживаются мнения, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство профессионального развития»*, в Архангельской области 16,3 % опрошенных, в Свердловской области – 23,0 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 15,2 % и в Курганской области – 23,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Отметили, что учреждения профессиональной подготовки – *«средство избежать безработицы»*, в Архангельской области 47,7 % респондентов, в Свердловской области – 49,5 %, в Челябинской области –

32,1 %, в Башкортостане – 53,2 % и в Курганской области – 43,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Указали, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство получения более высокой профессиональной квалификации»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 12,6 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4,2:1.

Считают, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство получения высокооплачиваемой работы»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 9,7 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 2,5 % и в Курганской области – 14,8 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 5,9:1.

Подчеркнули, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство повышения конкурентоспособности личности»*, в Архангельской области 27,9 % опрошенных, в Свердловской области – 36,9 %, в Челябинской области – 32,1 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 29,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,9:1.

Придерживаются мнения, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство сделать профессиональную карьеру»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 14,2 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 9,9 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4,7:1.

Отметили, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство успешного развития экономики страны»*, в Архангельской области 18,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 11,4 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,4:1.

Указали, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития абстрактного мышления»*, в Челябинской и Курганской области областях по 1,2 % опрошенных; в остальных областях этот показатель равен нулю.

Считают, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития творческих способностей»*, в Архангельской об-

ласти 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 1,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане данный показатель равен нулю и в Курганской области – 2,5 %.

Подчеркнули, что это *«средство развития способности к самостоятельному мышлению»*, в Архангельской области 1,2 % респондентов, в Свердловской области – 2,2 % и в Башкортостане – 1,3 %; в остальных областях никто не отметил данный показатель.

Придерживаются мнения, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития способности к планированию сложных технологических процессов»*, в Челябинской области – 1,2 % и в Башкортостане – 1,3 %; в остальных областях никто не отметил данный показатель.

Обозначили, что это *«средство формирования личности, способной к профессиональному самообразованию»*, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,6 % и в Курганской области – 1,2 %; в остальных областях данный показатель равен нулю.

Указали, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития прогностических способностей»*, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 2,5 %; в остальных областях этот показатель равен нулю.

Считают, что это *«средство развития толерантности»*, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 2,5 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4:1.

Подчеркнули, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития коммуникативных способностей»*, в Архангельской области 4,1 % опрошенных, в Свердловской области – 1,3 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 5,1 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4,3:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство развития способности к работе в малых группах»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 1,3 %, в Башкортостане – 5,1 %; в остальных областях данный показатель равен нулю.

Отметили, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития способности к ручной сноровке»*, в Архангель-

ской области 7,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 8,3 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Указали, что это *«средство развития логического мышления»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 1,9 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4:1.

Считают, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство развития добросовестности»*, в Архангельской области 1,2 % опрошенных, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4:1.

Подчеркнули, что это *«средство развития личной ответственности»*, в Архангельской области 1,2 % респондентов, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 2,5 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,8:1.

Придерживаются мнения, что учреждения профессионального образования – это *«средство стать интересным для окружающих человеком»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 1,3 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,7:1.

Отметили, что это *«средство стать самостоятельным гражданином»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных, в Свердловской области – 11,7 %, в Челябинской области – 14,3 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 13,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что учреждения профессиональной подготовки – это *«средство стать успешным политическим деятелем»*, в Свердловской области 0,6 % респондентов и в Курганской области – 3,7 %; в остальных регионах данный показатель равен нулю.

Считают, что это *«средство развития патриотизма»*, в Челябинской области 1,2 % опрошенных и в Башкортостане – 1,3 %; в остальных областях данный показатель равен нулю.

Анализ результатов исследования показал, что в последнее время изменились социально-педагогические функции и, соответственно, социальная роль профессиональной подготовки.

Опрошенные руководители и педагоги отметили, что в обществе возросла роль учреждений профподготовки как *«средства профессиональной подготовки молодежи»*: в Архангельской области – 9,3 %, в Свердловской области – 11,4 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 17,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4:1.

Указали, что возросла роль учреждений профподготовки как *«средства профессиональной подготовки зрелых людей»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных, в Свердловской области – 19,9 %, в Челябинской области – 26,2 %, в Башкортостане – 21,5 % и в Курганской области – 19,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2:1.

Считают, что возросла роль учреждений профессиональной подготовки как *«средства устойчивого социально-экономического развития страны»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных, в Свердловской области – 12,3 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,2:1.

Подчеркнули, что качество подготовки в учреждениях профессиональной подготовки *«соответствует экономическим потребностям общества»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 8,3 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Придерживаются мнения, что качество подготовки в учреждениях профобразования *«соответствует культурным потребностям общества»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4:1.

Отметили, что качество подготовки *«соответствует политическим потребностям общества»*, в Свердловской области – 0,3 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 %; в остальных областях данный показатель равен нулю.

Указали, что качество подготовки в учреждениях профобразования *«соответствует потребностям производства»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 6,3 %, в Челябинской области – 8,3 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Исследования показали, что учреждения профессиональной подготовки имеют разнообразные связи с другими учреждениями непрерывного профобразования.

Считают, что учреждения профподготовки имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы начального профессионального образования»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 3,8 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,6:1.

Подчеркнули, что учреждения профподготовки имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы начального профессионального образования»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Придерживаются мнения, что учреждения профподготовки имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Отметили, что учреждения профподготовки имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Указали, что учреждения профподготовки имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы высшего профессионального образования»*, в Архангельской области 1,2 % опрошенных, в Сверд-

ловской области – 3,5 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 2,4 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,9:1.

Считают, что учреждения профподготовки имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы высшего профессионального образования»*, в Архангельской области 1,2 % опрошенных, в Свердловской области – 1,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Подчеркнули, что учреждения профподготовки имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 1,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,2:1.

Придерживаются мнения, что учреждения профподготовки имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 1,2 % опрошенных, в Свердловской области – 0,6 %, в Челябинской области – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %; среди респондентов в Башкортостане этот показатель равен нулю.

II. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. Начальное профессиональное образование может быть получено в том числе в образовательных учреждениях начального профессионального образования (профессионально-технических и иных училищах данного уровня).

Исследования показали, что существуют региональные различия в восприятии педагогическим сообществом учреждений начального профессионального образования.

Так, отметили, что учреждения начального профессионального образования – это *«средство получения востребованной в нашем обществе профессии»*, в Архангельской области 37,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 37,7 %, в Челябин-

ской области – 38,0 %, в Башкортостане – 31,6 % и в Курганской области – 33,3 %. Таким образом, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Указали, что учреждения системы НПО – это *«средство социальной защищенности молодежи»*, в Архангельской области 26,7 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 28,7 %, в Челябинской области – 31,0 %, в Башкортостане – 31,6 % и в Курганской области – 33,3 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Считают, что учреждения системы НПО – это *«средство социальной защищенности людей всех возрастных групп»*, в Архангельской области 29,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 30,6 %, в Челябинской области – 34,5 %, в Башкортостане – 31,6 % и в Курганской области – 30,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Подчеркнули, что учреждения системы НПО – это *«средство культурного развития»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 14,2 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство профессионального развития»*, в Архангельской области 27,9 % опрошенных, в Свердловской области – 29,7 %, в Челябинской области – 29,8 %, в Башкортостане – 26,6 % и в Курганской области – 27,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Отметили, что учреждения системы НПО – это *«средство избежать безработицы»*, в Архангельской области 37,2 % респондентов, в Свердловской области – 35,7 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 24,1 % и в Курганской области – 30,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,1:1.

Указали, что учреждения системы НПО – это *«средство получения более высокой профессиональной квалификации»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 19,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 5,5:1.

Считают, что учреждения системы НПО – это *«средство получения высокооплачиваемой работы»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 7:1.

Подчеркнули, что учреждения системы НПО – это *«средство повышения конкурентоспособности личности»*, в Архангельской области 10,5 % опрошенных, в Свердловской области – 12,3 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,7:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство сделать профессиональную карьеру»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 1,9 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 9,9 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 5,2:1.

Отметили, что учреждения системы НПО – это *«средство успешного развития экономики страны»*, в Архангельской области 9,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 12,8 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,7:1.

Указали, что учреждения системы НПО – это *«средство развития абстрактного мышления»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4:1.

Считают, что это *«средство развития творческих способностей»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 0,3 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 15,3:1.

Подчеркнули, что учреждения системы НПО – это *«средство развития способности к самостоятельному мышлению»*, в Архангель-

ской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 3,2 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 5,1 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство развития способности к планированию сложных технологических процессов»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 6,0 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Отметили, что учреждения системы НПО – это *«средство формирования личности, способной к профессиональному самообразованию»*, в Архангельской области 7,3 % опрошенных, в Свердловской области – 8,3 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что это *«средство развития прогностических способностей»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 3,2 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 5,1 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,3:1.

Считают, что учреждения системы НПО – это *«средство развития толерантности»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,2 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2:1.

Подчеркнули, что это *«средство развития коммуникативных способностей»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 7,3 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Придерживаются мнения, что учреждения системы НПО – это *«средство развития способности к работе в малых группах»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 7,3 %, в Челябинской области – 8,3 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Отметили, что это «*средство развития способности к ручной сноровке*», в Архангельской области 47,7 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 43,2 %, в Челябинской области – 53,6 %, в Башкортостане – 45,6 % и в Курганской области – 51,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Указали, что учреждения системы НПО – это «*средство развития логического мышления*», в Архангельской области 6,3 % опрошенных, в Свердловской области – 11,4 %, в Челябинской области – 8,3 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2:1.

Считают, что это «*средство развития добросовестности*», в Архангельской области 9,3 % опрошенных, в Свердловской области – 8,8 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Подчеркнули, что учреждения системы НПО – это «*средство развития личной ответственности*», в Архангельской области 4,6 % респондентов, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,7:1.

Придерживаются мнения, что это «*средство стать интересным для окружающих человеком*», в Архангельской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Отметили, что учреждения системы НПО – это «*средство стать самостоятельным гражданином*», в Архангельской области 19,8 % опрошенных, в Свердловской области – 23,3 %, в Челябинской области – 21,4 %, в Башкортостане – 17,7 % и в Курганской области – 18,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Указали, что это «*средство стать успешным политическим деятелем*», в Архангельской области 1,2 % опрошенных, в Башкортостане – 1,3 %; в остальных регионах данный показатель равен нулю.

Считают, что учреждения системы НПО – это «*средство развития патриотизма*», в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,2:1.

Исследования показали, что в последнее время изменились социально-педагогические функции и, соответственно, социальная роль начального профессионального образования.

Опрошенные руководители и педагоги отметили, что в обществе возросла роль учреждений системы НПО как *«средства профессиональной подготовки молодежи»*: в Архангельской области – 24,4 %, в Свердловской области – 29,7 %, в Челябинской области – 26,2 %, в Башкортостане – 27,8 % и в Курганской области – 21,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что возросла их роль как *«средства профессиональной подготовки зрелых людей»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 3,5 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 3,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3:1.

Считают, что возросла роль учреждений системы НПО как *«средства устойчивого социально-экономического развития страны»*, в Архангельской области 19,8 % опрошенных, в Свердловской области – 17,7 %, в Челябинской области – 19,0 %, в Башкортостане – 21,5 % и в Курганской области – 17,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Подчеркнули, что качество подготовки в учреждениях системы НПО *«соответствует экономическим потребностям общества»*, в Архангельской области 11,6 % опрошенных, в Свердловской области – 14,2 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 16,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Придерживаются мнения, что *«качество подготовки в учреждениях системы НПО соответствует культурным потребностям общества»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных, в Свердловской области – 8,8 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Отметили, что качество подготовки в учреждениях системы НПО *«соответствует политическим потребностям общества»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 3,6 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,7:1.

Указали, что качество подготовки в учреждениях системы НПО *«соответствует идеологическим потребностям общества»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,8:1.

Исследования показали, что учреждения системы НПО имеют разнообразные связи с другими учреждениями непрерывного профобразования.

Считают, что учреждения системы НПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями профессиональной подготовки»*, в Архангельской области 11,6 % опрошенных, в Свердловской области – 14,2 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2:1.

Подчеркнули, что учреждения системы НПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями профессиональной подготовки»*, в Архангельской области 9,3 % опрошенных, в Свердловской области – 9,1 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Придерживаются мнения, что учреждения системы НПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 8,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Отметили, что учреждения системы НПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,4:1.

Указали, что учреждения системы НПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы высшего профессионального образования»*, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 6,6 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкор-

тостане – 6,3 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,2:1.

Считают, что учреждения системы НПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы высшего профессионального образования»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 2,8 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 5,1 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Подчеркнули, что учреждения системы НПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 2,8 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,5:1.

Придерживаются мнения, что учреждения системы НПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 3,6 % и в Курганской области – 3,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

III. Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена (по отношению к инженеру и рабочему), удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования.

Среднее профессиональное образование может быть получено в образовательных учреждениях системы среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Анализ результатов исследований показал, что работники системы профессионального образования отмечают как существенные различия между учреждениями систем начального и среднего профобразования, так и региональные особенности учреждений системы СПО.

Например, отметили, что учреждения системы среднего профессионального образования – это *«средство получения востребованной в нашем обществе профессии»*, в Архангельской области 41,9 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 41,6 %, в Челябинской области – 39,3 %, в Башкортостане – 38,0 % и в Курганской области – 43,2 %. Таким образом, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Указали, что учреждения системы СПО – это *«средство социальной защищенности молодежи»*, в Архангельской области 29,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 31,2 %, в Челябинской области – 36,9 %, в Башкортостане – 32,9 % и в Курганской области – 34,6 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Считают, что учреждения системы СПО – это *«средство социальной защищенности людей всех возрастных групп»*, в Архангельской области 31,4 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 33,1 %, в Челябинской области – 32,1 %, в Башкортостане – 34,2 % и в Курганской области – 32,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Подчеркнули, что учреждения системы СПО – это *«средство культурного развития»*, в Архангельской области 14,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 17,4 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 13,9 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство профессионального развития»*, в Архангельской области 29,1 % опрошенных, в Свердловской области – 32,2 %, в Челябинской области – 29,8 %, в Башкортостане – 27,8 % и в Курганской области – 27,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Отметили, что учреждения системы СПО – это *«средство избежать безработицы»*, в Архангельской области 37,2 % респондентов, в Свердловской области – 36,6 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 22,8 % и в Курганской области – 32,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2:1.

Указали, что учреждения системы СПО – это *«средство получения более высокой профессиональной квалификации»*, в Архангель-

ской области 9,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 9,7 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 21,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 5,8:1.

Считают, что учреждения системы СПО – это *«средство получения высокооплачиваемой работы»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 1,6 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,9:1.

Подчеркнули, что учреждения системы СПО – это *«средство повышения конкурентоспособности личности»*, в Архангельской области 10,5 % опрошенных, в Свердловской области – 15,1 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 17,7 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,6:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство сделать профессиональную карьеру»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 2,8 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 8,6 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,1:1.

Отметили, что учреждения системы СПО – это *«средство успешного развития экономики страны»*, в Архангельской области 12,4 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 16,1 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,3:1.

Указали, что учреждения системы СПО – это *«средство развития абстрактного мышления»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,8 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 3,6 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Считают, что это *«средство развития творческих способностей»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской

области – 1,6 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 4,5:1.

Подчеркнули, что учреждения системы СПО – это *«средство развития способности к самостоятельному мышлению»*, в Архангельской области 3,5 % опрошенных, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство развития способности к планированию сложных технологических процессов»*, в Архангельской области 7,3 % опрошенных, в Свердловской области – 6,0 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Отметили, что учреждения системы СПО – это *«средство формирования личности, способной к профессиональному самообразованию»*, в Архангельской области 7,3 % опрошенных, в Свердловской области – 9,7 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что это *«средство развития прогностических способностей»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 6,0 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Считают, что учреждения системы СПО – это *«средство развития толерантности»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,2 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 7,1 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,2:1.

Подчеркнули, что это *«средство развития коммуникативных способностей»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 8,3 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 9,5 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,1:1.

Придерживаются мнения, что учреждения системы СПО – это *«средство развития способности к работе в малых группах»*, в Архангельской области 7,3 % опрошенных, в Свердловской области – 8,3 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Отметили, что это *«средство развития способности к ручной сноровке»*, в Архангельской области 48,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 44,5 %, в Челябинской области – 59,5 %, в Башкортостане – 45,6 % и в Курганской области – 54,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Указали, что учреждения системы СПО – это *«средство развития логического мышления»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных, в Свердловской области – 12,9 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 13,9 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,7:1.

Считают, что это *«средство развития добросовестности»*, в Архангельской области 11,6 % опрошенных, в Свердловской области – 8,8 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Подчеркнули, что учреждения системы СПО – это *«средство развития личной ответственности»*, в Архангельской области 5,8 % респондентов, в Свердловской области – 7,3 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,7:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство стать интересным для окружающих человеком»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Отметили, что учреждения системы СПО – это *«средство стать самостоятельным гражданином»*, в Архангельской области 22,1 % опрошенных, в Свердловской области – 26,8 %, в Челябинской области – 23,8 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 18,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что это *«средство стать успешным политическим деятелем»*, в Архангельской области 2,4 % опрошенных, в Свердловской области – 2,5 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,2:1.

Считают, что учреждения системы СПО – это *«средство развития патриотизма»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 7,3 %, в Челябинской области – 8,1 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,7:1.

Важно, что в последнее время изменились социально-педагогические функции и социальная роль среднего профессионального образования.

Опрошенные руководители и педагоги отметили, что в обществе возросла роль учреждений системы СПО как *«средства профессиональной подготовки молодежи»*: в Архангельской области – 31,4 %, в Свердловской области – 37,2 %, в Челябинской области – 29,8 %, в Башкортостане – 31,6 % и в Курганской области – 24,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Указали, что возросла роль учреждений системы СПО как *«средства профессиональной подготовки зрелых людей»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 7,9 %, в Челябинской области – 8,1 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Считают, что возросла роль учреждений системы СПО как *«средства устойчивого социально-экономического развития страны»*, в Архангельской области 24,4 % опрошенных, в Свердловской области – 26,8 %, в Челябинской области – 23,8 %, в Башкортостане – 26,6 % и в Курганской области – 23,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Подчеркнули, что качество подготовки в учреждениях системы СПО *«соответствует экономическим потребностям общества»*, в Архангельской области 17,4 % опрошенных, в Свердловской области – 19,2 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 17,7 % и в Курганской области – 18,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Придерживаются мнения, что качество подготовки в учреждениях системы СПО *«соответствует культурным потребностям общества»*, в Архангельской области 14,0 % опрошенных, в Свердловской области – 13,2 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Отметили, что качество подготовки в учреждениях системы СПО *«соответствует политическим потребностям общества»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных, в Свердловской области – 14,8 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Указали, что качество подготовки в учреждениях системы СПО *«соответствует идеологическим потребностям общества»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 7,3 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Учреждения системы СПО, как показали исследования, имеют разнообразные связи со всеми учреждениями системы непрерывного профобразования.

Считают, что учреждения системы СПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями профессиональной подготовки и системы НПО»*, в Архангельской области 16,3 % опрошенных, в Свердловской области – 19,2 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 15,2 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Подчеркнули, что учреждения системы СПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями профессиональной подготовки и системы НПО»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 7,3 %, в Челябинской области – 8,1 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Придерживаются мнения, что учреждения системы СПО имеют *«научно-методические связи с другими учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 8,8 %, в Челябинской области – 6,0 %,

в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,2:1.

Отметили, что учреждения системы СПО имеют *«организационно-образовательные связи с другими учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 5,8 % опрошенных, в Свердловской области – 8,8 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 8,3 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Указали, что учреждения системы СПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы высшего профессионального образования»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 5,4 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 3,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,9:1.

Считают, что учреждения системы СПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы высшего профессионального образования»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 7,9 %, в Челябинской области – 8,1 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Подчеркнули, что учреждения системы СПО имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных, в Свердловской области – 6,6 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,6:1.

Придерживаются мнения, что учреждения системы СПО имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 7,9 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

IV. Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удов-

летворение потребностей личности в углублении и расширении образования, полученного на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование может быть получено в образовательных учреждениях системы высшего профессионального образования (высших учебных заведениях).

Проведенные исследования позволили выявить существование значительных региональных различий в восприятии специалистами профобразования учреждений системы высшего профессионального образования.

Так, отметили, что учреждения системы высшего профессионального образования – это *«средство получения востребованной в нашем обществе профессии»*, в Архангельской области 48,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 47,6 %, в Челябинской области – 44,0 %, в Башкортостане – 45,6 % и в Курганской области – 49,4 %. Таким образом, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Указали, что вузы – это *«средство социальной защищенности молодежи»*, в Архангельской области 31,4 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 33,4 %, в Челябинской области – 36,9 %, в Башкортостане – 34,2 % и в Курганской области – 37,0 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Считают, что вузы – это *«средство социальной защищенности людей всех возрастных групп»*, в Архангельской области 32,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 36,6 %, в Челябинской области – 32,1 %, в Башкортостане – 35,4 % и в Курганской области – 33,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Подчеркнули, что вузы – это *«средство культурного развития»*, в Архангельской области 16,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 19,6 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 17,7 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Придерживаются мнения, что вузы – это *«средство профессионального развития»*, в Архангельской области 31,4 % опрошенных, в Свердловской области – 33,4 %, в Челябинской области – 32,1 %, в Курганской области – 49,4 %.

в Башкортостане – 34,2 % и в Курганской области – 32,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Отметили, что это *«средство избежать безработицы»*, в Архангельской области 38,4 % респондентов, в Свердловской области – 38,8 %, в Челябинской области – 29,8 %, в Башкортостане – 27,8 % и в Курганской области – 30,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что вузы – это *«средство получения более высокой профессиональной квалификации»*, в Архангельской области 14,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 17,7 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 27,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,9:1.

Считают, что вузы – это *«средство получения высокооплачиваемой работы»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 6,3 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 7,4 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Подчеркнули, что вузы – это *«средство повышения конкурентоспособности личности»*, в Архангельской области 14,0 % опрошенных, в Свердловской области – 19,6 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 21,5 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство сделать профессиональную карьеру»*, в Архангельской области 9,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 6,3 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 9,5 % и в Курганской области – 11,1 %. Отсюда, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Отметили, что вузы – это *«средство успешного развития экономики страны»*, в Архангельской области 14,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 19,2 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Указали, что вузы – это *«средство развития абстрактного мышления»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных руководи-

лей и педагогов, в Свердловской области – 6,6 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 7,4 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Считают, что это *«средство развития творческих способностей»*, в Архангельской области 9,3 % опрошенных, в Свердловской области – 4,1 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,3:1.

Подчеркнули, что вузы – это *«средство развития способности к самостоятельному мышлению»*, в Архангельской области 4,6 % опрошенных, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 7,1 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,9:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство развития способности к планированию сложных технологических процессов»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных, в Свердловской области – 10,7 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Отметили, что вузы – это *«средство формирования личности, способной к профессиональному самообразованию»*, в Архангельской области 10,5 % опрошенных, в Свердловской области – 15,1 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 16,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,7:1.

Указали, что это *«средство развития прогностических способностей»*, в Архангельской области 9,7 % опрошенных, в Свердловской области – 11,7 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Считают, что вузы – это *«средство развития толерантности»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 9,7 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Подчеркнули, что это *«средство развития коммуникативных способностей»*, в Архангельской области 9,3 % опрошенных, в Сверд-

ловской области – 10,4 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Придерживаются мнения, что вузы – это *«средство развития способности к работе в малых группах»*, в Архангельской области 10,5 % опрошенных, в Свердловской области – 11,7 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Отметили, что это *«средство развития способности к ручной сноровке»*, в Архангельской области 43,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 41,6 %, в Челябинской области – 48,8 %, в Башкортостане – 45,6 % и в Курганской области – 51,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Указали, что вузы – это *«средство развития логического мышления»*, в Архангельской области 16,3 % опрошенных, в Свердловской области – 17,7 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 16,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Считают, что это *«средство развития добросовестности»*, в Архангельской области 12,6 % опрошенных, в Свердловской области – 17,7 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 13,9 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Подчеркнули, что вузы – это *«средство развития личной ответственности»*, в Архангельской области 8,1 % респондентов, в Свердловской области – 11,4 %, в Челябинской области – 12,3 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Придерживаются мнения, что это *«средство стать интересным для окружающих человеком»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,9:1.

Отметили, что вузы – это *«средство стать самостоятельным гражданином»*, в Архангельской области 22,1 % опрошенных, в Сверд-

ловской области – 29,7 %, в Челябинской области – 29,8 %, в Башкортостане – 27,8 % и в Курганской области – 22,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Указали, что это *«средство стать успешным политическим деятелем»*, в Архангельской области 7,0 % опрошенных, в Свердловской области – 6,3 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 5,1 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Считают, что вузы – это *«средство развития патриотизма»*, в Архангельской области 8,1 % опрошенных, в Свердловской области – 10,7 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 12,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Укажем, что в последнее время изменились социально-педагогические функции и социальная роль высшего профессионального образования.

Опрошенные руководители и педагоги отметили, что в обществе возросла роль вузов как *«средства профессиональной подготовки молодежи»*: в Архангельской области – 47,7 %, в Свердловской области – 44,0 %, в Челябинской области – 44,1 %, в Башкортостане – 34,5 % и в Курганской области – 43,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что возросла роль вузов как *«средства профессиональной подготовки зрелых людей»*, в Архангельской области 22,1 % опрошенных, в Свердловской области – 21,8 %, в Челябинской области – 21,4 %, в Башкортостане – 20,3 % и в Курганской области – 23,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Считают, что возросла роль вузов как *«средства устойчивого социально-экономического развития страны»*, в Архангельской области 20,9 % опрошенных, в Свердловской области – 23,3 %, в Челябинской области – 19,0 %, в Башкортостане – 22,8 % и в Курганской области – 22,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Подчеркнули, что качество подготовки в вузах *«соответствует экономическим потребностям общества»*, в Архангельской области 16,3 % опрошенных, в Свердловской области – 19,9 %, в Челябинской

области – 20,2 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 19,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Придерживаются мнения, что качество подготовки в вузах *«соответствует культурным потребностям общества»*, в Архангельской области 18,6 % опрошенных, в Свердловской области – 17,0 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 21,0 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Отметили, что качество подготовки в вузах *«соответствует политическим потребностям общества»*, в Архангельской области 14,0 % опрошенных, в Свердловской области – 16,1 %, в Челябинской области – 15,5 %, в Башкортостане – 17,7 % и в Курганской области – 19,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что качество подготовки в вузах *«соответствует идеологическим потребностям общества»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных, в Свердловской области – 12,9 %, в Челябинской области – 14,3 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Исследования показали, что вузы имеют разнообразные связи с учреждениями всех уровней непрерывного профобразования.

Считают, что вузы имеют *«научно-методические связи с учреждениями профессиональной подготовки и системы НПО»*, в Архангельской области 15,1 % опрошенных, в Свердловской области – 17,0 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 16,5 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Подчеркнули, что вузы имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями профессиональной подготовки и системы НПО»*, в Архангельской области 16,3 % опрошенных, в Свердловской области – 14,5 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 13,9 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Придерживаются мнения, что вузы имеют *«научно-методические связи с учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 12,8 % опрошенных, в Свердловской области – 14,5 %, в Челябинской области – 13,1 %, в Башкортостане – 14,5 %, в Курганской области – 14,5 %.

стане – 12,7 % и в Курганской области – 13,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Отметили, что вузы имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями системы среднего профессионального образования»*, в Архангельской области 11,6 % опрошенных, в Свердловской области – 11,4 %, в Челябинской области – 9,5 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,2:1.

Указали, что они имеют *«научно-методические связи с другими вузами»*, в Архангельской области 9,3 % опрошенных, в Свердловской области – 12,6 %, в Челябинской области – 12,3 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Считают, что они имеют *«организационно-образовательные связи с другими вузами»*, в Архангельской области 10,5 % опрошенных, в Свердловской области – 13,6 %, в Челябинской области – 14,3 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,5:1.

Подчеркнули, что вузы имеют *«научно-методические связи с учреждениями послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 18,6 % опрошенных, в Свердловской области – 23,3 %, в Челябинской области – 20,2 %, в Башкортостане – 22,8 % и в Курганской области – 23,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,3:1.

Придерживаются мнения, что вузы имеют *«организационно-образовательные связи с учреждениями послевузовского профессионального образования (учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура и т. д.)»*, в Архангельской области 22,1 % опрошенных, в Свердловской области – 23,3 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 20,3 % и в Курганской области – 22,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,1:1.

Исследования, проведенные в пяти субъектах Российской Федерации, затрагивали учреждения базовых уровней системы непрерывного профессионального образования.

2.3. Структурные элементы современного территориального (регионального) образовательного пространства

Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе встречается и более узкий подход к определению понятия «территориальное (региональное) образовательное пространство», мы, основываясь на методологическом подходе А. М. Новикова и Д. А. Новикова [179–184], на сущностном уровне понимаем под ним *совокупность всех социально-экономических, социокультурных и идейно-политических организаций, учреждений и явлений, прямо или косвенно влияющих на формирование и развитие личности.*

До настоящего времени в отечественной общей и профессиональной педагогике не проводились исследования структурных элементов образовательных (территориальных) пространств. Также не исследованы региональные различия данных социально-педагогических феноменов. Это определяет актуальность нашей работы.

Исследования в рамках данной тематики проводились среди руководителей и педагогов учреждений профессионального образования и профессиональной подготовки пяти субъектов Российской Федерации: Архангельской (86 чел.), Свердловской (317 чел.), Курганской (84 чел.), Челябинской (79 чел.) областей и Республики Башкортостан (81 чел.). Всего методом формализованного анкетирования было опрошено 647 специалистов. Все пять групп респондентов были примерно равны по таким параметрам, как соотношение педагогов и административных работников, стаж работы в системе профобразования, возраст и пол.

Исследования показали, с одной стороны, наличие у разных групп опрашиваемых общих подходов, с другой стороны, существенных различий в оценке учреждений, организаций и социальных явлений, которые входят в территориальные (региональные) образовательные пространства.

Во-первых, отметим, что *вопрос о структуре региональных образовательных пространств с точки зрения специалистов профобразования и профподготовки является актуальным.* Так, подчеркнули, что *«в настоящее время не определены учреждения и организации, которые входят в территориальное (региональное) образовательное*

пространство профессионального образования и профессиональной подготовки», в Архангельской области 96,5 % опрошенных руководителей и педагогов, 91,2 % респондентов в Свердловской области, 83,3 % – в Челябинской области, 89,9 % – в Башкортостане и 92,6 % – в Курганской области.

Теперь рассмотрим результаты исследования *региональных особенностей при определении структурных элементов территориальных (региональных) образовательных пространств.*

По отношению к таким организациям, как учреждения всех уровней управления учреждениями общего и профессионального образования региона; дошкольные учреждения (разнообразные формы детских садов и ясель); учреждения общего образования; высшие учебные заведения; средние профессиональные учебные заведения; начальные профессиональные учебные заведения; учреждения, осуществляющие ускоренную профессиональную подготовку; учреждения, осуществляющие повышение квалификации в различных формах, все опрошенные отметили, что они входят в территориальное (региональное) образовательное пространство.

Обозначили большие городские и областные библиотеки как элемент территориального образовательного пространства в Архангельской области 87,2 % опрошенных руководителей и педагогов, 99,8 % респондентов в Свердловской области, 83,3 % – в Челябинской области, 93,7 % – в Башкортостане и 97,5 % – в Курганской области. Таким образом, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 1,2:1. Небольшие районные библиотеки отметили, соответственно, 46,1 %, 71,3 %, 32,1 %, 34,2 % и 42,0 % респондентов, т. е. соотношение между полярными показателями в разных регионах равно 2,2:1.

Указали, что в территориальные (региональные) образовательные пространства входят научно-исследовательские учреждения педагогического профиля, в Архангельской области 69,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 79,0 %, в Челябинской области – 65,5 %, в Башкортостане – 58,2 % и в Курганской области – 64,3 %. Таким образом, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 1,4:1.

Считают, что в территориальные (региональные) образовательные пространства входят разнообразные научно-исследовательские институты, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководи-

лей и педагогов, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %. Таким образом, соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 6,8:1.

Подчеркнули, что в территориальные (региональные) образовательные пространства входят медицинские учреждения, в Архангельской области 4,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 12,3 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 10,3:1.

Отметили, что в территориальные (региональные) образовательные пространства входят органы внутренних дел, в Архангельской области 11,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 18,3 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 2,4 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 7,6:1.

Указали, что в образовательные пространства входят органы управления государственными структурами, в Архангельской области 7,0 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 17,7 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 4,5:1.

Считают, что в образовательное пространство входят территориальные (региональные) организации политических партий, в Архангельской и Курганской областях по 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области и в Башкортостане этот показатель равен нулю. Разница в оценках роли территориальных (региональных) организаций политических партий как субъекта образовательного пространства колеблется по разным субъектам Федерации от нуля до 1,2 %.

Подчеркнули, что входят в образовательное пространство дворцы культуры и клубы, в Архангельской области 10,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 14,2 %, в Челябинской области – 12,3 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 9,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 1,4:1.

Придерживаются мнения, что входят в образовательное пространство территориальные детские кружки при микрорайонах, в Архангельской области 5,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 7,6 %, в Челябинской области – 8,3 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 11,1 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 2,9:1.

Отметили, что входят в образовательное пространство спортивные школы и секции, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 7,6 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 6,3:1.

Указали, что должен входить в образовательное пространство оперный театр, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,5 %, в Челябинской области этот показатель равен нулю, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 3,1:1.

Считают, что должен входить в образовательное пространство драматический театр, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 4,4 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане этот показатель равен нулю и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,1:1.

Подчеркнули, что должен входить в образовательное пространство театр юного зрителя, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 7,6 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 6,3:1.

Придерживаются мнения, что должен входить в образовательное пространство кукольный театр, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,8 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 3,8:1.

Указали, что входят в образовательное пространство концертные залы, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 1,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 3,8:1.

В то же время, считают, что входят в образовательное пространство танцевальные площадки, в Архангельской области 8,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 4,4 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 3,8 % и в Курганской области – 1,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 6,8:1.

Подчеркнули, что входят в образовательное пространство музыкальные школы и училища, консерватории, все опрошенные.

Придерживаются мнения, что в образовательное пространство входят музыкальные коллективы взрослых и детей, в Архангельской области 23,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 27,8 %, в Челябинской области – 17,9 %, в Башкортостане – 8,9 % и в Курганской области – 33,3 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 3,7:1.

Отметили, что входят в образовательное пространство стадионы, в Архангельской области 8,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 17,4 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 12,7 % и в Курганской области – 15,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 4,8:1.

В то же время, указали, что в образовательное пространство входят спортивные дворовые площадки, в Архангельской области только 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,2 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 2,8:1.

Считают, что входят в образовательное пространство религиозные учреждения (действующие храмы и др.), в Архангельской области 17,4 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 8,2 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 2,8:1.

Подчеркнули, что входит в образовательное пространство региональная телестудия, в Архангельской области 3,5 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 8,8 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 6,2 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 7,3:1.

Придерживаются мнения, что входят в образовательное пространство крупные промышленные предприятия, в Архангельской области 2,3 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 7,6 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 5,8:1.

Отметили, что входят в образовательное пространство средние промышленные предприятия, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 2,8 % и в Курганской области – 1,2 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

Отметили, что входят в образовательное пространство мелкие промышленные предприятия, в Челябинской области – 1,2 % и Башкортостане – 1,3 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

Указали на парикмахерские как элемент образовательного пространства в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,9 % и в Башкортостане – 1,3 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

Считают, что входят в образовательное пространство рестораны и кафе, в Архангельской области 2,3 % опрошенных, в Свердловской области – 2,8 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

Подчеркнули, что входят в образовательное пространство рынки, в Архангельской области 1,2 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 0,9 %, в Челябинской области – 1,2 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 2,8:1.

Придерживаются мнения, что входят в образовательное пространство крупные торговые центры, в Свердловской области 1,6 % респондентов, в Башкортостане – 3,8 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

При этом интересно, что магазины вообще отметили респонденты лишь в Свердловской области – 1,2 % и Башкортостане – 1,3 %, а вот на магазины алкогольной продукции как элемент образовательной среды указали в Архангельской области 5,6 % респондентов, в Свердловской области – 2,2 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение во втором случае между наиболее высокой оценкой и самой низкой равно 4,3:1.

Считают, что входят в образовательное пространство спортивные магазины, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области – 3,8 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

Подчеркнули, что входят в образовательное пространство книжные магазины, в Архангельской области 7,0 %, в Свердловской области – 10,7 %, в Челябинской области – 6,0 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 8,6 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,9:1.

Придерживаются мнения, что входят в образовательное пространство киоски розничной торговли, в Архангельской области 4,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 3,2 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 7,6 % и в Курганской области – 2,5 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3:1.

Отметили памятники как обязательный элемент образовательного пространства, в Архангельской области 17,4 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 10,4 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 16,7 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 7,3:1.

Указали, что входят в образовательное пространство красивые старинные здания, в Архангельской области 15,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 7,6 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 7,9:1.

Считают, что входят в образовательное пространство красивые старинные дворцы, в Архангельской области 17,1 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 17,4 %, в Челя-

бинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 19,0 % и в Курганской области – 15,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Обозначили в качестве элемента образовательного пространства красивые и чистые площади, в Архангельской области 7,0 % респондентов, в Свердловской области – 9,7 %, в Челябинской области – 3,6 %, в Башкортостане – 6,3 % и в Курганской области – 4,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 2,7:1.

Придерживаются мнения, что входят в образовательное пространство фонтаны, в Архангельской области 1,2 % опрошенных, в Свердловской области – 0,3 %, в Челябинской области – 2,4 %, в Башкортостане – 1,3 % и в Курганской области этот показатель равен нулю.

Отметили пруды и ухоженные набережные как элемент образовательного пространства в Архангельской области 8,1 % респондентов, в Свердловской области – 9,7 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,8:1.

Указали рекламу в качестве элемента образовательного пространства в Архангельской области 11,6 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 9,1 %, в Челябинской области – 4,8 %, в Башкортостане – 13,9 % и в Курганской области – 3,7 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 3,1:1.

Считают, что входит в образовательное пространство городской транспорт, в Свердловской области 0,6 % опрошенных, в Башкортостане – 1,3 %. В остальных регионах этот показатель равен нулю.

Подчеркнули, что входят в образовательное пространство заведения для азартных игр, в Архангельской области 12,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 9,1 %, в Челябинской области – 16,7 %, в Башкортостане – 11,3 % и в Курганской области – 14,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,6:1.

Придерживаются мнения, что входят в образовательное пространство игровые автоматы на улицах, в Архангельской области 15,1 % респондентов, в Свердловской области – 10,4 %, в Челябинской области – 19,0 %, в Башкортостане – 10,1 % и в Курганской области – 15,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,9:1.

Отметили Интернет как элемент образовательного пространства в Архангельской области 47,7 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 61,2 %, в Челябинской области – 42,9 %, в Башкортостане – 58,2 % и в Курганской области – 51,9 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 1,4:1.

Указали, что входит в образовательное пространство информационная территориальная (региональная) сеть, в Архангельской области 12,8 % опрошенных руководителей и педагогов, в Свердловской области – 17,4 %, в Челябинской области – 11,9 %, в Башкортостане – 16,6 % и в Курганской области – 15,8 %. Соотношение между наиболее высокой оценкой и самой низкой – 15,3:1.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод, что по мнению специалистов учреждений профессиональной подготовки и профессионального образования *около 60 видов организаций, социально-культурных явлений самого разного профиля так или иначе влияют на воспитание и развитие обучающихся, т. е. объективно являются элементами территориального (регионального) образовательного пространства профессионального образования и профессиональной подготовки.*

2.4. Диалектика развития современного пространства непрерывного профессионального образования

Исследования показали, что среди организаций и социально-культурных феноменов, которые специалисты профессионального образования включили в современное образовательное пространство, есть элементы, негативно влияющие на воспитание и развитие учащейся молодежи.

Безусловно, крайне негативно влияют на формирование и развитие подрастающего поколения заведения для азартных игр и игровые автоматы на улицах. Все, без исключения, опрошенные руководители и специалисты профобразования отметили это. Формализованные беседы с респондентами показали, что заведения для азартных игр и игровые автоматы на улицах, по мнению работников профессионального образования, крайне негативно влияют на ценностные ориентации учащихся, учебный процесс и дисциплину, а значит, они должны находиться вне зон образовательных заведений.

18,6 % респондентов отметили негативное влияние на учащуюся молодежь магазинов с алкогольной продукцией. Киоски розничной торговли как фактор негативного влияния на учащуюся молодежь обозначили 21,8 % опрошенных. Аналогично, на рынки указали 19,2 % респондентов; на рестораны и кафе – 7,9 %. Формализованные беседы с работниками организаций профессионального образования показали, что, по мнению респондентов, сотрудники указанных учреждений допускают массовые нарушения законодательства Российской Федерации, что, с одной стороны, формирует из целого ряда подростков и юношей устойчивых потребителей табачной и алкогольной продукции, с другой стороны, негативно сказывается на их ценностных ориентациях, на процессе профессионального обучения, на успешности их социализации и профессионализации в условиях повышенных требований к профессиональным и личностным качествам, предъявляемых современным рынком труда.

Рассмотрим, какие организации и социально-культурные явления считают негативно влияющими на воспитание и развитие учащейся молодежи специалисты учреждений непрерывного профессионального образования Свердловской области: органы внутренних дел (полиция) – 8,2 % опрошенных, органы управления государственными структурами – 1,9 %, территориальные (региональные) организации политических партий – 4,4 %, медицинские учреждения – 6,3 %. Формализованные беседы с респондентами показали, что влияние на учащуюся молодежь эти организации оказывают силой своего примера – они являются олицетворением уровня цивилизованности государства, его организованности, общественной направленности и др.

На негативное воспитательное влияние таких организаций и учреждений, как дворцы культуры и клубы, указали 6,6 % респондентов; спортивные школы и секции – 3,2 %; концертные залы – 1,9 %; танцевальные площадки – 6,9 %; стадионы – 17,7 %; спортивные дворовые площадки – 1,6 %. Работники профобразования отмечают противоречивость развития указанных учреждений в постсоветский период, даже наличие отдельных тенденций криминализации.

Обозначили региональную телестудию как фактор негативного влияния на молодежь 2,2 % респондентов – здесь многие опрошенные указывали на негативное лексическое влияние местного телевидения, стабильное употребление молодежного сленга и воровского жаргона,

постоянное искажение русского языка и др. Аналогичные претензии опрошенные руководители и педагоги профобразования предъявляют к таким организациям, как городской транспорт – на него указали 6,3 % респондентов и парикмахерские – 2,8 %.

Считают, что негативно влияют на процесс воспитания молодежи крупные промышленные предприятия, 2,8 % опрошенных; средние промышленные предприятия – 3,2 %; мелкие промышленные предприятия – 3,8 %. Здесь, как показали формализованные беседы, негативным фактором является то, что значительная часть современных промышленных предприятий перестала быть эталоном технического прогресса, предметом гордости и воспитательным примером, их продукция неконкурентоспособна, сами предприятия работают не на полную мощность, не обеспечивают высокий уровень жизни своих рабочих и др.

О негативном влиянии рекламы заявили 9,7 % опрошенных. Реклама воспринимается ими как альтернативное воспитательное воздействие, идейный конкурент учреждения профессионального образования и т. д.

Отметили негативное влияние на учащуюся молодежь Интернета 14,2 % респондентов, компьютерных (Интернет) салонов и клубов – 19,6 %. Специалисты профобразования отмечают негативное влияние стихийно развивающихся в стране информационных технологий на молодежную субкультуру, молодежный сленг, половое воспитание детей и подростков, сексуальную культуру учащейся молодежи и др.

В целом, формализованные уточняющие беседы с респондентами показали, что острота ситуации, связанная с негативным влиянием на учащуюся молодежь элементов территориального (регионального) образовательного пространства, за последние 5 лет в нашей стране значительно снизилась – специалисты учреждений профессионального образования всех уровней (начального, среднего и высшего) постепенно научились нивелировать это воздействие.

Рассмотрим потенциальные социально-педагогические возможности современного территориального (регионального) образовательного пространства.

Формализованные беседы, проведенные с руководителями и педагогами учреждений системы непрерывного (начального, среднего и высшего) профессионального образования, показали, что абсолютное большинство среди них считают «образовательное пространство Со-

ветского Союза» гармонизированным с точки зрения социально-идеологических целей социалистического общества. В легализированных формах в нем не существовали организации и социально-культурные явления, противоречащие целям воспитания «нового человека» и «новой социально-исторической общности советского народа».

В настоящее время формально не определены не только социально-идеологические цели общества, но и то, какие факторы, негативно влияющие на воспитание и развитие учащейся молодежи, существуют и успешно развиваются в рамках территориальных (региональных) образовательных пространств.

В то же время исследования показали, что специалисты начального, среднего и высшего профессионального образования видят и могут оценить потенциальные возможности оптимально спроектированных и реализованных с социально-педагогической точки зрения территориальных (региональных) образовательных пространств профессионального образования и профессиональной подготовки. Они также способны оценить современный уровень социально-педагогического влияния реально существующего пространства. Можно определить количественные параметры расхождения между ожидаемым и реальным социально-педагогическим воздействием территориальных (региональных) образовательных пространств.

Отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся трудолюбивых работников, 56,2 % опрошенных руководителей и преподавателей профобразования Свердловской области. При этом указали, что территориальное (региональное) образовательное пространство действительно способствует формированию из учащихся трудолюбивых работников, лишь 3,8 %, т. е. соотношение между желаемым и реальным составляет 14,8:1.

Считают, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся способных к инновациям работников, 51,7 % респондентов. При этом лишь 2,2 % отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство способствует формированию из учащихся способных к инновациям работников. Соотношение между желаемым и реальным составляет 23,5:1.

Подчеркнули, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся

инициативных и ответственных граждан, 53,6 % специалистов; отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство способствует формированию из учащихся инициативных и ответственных граждан, лишь 2,5 %, т. е. соотношение – 21,4:1.

Считают, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся законопослушных граждан, 88,3 % опрошенных; подчеркнули, что территориальное (региональное) образовательное пространство действительно способствует формированию из учащихся законопослушных граждан, 7,6 %. Соотношение – 11,6:1.

Подчеркнули, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся социально и политически активных граждан, 31,9 % респондентов; придерживаются мнения, что это происходит в реальности, лишь 1,3 %, т. е. в 24,5 раза меньше.

Отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся толерантных, уважающих национальные различия народов России граждан, 89,6 % специалистов; указали, что это происходит в реальности, лишь 5,7 %, т. е. в 15,7 раз меньше.

Отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся воспитанных и аккуратных граждан, 94,3 % опрошенных; считают, что это происходит в реальности, 8,8 % – в 10,7 раз меньше.

Подчеркнули, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся граждан с высокой культурой поведения, 81,4 % респондентов; придерживаются мнения, что это происходит в реальности, лишь 3,2 % – в 25,4 раз меньше.

Отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся уважающих и гордящихся культурой своего края и страны граждан, 91,8 % опрошенных; считают, что это действительно происходит, 9,7 % респондентов – соотношение между желаемым и действительным здесь 9,5:1.

Указали, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся ува-

жающих и гордящихся историей своего края и страны граждан, 92,4 % респондентов; в реальности этот процесс наблюдают 9,1 % – в 10,2 раза меньше.

Считают, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать формированию из учащихся патриотичных граждан, 91,8 % опрошенных; наличие этого явления отметили 4,7 % – в 19,5 раз меньше.

Исследования касались и вопросов влияния территориального образовательного пространства на профессиональное развитие административных и педагогических работников учреждений профобразования.

Подчеркнули, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать совместному научному развитию административных работников учреждений начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки, 82,3 % респондентов; наличие данного явления в реальности отметили лишь 4,7 %, т. е. соотношение между должным и реальным равно 17,5:1.

Придерживаются мнения, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать совместному научному развитию педагогических работников учреждений начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки, 84,2 % опрошенных; наблюдают это в реальности 6,6 % респондентов; соотношение равно 12,8:1.

Отметили, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать совместному методическому развитию административных работников учреждений начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки, 87,1 % респондентов; в реальности это наблюдают 6,9 %; соотношение – 12,6:1.

Указали, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать совместному методическому развитию педагогических работников учреждений начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки, 93,4 % опрошенных; видят это в реальности 9,7 %; соотношение – 9,6:1.

Считают, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать постоянным научно-методическим связям административных работников учреждений начального, среднего,

высшего и послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки, 76,7 % респондентов; о наличии этого явления заявили 3,8 %; соотношение между должным и реальным – 20,2:1.

Подчеркнули, что территориальное (региональное) образовательное пространство должно способствовать постоянным научно-методическим связям педагогических работников учреждений начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки, 92,4 % респондентов; существование этого процесса в реальности отметили 8,2 % опрошенных; соотношение между двумя показателями – 11,3:1.

2.5. Модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства системы непрерывного профессионального образования

В результате реализации мероприятий основных технико-технологических этапов формирования *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* становится возможным спроектировать и создать на практике модели сетевой организации профподготовки и профобразования, отражающие многоуровневую вариативную систему непрерывного профобразования и профподготовки.

Можно выделить четыре сегментированных модели различных уровней профессионального образования и профессиональной подготовки и одну интегративную многоуровневую вариативную модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства, обеспечивающего непрерывность и эффективность профессиональной подготовки и профессионального образования.

Фактически одновременная реализация первых четырех сегментированных по трем уровням профессионального образования моделей является условием и основой создания и апробации интегративной многоуровневой вариативной модели.

Рассмотрим их по порядку.

Первая модель – это вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений профессиональной подготовки (рис. 6).

В данной модели предлагается объединить на базе порталных технологий методические ресурсы двух образовательных учреждений, реализующих программы профессиональной подготовки: учебного центра «СКБ Контур» и учебного комбината АО «Свердловэнерго». Это позволит, учитывая, что проект реализовывался специалистами Уральского отделения РАО (УрО РАО) и Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), превратить методические ресурсы в научно-методический ресурс; преодолеть автономность методической деятельности педагогических коллективов; проводить интернет-семинары и интернет-конференции как внутри системы этих двух учебных заведений, так и совместно с учебными заведениями начального, среднего, высшего профессионального образования, а также с организациями послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки и др.

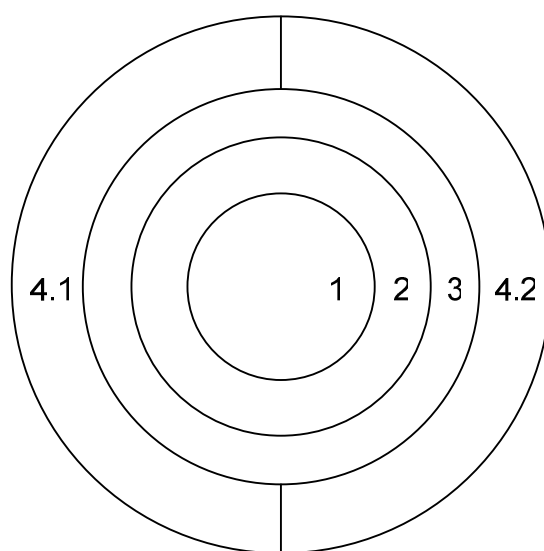


Рис. 6. Вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений профессиональной подготовки:

- 1 – объединенный научно-методический ресурс профессиональной подготовки;
- 2 – объединенный организационно-образовательный ресурс профессиональной подготовки;
- 3 – система управления знаниями на основе порталных технологий;
- 4.1–4.2 – научно-методический и организационно-образовательный ресурсы:
- 4.1 – учебного центра «СКБ Контур»; 4.2 – учебного комбината АО «Свердловэнерго»

На втором этапе реализации модели будут объединены организационно-образовательные ресурсы этих заведений, что позволит создать вариативную систему профессиональной подготовки, преодолеть замкнутость процесса обучения рамками одного учебного заведения.

Третий этап реализации модели предполагает создание на основе порталных технологий полноценной «системы управления знаниями» – совместно с коллегами из РГППУ специалисты учреждений профподготовки трансформируют базу методических данных в базу научно-методических знаний; создадут систему научно-методических виртуальных лабораторий и т. д. В совокупности это позволит проектировать и реализовывать индивидуальные траектории обучения в единой системе профессиональной подготовки.

Вторая модель – это вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений начального профессионального образования (рис. 7).

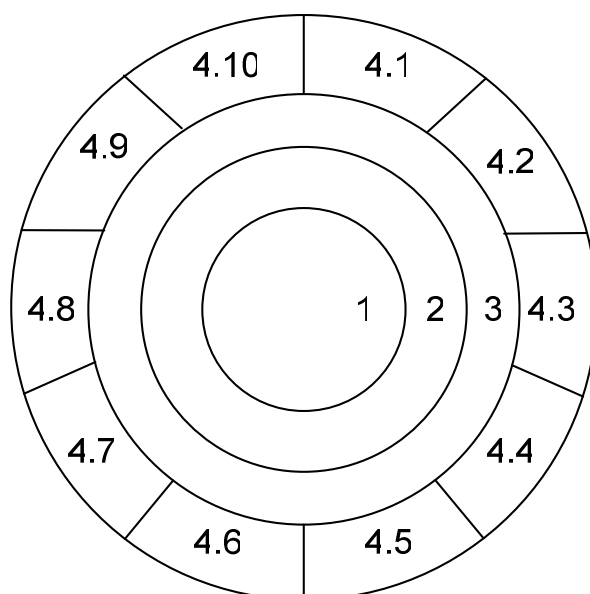


Рис. 7. Вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений начального профессионального образования:

1 – объединенный научно-методический ресурс начального профессионального образования; 2 – объединенный организационно-образовательный ресурс начального профессионального образования; 3 – система управления знаниями на основе порталных технологий; 4.1–4.10 – научно-методический и организационно-образовательный ресурсы: 4.1 – Профессионального лицея «Синарский»; 4.2 – Профессионального училища № 94; 4.3 – Профессионального училища № 71; 4.4 – Профессионального училища № 122; 4.5 – Ревдинского профессионального училища; 4.6 – Свердловского областного профессионального агропромышленного училища; 4.7 – Профессионального лицея № 68 «Екатеринбургский Политехникум»; 4.8 – Профессионального училища № 1 им. В. М. Курочкина; 4.9 – Профессионального лицея «Уралмашевец»; 4.10 – Профессионального училища № 23

По аналогии с первой моделью, данная модель также предполагает объединение на базе порталных технологий первоначально методических ресурсов уже десяти учреждений начального профессионального образования, расположенных в различных городах Свердловской области: Профессионального лицея «Синарский» (Каменск-Уральский), Профессионального училища № 71, Профессионального училища № 94, Профессионального училища № 122, Свердловского областного профессионального агропромышленного училища, Профессионального лицея № 68 «Екатеринбургский Политехникум», Профессионального училища № 1 им. В. М. Курочкина, Профессионального лицея «Уралмашевец», Профессионального училища № 23 (Екатеринбург), Ревдинского профессионального училища.

Данный проект также начинал реализовываться совместно со специалистами УрО РАО и РГППУ, что дает возможность превратить методические ресурсы учреждений начального профобразования в объединенный научно-методический ресурс системы НПО; преодолеть автономность методической деятельности педагогических коллективов; проводить интернет-семинары и интернет-конференции как внутри системы этих десяти учебных заведений, так и совместно с учебными заведениями среднего, высшего профессионального образования, учреждениями послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки и др.

На втором этапе реализации модели предполагается объединить организационно-образовательные ресурсы указанных заведений системы НПО, что позволит создать вариативную систему начального профобразования, преодолеть замкнутость процесса обучения рамками одного учебного заведения.

Третий этап реализации модели предполагает создание на основе порталных технологий системы управления знаниями: совместно со специалистами из РГППУ коллективы десяти учреждений системы НПО трансформируют базу методических данных в базу научно-методических знаний; создадут систему научно-методических виртуальных лабораторий и т. д. В совокупности это также позволит проектировать и реализовывать индивидуальные траектории обучения в единой для десяти учреждений НПО системе образования.

Третья модель – это вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений среднего профессионального образования (рис. 8).

Собственно модель и этапы ее реализации аналогичны двум моделям, рассмотренным выше. На базе порталных технологий объединены методические ресурсы четырех учреждений среднего профессионального образования, расположенных в Екатеринбурге: Машиностроительного колледжа, Уральского техникума ремесленников-предпринимателей, Уральского железнодорожного техникума, Екатеринбургского электромеханического колледжа.

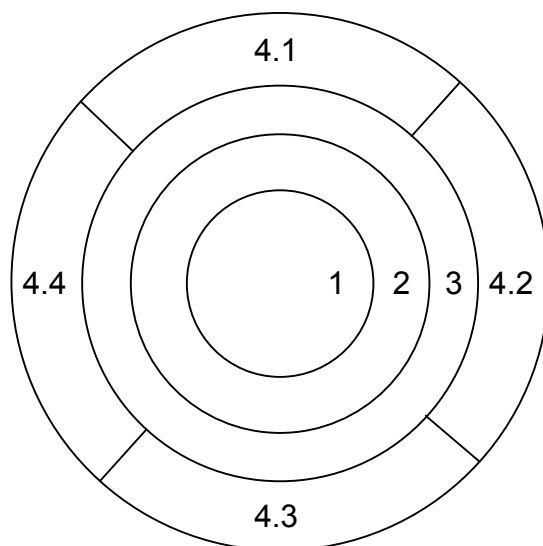


Рис. 8. Вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений среднего профессионального образования:

1 – объединенный научно-методический ресурс среднего профессионального образования; *2* – объединенный организационно-образовательный ресурс среднего профессионального образования; *3* – система управления знаниями на основе порталных технологий; *4.1–4.4* – научно-методический и организационно-образовательный ресурсы: *4.1* – Машиностроительного колледжа; *4.2* – Уральского техникума ремесленников-предпринимателей; *4.3* – Уральского железнодорожного техникума; *4.4* – Екатеринбургского электромеханического колледжа

Полная реализация модели также дает возможность превратить методические ресурсы названных учреждений среднего профобразования в объединенный научно-методический ресурс системы СПО; преодолеть автономность методической деятельности педагогических коллективов; проводить интернет-семинары и интернет-конференции как внутри системы этих образовательных организаций, так и совместно с учебными заведениями начального, высшего профессионального образования, с учреждениями послевузовского профессионального образования и профессиональной подготовки и др.

Объединение организационно-образовательных ресурсов колледжей и техникумов позволит создать вариативную систему СПО, преодолеть замкнутость процесса обучения рамками одного учебного заведения.

Третий этап реализации модели – создание системы управления знаниями: трансформация базы научно-методических данных в базу научно-методических знаний, формирование системы научно-методических виртуальных лабораторий и т. д. В совокупности это позволит персонифицировать с точки зрения пользователей данной системы создание и использование объединенных научно-методических и организационно-образовательных ресурсов. Что, в свою очередь, обеспечит возможность проектировать и реализовывать индивидуальные траектории обучения в едином для четырех названных колледжей и техникумов образовательном пространстве.

Четвертая модель – это вариативная модель формирования территориального (регионального) академического научно-образовательного пространства учреждений высшего профессионального образования (рис. 9).

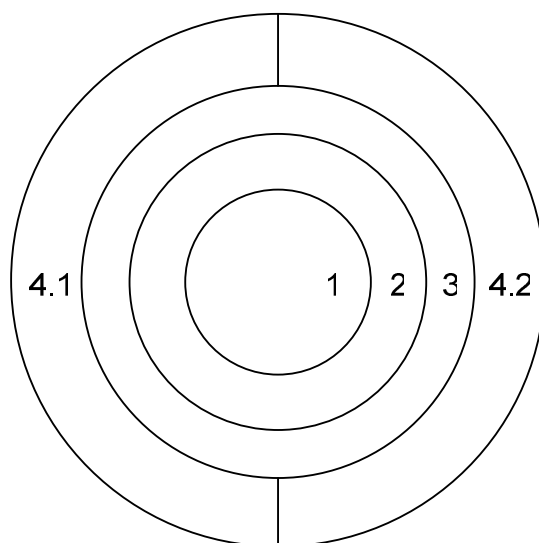


Рис. 9. Вариативная модель формирования территориального (регионального) академического научно-образовательного пространства учреждений высшего профессионального образования: 1 – объединенный научно-методический ресурс академической научно-исследовательской деятельности и вариативного высшего образования; 2 – объединенный организационно-образовательный ресурс вариативного высшего и послевузовского образования; 3 – система управления знаниями на основе порталных технологий; 4.1 – научный и организационно-образовательный ресурсы УрО РАО; 4.2 – научно-методический и организационно-образовательный ресурсы РГППУ

Сама модель и три этапа ее реализации аналогичны рассмотренным выше. На базе порталных технологий может быть создан объединенный научно-методический ресурс академической научно-исследовательской деятельности и вариативного высшего образования, интегрирующий соответствующие ресурсы организаций и учреждений Российской академии образования и институтов РГППУ.

Интеграция организационно-образовательных ресурсов институтов РГППУ и учреждений РАО позволит создать объединенный организационно-образовательный ресурс вариативного высшего и послевузовского образования.

Третий этап – создание системы управления знаниями: трансформация базы научно-методических данных в открытую базу научно-методических знаний, что даст возможность сформировать систему научно-методических виртуальных лабораторий, проводить интернет-конференции и т. д. В совокупности это также позволит персонифицировать с точки зрения пользователей данной системы создание и использование объединенных академических научно-методических и организационно-образовательных ресурсов. А значит – проектировать и реализовывать индивидуальные траектории обучения и научно-исследовательской деятельности как для профессорско-преподавательского состава, так и для студентов, аспирантов и докторантов.

Последняя, пятая, модель – это многоуровневая вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки (рис. 10).

Данная модель предполагает объединение на базе порталных технологий научно-методических ресурсов всех уровней профессионального образования и профессиональной подготовки – НПО, СПО, высшего и послевузовского, а также академической научно-исследовательской деятельности. В результате будет создан объединенный научно-методический ресурс непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

На втором этапе реализации модели будет создан объединенный организационно-образовательный ресурс непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

На третьем этапе – система управления знаниями на основе порталных технологий.

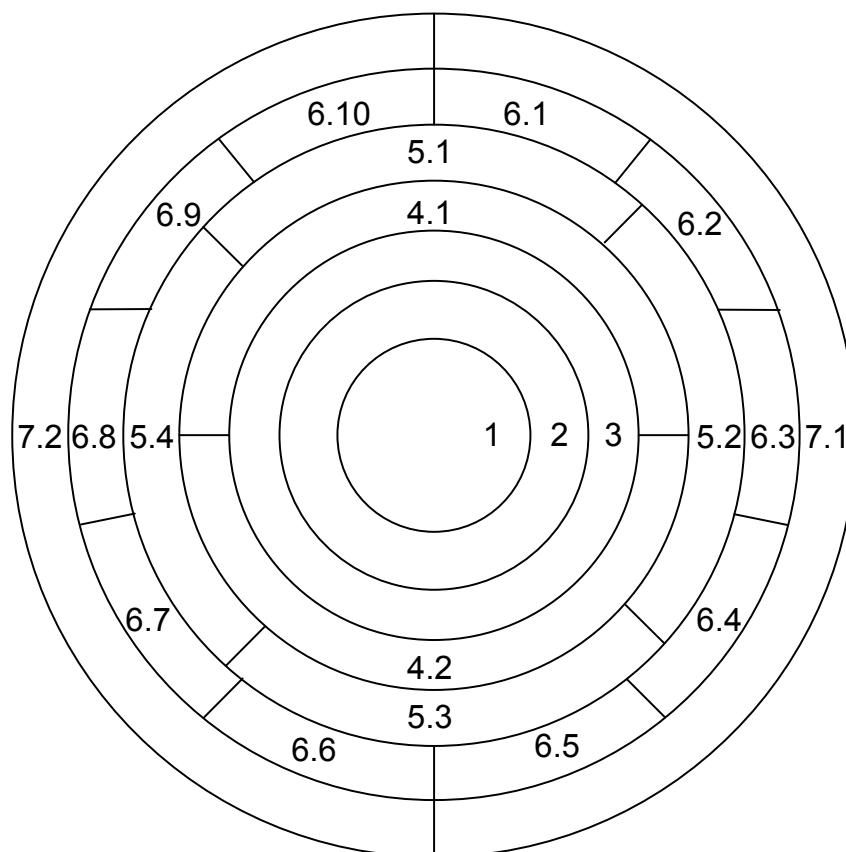


Рис. 10. Многоуровневая вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства учреждений непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки:

1 – объединенный научно-методический ресурс непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки; 2 – объединенный организационно-образовательный ресурс непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки; 3 – система управления знаниями на основе порталных технологий; 4.1–7.2 – научно-методический и организационно-образовательный ресурсы: 4.1 – УрО РАО; 4.2 – РГППУ; 5.1 – Машиностроительного колледжа; 5.2 – Уральского техникума ремесленников-предпринимателей; 5.3 – Уральского железнодорожного техникума; 5.4 – Екатеринбургского электромеханического колледжа; 6.1 – Профессионального лицея «Синарский»; 6.2 – Профессионального училища № 71; 6.3 – Профессионального училища № 94; 6.4 – Профессионального училища № 122; 6.5 – Ревдинского профессионального училища; 6.6 – Свердловского областного профессионального агропромышленного училища; 6.7 – Профессионального лицея № 68 «Екатеринбургский политехникум»; 6.8 – Профессионального училища № 1 им. В. М. Курочкина; 6.9 – Профессионального лицея «Уралмашевец»; 6.10 – Профессионального училища № 23; 7.1 – учебного центра «СКБ Контур»; 7.2 – учебного комбината АО «Свердловэнерго»

Атрибутивной характеристикой данной модели является наличие четвертого этапа ее реализации – этапа *локализации*. Это подразумевает, с одной стороны, *адаптацию модели к специфическим социально-экономическим (в том числе производственным), социокультурным и идейно-политическим особенностям региона*. С другой стороны, объединение разнообразных ресурсов учреждений всех уровней профессионального образования и профессиональной подготовки (НПО, СПО, высшего и послевузовского), академической научно-исследовательской деятельности ведет к *повышению организационно-образовательного и научно-методического потенциала каждого субъекта модели*. Например, профессионально-педагогические работники учреждений системы НПО быстро переносят научные взгляды, свойственные специалистам академических учреждений и вузов, *на региональные потребности, региональные возможности и перспективы*. В то же время, взгляды работников вузов и академических структур приобретают *регионально локализованный практико-ориентированный характер*.

В результате будет создана *открытая система персонифицированной для нескольких тысяч педагогических работников и более десяти тысяч обучающихся всех уровней профессионального образования и профессиональной подготовки система научно-методических и организационно-образовательных ресурсов*. Это позволит проектировать и реализовывать *индивидуальные траектории обучения в единой системе непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки, систему обучения от подготовки рабочих, специалистов среднего звена, специалистов с высшим образованием, до специалистов, имеющих научные квалификации кандидата и доктора наук*.

Таким образом, результатом реализации данных моделей должны стать создание и поддержание функционирования на базе РГППУ *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки субъекта Российской Федерации – Свердловской области – на основе порталных технологий*.

Данный процесс на первое место выдвигает проблему диагностики готовности специалистов – руководителей и педагогов, а также обучающихся – учащихся и студентов, к внедрению этих моделей. Решению данной проблемы посвящен п. 4.3.

Глава 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО (РЕГИОНАЛЬНОГО) ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Противоречия и проблемы формирования образовательных пространств

Благодаря реализации Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)» все учебные заведения системы непрерывного (начального, среднего и высшего) профессионального образования страны в той или иной степени оснащены компьютерной техникой, большинство имеют выход в Интернет и возможность создавать локальные сети. Так, если в указанной программе говорилось о необходимости доведения числа компьютеров в общеобразовательных учреждениях до соотношения 1 компьютер на 80 учащихся (в 2001 г., при соотношении 1:800, это казалась труднодостижимым), то в Уральском федеральном округе (УрФО) в настоящее время достигнуто соотношение 1 компьютер на 13–45 учащихся в общеобразовательных школах, а в сфере профессионального образования 1 компьютер приходится на 7–15 обучающихся. Доступ к локальным сетям и Интернету имеют подавляющее большинство учебных заведений системы начального и среднего профобразования, вузы – практически все. По прогнозам региональных органов образования, в ближайшие 3–4 года все профессиональные учебные заведения будут иметь выход в Интернет. В целом можно констатировать: *в профессиональных учебных заведениях произошел рывок в технико-технологическом аспекте информатизации.*

Отметим, что федеральная программа 2001–2005 гг. предусматривала также создание *основ единой образовательной информационной среды, обеспечивающей поэтапный переход к новой организации российского образования на основе информационных технологий, повышение качества обучения в образовательных учреждениях путем организации доступа к существующим образовательным ресурсам, формирование общероссийской системы дистанционного обучения и по-*

вышения квалификации и т. д. Таким образом, *предполагалось создание единой сетевой организации непрерывного профессионального образования.*

Но с этими социально-образовательными аспектами информатизации возникли проблемы и цель не достигнута. В учебно-воспитательном процессе преобладают традиционные формы и методы обучения, большинство педагогов страдают «интернет-компьютерной фобией», образовательные ресурсы учебных заведений, как правило, представлены лишь в печатной форме и изолированы друг от друга. Как следствие, в настоящее время, в частности, учебные заведения систем НПО и СПО являются *по управлению и организационному построению учебно-воспитательного процесса, по содержанию образования консервативными учреждениями.*

Главная причина неудачи в социально-образовательном плане – внедрение программы исключительно «сверху», как инициатива государственных органов. Такой подход оправдан, когда речь идет об установке аппаратного обеспечения и прокладке телекоммуникаций. Но дело касалось и содержательного наполнения. В программе прямо было сказано, что планируется повышение качества обучения в образовательных учреждениях путем организации доступа к *существующим образовательным ресурсам.* Как следствие, у педагогических коллективов формировалась установка, что образовательные ресурсы не надо создавать – они уже существуют.

В целом, можно сделать следующий вывод: *несмотря на значительный прогресс в технико-технологическом аспекте информатизации, в отечественной системе профессионального образования сетевая организация подготовки и обучения носит единичный характер.*

Для преодоления этого противоречия необходимо провести системный и институциональный анализ отечественных и зарубежных моделей сетевой организации профподготовки и профобразования. На современном этапе наиболее актуальным является анализ внедренческого аспекта таких моделей (выявление имеющихся достижений и ограничений использования путем апробации в реальной педагогической практике). В результате становится возможным спроектировать и создать на практике модели сетевой организации профподготовки и профобразования, отражающие многоуровневую вариативную систему непрерывного профобразования и профподготовки. Ре-

результатом апробации прототипа модели должны стать пакет рекомендаций по созданию и поддержке многоуровневой вариативной системы сетевой организации профессиональной подготовки и профессионального образования; педагогические технологии реализации данной системы сетевой организации профессиональной подготовки и профессионального образования [63, 186, 189, 197, 322, 361, 375].

Основой сетевой организации профессиональной подготовки и профессионального образования может быть единое информационное научно-образовательное пространство системы непрерывного профессионального образования субъекта Российской Федерации (Уральского федерального округа), которая должна состоять из *распределенных по учебным заведениям непрерывного (начального, среднего и высшего) профессионального образования и научным организациям (отделение РАО, НИИ информатизации профессионального образования РГППУ) ресурсов, атрибутивно интегрированных в передовые отечественные и зарубежные сетевые профессионально-образовательные структуры.*

Единое информационное научно-образовательное пространство предполагает исследование, проектирование и внедрение *в учебных заведениях системы непрерывного профессионального образования УрФО* следующих *инновационных* компонентов:

1. *Информационных научно-методических ресурсов*, позволяющих профессионально-педагогическим работникам быстро и адекватно ориентироваться в изменениях, происходящих в предметной области; дистанционно повышать свою квалификацию, эффективно обучаясь в режиме самообразования; осуществлять дистанционное консультирование и обмениваться опытом, участвуя в региональных и федеральных интернет-конференциях.

2. *Информационно-образовательного ресурса*, ориентированного на развитие самостоятельности обучающихся при изучении материала и приобретении углубленных знаний; дистанционный доступ учащихся и студентов к образовательному ресурсу; индивидуальную траекторию, темп, время и место изучения материала; параллельное получение дополнительного профессионального образования, а также возможность выбора обучающимся преподавателей и наставников при любой форме профессионального обучения.

3. *Компьютерного сопровождения лекционных, семинарских, лабораторных и практических занятий, зачетных мероприятий, обес-*

печивающего многофакторное восприятие учебного материала, оптимизацию изучения сложного материала и темпа индивидуальной работы обучающегося, возможность работы с виртуальными моделями в том числе разнообразных природных и социальных процессов. В целом это приведет к повышению мотивации учебной деятельности и ее качества.

Проект «Апробация моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства системы профессиональной подготовки и профессионального образования с учетом российского и зарубежного опыта» может быть логическим продолжением Федеральной целевой программы «Развитие Единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)», но в отличие от нее предполагаемые участники проекта – коллективы учреждений непрерывного (начального, среднего и высшего) профобразования (не менее 16) должны будут *сами проектировать, создавать и апробировать сетевую многоуровневую и вариативную организацию профессиональной подготовки и профессионального образования.*

3.2. Технология формирования современного пространства непрерывного образования

В связи с долговременной и устойчивой ориентацией государственных и общественных структур, производства на широкое внедрение информационных технологий в сферу образования¹ *информатизация* является актуальным направлением инновационной деятельности в сфере непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Ведущую роль в этом процессе призваны играть *образовательные информационные среды*, обеспечивающие поэтапный переход к *новой организации* российского образования на основе информационных технологий, *повышение качества обучения в образовательных организациях.*

¹ См.: Постановление Правительства РФ «О Федеральной целевой программе “Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)”» от 28 августа 2001 г. № 630, Приказ Министерства образования и науки «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2005 г. № 137 и др.

Единая информационная научно-образовательная среда непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки субъекта Российской Федерации должна стать интегративной системой, представляющей собой информационно-коммуникационный аппаратно-программный комплекс, который имеет в качестве основы базу специализированной информации, целостно обеспечивающую научно-образовательный процесс непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки и индивидуально настраиваемую педагогами, специалистами и слушателями рабочей среды. Кроме того, система должна содержать разнообразные сервисы.

Системообразующим ядром единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки субъекта Российской Федерации будет являться прототип научно-образовательного портала, который должен обеспечить интеграцию существующих информационно-образовательных ресурсов профессиональных учебных заведений, реализующих программы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Цель функционирования единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки субъекта Российской Федерации – обеспечение широкого доступа преподавателей и специалистов, обучающихся в рамках непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки, к университетскому (академическому), национальному и мировому специализированному научно-образовательному ресурсу.

Обозначим *задачи* прототипа научно-образовательного портала:

а) для преподавателей, специалистов и слушателей системы непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки:

- обеспечение возможности перенести в Интернет информационно значимую для дополнительного непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки деятельность;
- обеспечение возможности оптимально и оперативно доносить профессионально значимую информацию;
- включение в процесс освоения и эффективного применения в учебно-исследовательской деятельности информационных технологий;

- эффективное использование имеющихся у учреждений профессионального образования материально-технологических ресурсов и учебно-методического потенциала;

- включение единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки субъекта Российской Федерации в качестве атрибута в региональный рынок образовательных услуг; реклама образовательных услуг организаций профессионального образования – участников проекта, в том числе образовательных учреждений дополнительного профессионального образования;

б) для всех групп пользователей:

- обеспечение доступа к информации, публикуемой организациями профессионального образования – участниками проекта;

- к базе научно-методических и учебных материалов (монографий, учебников, учебных пособий и др.);

- к FTP-архивам документов и программ;

- к сервисам электронной почты;

- обеспечение доступа к каналам профессионального общения (интернет-конференции, телеконференции и др.).

Принципы построения прототипа портала и единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования:

1. *Системность научно-образовательной информации.* Она должна полностью обеспечивать научно-методический и педагогический процесс в системе дополнительного профессионального образования РГППУ.

2. *Динамизм структуры и содержания.* Изменения в целях, задачах, содержании, формах и методах научного и педагогического процесса должны вести к соответствующим изменениям в структурных элементах прототипа портала и содержании научно-методической и учебной информации, *отсюда, открываются возможности для непрерывного обновления: содержания обучения и методов преподавания, научно-исследовательского процесса.*

3. *Информационное моделирование педагогического процесса.* Портальные технологии обеспечивают возможность моделирования традиционного педагогического процесса, *что позволяет достигать эталона качества традиционного очного обучения.*

4. *Ориентация структурных элементов на творческое развитие личности педагога, специалиста и слушателя*, т. е. создание информационно-организационных условий для конструктивной творческой деятельности педагогов, специалистов и слушателей, влияющей на успешное функционирование и развитие системы дополнительного профобразования. Отсюда, *возникает реальная возможность постоянного изменения характера развития, приобретения и распространения педагогических знаний.*

5. *Дифференциация электронного обеспечения педагогического процесса* (процесса обучения и учения) по различным уровням и категориям обучающихся при реализации базового и повышенного уровней образовательных программ, при проведении занятий, адекватных личностным особенностям обучающихся, что *позволяет реально создать систему лично ориентированного дополнительного профобразования.*

6. *Субъективность и объективность мотивационной основы работы педагогов, специалистов и слушателей.* Персонализированная фиксированная настройка портала позволяет моделировать реальный учебный процесс, при этом изменяется роль преподавателя в учебном процессе (система непрерывных научно-методических консультаций, интерактивный многоуровневый диалог).

7. *Консерватизм системы навигации.* «Консерватизм» в данном случае означает не стагнацию, а соответствие системы навигации тем идеям и принципам, которые были заложены создателями гипертекстовых систем и Web-пространства, в частности, принципу «двух кликов», который гласит, что доступ к наиболее востребованной информации должен быть получен пользователем за минимальное количество действий.

Реализация этих принципов должна привести *к возникновению массового разностороннего электронного диалога между педагогами, специалистами и слушателями* – диалогу внутри педагогического и обучающегося сообществ системы профессионального образования и профессиональной подготовки.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о требованиях, предъявляемых к единой информационной научно-образовательной среде непрерывного профессионального образования.

Все множество разнородных и несколько противоречивых требований, предъявляемых к современной развивающейся системе профессионально-педагогического образования (еще и способной быть реализуемой дистанционно), и ожиданий от нее должно быть сопоставлено с соответствующей по объему совокупностью идей построения данной системы. Здесь эти положения приводятся с некоторыми комментариями и обоснованием их необходимости. Отметим, что на данном этапе исследования не ставится цель обозначенные положения упорядочить по значимости. Такого рода порядок может быть обнаружен после выявления и рассмотрения всех концептуальных положений в комплексе.

Рассмотренные здесь концептуальные положения и идеи построения образовательных систем в дальнейшем могут быть использованы при построении концептуальной модели единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки и освещении ее различных сторон.

Центральной идеей, определяющей цели, содержание, методы, формы и средства обучения, является идея создания интеллектуально-профессиональной среды – сообщества профессионалов, объединенных общими ценностями развития себя и своей деятельности. Единая информационная научно-образовательная среда непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки создастся как система, объединяющая в образовательное пространство несколько разнородных сред существования обучающихся, в которых осуществляется профессионально-педагогическое образование:

- образовательная среда – среда, в которой проходит непосредственное обучение в виде работы над учебными материалами учебных курсов под руководством преподавателя;
- профессиональная среда – среда, в которой обучение соединено с профессиональной деятельностью и осуществляется в специфических формах, связанных с ее анализом и развитием посредством учебных материалов и образовательных технологий;
- социальная среда – среда, в которой обучение влияет на формирование новых ценностей, организацию жизни и деятельности посредством участия обучающихся в особым образом организованных процессах социальной, педагогической, андрагогической коммуникаций.

Образовательное взаимодействие в каждой из сред должно быть организовано через специальные формы и методы, с использованием специальных образовательных и других средств и технологий.

Одной из перспективных форм профессионального образования, как и профессиональной подготовки в целом, согласно наиболее авторитетным современным воззрениям, следует считать дистанционную с ее потенциалом максимальной доступности и возможности получения образования без отрыва от работы и места проживания. Это положение опирается на представления о дистанционном образовании как об образовании в открытом образовательном пространстве. «Открытое» в данном случае означает примерно то же, что в понятиях «открытые системы» и «открытые образовательные системы». Это обстоятельство имеет принципиальное значение при трактовке понятия «открытое образование» в связи с распространенным искажением этого термина и придания ему смысла «образование без вступительного экзамена». В данном случае речь идет об особом типе целостностей, которые оказываются зависящими по многим основаниям от внешней среды.

С этих позиций термин «открытое образование» приобретает ряд взаимосвязанных значений:

- в плане доступности: обучение с любого уровня, на расстоянии, без отрыва от профессиональной деятельности;
- в плане свободы выбора условий обучения: образование вплетено в профессиональную или другую деятельность;
- в территориальном плане: построено на широкомасштабных в географическом отношении образовательных сетях;
- в плане саморазвития: ориентировано на изменения вслед за изменением образовательных потребностей;
- в личностном плане: учитывает индивидуальные возможности студентов;
- в коммуникативном плане: построено на основе коммуникаций между всеми субъектами образовательной системы;
- в плане разнообразия форм взаимодействия: допускает и способствует развитию разнообразных форм общения;
- в плане выбора образовательного пути: создает условия для самоактуализации за счет выбора траектории обучения.

Эти идеи должны найти и находят отражение в различных аспектах *единой информационно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки*.

Понимание существования и возможностей различных подходов к образованию приводит к выводу о том, что образовательный процесс в *единой информационно-образовательной среде непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* не может быть построен на базе какого-то одного из них. Наиболее рациональным представляется синтез трех основных подходов к образованию:

- *лично ориентированный* – подход к образованию, построенный на учете закономерностей развития обучающихся как личностей;
- *андрагогический* – подход к образованию, построенный на учете особенностей обучающихся как взрослых и занятых профессиональной деятельностью людей;
- *контекстный* – подход к образованию, построенный на использовании контекста образовательного процесса как условия превращения учебных знаний в профессиональные.

Лично ориентированный подход к образованию проявляется в том, что формы, методы и средства обучения используются таким образом, чтобы они выполняли функцию средств развития личности студентов.

Андрогогический подход к образованию проявляется в том, что формы, методы и средства обучения основываются на учете особенностей обучения и образования взрослых людей как наиболее многочисленной категории потребителей *единой информационно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки*.

Третьим основанием для построения и реализации *единой информационно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* служит теория контекстного обучения и образования.

Указанные теоретические представления лежат в основе содержательного наполнения педагогической модели *единой информационно-образовательной среды непрерывного профессионального*

ного образования и профессиональной подготовки и определяют особенности дидактики.

Естественным требованием к организации *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* является требование построения с учетом типа существующих и возможных процессов в профессиональной среде обучающихся, перспективных технологий их деятельности. При проектировании системы образования и образовательного процесса должны соблюдаться два принципа: следование запросам рынка и следование развитию технологий. С целью следования запросам рынка должны быть определены выгоды для потребителя, такие, как получение набора инструментов для решения собственных проблем, особенно в периоды становления профессиональной деятельности и ее развития; получение навыков решения проблем в условиях высокой неопределенности; уменьшение затрат времени на обучение с одновременным повышением результативности; удобство обучения – в любом месте и в любое время; ощущение себя в безопасности.

При следовании развитию технологий должны быть учтены изменения, происходящие в педагогических технологиях; в технологиях передачи знаний, сосредоточенных на различных носителях – от печатных до мультимедийных; в коммуникационных технологиях – от взаимодействия «лицом к лицу» до коммуникаций через Интернет. Образовательная услуга, отвечающая подобным требованиям, должна обладать следующими характеристиками:

- нацеленность на решение основных проблем студента;
- целостность системы знаний, дающих представление о деятельности;
- интенсивность характера обучения через деятельностный подход, активные методы, интерактивность материалов;
- избыточность в комплексе учебных материалов и способов коммуникации, позволяющих обучающимся выбирать стиль обучения;
- комфортность психологической обстановки.

Некоторое продолжение принцип деятельности находит в том, что относится к деятельностному облику основных подсистем, образующих *единую информационную научно-образовательную среду непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки как целостность*. Здесь под целостностью понимается минималь-

ный состав видов деятельности, способных создавать и поддерживать качество образования в системе *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки*. Иными словами, качество непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки обеспечивается за счет комплекса подсистем различных видов деятельности и системообразующей связи между ними.

Единая информационная научно-образовательная среда непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки как комплекс разных видов деятельности может быть представлена в виде трехслойной системы:

- основная сфера деятельности представляет собой образовательный процесс как совокупность видов деятельности;
- сфера управления – виды деятельности по регулированию организации и хода образовательного процесса;
- сфера обеспечения – виды деятельности, поддерживающие образовательный процесс и механизм организационного управления.

Такого рода структура способна упорядочить развитие представления об основных подсистемах среды.

Основными подсистемами деятельности в *единой информационной научно-образовательной среде непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* как целостности, создающей и обеспечивающей качество образования в соответствии с предъявленными требованиями, являются следующие:

- образовательная деятельность – деятельность по непосредственному осуществлению образовательного процесса и управлению качеством образования;
- научно-методическая деятельность – деятельность по научному и методическому обоснованию и сопровождению образовательного процесса;
- производственная деятельность – деятельность по изготовлению учебных материалов и средств обучения;
- административная деятельность – деятельность по осуществлению и управлению документооборотом, связанным с регистрацией, оформлением и непрерывным сопровождением обучающихся;
- маркетинговая деятельность – деятельность по управлению отношениями с клиентами – потребителями услуг системы;

- информационная деятельность – деятельность по созданию, поддержке и развитию информационных технологий;
- развивающая деятельность – деятельность по развитию всех подсистем единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Рассматривая *единую информационную научно-образовательную среду непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* с точки зрения функциональных подразделений (подсистем), в которых осуществляются перечисленные виды деятельности, можно выделить ее следующие элементы:

- подсистема осуществления образовательного процесса;
- подсистема научно-методического сопровождения образовательного процесса;
- подсистема производства учебных материалов;
- подсистема административного сопровождения образовательного процесса;
- подсистема управления отношениями с клиентами;
- подсистема развития организации;
- подсистема поддержки информационных технологий.

Взаимосвязь компонентов системы выражается в том, что при нарушениях в одной из подсистем деятельности сразу же происходят изменения в других. Поэтому рассматривать одну подсистему отдельно от других невозможно.

Наиболее завершенной формой осуществления деятельности считается форма технологии. Такой взгляд на деятельность соответствует современным требованиям к качеству деятельности и ее результатам. С технологической точки зрения *единая информационная научно-образовательная среда непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* является результатом оптимального сочетания информационно-коммуникационных, педагогических и организационных технологий.

Здесь под технологиями понимается структурно-процессуальная модель деятельности, обеспечивающая заданное качество результатов в системе. С этой точки зрения различные виды технологий можно определить следующим образом:

- информационно-коммуникационные технологии – структурно-процессуальная модель, включающая совокупности методов сбора,

хранения и преобразования разнородной (учебной, системной, производственной, маркетинговой и др.) информации, а также взаимодействия всех субъектов и подсистем единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки;

- педагогические технологии – структурно-процессуальная модель взаимодействия педагога с обучающимися ради освоения содержания образования и обеспечения роста компетентности учащихся;

- организационные технологии – структурно-процессуальная модель управления всеми видами деятельности в единой информационной научно-образовательной среде непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки (имеются в виду типы деятельности, осуществляемой в ходе образовательного процесса и его обеспечения).

Такое понимание *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* определяет ряд отличительных особенностей всех ее составляющих и образовательного процесса в целом.

Само сочетание трех типов технологий, задавая состав основных технологий *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки*, не определяет уровень ее технологической наполненности.

Следовательно, необходимо обозначить перечень технологий, совокупность которых сможет обеспечить требуемое качество непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки в *единой информационной научно-образовательной среде*.

Организационные технологии:

- технология управления качеством посредством создания единых стандартов качества и процедур мониторинга;

- технология подготовки, аттестации и организации деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателей, консультантов, тьюторов и др.);

- технология разработки учебно-методических комплексов, построенных на единых педагогических принципах;

- технология управления отношений со студентами как с клиентами образовательного учреждения (маркетинг), обеспечивающая функ-

ционирование цепочки «потребитель – учебный центр – центральное образовательное учреждение – учебный центр – потребитель»;

- технология управления сетью.

Педагогические технологии:

• проблемно-поисковая технология освоения содержания образования;

- коммуникативная технология обучения;
- имитационно-речевая технология обучения;
- кейс-технология обучения;
- технология использования комплекса учебных средств;
- технология рефлексивной деятельности в обучении.

Информационно-коммуникационные технологии:

• технология дистанционного взаимодействия со студентами;

• технология использования имеющихся каналов связи, включая Интернет;

• технологии электронной почты и интернет-конференций студентов, тьюторов, студентов и тьюторов;

• технология взаимодействия студентов с образовательными ресурсами с минимальным участием тьюторов;

- технология индивидуальных дистанционных коммуникаций;
- технология использования мультимедийных средств;
- технология полного взаимодействия участников образовательного процесса.

Управление дистанционным образованием основывается на информационной системе, поддерживающей информационный портрет организации образования и содержащей внутреннюю отображающую и управляющую информацию в виде, обеспечивающем своевременное и качественное принятие решений в каждом из контуров управления.

Согласно современным взглядам, предоставление образовательных услуг должно быть организовано на базе сети образовательных учреждений. Сеть таких учреждений является необходимым условием осуществления образовательной деятельности в широком географическом пространстве.

Определяющими при этом являются следующие признаки:

• сеть учреждений дистанционного профиля по масштабу адекватна сети студенческой аудитории;

• условия открытого пространства, в которое превращается образовательная среда при запуске дистанционных технологий образо-

вания, побуждают к выстраиванию между образовательными центрами административных отношений, близких к партнерским;

- с целью контроля качества образовательного процесса финансовые и юридические отношения выстроены на основании общегосударственных законов.

С учетом этих особенностей представляется целесообразной организация образовательного учреждения дистанционного профиля, включающая базовое учебное заведение и региональные центры базового учебного заведения.

Региональные учебные центры и их состав формируются в соответствии с требованиями рынка труда в регионе, а также с учетом предоставляемых студентам способов и уровней обучения. В качестве региональных центров могут выступать существующие или вновь образующиеся филиалы базового учебного заведения; представительства базового учебного заведения; самостоятельные образовательные учреждения, состоящие в партнерских отношениях с базовым учебным заведением.

Введение в единую информационную научно-образовательную среду непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки такой системы организации образовательного учреждения дистанционного профиля позволит заложить основание для появления организационно мобильных и контролируемых в отношении качества образования образовательных сетей.

При организации непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки должен быть задействован потенциал сети, накапливаемый за годы деятельности образовательного учреждения. Речь здесь идет об использовании совокупного потенциала человеческих, учебно-методических, научных, технологических, информационных, управленческих и других ресурсов, создаваемых во всех компонентах сети.

Обучение и вообще научно-методическое взаимодействие в *единой информационной научно-образовательной среде непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* не ограничивается процедурами взаимодействия обучающихся с учебными материалами в ходе некоторого базового процесса обучения. Понятие непрерывности обучения применительно к *единой информационной научно-образовательной среде непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* означает непрерыв-

ность образовательной поддержки обучающихся. Иными словами, должны быть предусмотрены различные формы поддержки деятельности на всех этапах обучения.

Это также означает, что обучение организуется во всех средах, образующих открытое дистанционное образовательное пространство.

Формы поддержки могут быть различными, например, консультирование, информирование, обновление учебных материалов и др. Важно создать среду, в которой не разрушаются отношения между образовательным учреждением и обучающимися.

Таким образом, в целях согласования образовательной, профессиональной и социальной сред в *единой информационной научно-образовательной среде непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки* последняя должна быть построена таким образом, чтобы обеспечивалось единство ее организационных и образовательных оснований.

Такое единство информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки может создаваться посредством управляемого взаимодействия педагогических и организационных подсистем по целям, содержанию, структурам, методам с помощью единого инструментария управления.

Обозначим требования, предъявляемые к научно-образовательному порталу *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования*.

Программная часть должна отвечать следующим требованиям:

1. Принцип единой авторизации. Это, в частности, исключает анонимные действия на портале.

2. Принцип перекрестной информации: информация из одних модулей портала должна присутствовать в других модулях. Во-первых, это исключает лишние переходы. Во-вторых, увеличивает объединенность модулей портала.

3. Наличие единой поисковой системы для всего портала: все сайты, входящие в портал, должны ежедневно индексироваться поисковой системой, в том числе и вся текстовая информация, содержащаяся на них, включая форматы SHTML, XML, PDF.

Все эти сервисы должны быть взаимосвязаны между собой.

Научно-методический блок портала может состоять, в частности, из следующих разделов:

1. Раздел повышения квалификации:

- наименования курсов;
- расписание занятий курсов;
- рабочие программы;
- учебно-методические пособия;
- консультации;
- образцы удостоверений;
- статистические данные;
- интерактивные семинары.

2. Специализированные программные продукты:

- архив программ;
- рекомендации по использованию.

3. Интернет-технологии: ссылки на интернет-ресурсы.

4. Интернет-конференции.

5. Фонд научно-методических публикаций.

Система хостинга учебных заведений и взаимодействия с сайтами других учебных заведений профобразования должна отвечать следующим требованиям:

1. Предоставление всем субъектам системы дополнительного профессионального образования, заинтересованным в участии в проекте научно-образовательного портала, учетной записи и адреса электронной почты в отдельном зарегистрированном домене с возможностью форварда и редиректа на/с уже существующие адреса последних. Кроме этого, в зависимости от прав учетных записей пользователям портала предоставляется набор дополнительных сервисов, среди которых следующие:

- доступ к архивам по протоколу FTP;
- поисковая система.

При этом всем участникам проекта должна предоставляться консультационная и техническая поддержка. Первоначально – бесплатно.

2. Наличие развитого профиля пользователя, предусматривающего добавление следующих разделов:

- web-страницы педагогов;
- издания учебного заведения, публикации и т. п.;

- образовательные курсы;
- другие разделы по желанию учебного заведения.

Сайты такого вида должны изготавливаться платно.

3. Включение в систему существующих сайтов учебных заведений на взаимовыгодной основе одним из двух способов:

- на портале может осуществляться зеркалирование сайтов;
- портал может предоставлять сайтам ряд уникальных сервисов.

Сайты, в свою очередь, должны указывать каким-либо образом свою принадлежность к порталу, например, путем размещения динамической информации портала на площади сайта.

Рассмотрим основные технико-технологические этапы формирования *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования*.

1-й этап

1.1. Исследование отечественного и зарубежного опыта по разработке, поддержанию функционирования и применению в образовательном процессе и научно-методической деятельности информационной среды различных организаций и образовательных учреждений; выявление и анализ тенденций развития современных информационных научно-образовательных сред.

1.2. Разработка концептуального проекта единой научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

2-й этап

2.1. Формулирование требований к платформе для разработки программного обеспечения единой научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки на основе порталных технологий.

2.2. Конфигурирование ядра операционной системы головного сервера.

2.3. Установка и конфигурирование модулей системного программного обеспечения головного сервера.

2.4. Установка модулей прикладного программного обеспечения головного сервера.

2.5. Настройка основных сетевых служб (IP-адреса, шлюзы, IP-псевдонимы, система доменных имен, трансляция сетевых адресов, сетевой экран и т. д.).

2.6. Установка и настройка операционных систем серверов и терминалов в рамках проекта единой научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

2.7. Конфигурирование операционных систем, прав доступа групп пользователей портала и параметров взаимодействия структур портала и внешней части сети.

3-й этап

3.1. Разработка концептуального проекта взаимодействия научно-образовательной среды со связанными с РГППУ сетевыми структурами образовательных заведений.

3.2. Согласование параметров взаимодействия научно-образовательной среды со связанными сетевыми структурами образовательных заведений.

3.3. Настройка экспериментального взаимодействия сетевой структуры среды с несколькими внешними сетевыми структурами различного уровня.

3.4. Установка и настройка модемного пула научно-образовательного портала.

3.5. Конфигурирование сервисов пользователей – учебных заведений системы профобразования, подключающихся к portalу через модемный пул.

3.6. Установка и настройка терминального доступа к соответствующим разделам научно-образовательного портала для управления содержанием последних и постоянного обновления.

3.7. Установка и настройка терминального доступа к научно-образовательному portalу или его удаленному разделу с возможностью удаленной загрузки для бездисковых рабочих станций в целях максимально эффективного использования имеющегося в связанных единой научно-образовательной средой непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки образовательных учреждений «устаревшего» оборудования и компьютеров.

3.8. Установка и настройка терминального доступа к научно-образовательному portalу или его удаленному разделу с возможностью запуска графической рабочей среды в целях максимально эффективного использования имеющегося в учреждениях системы профобразования «устаревших» компьютеров.

3.9. Настройка и конфигурирование межплатформенного взаимодействия при подключении к научно-образовательному portalу разнородных сетей, функционирующих под управлением различных операционных систем.

3.10. Установка системы мониторинга производительности и управления процессами автоматизации заданий в модулях portalа.

3.11. Установка и настройка служб электронной почты portalа.

3.12. Установка и настройка службы пересылки файлов через систему FTP в соответствии с полномочиями групп пользователей portalа.

3.13. Установка службы «Anonymous FTP».

3.14. Установка и конфигурирование первичного и вторичного сервера доменных имен зоны «drro.ru».

3.15. Установка web-сервера.

3.16. Подключение динамически загружаемых и сторонних модулей web-сервера.

3.17. Настройка обработки серверных расширений web-сервера portalа.

3.18. Конфигурирование CGI-шлюза web-сервера.

3.19. Установка PHP-модуля web-сервера.

4-й этап

4.1. Апробация системы поддержания функционирования и развития единой научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки на основе порталных технологий.

4.2. Экспериментальная апробация в учебном процессе и научно-методической деятельности специалистов региональной системы непрерывного профобразования и профподготовки научно-педагогического потенциала информационной среды.

4.3. Разработка методических пособий по созданию и оптимальной поддержке функционирования единой научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки на основе порталных технологий.

4.4. Разработка методического пособия по системной и оптимальной реализации педагогического потенциала единой научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки на основе порталных технологий.

Рассмотрим *основы проектирования инновационно активного образовательного ресурса*.

Как было показано ранее, учебный процесс должен отвечать требованиям, предъявляемым к открытым системам. Из этого следует целесообразность построения учебных дисциплин профессионального образования, в особенности – курсов, реализуемых в рамках профессиональной подготовки, по модульному принципу. Это означает, что каждый элемент образовательного ресурса (содержательный блок или фрагмент текста) должен представлять собой автономный модуль, имеющий все признаки целостности и удовлетворяющий всем требованиям, предъявляемым к курсу в целом. Выделим наиболее важные элементы образовательного ресурса. Прежде всего это *учебный курс*, состоящий из отдельных модулей, объединенных общим замыслом, ведущей концептуальной идеей и архитектурой. *Концептуальная идея* – смысл, который педагог планирует довести до сознания учащегося. Под *замыслом курса* понимается система концептуальных идей, определяющих содержание, структуру и логику усвоения курса в целом и каждого учебного модуля в отдельности.

Учебные модули в этом случае представляют собой содержательные блоки. Каждый содержательный блок предназначен для объяснения концептуальной идеи курса и нацелен на решение конкретной образовательной задачи. Он состоит, как правило, из набора текстовых, звуковых и видеофрагментов. Текстовый (аудио, видео) *фрагмент* должен быть относительно законченным файлом, содержание которого направлено на достижение конкретной учебной задачи. *Учебные задачи* – конкретные шаги студентов к достижению промежуточных целей и цели модуля. *Цель модуля* – ожидаемый образ результата, изменение в уровне компетентности учащегося, которое прогнозируется педагогом.

Основным способом работы с содержанием образовательного ресурса является рассмотрение его через индивидуальную практику учащегося, применение теоретических концепций к реальной ситуации. Такое инновационно-активное содержание образовательного ресурса должно обеспечивать интерактивность учебного материала, определять траекторию продвижения учащихся в процессе работы с ним, способствовать эффективности восприятия учебного мате-

риала. Учебный модуль может состоять из следующих структурных элементов:

- основное содержание;
- аудио-, видеофрагменты;
- примеры, иллюстрации к основному содержанию;
- контрольные вопросы;
- тестовые задания;
- практические задания;
- система навигации по web-ресурсу.

Особенностью web-ресурса, обеспечивающей его инновационную активность, является дополнение перечисленного набора структурных элементов материалами, отражающими индивидуальный опыт обучаемого. Эти материалы должны быть динамическими, т. е. снабжены механизмами для постоянного обновления.

Одна из основных особенностей инновационно-активного образовательного web-ресурса заключается в том, что модули не повторяют темы учебных дисциплин, а состоят из логически завершенных видов учебной деятельности обучающихся по освоению материала курса.

В каждый учебный модуль включен текст, несущий основное содержание, иллюстрирующие примеры, тесты и задания, которым свойственны проблемность изложения, что способствует самопознанию обучающегося и заставляет его обратиться к собственному опыту, опыту других обучающихся – сверстников, а также ссылки на примеры, вопросы и упражнения, включенные в другие элементы.

Общие подходы и требования к содержанию учебных материалов представлены в виде *принципов и правил*, которых следует придерживаться педагогу при разработке учебных текстов.

Принцип ориентированности на личностное развитие. Содержание курса должно:

- иметь прямое и косвенное обращение к сознанию и смыслу деятельности студента;
- устанавливать связи между деятельностью, знанием и развитием студента;
- содержать материалы, вызывающие у обучаемого ситуацию интеллектуального затруднения, побуждающую к развитию личностных качеств, повышению компетентности.

Принцип полноты, который понимается как способность при минимальном объеме быть достаточным для адекватного представления изучаемого объекта и процесса при описании их моделей.

Принцип системности. Блоки курса должны представлять не разнообразные объекты предметной области, а разнообразные взгляды на один и тот же феномен – объект изучения. Сформированные по данному основанию элементы web-ресурса должны быть связанными, при этом допускается противоречие между трактовками одного и того же феномена, если оно приводит обучающегося к мысли о единстве противоположного.

Принцип целостности определяет необходимость особенного построения материалов web-ресурса – такого, при котором образуется понятная обучаемым система основных идей содержательных блоков. Структуры этой системы должны открываться пониманию студентов постепенно на различных этапах освоения материала в соответствии с логикой, заложенной педагогом.

Принцип баланса между абстрактным и конкретным означает, что полнота всякого образовательного акта, в ходе которого осваивается некоторая содержательная идея, обеспечивается двумя взаимодополняющими и чередующимися процессами:

- движением сознания обучаемого в рамках познания от наблюдаемых, исследуемых, чувствуемых явлений к их заместителям сначала в виде образов и представлений, а затем в виде теорий и понятий;
- проверкой и воплощением построенных представлений, теорий и понятий на практике.

Соблюдение этого принципа позволяет перейти от знаний-онтологий к знаниям-средствам и знаниям – способам деятельности.

Принцип практической ориентированности подразумевает, что содержание абстрактных и идеальных концепций должно быть связано с актуальными проблемами жизни (деятельности) и ее понимания, показывать положительное значение изменений в различных сферах жизни, побуждать к изменению отношения к действительности и самой действительности.

Принцип практичности означает, что материал учебных модулей должен быть подан так, чтобы его было удобно изучать в различных ситуациях.

Принцип социальной значимости определяет, что содержание материалов web-ресурса должно отражать закономерности социального существования человека в разных аспектах – историческом, политическом, культурном, психологическом и других, а также утверждать социально полноценное существование как норму жизни и бизнеса.

Принцип гармоничности указывает на необходимость сбалансированности различных противоположных свойств материала: сложности и простоты, практичности и теоретичности, перспективности и современности и т. д.

Принцип разнообразия диктует, что содержание каждого блока должно выражать некоторую особенную точку зрения на предмет изучения и демонстрировать множество его граней, открытость проблем и вариативность подходов к их решению.

Принцип диалогичности означает, что стиль изложения материала должен создавать условия для инициации «беседы» личностей. В вопросах и заданиях должно быть обращение к личному опыту студента.

Принцип доступности предполагает следующее:

- насыщенность материалов модуля актуальными примерами;
- ясную связь между явлением и его причиной, описываемой в концепции;
- понятную, «выпуклую» логику изложения материала;
- обязательные резюме после каждого смыслового фрагмента текста;
- понятный обучаемым, но профессионально корректный язык.

Принцип диалектичности определяет использование при демонстрации идей и концепций следующих организационных форм:

- приглашение к осмыслению известного профессионального опыта;
- задания на осмысление;
- задания на использование идей в практике;
- выделение противоречий (текстуально, аудио-, видеоспособами);
- повторяющиеся задания;
- авторитетные мнения (письменно, аудио-, видеоспособами);
- вводные задания на обозначение предмета обсуждения и постановка задачи;
- сопоставление мнений и моделей.

Сформированный согласно приведенным требованиям инновационно-активный web-ресурс должен иметь иерархическую структуру (обучаемый во время работы постоянно должен иметь информацию

о том, на каком уровне иерархии он находится, каковы ближайшие контрольные точки (когда и какие задания нужно выполнить и сдать) и что предстоит освоить в ближайшем будущем) и состоять из следующих компонентов:

- протокол прохождения материалов курса (разделы, даты, продолжительность занятий) с возможностью записи комментариев самого студента и автоматической генерацией раздела, к которому сделаны комментарии, и даты занесения комментария;

- поисковая система по всему курсу и по отдельным частям, причем может понадобиться поиск не только текстовой информации, но и графической, и аудио-, видеоинформации;

- глоссарий – как по всему курсу, так и, возможно, по отдельным разделам. Понятия, раскрываемые в глоссарии, в текстовых материалах курса должны быть оформлены как гиперссылки;

- предметный указатель, в котором даются ссылки на подробное описание какого-либо понятия в материалах учебного курса;

- краткий обзор книг для каждого курса (на уровне основных концепций);

- краткий обзор каждого из основных блоков концепций;

- тесты на проверку знания концепций;

- дискуссионные вопросы на понимание;

- учебные ситуации на развитие навыков применения изученного;

- развернутая программа изучения курса с временным графиком коммуникаций;

- вопросы для самопроверки (с ответами);

- задания для проверки педагогом (формулировка заданий в учебном пособии делается в общем виде и учитывает практическую деятельность обучаемого или разбирается учебная ситуация).

Кроме того, необходимо предусмотреть для студентов возможность кратковременных очных встреч с педагогом и коллегами по обучению, хорошо продумать систему проверки качества усвоения материала. Также крайне важно, чтобы сайт в Интернете, на котором размещен ресурс, был действительно надежным.

Отметим, что все компоненты структуры должны быть тесно взаимосвязаны между собой и дополнять друг друга.

Тем не менее, перечисленные теоретические положения определяют различные стороны процесса образования. Так например, *принципы*

ориентированности на личностное развитие, практической ориентированности, социальной значимости, гармоничности, разнообразия определяют *требования к содержанию* учебных материалов. Соблюдение этих принципов приводит к единообразию способов представления материала в различных содержательных блоках одного курса, раскрытие же материала в этих содержательных блоках лучше всего осуществлять через разнообразие взглядов и подходов к изучаемым предметам и объектам. Рассмотрение содержания должно быть организовано на примерах реальной деятельности студентов, а примеры должны, по возможности, демонстрировать образцы социальной значимости профессиональной деятельности. Каждый содержательный блок курса предусматривает расширение путем представления дополнительных знаний. Причем состав и содержание таких знаний носят динамический характер. Под этим имеется в виду постоянное обновление внешних знаний, которые связаны со знаниями с веб-ресурса педагога, что объективно обеспечивает непрерывное обновление содержания учебных материалов. Отметим, что изучение студентом каждого отдельного содержательного блока не будет нарушать представление о курсе как о целостности.

Другая группа принципов (*полноты, целостности, системности, практичности, баланса между абстрактным и конкретным*) определяет структуру организации учебных материалов. Организованная по этим принципам структура веб-ресурса должна состоять из содержательных блоков, связанных многоуровневой системой ссылок таким образом, что удаление какого-либо элемента содержания или ссылки означало бы нарушение целостности всего веб-ресурса. Важно также, чтобы это было очевидно как для педагога, так и для обучающихся. В целях формирования целостного восприятия веб-ресурса следует использовать оглавление, помещаемое в начале каждого содержательного блока, а также краткие пояснительные записки, предваряющие текстовые массивы. Среди способов представления учебной информации веб-ресурса текст является основным. Из этого вытекает, что текст несет основную педагогическую нагрузку, которая функционально заключается не только и не столько в передаче информации, сколько в *управлении познавательной деятельностью обучаемых*. Для успешного решения этой педагогической задачи текст должен оказывать мотивирующее воздействие на обучающегося; побуждать читателя к формулированию проблем и способов решения, к применению уже сформиро-

ванных идей; обеспечивать рефлексивную профессиональную деятельность обучающегося; целенаправленно изменять ход рассуждений в процессе освоения материала; организовывать самооценку процесса усвоения знаний и способов деятельности. Естественным требованием является наличие возможности обратной связи.

В связи с этим *подача текстового и другого материала* для того, чтобы способствовать эффективной организации познавательной деятельности, должна быть организована в соответствии со сформулированными выше принципами *диалогичности, доступности, диалектичности*.

Технология использования веб-ресурса – вопрос, который необходимо рассмотреть отдельно.

Несмотря на часто встречающееся мнение о том, что в педагогической науке значение термина «педагогическая технология» еще не устоялось, способы эффективного использования веб-ресурса педагога лежат именно в этой понятийной области. Исследователи различают методiku, являющуюся производной логики педагогической науки, и собственно педагогическую технологию, вытекающую из логики познавательной деятельности обучающегося [39, 40].

В своих исследованиях В. В. Краевский посредством введения понятия «научное обоснование обучения» определил разницу между традиционным подходом к методике урока, заключающемся в описании непосредственно самой деятельности педагога, и описанием технологии подготовки этой деятельности, созданием условий для ее успешного осуществления [119–121].

Научно обоснованная технология обучения и воспитания является следствием научного проектирования педагогического процесса: «...каждая дидактическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанной разработкой и использованием трех ее компонентов: организационной формы, дидактического процесса и квалификации преподавателя (или качества ТСО¹ в его функции)» [28, с. 7–8].

В. П. Беспалько отмечает, что смысл педагогической технологии в целом заключается в следующем [28, 29]:

1. Проектирование учебно-воспитательного процесса и последующее воспроизведение проекта в классе.

¹ ТСО – технические средства обучения.

2. Создание проекта учебно-воспитательного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащегося (в отличие от ранее использовавшихся методических порочных разработок, предназначенных для преподавателя). Педагогическое проектирование – существенное условие эффективной компьютеризации педагогического процесса.

Как показали фундаментальные исследования в области психологии и педагогики, усвоение знаний обучаемыми происходит только в результате их собственной познавательной деятельности [15, 17–19, 21, 139]. Основным смыслом дидактического процесса состоит в том, чтобы организовать активность учащегося и направить ее определенным образом [13, 347–349]. Также исследователи говорят о необходимости интенсификации процесса обучения.

Наиболее результативны в этом отношении проблемное обучение, деловые игры, ситуационные задачи, реальное проектирование, а также программированное обучение [2, 11, 12, 14, 16 и др.].

Оптимизация (достижение наивысшего эффекта в трактовке В. П. Беспалько [28]) процесса обучения не может быть достигнута усовершенствованием какой-то одной из его составляющих: организационных форм, методов или используемых средств [79]. Необходимо применять системный подход. Говоря о системности научного и педагогического знания, В. В. Краевский определяет систему как целостный комплекс взаимосвязанных элементов, обладающий определенной структурой, допускающей вычленение иерархии элементов [119–121]. Знание может рассматриваться как элемент высшей, по отношению к среде, более широкой структуры; структура системы (научного и педагогического знания) такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами подсистем [120]. В. П. Беспалько в этой связи подчеркивает, что «вопрос должен решаться комплексно путем применения оптимальной в целом (в зависимости от различных факторов и по отношению к конкретным условиям) педагогической системы» [28, с. 97].

В любой педагогической системе должна быть выявлена предпочтительная совокупность организационных форм, методических приемов и средств обучения, ведущая к решению заданных образовательных задач [12, 13]. В. П. Беспалько описывает диапазон принципиальных возможностей различных педагогических систем на основании их классификации. В качестве одной из наиболее перспективных

называется сравнительно новая дидактическая система – программированное обучение. Ее характерная особенность в том, что управление процессом усвоения строится по замкнутой схеме с преимущественным использованием методов программного управления. Исследователи отмечают недостаточную изученность проблем организации структуры, методов и средств такого дидактического процесса, однако подчеркивают несомненно высокую потенциальную эффективность системы, а следовательно, и перспективность разработок в этом направлении.

Система предполагает наличие необходимого и достаточного состава компонентов, которые в условиях начального и среднего профессионального образования обеспечивали бы педагогический процесс и способствовали организации самообучения.

Проблемы развития методики профессионального обучения и дидактические принципы профессиональной подготовки в профессиональных училищах влияют также на условия подготовки педагогов профессиональной школы [141, 187, 196 и др.]. Реализация системного подхода при профессиональном становлении личности специалиста предполагает взаимодействие дидактической и методической систем профессионально-технической подготовки. Комплексное методическое обеспечение выступает при этом как условие формирования методической системы.

Дидактические и методические аспекты выбора методов обучения в профессиональных училищах и система методических умений как средство интеграции знаний в профессиональной подготовке специалистов требуют ориентации на разработку и применение средств информационной технологии на основе синтеза элементов системы «наука – информатика – технология» [10, 40, 42 и др.]. Совершенствование подготовки специалистов в системе профтехобразования подразумевает использование средств ЭВМ и педагогических программных продуктов [1, 4 и др.]. Методология исследования профессионального образования, содержание образования, теория современного процесса обучения и дидактические основы методов обучения предусматривают построение системы методической подготовки специалиста, который в своей деятельности должен учитывать теоретические основы профессиональной подготовки в ПУ [26, 114, 115, 125 и др.].

А. Н. Лейбович, рассматривая вопросы структуры профессионально-технического обучения, приходит к выводу, что «содержание,

все методическое обеспечение только тогда будет отвечать современным требованиям и учитывать перспективу, когда будет опираться на тщательное обоснование, полные исходные данные о содержании труда, новой техники и технологии, об организации и стимулировании труда, о специфических медицинских, психологических и других требованиях, предъявляемых к рабочему со стороны производства, только на этой базе можно строить всю учебно-методическую работу» [141, с. 101].

Появление термина «педагогическая технология» связывают с началом использования в учебном процессе аудиовизуальных технических средств. Впоследствии в период интенсивной разработки идей программированного обучения в 60–70-х гг. XX в. методически обоснованная система приемов и способов, составляющих технологию обучения, реализуемую «обучающими машинами», рассматривалась в качестве альтернативы педагогу-человеку, в перспективе – вплоть до полной замены. С точки зрения личностно-деятельностного подхода педагогическая технология является более прогрессивной формой интеграции методически обоснованных педагогических способов и приемов, поскольку позволяет обучающемуся начать выполнять роль субъекта собственной познавательной деятельности (стать именно обучающимся, а не обучаемым) и спроектировать траекторию своего индивидуального развития.

Таким образом, технология использования веб-ресурса педагога должна обладать следующими отличительными особенностями:

- метапредметность;
- процессуальная технологичность;
- воспроизводимость;
- цикличность;
- рефлексивность;
- деятельностная ориентация.

Под метапредметностью здесь понимается отсутствие прямой связанности технологии (в отличие от методики) с содержанием отдельной учебной дисциплины. Как правило, технология использования веб-ресурса носит инвариантный характер. Процессуальная технологичность предусматривает разделение технологии использования веб-ресурса на отдельные регламентированные технологические шаги, а также сквозное проектирование образовательной траектории обучающегося. Воспроизводимость подразумевает наличие некой программы про-

цедур и шагов по достижению дидактических целей, что обеспечивает возможность реализации педагогических технологий различными педагогами. Свойство цикличности означает повторяемость общей структуры деятельности обучающегося в каждом новом цикле освоения материала. Наличие рефлексивного компонента в структуре деятельности обучающегося обеспечивает развитие у него продуктивного мышления и самостоятельности. Кроме того, принципиально важной является ориентация на деятельность обучающегося – в отличие от предметной ориентации.

Выбор общих оснований построения технологий образовательного процесса с использованием веб-ресурса педагога зависит от следующих условий:

- особенности контингента обучающихся;
- специфика реализуемой педагогической модели (цели, содержание образования, формы, методы, средства, психолого-педагогические условия);
- организация учебной деятельности при реализации перечисленных выше принципов;
- индивидуальные предпочтения педагога.

Основные особенности обучения в условиях профессиональной подготовки и переподготовки, определяющие выбор комплекса образовательных технологий, могут быть сформулированы следующим образом:

- обучаемый стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и осознает себя таковым во всех сферах своей жизни, в том числе и в учебной деятельности;
- обучаемый обладает жизненным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;
- обучаемый обучается для решения жизненно важной проблемы и достижения конкретных целей, сформированных в его сознании на уровне убеждения;
- обучаемый рассчитывает на скорое применение приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков, профессиональных, социальных и личностных компетентностей;
- учебная деятельность взрослых обучаемых обуславливается факторами, способствующими или препятствующими процессу обра-

зования: временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными;

- процесс образования обучаемых-взрослых организован в виде их совместной деятельности друг с другом и преподавателем на всех этапах обучения: планирование, организация, реализация, оценивание, корректировка.

Выбор тех или иных образовательных технологий производится с учетом особенностей структуры совместной деятельности обучающихся и педагога. Среди таких особенностей в первую очередь стоит отметить *цикличность деятельности обучающихся*, состоящей из следующих последовательно взаимосвязанных этапов:

- получение конкретного опыта;
- рефлексивное наблюдение;
- абстрактная концептуализация;
- активное экспериментирование.

Работа строится по следующей схеме:

- выявление реальной проблемы студента;
- системный анализ ситуации и проблемы;
- анализ теорий и концепций как средств решения проблемы;
- рефлексия способов решения и динамики изменения профессиональных компетенций.

Другой особенностью технологий, о которых мы говорим, является интеграция в образовательном процессе трех сфер деятельности (учебной, профессиональной и социальной) при постепенном переходе обучающихся от учебной деятельности к профессиональной.

При этом необходима ориентация на *продвижение* обучающихся по уровням развития компетентности («знать», «уметь», «владеть»).

В качестве важной особенности выступает требование *комплексного сочетания* в образовательном процессе *педагогических, информационных и коммуникативных технологий* при ведущей роли педагогических. Среди последних в первую очередь выделяют *проблемно-поисковые, коммуникативные, имитационно-ролевые и рефлексивные педагогические технологии*.

Такой взгляд на использование основных возможностей образовательной системы требует специального рассмотрения *всех форм обучения с использованием веб-ресурса* с точки зрения их наиболее рационального соотношения и не позволяет использовать одни в ущерб другим.

Это означает, что, например, используемые в рамках веб-ресурса *информационные технологии* должны быть адекватны *педагогическим*, принятым в качестве базовых технологий осуществления образовательного процесса. Так, интернет-конференция преподавателя и обучающихся в оперативном (*on-line*) режиме и индивидуальная консультация требуют использования различных телекоммуникационных средств.

При этом предполагается, что наряду с Интернетом обязательно используются такие средства обучения, как учебники на бумажных носителях и CD-ROMах. Бумажные носители информации остаются на сегодняшний день одним из эффективных средств обучения даже при дистанционном образовании и наличии развитого веб-ресурса педагога.

Рассмотрим педагогические информационные технологии и технологии организации коммуникаций как определяющие специфику ведения инновационно-активного образовательного процесса.

В отечественной и зарубежной педагогической практике можно выделить следующие основные разновидности обучения и образования: *традиционное, проблемно-поисковое, коммуникативное, имитационно-ролевое*.

Основанием для такой классификации выступает специфика деятельности обучающегося – ее предмет и результат.

При традиционном обучении обучаемый воспринимает, осмысливает и воспроизводит передаваемую информацию; в качестве результата выступают некоторое представление об объекте или явлении, а также типовые умения и навыки.

Проблемно-поисковое обучение построено на самостоятельной деятельности обучающихся по осознанию проблемы и поиску способов ее решения. Здесь возможны два варианта организации деятельности обучающихся: методом проб и ошибок, т. е. «стихийное» творчество, либо путем культурной организации мыслительных процессов, когда обучающийся, встретившись с затруднениями в деятельности, проводит ее анализ, выявляет противоречия и определяет причину трудностей, ставит проблемы и находит пути их решения.

В случае, если образовательный процесс выходит за рамки индивидуальной деятельности и принимает характер мыслительной деятельности по типу диалога, дискуссии или полемики, мы имеем дело с *коммуникативной системой обучения*.

Имитационно-ролевой подход предполагает моделирование в деятельности обучающихся тех или иных личностно или профессионально значимых ситуаций и их решение через занятие различных позиций и ролей.

Считается, что ведущим в отечественной педагогической практике является традиционное обучение, в то время как другие системы используются эпизодически с целью активизации познавательной деятельности обучаемых.

Несколько иная картина наблюдается в образовательных системах с элементами дистанционного обучения, профессиональной подготовки и переподготовки, в особенности ориентированных на обучение взрослых [63, 361, 362]. Утверждается, что здесь используется неклассическая парадигма: ведущими становятся проблемно-поисковая, коммуникативная и имитационно-ролевая системы обучения, сопровождаемые специально организованной рефлексией деятельности обучающихся. Эти три системы, предполагающие активное общение субъектов образовательного процесса, могут быть отнесены к педагогическим технологиям инновационно-активного образовательного процесса, так как по своему содержанию соответствуют выделенным выше признакам педагогических технологий.

Комплексное использование развивающих педагогических технологий способствует содержательному наполнению пространства коллективной мыслительной деятельности и служит условием реализации инновационно-активного образовательного процесса, обеспечения его качества.

По способам коммуникации педагогов со студентами и студентов между собой методы обучения можно классифицировать следующим образом:

1. Обучение посредством взаимодействия обучающегося с образовательным веб-ресурсом при минимальном участии преподавателей и других обучающихся (самообучение).

Речь идет о методах, реализуемых на базе так называемого мультимедийного подхода, когда при помощи разнообразных средств создаются образовательные ресурсы: печатные, аудио-, видеоматериалы, учебные материалы, доставляемые по компьютерным сетям. Это прежде всего интерактивные базы данных (БД), электронные журналы, компьютерные обучающие программы (электронные учебники) и т. д.

2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимодействия одного студента с одним педагогом или одного студента с другим студентом (обучение «один – одному»).

Эти методы реализуются посредством телефона и электронной почты. В частности, в настоящее время консультации и теленаставничество (система тьюторов), опосредованные компьютерными сетями, интенсивно развиваются как важный компонент учебного процесса в электронных университетах.

3. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем, тьютором или экспертом, причем обучающиеся не играют активную роль в коммуникации (обучение «один – многим»).

Эти методы, свойственные традиционной очной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных информационных технологий (ИТ). В частности, лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые по радио или телевидению, дополняются в современном образовательном процессе электронными лекциями, распространяемыми по компьютерным сетям. Удобным средством при этом оказывается система «досок объявлений» (BBS). Электронная лекция может представлять собой подборку статей, выдержек из них, а также учебных материалов, которые готовят обучающихся к будущим дискуссиям. На базе технологии электронной доски объявлений развивается также метод проведения учебных электронных симпозиумов, представляющих собой серию выступлений нескольких авторитетных специалистов.

4. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие – многим»).

Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастают с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Взаимодействия между самими обучающимися, а не только между ними и преподавателем, становятся важным источником понимания и получения знаний. Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций. Компьютерные конференции в инновационно-активном учебном процессе играют особую роль, позволяя всем участникам обмениваться письменными сообщениями как в синхронном, так и в асинхронном режиме, что дидактически оправдано.

Средства обучения, пригодные для осуществления дистанционного образования, можно условно разделить на две основные категории: интерактивные и неинтерактивные.

Последние являются развитием так называемого традиционного представления учебных материалов в виде учебников и учебных пособий на бумажных носителях. Сюда относятся «оцифрованные» или цифровые материалы в виде файлов различных форматов (видео, аудио), предназначенных для воспроизведения проигрывателями. Такие материалы в случае необходимости могут быть скопированы на видео-, аудиоленты для воспроизведения на аналоговых проигрывателях. Характерно, что при этом *не происходит изменения технологии их использования и дидактических свойств*. Отметим, что сказанное не является основанием для исключительно негативного восприятия упомянутых средств обучения как устаревших или не соответствующих современному уровню развития материальной базы образовательного процесса. Инвариантность дидактического потенциала по отношению к носителю информации часто способствует равномерности качества образования (обучения) в распределенной образовательной среде, элементы которой находятся в различных условиях материально-технического и технико-технологического обеспечения. Кроме того, именно неинтерактивные материалы содержат наиболее обоснованный с точки зрения педагогической науки контент, который впитал в себя результаты многолетней апробации.

Интерактивные средства могут быть разделены на следующие группы:

1. *Средства обучения, предполагающие использование компьютера.*

В первую очередь преимущества средств информационных и коммуникационных технологий становятся заметны при использовании специализированного программного обеспечения учебного назначения. В научной педагогической литературе такое программное обеспечение называется «обучающие программы» или «педагогические программные средства». Будучи примененными в условиях компьютерных сетей, они составляют интернет- или веб-ресурс¹.

Педагогические программные средства (ППС) создаются и используются для достижения определенных целей и задач обучения

¹ Здесь и далее мы используем данные понятия как синонимы.

и воспитания. Обычно они включают в себя учебный материал, который необходимо усвоить обучаемому, и управляющую часть, определяющую последовательность изучения этого учебного материала. Мы обращаем внимание на необходимость включения в состав ППС также средств достижения воспитательных целей.

Все достоинства средств информационных коммуникационных технологий концентрируются в возможностях ППС, с которыми непосредственно работает обучаемый, а компьютеры выступают в виде технического средства, реализующего обучающую программу [246].

В настоящее время разработано значительное количество ППС по самым различным областям знаний. Эти программы существенно различаются своими возможностями. Имеются и очень простые, предусматривающие последовательную выдачу учебных текстов, и весьма сложные интеллектуальные программные комплексы.

Здесь мы приводим краткий обзор общих и специфических для профессионального обучения ППС, которые составляют главную часть программных ресурсов учебных заведений, входящих к территориальное образовательное пространство системы непрерывного профессионального образования.

Непосредственно для теоретического и практического обучения используется несколько основных типов ППС:

- *демонстрационные программы* предназначены для теоретического обучения, как правило, с использованием материальной базы учебного телевидения. Они позволяют педагогу с компьютера демонстрировать учащимся динамику изучаемых явлений и процессов, влияние различных параметров на их развитие и течение. Такие ППС основаны на математических, имитационных или информационных моделях;

- *контролирующие программы* используются в любых дисциплинах при проведении рубежного контроля, при входном контроле знаний и т. п. В ходе работы с ними учащиеся последовательно отвечают на предлагаемые вопросы либо путем выбора правильного ответа из предлагаемого перечня ответов, либо путем его конструирования из известных элементов, либо путем позиционирования курсора в нужном месте экрана. Результаты опроса анализируются по встроенному в ППС алгоритму и оцениваются. Контролирующие программы могут иметь и другую, более сложную, структуру. В частности, такие программы за счет развитых комментариев можно использовать для организации проблемного или игрового обучения;

- *обучающие программы* эффективны при изучении такого учебного материала фактологического характера, который хорошо структурируется, делится на небольшие «порции», поддающиеся контролю усвоения. Обучение с помощью этих средств заключается в предъявлении каждому учащемуся порций учебной информации с последующим контролем усвоения знаний. После контроля в зависимости от результата предъявляется либо следующая порция информации, либо производится возврат к той части, усвоение которой контролируется. (Впрочем, стратегия обучения может быть не только описанной здесь – линейной, но и более сложной – разветвленной.)

Обучающе-контролирующие программы представляют собой различные комбинации программ двух типов. Они могут иметь линейную или разветвленную структуру.

Линейная структура подразумевает чередование обучающей и контролирующей частей программы. Обучающая часть может состоять из нескольких кадров, объединенных в определенный обучающий фрагмент.

При работе с такой программой индивидуальные различия между обучаемыми проявляются, в основном, во времени обучения и в результатах контроля.

Обучаемые, быстро справляющиеся с контрольными заданиями программы, могут за оставшееся время получить дополнительную учебную информацию и в соответствии со своими способностями продвигаться дальше в изучении предмета. Такую возможность обеспечивают разветвленные обучающе-контролирующие программы.

Программы представляют информацию, рассчитанную на некоторого усредненного обучаемого. На основании анализа качества ответов на вопросы или по результатам контроля происходит разветвление на различные по сложности уровни обучения.

Обучающе-контролирующие программы часто используют и для закрепления пройденного материала, тренировки определенных навыков и умений;

- *профессиональные программные средства* применяются для предоставления учащимся возможности ознакомления и использования в самостоятельной учебной деятельности тех информационных технологий, с которыми им придется встретиться в будущем. В их число могут входить пакеты деловой графики типа AutoCAD, системы управления базами данных, текстовые и графические процессоры, коммуникационные программы и т. д.

Перечисленные выше средства традиционны для учебного процесса и имеют универсальный характер. Опишем несколько типов ППС, которые в значительной степени специфичны и используются именно в профессиональном обучении:

- *компьютерные учебные среды* («микроміры») применяются для изучения отдельных тем и разделов дисциплин, усвоение которых направлено на формирование функциональных навыков умственных действий. Суть их заключается в том, что учащемуся предоставляется математическая, информационная или ситуационная модель изучаемого объекта, явления или процесса (среда). Управляя параметрами этой модели, учащийся может исследовать поведение среды (объекта, явления или процесса), уяснить смысл того или иного параметра, осваивать целесообразные способы управления;

- *компьютерно-технологические учебные среды* отличаются от чисто компьютерных сред тем, что значения управляющих параметров могут вводиться через специальный интерфейс непосредственно с технологического оборудования (например, с измерительной аппаратуры). Реакция среды на ввод этих значений также носит реальный характер и может отображаться технологическим оборудованием. Таким образом, учащийся взаимодействует с «микроміром», используя технологическое оборудование таким же образом, как он будет делать это в будущем;

- *компьютерные имитаторы лабораторных приборов* могут входить в состав компьютерно-технологической среды, а могут использоваться автономно. В последнем случае они должны быть снабжены универсальным интерфейсом, позволяющим учащемуся «превращать» компьютер в нужный измерительный или другой лабораторный прибор;

- *экспертно-обучающие системы* относятся к перспективным ППС, предназначенным для освоения плохо формализуемых личных знаний специалистов (экспертов) и для формирования личных баз знаний с целью использования в выбранной области деятельности после получения профессии;

- *системы мультимедиа* представляют собой не столько отдельный тип ППС, сколько развитую технологию использования компьютера в учебном процессе, которая допускает интеграцию почти всех способов предъявления учебной информации (диапроекции, аудио, видео, компьютерной графики и т. д.).

Кроме программных средств для учащихся в число ППС входят и специальные *инструментальные системы*, позволяющие педагогам достаточно просто создавать контролирующие, обучающие и другие программы учебного назначения. Отметим два типа таких систем:

- *автоматизированные обучающие системы* (АОС), позволяющие создавать контролирующие и обучающие программы, функционирующие под управлением специальной инвариантной программы, входящей в ядро АОС;

- *авторские среды*, содержащие текстовые, графические и специальные редакторы, позволяющие создавать демонстрационные программы, учебные среды и другие ППС, функционирующие автономно или под управлением специально создаваемых авторских программ.

В реальных программах учебного назначения редко встречаются перечисленные типы в чистом виде – обычно в одной программе присутствуют элементы различных типов ППС.

Опыт показывает, что на начальной стадии информатизации учебного процесса целесообразно использовать несложные готовые ППС. В случае отсутствия таковых первым шагом может быть освоение педагогами простого инструментария и самостоятельная разработка контролирующих и обучающих программ. Для этого удобно использовать специальные инструментальные оболочки. Апробация созданных таким образом ППС в реальном учебном процессе позволяет убедиться в правильности выбранной стратегии информатизации, после чего можно начинать работу по созданию фонда ППС, пополняя его сложными эффективными средствами.

В заключение анализа ППС следует отметить, что *именно эта разновидность программного обеспечения учебного назначения использует интерактивность как основной инструмент достижения дидактических и воспитательных целей.*

Перечисленные ниже средства хотя и относятся к рассматриваемой группе, служат для информационной поддержки образовательного процесса, структура и стратегия которого полностью определяются педагогом и ППС. Здесь можно назвать различные мультимедийные разработки, позволяющие повысить наглядность представления учебного материала, расширить состав каналов, участвующих в процессе восприятия учебного контента; электронные словари, энциклопедии и библиотеки, облегчающие и ускоряющие процесс поиска информа-

ции, запрашиваемой обучающимся; чертежные доски и другие средства, позволяющие транслировать изображение с экрана одного участника образовательного процесса на монитор другого.

2. Телекоммуникативные средства обучения.

Наиболее распространенным средством обучения в данной группе является интернет-конференция. В педагогической практике сформировалось два способа ее использования:

- интернет-конференции как средство организации дискуссий и семинаров в оперативном режиме (форум, чат и т. д.);
- интернет-конференции как дискуссии и семинары, разнесенные по времени (обсуждение происходит между группой участников этих конференций и вся информация доступна всей группе, материалы могут храниться достаточно долго). Технологически в данном случае наиболее удобно использовать службу телеконференций (*Usenet*).

Также к телекоммуникативным средствам обучения относят следующие:

- консультации посредством электронной почты;
- аудио- и видеоконференции по видеоканалам и компьютерным сетям;
- интернет-телефония – использование сети Интернет для голосовой двусторонней связи;
- телефонные консультации и т. д.

3. Средства очного обучения.

Сюда относятся все формы очного взаимодействия обучающегося с педагогом и другими обучающимися. В случае, когда регулярное очное общение затруднено (в условиях дистанционного обучения и т. п.), сюда относится взаимодействие в рамках различных тьюториалов, выездных мероприятий и т. д.

Таким образом, в инновационно-активном образовательном процессе целесообразно использование комплекса различных учебных средств, каждое из которых следует рассматривать как определенный носитель учебной информации, обладающий специфическими свойствами для достижения определенных образовательных целей.

Учебная информация, раскрывающая различные аспекты профессиональной деятельности специалиста, должна быть распределена между отдельными модулями, каждый из которых представлял бы собой набор структурных элементов, отличающихся от стандартных учеб-

ных пособий наличием дидактических и методических компонентов, способствующих познавательной самостоятельности обучающихся.

Использование при разработке комплексов учебных средств современных технических возможностей позволяет задействовать различные каналы восприятия обучающихся, что способствует более эффективному усвоению содержания модуля, адаптировать материалы к индивидуальным особенностям обучающихся и режиму их учебной деятельности.

Каждый из комплексов, реализуя определенные дидактические функции, является источником информации и обеспечивает управление познавательной деятельностью обучающихся в условиях самообучения. Входящие в состав комплекса учебные средства включают учащегося в деятельность, побуждают его не к механическому запоминанию, а к мышлению, рассуждению, анализу.

Таким образом, инновационно активный веб-ресурс педагога характеризуется следующим:

- имеет содержание, включающее в себя различные элементы управления;
- ориентируется на различные каналы восприятия;
- обеспечивает интерактивность работы обучающегося с комплексом учебных средств;
- использует современные технические возможности.

Все это нацелено на увеличение самостоятельности обучающегося при обращении в веб-ресурсу. В свою очередь, повышение степени самостоятельности позволит обучающимся:

- рационально овладевать концепциями, технологиями, приемами профессиональной деятельности, представленными в содержании, и адаптировать его к индивидуальной практической профессиональной деятельности;
- инициировать циклически возобновляющееся взаимодействие с педагогом, коллегами и экспертами в предметной области;
- постоянно совершенствовать образовательный продукт, который они сами потребляют в целях повышения своей профессиональной компетентности.

Глава 4. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Кадровое сопровождение внедрения новых моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства

Как уже было сказано, в результате реализации проектов моделей, описанных выше, предполагалось создание и поддержание функционирования на базе РГППУ *единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования субъекта Российской Федерации – Свердловской области* – на основе порталных технологий.

Данный процесс на первое место выдвинул проблему диагностики готовности специалистов – руководителей и педагогов, а также обучающихся – учащихся и студентов к внедрению этих моделей.

Рассмотрим процесс решения данного вопроса в рамках настоящего исследования. В первую очередь необходимо отметить, что за последние десятилетия в процессе перехода общества к информационной модели существенно изменились цели и способы образовательного процесса. Ушла в прошлое классическая система организации образовательного пространства. Значимыми в настоящее время являются вопросы создания информационной среды и обеспечения равных возможностей получения качественного образования любого уровня в различных регионах Российской Федерации.

Новые цели образования предполагают изменение способов организации учебно-воспитательного процесса: развитие вариативности образования, использование развивающих информационных технологий, плюрализм образования.

Но, как показывает практика, система образования оказалась неподготовленной к радикальным изменениям, причем наибольшее отставание, растерянность и инерция проявляются в сфере внедрения моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства.

Меры, принимаемые органами управления образованием, оказались недостаточными и неэффективными. Система образования в но-

вых информационных условиях научно не обоснована, не опирается на знание реальных потребностей, способностей и ценностей регионов, педагогической общественности, учащейся молодежи.

Причины несостоятельности предлагаемых моделей образования связаны с противоречивой, неустойчивой политической обстановкой, абстрактным пониманием новой национальной идеи, опирающейся на прежние консервативные подходы и стереотипы, размытыми государственными социально-профессиональными гарантиями.

Органы управления образованием, учреждения профессионального образования, педагогические коллективы оказались без четких ориентиров в плане организации информационного образовательного пространства, используют старые педагогические способы, уходят от решения задач индивидуализации и дифференциации образования, повышения его качества, определяя доминантой учебно-воспитательного процесса деятельность педагога. В результате образовательная система в течение длительного времени не имеет ни соответствующей общественным переменам модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства, ни развернутых рекомендаций по его организации.

Для создания эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса и прояснения роли образовательных учреждений в новых условиях социальной реальности необходимы прежде всего пролонгированные многоплановые репрезентативные исследования возможностей и готовности системы профессионального образования России к внедрению моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства.

Именно результаты проведенных исследований создают возможность построения новой системы качественного профессионального образования по индивидуально ориентированным траекториям, исходя из зоны ближайших интересов молодежи и в соответствии с культурной, историко-географической и социально-профессиональной спецификой конкретного региона и муниципального образования. Такое построение системы профессионального образования позволит отслеживать процесс профессиональной подготовки, опираться при ее построении на достоверные образовательные ресурсы, формировать социально-профессиональную среду, оказывающую образовательное воздействие.

Необходимость разработки новой модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства не вызывает сомнения. Возвращение вопросов профессионального образования в круг государственных приоритетов свидетельствует об актуальности проблемы на всех уровнях образования и особенно в профессиональных учебных заведениях.

Это объясняется тем, что в условиях социально-экономических преобразований, внедрения информационных технологий во все сферы деятельности, повышения роли профессионально-образовательной культуры особое значение приобретает вопрос о полноценном интеллектуальном и профессиональном развитии молодежи. Далеко не каждое учебное заведение имеет возможности обеспечить решение этой задачи.

Таким образом, систему профессионального образования необходимо модернизировать на основе научно обоснованных подходов к диагностике возможностей и подготовленности современных профессионально-образовательных учреждений к внедрению новых информационных технологий в данном регионе при наличии данных об особенностях каждого учреждения системы непрерывного (начального, среднего и высшего) профессионального образования и профессиональной подготовки.

Результаты теоретического анализа проблемы диагностики как в классической, так и в современной педагогике и психологии и эмпирические данные, полученные в ходе исследований педагогической практики, были положены в основу данных ниже методических рекомендаций.

4.2. Технологии использования диагностических процедур

Рассмотрим особенности использования диагностических процедур в профессионально-образовательных системах.

Понятие «диагностика» используется в настоящее время в различных областях деятельности: научной, производственной, педагогической, лечебной и др.

С общенаучных позиций диагностика – процесс постановки диагноза. Данное понятие имеет греческое происхождение и буквально означает *diagnosis* – распознавание, *gnosis* – знание.

В общем случае диагностика рассматривается как процесс определения состояния какого-либо объекта (от гр. *diagnostikos* – способ-

ный распознавать). Диагноз – это результат исследования сущности и особенностей отклонений от нормы в состоянии объекта диагностики.

Под диагностикой понимают процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью различных методов, способов, приемов. Диагностическая информация включает в себя сведения о состоянии объекта, степени его соответствия норме, тенденциях его развития. Она позволяет эффективно влиять на процесс с целью его торможения или ускорения, совершенствования или коррекции. На основе диагностического критерия и с помощью средств диагностики можно охарактеризовать состояние изучаемого объекта, определить наличие или отсутствие отклонений в его функционировании или развитии.

С позиций общей методологии науки диагностика рассматривается как специализированная область познания, включающая в себя теорию и методы организации процессов распознавания, а также принципы организации и построения средств диагноза.

Диагностирование – деятельность по установлению и изучению признаков, характеризующих состояние каких-либо систем, для прогнозирования возможных отклонений и предотвращения нарушений нормального режима их работы.

Диагностика служит соединительным звеном между научными исследованиями и практикой. Для того чтобы осуществить диагностику, необходимо основываться на теоретическом подходе, реализовывать его в конкретных методиках. Диагностика предполагает, что полученные с ее помощью результаты будут либо использоваться с определенной системой отсчета, либо сравниваться между собой. В связи с этим можно говорить о двух типах диагноза:

1) диагноз на основе констатации наличия или отсутствия установленных признаков;

2) диагноз, позволяющий найти место обследуемой системы на «оси континуума» по выраженности тех или иных свойств. Для этого требуется сравнить получаемые при диагностировании данные внутри обследуемой выборки, ранжировать по степени представленности тех или иных показателей, ввести показатели высокого, среднего и низкого уровней развития обследуемой системы.

В педагогическую деятельность понятие «диагноз» привнесено из психологии. В психологии же появление диагностики связано с развитием экспериментальных методов исследования, которые обеспечи-

вают объективность исследования особенностей развития психики и личности. В целом научным основанием психологической диагностики служат экспериментальная и дифференциальная психология.

Психолого-педагогическая диагностика рассматривается как практическая область, использующая подходы и результаты психодиагностической работы для решения задач обучения, воспитания и развития. Тем не менее, параллельно начинает утверждаться взгляд на педагогическую диагностику как самостоятельный вид педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика, по мнению специалистов, обеспечивает оперативность педагогической деятельности в решении профессиональных задач, связанных с воспитанием и обучением учащихся, становлением их личности. Кроме того, предпосылкой утверждения педагогической диагностики являются индивидуальные особенности учащихся, ведь для постановки стратегических и тактических задач воспитания педагогам необходимо знать характер и степень наличия у обучаемых основных социально-психологических качеств. Цель педагогической диагностики – получение объективного и разностороннего представления о личности учащегося для оптимизации его обучения и воспитания.

Термин «педагогическая диагностика» был предложен К. Ингекампом в 1968 г.; в настоящее время существует несколько подходов к его интерпретации. Единственное, с чем согласны все, – это то, что диагностика имеет целью получение информации, служащей оптимизации педагогической деятельности.

К. Ингекамп утверждал следующее: «Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выбранными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и в выборе специализации обучения» [Цит. по: 145, с. 215]. По его мнению, педагогическую диагностику можно рассматривать в узком и в широком смысле. В узком смысле диагностика – это предмет, содержание которого составляют планирование и контроль учебного процесса и процесса познания. Здесь педагогическая диагностика является средством установления связи между успеваемостью и предпосылками в учебе, оценки правильности выбора учебных целей на базе определенных условий, в которых протекает учебный процесс. В широком

смысле она охватывает все диагностические задачи в рамках консультирования по вопросам образования. Педагогическая диагностика в данном случае выступает уже как средство отслеживания и оптимизации процесса развития субъектов образовательного процесса [144, 145].

Педагогическая диагностика призвана ответить на следующие вопросы: что и зачем изучать при рассмотрении учебно-воспитательного процесса? по каким показателям это делать? какими методами при этом пользоваться? где и как использовать результаты измерений, получаемые с помощью средств педагогической диагностики?

Встречается также трактовка педагогической диагностики как особого вида деятельности, представляющего собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты, например, профессионального образования, производственного обучения, и позволяющих на этой основе прогнозировать, определять возможные отклонения, пути их предупреждения, а также коррекции качества обучения и процесса подготовки квалифицированных рабочих [208, 347–349, 360, 361].

Ряд исследователей (Е. А. Михайлычев, И. П. Подласый и др.) рассматривают несколько направлений педагогической диагностики. В таблице представлены основные направления и объекты педагогической диагностики, выделяемые Е. А. Михайлычевым.

Основные направления и объекты педагогической диагностики

Направление	Объекты
Собственно педагогическая диагностика	Педагогический процесс, его участники в их взаимодействии, условия и возможности его реализации
Социально-педагогическая диагностика	Социально-педагогические условия и факторы, активно влияющие на педагогический процесс (социальная макро- и микросреда, семья, внешкольные учреждения и т. д.)
Организационно-методическая диагностика	Методические, организационные, материально-технические условия и возможности реализации целей и задач педагогического процесса
Диагностика воспитанности	Проявления воспитанности учащихся в сознании и поведении и тенденции воспитуемости
Дидактическая диагностика	Учебные достижения и обучаемость учащихся
Педагогическая психодиагностика	Психологические характеристики личности и тенденции ее развития под влиянием педагогического процесса

Педагогическая психодиагностика является наиболее методологически разработанным направлением и связана с задачами психолого-педагогической коррекции личности и деятельности. Психолого-педагогическая диагностика ориентирована на разработку теоретических основ применения психологических методов анализа индивидуального уровня и хода развития детей и подростков в соответствии с общественными требованиями и нормами, зафиксированными в программах обучения и воспитания для определенных возрастных групп.

Диагностика воспитанности помогает выявить достигнутый личностью или коллективом уровень воспитанности и сравнить его с запроектированным. Диагностика воспитанности испытывает наибольшие методологические сложности из-за неопределенности понятийного аппарата теории воспитания и отсутствия единства в понимании воспитанности и ее проявлений (т. е. объективированных критериев ее оценки).

Дидактическая диагностика, в отличие от традиционной системы оценивания, рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет динамику формирования знаний и умений учащихся. Дидактическая диагностика включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Для оценки возможностей и готовности системы профессионального образования России к внедрению моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства необходимо использовать организационно-методическую диагностику.

4.3. Обоснование разработки диагностических методик определения возможностей и готовности системы профессионального образования к внедрению моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства

Диагностирование является также частью управленческой деятельности, обеспечивающей коррекцию качества образования. При этом с помощью диагностических процедур можно отследить основные факторы эффективности функционирования образовательной системы:

- оптимальность затрачиваемых усилий, средств и времени для достижения поставленных целей;

- рациональность способов и приемов деятельности субъектов образовательной системы;
- конкретность как соответствие всех действий характеру целенаправленности деятельности субъекта образовательного менеджмента;
- перспективность как исключение возможности малозначимого (нулевого) итога осуществляемой образовательной деятельности, ее ограниченного, тупикового результата;
- актуальность деятельности как полное соответствие всех действий поставленным целям и задачам;
- активность и самостоятельность деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе как основную цель и показатель эффективности образовательной системы.

Без диагностических процедур невозможно эффективно выполнить ни одну функцию педагогического менеджмента – планирование и принятие решения, организацию выполнения принятых решений и планов, контроль и анализ образовательного процесса. Диагностика в теории социального управления рассматривается как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле и тесно связана с мониторингом. Мониторинг образовательного процесса – непрерывное отслеживание хода, результата и эффективности образовательного процесса на основе технологий сбора и обработки получаемой информации.

В рамках мониторинга проводятся диагностика и оценивание произведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели не всегда соответствуют запланированным, – ситуация обычная, задача состоит в том, чтобы правильно оценить направление и причины отклонения.

Мониторинг традиционно предусматривает рассмотрение нескольких аспектов: мониторинг в системе «обучающий – обучаемый», мониторинг в системе «образовательное учреждение – обучающий», мониторинг в системе «управление образованием – образовательное учреждение». Следовательно, и диагностические процедуры должны охватывать элементы этих систем.

Диагностика тесно связана с контролем и в то же время имеет отличительные особенности.

Диагностика предполагает выполнение определенных процедур: выявление критериев для диагностирования, разработку и использование средств диагностики, интерпретацию данных и постановку диагноза, формулирование рекомендаций для коррекционной работы.

Для прогнозирования возможностей и подготовленности системы образования к внедрению информационных технологий в многоуровневом вариативном профессиональном образовании должна быть разработана система диагностики (рис. 11).



Рис. 11. Факторы и показатели системы диагностики

В процессе проведения опытно-поисковой работы по реализации модели территориального (регионального) пространства непре-

рывного образования нами впервые разработана методика комплексной диагностики, охватывающей *все* категории контингента обучающихся, преподавательского состава и административно-управленческого персонала образовательных заведений системы непрерывного профессионального образования, входящих в образовательное пространство.

Все категории диагностируемых классифицированы и разделены на 11 групп. Для каждой группы в соответствии с концепцией и общей идеологией исследования с учетом специфики группы детализирована тематика вопросов; определены последовательность предъявления вопросов; процентный состав вопросов по типу (открытый – закрытый, множественный выбор – выбор одного правильного ответа из предложенных и т. д.); процентное соотношение вопросов, направленных на выявление различных уровней усвоения.

Основной педагогической идеей разработанной системы диагностики стала гармонизация соотношения технико-технологических и социально-педагогических факторов внедрения моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства, основанных на информационно-коммуникационных технологиях.

Система тестирования состоит из четырех подсистем, предназначенных для применения в образовательных заведениях системы непрерывного профессионального образования: систем НПО, СПО, ВПО и учебных заведений, производящих профессиональную подготовку. Система спроектирована в соответствии с принципом преемственности. Это означает, что требования к уровню подготовки каждой категории опрашиваемых в контролируемой области определяются необходимой степенью усвоения на уровне знания и понимания терминологического аппарата в области использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и формулируются с учетом требований к другим категориям диагностируемых.

Так, например, подсистема тестирования субъектов образовательного процесса в системе НПО рассматривается как базовая для тестирования систем СПО и профессиональной подготовки. Часть заданий для контроля уровня подготовки в инвариантном виде входит в подсистемы диагностики для СПО и профессиональной подготовки.

Тестирование учащихся учреждений системы НПО предназначено для диагностики готовности учащихся ОУ системы начального профессионального образования к успешной учебной деятельности в усло-

виях интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Требования к уровню подготовки в контролируемой области определяются необходимой степенью усвоения на уровне знания и понимания терминологического аппарата в области использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности (уровень операциональной грамотности), на уровне умений – умение использовать средства информационных технологий в персональной учебной и будущей профессиональной деятельности. Поэтому значительная доля вопросов приходится на установление правильной последовательности действий.

Структура теста определена инвариантной составляющей содержания государственного стандарта начального профессионального образования.

Примерный тест состоит из 20 заданий, из них 18 заданий закрытой формы (7 – с выбором одного правильного ответа, 5 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на установление соответствия, 5 – на установление правильной последовательности), 2 задания открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 80 %, второго уровня – 20 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (при этом за каждый правильный ответ начисляется 1 балл). При оценке заданий на установление правильной последовательности вводится политомическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 35 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной учебной деятельности в условиях интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного

пространства непрерывного профессионального образования. Значение в диапазоне от 36 до 55 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 55 % соответствует полной готовности контингента учащихся к интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Тестирование преподавателей и мастеров учреждений системы НПО предназначено для диагностики готовности преподавателей и мастеров ОУ системы начального профессионального образования к успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Здесь требования к уровню подготовки в контролируемой области определяются необходимым уровнем усвоения на уровне знания и владения способами применения средств информационных технологий в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к преподавательскому составу и мастерам производственного обучения ОУ системы НПО. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для учащихся учреждений системы начального профессионального образования, студентов учреждений системы СПО и вузов.

Вариативная часть теста состоит из 11 заданий, из них 10 заданий закрытой формы (5 – с выбором одного правильного ответа, 4 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на установление правильной последовательности), 1 задание открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 30 %, второго уровня – 58 %, третьего уровня – 12 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость задания открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за

каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения задания на установление правильной последовательности вводится политомическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 38 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 39 до 65 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 65 % соответствует полной готовности контингента преподавателей и мастеров начальной профессиональной школы к интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Тестирование управленческого персонала учреждений системы НПО проводится для диагностики готовности директоров и заместителей директоров ОУ системы начального профессионального образования к успешной интеграции возглавляемых ими учебных заведений в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Тестирование в первую очередь нацелено на выявление осознания необходимости перехода к сетевым образовательным моделям, а также понимания наиболее эффективных способов применения информационных технологий в различных сферах функционирования учебных заведений системы НПО.

Этим объясняется превалирование заданий на выбор оптимального способа использования ИТ для решения актуальных управленческих задач и высокий процент тестов контроля третьего уровня усвоения.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к управленческому составу ОУ системы НПО. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для педагогического состава учреждений системы НПО, студентов учреждений системы СПО и вузов.

Вариативная часть теста состоит из 21 задания, из них 20 заданий закрытой формы (6 – с выбором одного правильного ответа, 13 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на сравнение), 1 задание открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения значительно меньше, чем в тестах для учащихся и преподавательского состава – 12 %, с контролем второго уровня усвоения – 64 %, третьего уровня – 24 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость задания открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на сравнение и установление правильной последовательности вводится полиномическая оценка, каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 54 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной интеграции ОУ системы НПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 55 до 70 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 70 % соответствует полной готовности руководства ОУ системы НПО к интеграции в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Подсистема тестирования субъектов системы СПО имеет инвариантную составляющую с подсистемой тестирования субъектов системы НПО и в то же время является основой для подсистемы тестирования ВПО. Подсистема также включает тесты, предназначенные для различных категорий диагностируемых: студентов, преподавателей и мастеров, а также управленческого персонала.

Тестирование студентов учреждений системы СПО предназначено для диагностики готовности студентов техникумов и колледжей к успешной учебной деятельности в условиях интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Требования к уровню подготовки в контролируемой области определяются необходимой степенью усвоения на уровне знания и понимания терминологического аппарата в области использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности (уровень операциональной грамотности, а также использование информационных технологий при проектировании техпроцессов производства реального сектора экономики), на уровне умений – умение использовать средства информационных технологий в персональной учебной и будущей профессиональной деятельности. Основное внимание уделено контролю алгоритмической деятельности.

Структура теста определена в соответствии с содержанием государственных стандартов среднего профессионального образования. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для учащихся учреждений системы начального профессионального образования.

Вариативная часть теста состоит из 14 заданий, из них 13 заданий закрытой формы (7 – с выбором одного правильного ответа, 2 – с выбором нескольких правильных ответов, 4 – на установление правильной последовательности), 1 задание открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 60 %, второго уровня – 40 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость задания открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на установление правильной последовательности вводится политомическая оцен-

ка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 40 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной учебной деятельности в условиях интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 41 до 70 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 70 % соответствует полной готовности к интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Тестирование преподавателей и мастеров учреждений системы СПО предназначено для диагностики готовности преподавателей и мастеров ОУ системы среднего профессионального образования к успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Требования к уровню подготовки в контролируемой области определяются необходимым уровнем владения способами применения средств информационных технологий в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к преподавательскому составу и мастерам ОУ системы СПО. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для педагогического состава учреждений системы начального профессионального образования, студентов системы СПО и вузов.

Вариативная часть теста состоит из 10 заданий, из них 9 заданий закрытой формы (5 – с выбором одного правильного ответа, 3 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на сравнение), 1 задание открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 22 %, второго уровня – 58 %, третьего уровня – 20 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый по-

лучает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость задания открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения задания на сравнение вводится политомическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 48 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 49 до 70 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 70 % соответствует полной готовности контингента преподавателей и мастеров к интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Тестирование управленческих кадров системы СПО предназначено для диагностики готовности директоров и заместителей директоров ОУ системы среднего профессионального образования к успешной интеграции возглавляемых ими учебных заведений в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Тестирование в первую очередь нацелено на выявление у руководителей учреждений системы СПО осознания необходимости перехода к сетевым образовательным моделям, а также понимания наиболее эффективных способов применения информационных технологий в различных сферах функционирования учебных заведений системы СПО.

Этим объясняется превалирование заданий на выбор оптимального способа использования ИТ для решения актуальных управленческих задач и высокий процент тестов контроля третьего уровня усвоения.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к управленческому составу ОУ системы СПО. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для управленческих работников системы НПО, педагогического состава, студентов учреждений системы СПО и вузов.

Вариативная часть теста состоит из 14 заданий, из них 12 заданий закрытой формы (5 – с выбором одного правильного ответа, 6 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на установление правильной последовательности), 2 задания открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 12 %, второго уровня – 60 %, третьего уровня – 28 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на сравнение и установление правильной последовательности вводится полиномическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 55 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной интеграции ОУ системы СПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 56 до 75 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение большее 75 % соответствует полной готовности руководства ОУ системы СПО к интеграции в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Подсистема тестирования субъектов образовательного процесса в системе ВПО включает в виде инвариантной части элементы тестирования субъектов образовательного процесса систем НПО и СПО. Она также разделена на подсистемы диагностики студентов, профессорско-преподавательского состава и управленческих кадров.

Тестирование студентов учреждений системы ВПО предназначено для диагностики их готовности к успешной учебной деятельности в условиях интеграции ОУ системы ВПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Требования к уровню подготовки в контролируемой области определяются необходимой степенью усвоения на уровне знания и понимания терминологического аппарата в области использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности (уровень информационной грамотности, а также использование информационных технологий при осуществлении инженерной, педагогической и исследовательской деятельности), на уровне умений – умение использовать средства информационных технологий в персональной учебной и будущей профессиональной деятельности. Основное внимание уделено контролю умения использовать ресурсы средств информационных технологий для существенного повышения эффективности учебной деятельности.

Структура теста определена в соответствии с содержанием государственных стандартов высшего профессионального образования. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для учащихся учреждений системы среднего профессионального образования.

Вариативная часть теста состоит из 14 заданий закрытой формы (7 – с выбором одного правильного ответа, 2 – с выбором нескольких правильных ответов, 2 – на установление правильных последовательностей, 2 – на установление соответствия, 1 – на установление истинности или ложности высказываний). Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 24 %, второго уровня – 58 %, третьего уровня – 18 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый по-

лучает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на установление правильной последовательности, правильного соответствия и истинности или ложности вводится политомическая оценка, правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 50 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной учебной деятельности в условиях интеграции ОУ системы ВПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 51 до 75 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 75 % соответствует полной готовности к интеграции ОУ системы ВПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Тестирование профессорско-преподавательского состава учреждений системы ВПО предназначено для диагностики готовности профессорско-преподавательского состава ОУ системы высшего профессионального образования к успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции ОУ системы ВПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Требования к степени подготовки в контролируемой области определяются необходимым уровнем владения способами применения средств информационных технологий в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса, а также эффективными способами использования информационно-коммуникационных технологий в организационно-методической и научно-исследовательской деятельности.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессорско-преподавательскому составу ОУ системы ВПО.

Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для педагогического состава учреждений среднего профессионального образования, студентов вузов.

Вариативная часть теста состоит из 11 заданий, из них 10 заданий закрытой формы (6 – с выбором одного правильного ответа, 3 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на сравнение), 1 задание открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 22 %, второго уровня – 58 %, третьего уровня – 20 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость задания открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на сравнение вводится полиномическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение меньше 48 % свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной профессиональной деятельности в условиях интеграции ОУ системы ВПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 49 до 80 % говорит о неполной готовности при том, что в вузе успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение больше 80 % соответствует полной готовности профессорско-преподавательского состава к интеграции вуза в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Тестирование управленческих кадров учреждений системы ВПО предназначено для диагностики готовности ректоров и проректоров, специалистов управленческих структур учреждений системы высшего профессионального образования к успешной интеграции возглавляемых ими учебных заведений в новые модели формирования территориаль-

ного (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Тестирование в первую очередь нацелено на выявление у испытуемых осознания необходимости перехода к сетевым образовательным моделям, понимания наиболее эффективных способов применения современных средств информационных технологий в различных сферах функционирования учебных заведений системы ВПО, а также возможности использования ИТ в научно-методической деятельности вузов и научных исследованиях.

Этим объясняется превалирование заданий на выбор оптимального способа использования ИТ для решения актуальных управленческих задач и высокий процент тестов контроля третьего уровня усвоения.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к управленческому составу ОУ системы ВПО. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для управленческих работников учреждений систем НПО и СПО, профессорско-преподавательского состава, студентов вузов.

Вариативная часть теста состоит из 14 заданий, из них 12 заданий закрытой формы (5 – с выбором одного правильного ответа, 6 – с выбором нескольких правильных ответов, 1 – на установление правильной последовательности), 2 задания открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 12 %, второго уровня – 60 %, третьего уровня – 28 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на сравнение и установление правильной последовательности вводится политомическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 65 % и менее

свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной интеграции ОУ системы ВПО в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 66 до 80 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение большее 80 % соответствует полной готовности руководства ОУ системы ВПО к интеграции в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Подсистема диагностики ОУ системы профессиональной подготовки ориентирована на две категории опрашиваемых: слушателей; преподавательского и управленческого состава ОУ системы профессиональной подготовки.

Тестирование слушателей учреждений системы профессиональной подготовки предназначено для диагностики их готовности к успешной учебной деятельности в условиях интеграции учебных заведений в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Требования к уровню подготовки в контролируемой области определяются необходимой степенью усвоения на уровне знания и понимания терминологического аппарата в области использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, а также в процессе прохождения профессиональной подготовки (проверяется как уровень операциональной грамотности, так и умение использовать информационные технологии в целях организации своего труда и рабочего места, а также непрерывного повышения уровня квалификации).

Структура теста определена в соответствии с содержанием государственных и отраслевых стандартов профессиональной подготовки. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для учащихся учреждений системы начального профессионального образования, студентов ОУ систем СПО и ВПО.

Вариативная часть теста состоит из 14 заданий, из них 12 заданий закрытой формы (7 – с выбором одного правильного ответа, 2 –

с выбором нескольких правильных ответов, 3 – на установление правильной последовательностей), 2 задания открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 40 %, второго уровня – 52 %, третьего – 8 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на установление правильной последовательности вводится политомическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 45 % и менее свидетельствует о неготовности исследуемого контингента к успешной учебной деятельности в условиях интеграции учебного заведения профессиональной подготовки в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 46 до 70 % говорит о неполной готовности при том, что в учебном заведении успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение более 70 % соответствует полной готовности контингента к интеграции учебного заведения в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Тестирование преподавательского состава и управленческих кадров ОУ системы профессиональной подготовки предназначено для диагностики готовности директоров, заместителей директоров, методических и педагогических работников учебных заведений системы профессиональной подготовки к успешной интеграции этих учреждений в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Тест выстроен с учетом особенностей организации профессиональной подготовки и нацелен на выявление у испытуемых осознания

необходимости перехода к сетевым образовательным моделям, а также понимания наиболее эффективных способов применения современных средств информационных технологий в учебном процессе, в других сферах функционирования таких учебных заведений.

Напомним, что одной из основных особенностей образовательного процесса в данных ОУ является преимущественная ориентация на обучение взрослых.

Этим объясняется выбор тестовых заданий, в том числе заданий на выбор оптимального способа применения ИТ в профессиональной деятельности обучаемых и при решении актуальных управленческих задач. Отсюда же высокий процент тестов контроля второго и третьего уровней усвоения.

Структура теста определена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к педагогическому и управленческому составу учреждений системы профессиональной подготовки. Тест обладает свойством преемственности с подобными разработками для управленческих работников, педагогического состава, студентов учреждений системы СПО и вузов.

Вариативная часть теста состоит из 12 заданий, из них 10 заданий закрытой формы (5 – с выбором одного правильного ответа, 3 – с выбором нескольких правильных ответов, 2 – на установление правильной последовательности), 2 задания открытой формы. Тестовых заданий с контролем первого уровня усвоения – 18 %, второго уровня – 62 %, третьего уровня – 20 %.

Стоимость заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий открытой формы также определяется дихотомической оценкой: испытуемый получает 1 балл за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный. Стоимость заданий с выбором нескольких правильных ответов определяется количеством правильных ответов (за каждый начисляется 1 балл). При оценке выполнения заданий на сравнение и установление правильной последовательности вводится политомическая оценка, при этом каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Результат тестирования вычисляется как отношение набранного количества баллов к максимально возможному и представляется в процентах. Значение 55 % и менее сви-

детельствует о неготовности исследуемого контингента к интеграции ОУ системы профессиональной подготовки в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки. Значение в диапазоне от 56 до 75 % говорит о неполной готовности при том, что в ОУ успешно идет информатизация образовательного процесса. Значение большее 75 % соответствует полной готовности руководства ОУ системы профессиональной подготовки к интеграции в новые модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

Описанные диагностические методики, основанные на приведенных выше теоретических положениях, прошли масштабную апробацию и подверглись корректировкам в результате активного взаимодействия педагогов, руководителей и специалистов сферы профессионального образования, а также заинтересованной общественности в первую очередь в рамках реализации проектов Минобрнауки РФ, нацеленных на апробацию моделей формирования территориальных научно-методических сред, формирования территориальных (региональных) образовательных пространств системы профессиональной подготовки и профессионального образования.

Результаты этого взаимодействия свидетельствуют о том, что разработанные в рамках настоящего исследования теоретические положения оправдывают себя и эффективность базирующихся на них практических разработок находит экспериментальное подтверждение в реальной педагогической практике.

Заключение

Как было замечено рядом независимых исследователей, разнообразные *стихийно формирующиеся* по территориальному или региональному принципу образовательные пространства, в которых функционируют различные институты профессиональной подготовки и профессионального образования, проявляют свои потенциальные возможности в части *способствования (или препятствования) воспроизводству и устойчивому инновационному развитию* всех сфер профессиональной жизнедеятельности многообразных сообществ, объединенных по территориальному, этническому или иным основаниям.

Стремление сделать это влияние предсказуемым и управляемым породило необходимость выявления принципов построения, существенных особенностей, управляющих параметров, т. е. разработки теоретических основ формирования территориальных образовательных пространств. На уровне управления системой образования страны задача по разрешению данной проблемы была укрупненно сформулирована как разработка, апробация и внедрение моделей взаимодействия региональных образовательных учреждений в рамках территориального (регионального) образовательного пространства системы профессионального образования и профессиональной подготовки в целях модернизации системы профессионального образования субъектов РФ.

Данная идея, рассматриваемая в педагогическом контексте, определила приоритеты и логику исследования.

В частности, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил определить образовательное пространство как систему влияний и условий формирования личности «по заданному образцу», а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Выявлено, что существенным показателем качества образовательного пространства служит его способность посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса разносторонних потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая таким образом соответствующую мотивацию их позитивной деятельностной активности.

С другой стороны, территориальное (региональное) образовательное пространство представляет собой совокупность всех учреж-

дений и организаций, социально-культурных явлений и т. д., прямо или косвенно влияющих на формирование и развитие личности.

Проведенные исследования показали, что в нескольких десятках организаций и социально-культурных феноменах, которые специалисты профессионального образования включили в современное образовательное пространство, есть такие элементы, которые объективно и субъективно негативно влияют на воспитание и развитие учащейся молодежи.

Существенным отличием современных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства системы профессиональной подготовки и профессионального образования от традиционной является то, что предполагается, что она будет функционировать как межсетевое объединение. То есть каждая отдельная педагогическая система (например, образовательная организация) интегрируется в большую систему (в нашем случае – в территориальное (региональное) образовательное пространство).

Нами выявлены наиболее распространенные в стране разновидности моделей функционирования образовательных пространств, включающих образовательные учреждения (ныне – организации) различных уровней и профилей.

В исследовании выдвинуто предположение относительно того, что уровень *социально-педагогического влияния* территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования *на процесс формирования специалистов*, адекватных потребностям личности, инновационной экономики, гражданского общества и правового государства, повысится, если при его «построении» будут соблюдены следующие принципы и условия:

- оно будет основано на *теоретико-методологических положениях, раскрывающих место и роль* территориального пространства профессионального образования в общественно-экономической системе и в системе образования в целом, учитывающих социально-экономическую динамику и основные тенденции развития образования;

- оно будет основано на *целостных концептуальных* многоуровневых вариативных моделях формирования территориального образовательного пространства, обеспечивающих непрерывность и эффективность профессиональной подготовки и профессионального образования на основе интегративного применения принципов и положений системного подхода, идей теории социального управления, направленных на профессиональное развитие личности педагога и обучающегося;

- научно-методическое обеспечение процесса его формирования будет содержать описание научных основ структуры и условий реализации непрерывного профессионального образования, построенной на основе интегративного применения принципов, отражающих наиболее общие закономерности поэтапного формирования и инновационного развития территориального образовательного пространства;

- технологии его формирования и развития, реализации непрерывного профессионального образования будут базироваться на технологическом подходе (ценностно-педагогическая ориентация, объектно-целевой и процессуальный компоненты и др.) к содержанию, формам и методам профессионального обучения на основе реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального пространства, ориентирующих учебно-воспитательный процесс на педагогически обоснованное системное использование информационно-коммуникационных образовательных технологий; профессионально ориентированное электронное общение между педагогами, специалистами и обучающимися всех учреждений системы непрерывного профессионального образования;

- его системообразующее технологическое ядро будет основано на порталных технологиях и системах управления знаниями, моделирующих традиционный учебный процесс;

- оно будет базироваться на педагогически обоснованном системном использовании информационно-коммуникационных образовательных технологий.

Для проверки выдвинутой гипотезы были обоснованы концептуальные подходы к проведению исследовательской работы, теоретически разработан и впоследствии проверен на практике следующий ход действий.

Сформулированы перечень и этапы проведения организационно-методических мероприятий, в результате реализации которых может быть создана единая информационная научно-образовательная среда непрерывного профессионального образования, на платформе которой становится возможным проектировать и создавать на практике модели сетевой организации профподготовки и профобразования, отражающие многоуровневую вариативную систему непрерывного профобразования.

Нами выделено четыре сегментированных модели различных уровней профессионального образования и одна интегративная многоуровне-

вая вариативная модель формирования территориального (регионального) образовательного пространства, обеспечивающие непрерывность и эффективность профессиональной подготовки и профессионального образования.

Как было выявлено в результате апробации проектов данных моделей в семи субъектах РФ, при их реализации появляется возможность создания и педагогически обоснованного управления функционированием единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования субъекта Российской Федерации на основе порталных технологий. Применение объективизированных методов статистической обработки результатов апробации позволило констатировать подтверждение теоретических конструкций гипотезы исследования.

Вместе с тем, апробация выявила объективно существующую проблему диагностики готовности специалистов – руководителей и педагогов, а также обучающихся – учащихся и студентов, к внедрению моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства.

На уровне развития теории региональных образовательных пространств гипотеза была дополнена следующими условиями:

- интеграция учебных заведений в территориальное образовательное пространство должна основываться на методике диагностики готовности специалистов – руководителей и педагогов, а также обучающихся – учащихся и студентов, к внедрению многоуровневых вариативных моделей формирования территориального пространства;
- должны быть созданы объективные условия для научно и профессионально ориентированного электронного общения между педагогами, специалистами и обучающимися всех интегрирующихся в образовательное пространство учреждений системы непрерывного профессионального образования;
- необходимо учитывать итерационный характер взаимодействия педагога и обучающегося в процессе общения в виртуальной среде образовательного пространства.

В соответствии с приведенными теоретическими положениями нами впервые была разработана и в процессе апробации скорректирована методика комплексной диагностики, охватывающей все категории

обучающихся (слушателей), преподавательского состава и административно-управленческого персонала образовательных заведений системы непрерывного профессионального образования.

В процессе работы над упомянутыми выше проектами Минобрнауки РФ по апробации моделей формирования территориальных научно-методических сред, формирования территориальных (региональных) образовательных пространств системы профессиональной подготовки и профессионального образования был собран и статистически обработан обширный фактологический материал, содержащий, в частности, экспертные оценки педагогов, руководителей и специалистов сферы профессионального образования, подтвердивший корректирующие гипотезу положения.

Обобщенно, полученные в ходе исследования результаты позволяют *гармонизировать соотношение технико-технологических и социально-педагогических факторов внедрения моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства, основанных на информационно-коммуникационных технологиях.*

Таким образом, может быть сформулирован главный вывод настоящей работы, являющейся попыткой внести определенный вклад в становление теории формирования и развития территориальных пространств непрерывного профессионального образования, отсутствие которой затрудняет обеспечение возможности разностороннего, многоуровневого развития личности в образовательном пространстве и создание оптимальных условий для такого развития.

Вместе с тем, содержащийся в данной книге материал не претендует на исчерпывающую полноту изучения и освещения всех аспектов функционирования образовательных пространств. Сделав акцент на построении целостной, непротиворечивой теории развития территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования и реализовав ряд ее положений на практике, следует признать наличие оставшихся за рамками работы возможных направлений дальнейших исследований.

Полученные на отдельных этапах исследования результаты теоретических построений и попыток их апробации статистически достоверно указывают на необходимость глубокого исследования психологических аспектов готовности всех субъектов системы непрерывного профессионального образования (специалистов – руководителей и пе-

дагогов, обучающихся – учащихся и студентов) к внедрению моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства, предусматривающего активное использование служб и технологий электронного общения в виртуальной среде.

Возможно, следует детализировать классификацию контингента обучающихся с целью большей индивидуализации методов обучения, имея в виду задачу повышения степени готовности к использованию технологий, предусмотренных моделями формирования образовательных пространств.

По всей вероятности, система критериев оценки готовности контингента образовательной организации к интеграции последней в территориальное (региональное) образовательное пространство также нуждается в уточнении.

Наконец, нам представляются постоянно актуальными вопросы поиска и корректировки механизмов обеспечения устойчивого педагогически детерминированного функционирования территориальных образовательных пространств в условиях непрерывных организационных трансформаций в образовательной сфере.

Заранее выражаем признательность исследователям, решившим воспользоваться результатами нашей работы для решения стоящих перед ними задач, и надежду на то, что данная книга будет полезна в преодолении появляющихся на этом пути препятствий.

Библиографический список

1. *Андреев А. А.* Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. Москва: Изд-во РАО, 1999. 120 с.
2. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. Казань: Изд-во Казан. техн. ун-та, 1996. 567 с.
3. *Анисимов П. Ф.* Национальная доктрина образования и перспективы развития среднего профессионального образования / П. Ф. Анисимов // Среднее профессиональное образование. № 3. 2003. С. 19–25.
4. *Анисимов П. Ф.* Регионализация среднего профессионального образования (вопросы теории и практики) / П. Ф. Анисимов. Москва: Высшая школа, 2002. 268 с.
5. *Анисимов П. Ф.* Региональные аспекты реализации программы развития среднего профессионального образования России / П. Ф. Анисимов [и др.] // Реализация программы развития среднего профессионального образования России на 2001–2005 годы (региональный аспект): материалы научно-практической конференции «Колледж 1994–2000», 15–16 февраля 2001 г. / Воронеж. гос. пром.-гуманит. колледж. Воронеж, 2001. С. 3–5.
6. *Анисимов П. Ф.* Управление качеством среднего профессионального образования / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосонко; ИСПО РАО. Казань, 2001. 1999. 256 с.
7. *Анисимов П. Ф.* Формирование региональных систем среднего профессионального образования / П. Ф. Анисимов; ИСПО РАО. Казань, 1999. 171 с.
8. *Аничкин С. А.* Современные вопросы методологии и методики педагогических исследований: методические рекомендации / С. А. Аничкин; Свердл. пед. ин-т. Свердловск, 1980. 42 с.
9. *Артюх С. Ф.* Основные концептуальные положения инженерно-педагогического образования / С. Ф. Артюх [и др.] // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / науч. ред. Е. В. Ткаченко; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. С. 6–11.
10. *Архипова Е. И.* Методические рекомендации по оценке и самооценке профессиональной деятельности и личности учителя / Е. И. Архипова; Свердл. обл. ин-т усовершенств. учителей. Свердловск, 1989. 95 с.
11. *Бабанский Ю. К.* В поисках оптимального варианта / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1982. 183 с.

12. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1982. 238 с.
13. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. Москва: Знание, 1981. 96 с.
14. *Барболин М. П.* Методологические основы развивающего обучения / М. П. Барболин. Москва: Высшая школа, 1991. 230 с.
15. *Батышев С. Я.* Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. Москва: Машиностроение, 1979. 223 с.
16. *Батышев С. Я.* Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. Москва: Транссервис, 1997. 256 с.
17. *Батышев С. Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. 3-е изд. Москва: Высшая школа, 1980. 456 с.
18. *Батышев С. Я.* Подготовка и повышение квалификации рабочих на производстве / С. Я. Батышев. Москва: Высшая школа, 1967. 296 с.
19. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. Москва: Экономика, 1988. 176 с.
20. *Батышев С. Я.* Производственная педагогика / С. Я. Батышев. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с.
21. *Батышев С. Я.* Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации / С. Я. Батышев. Москва: Высшая школа, 1987. 343 с.
22. *Беляева А. П.* Актуальные проблемы развития профессионально-технического образования в новых социальных условиях / А. П. Беляева // Проблемы профессионально-технического образования: библиографический указатель литературы за 1988–1993 гг. Санкт-Петербург, 1993. С. 1–15.
23. *Беляева А. П.* Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования / А. П. Беляева. Москва: Высшая школа, 1987. 199 с.
24. *Беляева А. П.* Перспективы развития профессиональной школы / А. П. Беляева // Педагогика. 1994. № 4. С. 26–29.
25. *Беляева А. П.* Региональная система профессионального образования / А. П. Беляева // Педагогика. 1993. № 4. С. 68–72.

26. *Беляева А. П.* Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования / А. П. Беляева; Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1988. 64 с.

27. *Беспалько В. П.* Проблема образовательных стандартов в США и России / В. П. Беспалько // Педагогика. 1995. № 1. С. 89–94.

28. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. Москва: Высшая школа, 1989. 144 с.

29. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 298 с.

30. *Благодатский Б.* Школа, что выше института: О подготовке мастеров производственного обучения для ПТУ: Из опыта Львовского института усовершенствования учителей / Б. Благодатский // Народное образование. 1991. № 9. С. 41–43.

31. *Бобков Н. Е.* Дидактические основы контроля профессиональных знаний учащихся: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. Е. Бобков; АПН СССР, НИИ труд. обучения и проф. ориентации. Москва, 1989. 36 с.

32. *Боброва Н. А.* Воспитательная концепция профессиональной ориентации в трудах педагогов современной Франции: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. А. Боброва; Моск. гос. пед. ин-т. Москва, 1986. 16 с.

33. *Богданов И. В.* Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития / И. В. Богданов. Тольятти: МАБиБД, 1996. 287 с.

34. *Богоявленский Д. Н.* Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии. 1992. № 4. С. 74–81.

35. *Брылякова Л. Л.* Содержание и функции педагогической оценки в руководстве выбором профессии учащихся: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л. Л. Брылякова; АПН СССР, НИИ труд. обучения и проф. ориентации. Москва, 1987. 18 с.

36. *Вазина К. Я.* Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К. Я. Вазина. Москва: Педагогика; Нижний Новгород: Упрполитграфиздат, 1990. 195 с.

37. *Варковецкая Г. Н.* Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах / Г. Н. Варковецкая. Москва: Высшая школа, 1989. 127 с.

38. *Василевская Е. В.* Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие / Е. В. Василевская. Москва: АПК и ПРО, 2005. 52 с.

39. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

40. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий. Жуковский: Изд-во МИМ ЛИНК, 2000. 41 с.

41. *Вержбицкий В. В.* Дистанционное образование в России и за рубежом: информационно-аналитический аспект / В. В. Вержбицкий; ред. Э. А. Микушин; МГОПУ. Москва: Альфа, 2001. 78 с.

42. *Вильвовская А. В.* Педагогика любви или педагогика любовью: особенности педагогического взаимодействия при личностно-ориентированном обучении / А. В. Вильвовская // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. Москва: Смысл, 1994. С. 107–118.

43. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь / С. М. Вишнякова; НМЦ СПО. Москва: Изд-во НМЦ СПО, 1999. 538 с.

44. *Вопросы* целеполагания в разработке новых информационных технологий обучения и воспитания учащихся ПТУ: методическое пособие / В. В. Попов [и др.]; НИИШ, Отд. профтехобразования. Москва, 1990. 74 с.

45. *Всесоюзный съезд работников народного образования, 20–22 декабря 1988 г.:* стенографический отчет. Москва: Высшая школа, 1990. 414 с.

46. *Высшее образование в XXI в.:* подходы и практические меры: Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг.: рабочий документ. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1998. 112 с.

47. *Галагузова М. А.* Теоретические основы формирования творческой личности школьника в процессе политехнической подготовки: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / М. А. Галагузова; АПН СССР, НИИ труд. обучения и проф. ориентации. Москва, 1988. 31 с.

48. *Гатин Р. Г.* Общеобразовательная и профессиональная подготовка квалифицированных рабочих в ГДР и ФРГ в 70–80-е гг. XX в.:

сравнительный анализ: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Р. Г. Гатин; АПН СССР, НИИ проф.-техн. педагогики. Казань, 1988. 17 с.

49. *Гейжан Н. Ф.* Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. Ф. Гейжан; Рос. акад. образования, Ин-т проф.-техн. образования. Санкт-Петербург, 1995. 54 с.

50. *Георгиева Т. С.* Высшая школа США на современном этапе: монография / Т. С. Георгиева. Москва: Высшая школа, 1989. 144 с.

51. *Герасимова Т. Ю.* Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. Ю. Герасимова. Красноярск, 2005. 251 с.

52. *Гершунский Б. С.* Методические проблемы стандартизации в образовании / Б. С. Гершунский // Педагогика. 1993. № 1. С. 23–27.

53. *Глазко А. Г.* Становление личностно ориентированного образования: Россошан. пед. колледж / А. Г. Глазко, В. М. Пометова, В. П. Баулин // Специалист. 1995. № 1. С. 21–22.

54. *Годфруа Ж.* Что такое психология: в 2 томах: перевод с французского / Ж. Годфруа. 2-е изд., стереотип. Москва: Мир, 1996. Т. 2. 376 с.

55. *Голодницкий А. Б.* Методика построения содержания специального учебного предмета в профессиональной подготовке учащихся: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. Б. Голодницкий; Акад. пед. наук СССР, НИИ труд. обучения и проф. ориентации. Москва, 1989. 17 с.

56. *Грабарь М. И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. Москва: Педагогика, 1977. 136 с.

57. *Гребенюк О. С.* Теория обучения / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. Москва: Владос-Пресс, 2003. 384 с.

58. *Громыко Ю. В.* Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. Москва: Амфора, 1996. 407 с.

59. *Гурье Л. И.* Подготовка специалистов среднего звена в развитых странах: новые ориентиры / Л. И. Гурье // Специалист. 1994. № 3. С. 30–32.

60. *Гусинский Э. Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. Москва: Арфа, 1994. 377 с.

61. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.

62. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: Смысл, 1996. 597 с.

63. *Деражне Ю. Л.* Открытое обучение / Ю. Л. Деражне. Москва: Академия профобразования, 2003. 500 с.

64. *Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов: учебное пособие* / под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 200 с.

65. *Добин В. Г.* В орбите перестройки: о проблемах профтехобразования / В. Г. Добин. Москва: Машиностроение, 1988. 176 с.

66. *Долгов С. В.* Использование Web-технологий в учебном процессе / С. В. Долгов // Труды Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». Троицк, 2000. С. 57–72.

67. *Долинер Л. И.* Информационные и коммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты / Л. И. Долинер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 344 с.

68. *Дорофеев Г. В.* Математика для каждого / Г. В. Дорофеев. Москва: Аякс, 1999. 259 с.

69. *Дьянов В. П.* Internet. Настольная книга пользователя / В. П. Дьянов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Салон-Р, 2002. 417 с.

70. *Дьяченко Н. Н.* Профессиональное воспитание учащейся молодежи / Н. Н. Дьяченко. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1988. 144 с.

71. *Ерохина Л. Н.* Взаимодействие технического вуза и ПТУ в воспитании устойчивых профессиональных интересов студентов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л. Н. Ерохина; Казах. пед. ин-т. Алма-Ата, 1989. 26 с.

72. *Жабинец И. М.* Содержание и стиль работы директора профессионально-технического учебного заведения / И. М. Жабинец. Киев: Выща школа, 1986. 157 с.

73. *Жиделев М. А.* Современные методы обучения / М. А. Жиделев. Москва: Высшая школа, 1985. 157 с.

74. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.

75. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. Москва: Академия, 2001. 192 с.

76. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. Москва: Знание, 1980. 96 с.

77. *Зборовский Г. Е.* Общая социология: курс лекций / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 600 с.

78. *Зеер Э. Ф.* Личностно развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 170 с.

79. *Зеер Э. Ф.* Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. 2007. № 4. С. 9–10.

80. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития: монография / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2006. 240 с.

81. *Зеер Э. Ф.* Этнотехнологический принцип как основа построения нового типа профессиональных учебных заведений / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров // Профессионально-педагогическое образование и Европейское академическое сообщество. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. С. 60–62.

82. *Изотов М. И.* Организация учебного процесса и учебного материала для дистанционной формы образования: концептуальные подходы / М. И. Изотов; РАО, Исслед. центр пробл. непрерыв. проф. образования. Москва, 2008. 31 с.

83. *Ильина Т. А.* Вопросы теории и методики педагогического эксперимента (в исследовании проблем программированного обучения) / Т. А. Ильина. Москва: Знание, 1975. 124 с.

84. *Информатизация образования как фактор совершенствования учебного процесса в профтехучилищах: методическое пособие / НИИ проф.-техн. образования.* Санкт-Петербург, 1992. 72 с.

85. *Информатизация педагогической системы – основа для разработки новых информационных технологий профтехобразования: методическое пособие / отв. ред. В. В. Попов; НИИШ.* Москва, 1990. Вып. 1. 91 с.

86. *Исаев Ю. В.* Организационное обеспечение единого образовательного пространства в регионе / Ю. В. Исаев, В. М. Панова // Проблемы научно-методического и организационного обеспечения единого образовательного пространства: материалы Всероссийской кон-

ференции. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та экономики, статистики и информатики, 2001.

87. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарные знания / М. С. Каган. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1991. 297 с.

88. *Казакова Г. М.* К вопросу о содержании понятия «регион» / Г. М. Казакова // Россия и регионы: новая парадигма развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск, 2000. С. 96.

89. *Казимирская И. И.* Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / И. И. Казимирская; Моск. пед. ун-т им. В. И. Ленина. Москва, 1992. 34 с.

90. *Калашников А. Г.* Проблемы политехнического образования: избранные труды / А. Г. Калашников. Москва: Педагогика, 1990. 368 с.

91. *Карпова Г. Н.* Методика изучения личности учащихся ПТУ / Г. Н. Карпова, Е. А. Михайлычева. Москва: Высшая школа, 1984. 125 с.

92. *Катханов К. Н.* Педагогические основы производительного труда / К. Н. Катханов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1987. 358 с.

93. *Каюмова М. П.* Воспитание устойчивого интереса к избранной профессии у учащихся средних профтехучилищ в процессе внеурочной работы: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. П. Каюмова; Акад. пед. наук СССР, НИИ проф.-техн. педагогики. Казань, 1988. 17 с.

94. *Кендэл М.* Ранговые корреляции: зарубежные статистические исследования / М. Кендэл; пер. с англ., науч. ред. и предисл. Е. М. Четыркина, Р. М. Энтова. Москва: Статистика, 1975. 216 с.

95. *Кинелев В. Г.* Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России / В. Г. Кинелев. Москва: Республика, 1995. 328 с.

96. *Кирсанов А. А.* Общее среднее образование в профессиональной школе / А. А. Кирсанов // Советская педагогика. 1990. № 10. С. 43–49.

97. *Кларин М. В.* Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. 1996. № 2. С. 14–21.

98. *Климов А. А.* Психология / А. А. Климов. Москва: Смысл, 1997. 382 с.

99. *Климов Е. А.* Субъект как реальность глазами разнотипных профессионалов / Е. А. Климов // Акмеология. 1994. № 1. С. 52–66.

100. *Ковалев Г. А.* Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. Москва: Смысл, 1996. С. 189–199.

101. *Коваленко Ю. И.* Профессиональное образование в ФРГ / Ю. И. Коваленко. Москва: Высшая школа, 1988. 187 с.

102. *Комаров К. Ю.* Методологические основы разработки инновационной модели территориального образовательного пространства / К. Ю. Комаров // Образование и наука. 2012. № 5. С. 37–50.

103. *Комаров К. Ю.* О перспективах развития дистанционного профессионально-педагогического образования / К. Ю. Комаров // Профессиональное образование. Столица. 2007. № 1. С. 28–29.

104. *Комаров К. Ю.* Образовательный портал: методология проектирования и управление знаниями / К. Ю. Комаров // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2002. № 1 (30). С. 122–128.

105. *Комаров К. Ю.* Образовательный процесс в современных условиях развития информационных систем / К. Ю. Комаров, Е. А. Куликова // Частные вопросы образовательных технологий / науч. ред. В. А. Антропов; Урал. гос. ун-т путей сообщ. Екатеринбург, 2004. С. 9–14.

106. *Комаров К. Ю.* Развитие системы дистанционного образования в Уральском регионе / К. Ю. Комаров // Академический вестник. Москва: Изд-во Акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2003. № 10. С. 117–118.

107. *Комаров К. Ю.* Университетский Центр информационных технологий и развитие системы дистанционного образования в регионе / К. Ю. Комаров // Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы: материалы 6-й Международной конференции по дистанционному образованию, Москва, 25–27 ноября 1998 г. / под ред. В. П. Тихомирова, В. И. Солдаткина, Д. Э. Колосова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та экономики, статистики и информатики, 1998. С. 236–239.

108. *Комаров К. Ю.* Феноменология территориального образовательного пространства / К. Ю. Комаров // Педагогическое образование в России. 2008. № 1. С. 20–24.

109. *Коменский Я. А.* Великая дидактика: избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. Москва: Учпедгиз, 1955. 245 с.

110. *Коменский Я. А.* Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я. А. Коменский // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва: Просвещение, 1989. С. 106–136.

111. *Коменский Я. А.* Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и другие произведения с сокращениями) / Я. А. Коменский. Москва: Карапуз, 2009. 288 с.

112. *Комплексное экономическое и социальное планирование развития профессионально-технического образования: учебно-методическое пособие* / ВНИИпрофтехобразования. Москва: Высшая школа, 1990. 78 с.

113. *Кондратенко И. И.* Многоуровневая подготовка специалистов / И. И. Кондратенко, Е. Е. Плотницкая // Специалист. 1993. № 10. С. 8–11.

114. *Корниенко Т. Б.* Разработка и применение межпредметных комплексных заданий в профтехучилищах (на примере профессий «станочники широкого профиля»; «операторы станков с ЧПУ»; «контролеры станочных и сварочных работ, комплектовщики изделий и инструмента, распределители работ»): методические рекомендации / Т. Б. Корниенко, И. И. Петрова; Ин-т проф. образования. Москва, 1993. 71 с.

115. *Корчак Я.* Воспитание личности / Я. Корчак. Москва: Просвещение, 1992. 287 с.

116. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. Москва: Просвещение, 1979. 354 с.

117. *Корчак Я.* Как любить ребенка / Я. Корчак // Педагогическое наследие / Я. Корчак. Москва: Просвещение, 1990. С. 19–174.

118. *Кочетов А. Н.* Роль профессионального образования в развитии социальной структуры советского общества (60–80-е гг.): автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / А. Н. Кочетов; Рос. акад. наук, Ин-т рос. истории. Москва, 1994. 35 с.

119. *Краевский В. В.* Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. Волгоград: Перемена, 2001. 186 с.

120. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / В. В. Краевский. Москва: Академия, 2008. 256 с.

121. *Краевский В. В.* Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. Москва: Академия, 2007. 352 с.

122. *Крикунова Т. К.* Практическая педагогика: воспитательная работа в среднем специальном учебном заведении: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Т. К. Крикунова. Москва: Академия, 1999. 307 с.

123. *Крупская Н. К.* К вопросу о подготовке квалифицированной рабочей силы / Н. К. Крупская // Собрание сочинений: в 10 томах / Н. К. Крупская. Москва: Изд-во АПН, 1959. Т. 4. С. 101–106.

124. *Кубрушко П. Ф.* Педагогическая инноватика: теория и практика: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова; Департамент кадровой политики и образования М-ва сел. хоз-ва и продовольствия Рос. Федерации. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та им. В. П. Горячкина, 2001. 40 с.

125. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования: монография / П. Ф. Кубрушко. Москва: Гардарики, 2006. 207 с.

126. *Кузьмин Н. Н.* Низшее и среднее специальное образование в до-революционной России / Н. Н. Кузьмин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1971. 280 с.

127. *Кузьмин Н. Н.* Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании: в 2 томах / Н. Н. Кузьмин. Москва: Высшая школа, 1989. Т. 2. 311 с.

128. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИпроф-техобразования. Москва: Высшая школа, 1990. 117 с.

129. *Куликова Е. А.* Образовательный интернет-ресурс как средство активизации обучающей деятельности педагогов начального профессионального образования: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. А. Куликова. Екатеринбург, 2010. 173 с.

130. *Куликова Е. А.* Образовательный процесс в современных условиях развития информационных систем / Е. А. Куликова, К. Ю. Комаров // Частные вопросы образовательных технологий: сборник научно-методических материалов. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та путей сообщ., 2004. С. 9–14.

131. *Куликова Е. А.* Системный подход к организации обучения и активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся / Е. А. Куликова, К. Ю. Комаров // Научно-методическое сопровождение региональной системы начального и среднего профессионального образования: педагогический поиск: сборник материалов региональной научно-практической конференции: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития регион. образования, 2008. Ч. 1. С. 66–69.

132. *Куприков Д. А.* Становление ремесленного и профессионального обучения в России: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Д. А. Куприков; Ин-т общ. образования. Москва, 1994. 17 с.

133. *Кустов Л. М.* Анализ и проектирование педагогической деятельности (трудовое обучение): программа и методические указания по курсу / Л. М. Кустов; ОбЛИУУ. Челябинск, 1991. 103 с.

134. *Кустов Л. М.* Организация экспериментальной педагогической деятельности в учреждениях начального профессионального образования: учебное пособие / Л. М. Кустов; ИРПО, Челяб. фил. Челябинск, 1995. 117 с.

135. *Кустов Ю. А.* Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах / Ю. А. Кустов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. 159 с.

136. *Кухтенко А. И.* Кибернетика и фундаментальные науки / А. И. Кухтенко. Киев: Наукова думка, 1987. 142 с.

137. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.

138. *Лебедева В. П.* Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В. П. Лебедева, В. А. Орлова, В. И. Панов // Педагогика. 1996. № 5. С. 24–26.

139. *Леднев В. С.* Развитие системы профессионально-педагогического образования / В. С. Леднев, П. Ф. Кубрушко. Москва: Эгвес, 2006. 287 с.

140. *Леднев В. С.* Содержание общего среднего образования: проблемы структуры / В. С. Леднев. Москва: Педагогика, 1980. 224 с.

141. *Лейбович А. Н.* Содержание профессионально-технического обучения: вопросы структуры / А. Н. Лейбович // Советская педагогика. 1989. № 2. С. 97–102.

142. *Лейбович А. Н.* Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. Москва: Высшая школа, 1994. 280 с.

143. *Леонтьев Д. А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1997. № 1. С. 20–27.

144. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.

145. *Лернер И. Я.* Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. Москва: Смысл, 1995. 427 с.

146. *Лобачев С. Л.* Российский портал открытого образования ore-net.ru: проблемы и перспективы / С. Л. Лобачев, В. И. Солдаткин. Москва: Изд-во Моск. гос. индустр. ун-та, 2002. 146 с.

147. *Лобок А. М.* Антропология мифа / А. М. Лобок. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. 688 с.

148. *Логинова В. С.* Проблемы профессионально-технического образования в общественно-педагогическом движении России конца XIX – начала XX вв.: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / В. С. Логинов; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. Москва, 1992. 21 с.

149. *Локк Дж.* Мысли о воспитании / Дж. Локк // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Просвещение, 1989. С. 145–178.

150. *Лопатина Т. С.* Научная организация труда директора профессионального учебного заведения: учебно-методическое пособие / Т. С. Лопатина; Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. Санкт-Петербург, 1994. 59 с.

151. *Лошакова Т. Ф.* Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: монография / Т. Ф. Лошакова. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. 262 с.

152. *Майерс Д.* Социальная психология: перевод с английского / Д. Майерс. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 688 с.

153. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: в 8 томах / А. С. Макаренко. Москва: Педагогика, 1983–1986. Т. 1–8.

154. *Маленко А. Т.* Воспитание инженера-педагога: учебно-методическое пособие для инженерно-педагогических работников профтехобразования / А. Т. Маленко. Москва: Высшая школа, 1986. 119 с.
155. *Маленко А. Т.* Задачи по профессиональной педагогике / А. Т. Маленко. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1987. 166 с.
156. *Маркович Д. Ж.* Социальная экология / Д. Ж. Маркович. Москва: АваКо, 1991. 309 с.
157. *Маркович Д. Ж.* Социология труда: перевод с сербского / Д. Ж. Маркович; общ. ред. и послесл. Н. И. Дряхлова, Б. В. Князева. Москва: Прогресс, 1988. 632 с.
158. *Марцинкевич В. И.* Образование в США: экономическое значение и эффективность / В. И. Марцинкевич. Москва: Педагогика, 1971. 171 с.
159. *Маслоу А.* Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 63–68.
160. *Махмутов М. И.* Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах / М. И. Махмутов; АПН СССР. Москва, 1983. 63 с.
161. *Махмутов М. И.* Региональный колледж: путь к интеграции: О перспективах развития профтехобразования / М. И. Махмутов // Народное образование. 1990. № 5. С. 59–66.
162. *Махмутов М. И.* Рынок и профессиональное образование / М. И. Махмутов // Советская педагогика. 1991. № 5. С. 85–92.
163. *Махмутов М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1985. 184 с.
164. *Махмутов М. И.* Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ: методическое пособие / М. И. Махмутов, А. З. Шакирзянов. Москва: Высшая школа, 1995. 207 с.
165. *Международные* нормативные акты ЮНЕСКО / сост. И. Д. Никулин. Москва: Логос, 1993. 640 с.
166. *Меликсетян А. С.* Этика межличностных отношений учащихся профтехучилищ: учебное пособие / А. С. Меликсетян; Всесоюз. науч.-метод. центр проф.-техн. обучения молодежи. Москва, 1990. 146 с.
167. *Методические* проблемы научных исследований профессионально-технического образования / А. П. Беляева [и др.]; ВНИИ профтехобразования. Москва: Высшая школа, 1987. 197 с.

168. *Методические* рекомендации по составлению учебных программ для института рабочего образования (ИРО) / под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 16 с.

169. *Методологические* проблемы научных исследований профессионально-технического образования / А. П. Беляева [и др.]. Москва: Высшая школа, 1987. 199 с.

170. *Мещеряков Б. Г.* Психологические проблемы антропологизации образования / Б. Г. Мещеряков // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 23–31.

171. *Многоуровневые* вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 176 с.

172. *Морева Н. А.* Педагогика СПО: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. А. Морева. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2001. 231 с.

173. *Мухаметзянова Г. В.* Региональная система профессионального образования / Г. В. Мухаметзянова // Специалист. 1994. № 5/6. С. 18–20.

174. *Мухин М. И.* Гуманистическая традиция и новаторство в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / М. И. Мухин; Рос. акад. образования, Ин-т развития личности. Москва, 1995. 68 с.

175. *Найн А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн; ИПО МО РФ, Челяб. фил. Челябинск, 1995. 288 с.

176. *Никитин Э. М.* Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного образования / Э. М. Никитин. Москва: Высшая школа, 1999. 314 с.

177. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 320 с.

178. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) / А. М. Новиков. Москва: АПО, 1998. 132 с.

179. *Новиков А. М.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Эгвес, 2004. 120 с.

180. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России. Перспективы развития / А. М. Новиков; Рос. акад. образования. Москва, 1997. 254 с.

181. *Новиков А. М.* Процесс и методы формирования трудовых умений / А. М. Новиков. Москва: Высшая школа, 1986. 288 с.

182. *Новиков А. М.* Регионализация профессионального образования: управление системой профессионального образования / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Университетская книга, 2006. 176 с.

183. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

184. *Новиков Д. А.* Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. Москва: Эгвес, 2009. 156 с.

185. *Новиков П. М.* Теоретические основы опережающего профессионального образования: диссертация ... доктора педагогических наук / П. М. Новиков. Москва, 1997. 418 с.

186. *Новоселов С. А.* Синтез творческой и репродуктивной деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений: монография / С. А. Новоселов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 146 с.

187. *О состоянии* и перспективах развития начального профессионального образования: решение коллегии от 25.12.1996: проект / М-во общ. и проф. образования РФ. Москва, 1996. 18 с.

188. *Об образовании: Закон Российской Федерации* // Бюллетень Госкомвуза России. 1996. № 2. С. 2–60.

189. *Образование* и XXI век: информационные и коммуникационные технологии / отв. ред. И. М. Макаров. Москва: Наука, 2003. 191 с.

190. *Общероссийский* классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. ОК 016–94. Москва: Экономика, 2006. 223 с.

191. *Общественное* сознание и его формы / В. И. Толстых [и др.]. Москва: Политиздат, 1986. 452 с.

192. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 22-е изд. Москва: Русский язык, 1990. 921 с.

193. *Олескин А. В.* Сетевые структуры общества с точки зрения биополитики / А. В. Олескин // Полис. 1998. № 1. С. 68–86.

194. *Омельяненко Б. Л.* Профессионально-техническое образование в зарубежных странах / Б. Л. Омельяненко. Москва: Высшая школа, 1989. 224 с.

195. *Организация* и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования: методическое пособие / под общ. ред. А. П. Беляевой; НИИ проф.-техн. образования. Санкт-Петербург, 1992. 123 с.

196. *Орлов Ю. М.* Психологические основы воспитания и самовоспитания / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, И. И. Косарева. Москва: Высшая школа, 1989. 60 с. (Библиотека мастера производственного обучения по воспитательной работе с учащимися профтехучилищ.)

197. *Основные* итоги, проблемы и пути развития российского образования, 1996 г.: избранные выступления, статьи и интервью министра образования России Е. В. Ткаченко в 1995–1996 учебных годах / под ред. Е. В. Ткаченко; сост. В. В. Грачев; М-во образования РФ. Москва, 1996. 161 с.

198. *Основы* открытого образования: в 2 томах / А. А. Андреев [и др.]; отв. ред. В. И. Солдаткин. Москва: НИИЦ РАО, 2002. Т. 2. 680 с.

199. *Осовский Е. Г.* Альтернативная педагогика 20-х гг. / Е. Г. Осовский // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 74–81.

200. *Осовский Е. Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940 гг.) / Е. Г. Осовский. Москва: Высшая школа, 1980. 243 с.

201. *Отбор* и подготовка учебной информации для автоматизированной обучающей системы в профтехучилищах: методическое пособие / ВНИИ профтехобразования. Ленинград, 1989. 70 с.

202. *Очерки* истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика, 1981. 352 с.

203. *Очерки* истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров [и др.]. Москва: Педагогика, 1991. 448 с.

204. *Педагогика: учебное пособие для будущих специалистов сферы сервиса педагогических институтов* / Ю. К. Бабанский [и др.]; под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

205. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов* / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.

206. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

207. *Педагогические технологии реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства* / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 135 с.

208. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 324 с.

209. *Перегудов Ф. И.* Введение в системный анализ: учебное пособие для вузов / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. Москва: Высшая школа, 1988. 367 с.

210. *Перспективы развития профессионального образования // Перспективы развития системы непрерывного образования: коллективная монография* / под ред. Б. С. Гершунского. Москва: Педагогика, 1990. С. 66–81.

211. *Петров Ю. Н.* Модель непрерывного профессионального образования / Ю. Н. Петров. Нижний Новгород: Ай Кью, 1994. 351 с.

212. *Петрова Л. И.* Подготовка мастера к индивидуально-воспитательной работе с учащимися профтехучилищ: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л. И. Петрова; Ленингр. гос. пед. ин-т. Ленинград, 1989. 16 с.

213. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. Москва: Педагогика, 1972. 184 с.

214. *Повышение* квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования / Б. Б. Исправников [и др.]. Москва: Высшая школа, 1990. 140 с.

215. *Подготовка, переподготовка и повышение квалификации рабочих на производстве в условиях перехода к рыночной экономике: в 2 частях* / под ред. С. Я. Батышева. Москва: ВАРПО, 1991. Ч. 1. 267 с.

216. *Полан Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полан [и др.]; под ред. Е. С. Полан. Москва: Академия, 2000. 272 с.

217. *Полчка А. Е.* Научно-методическое обеспечение и организация многоуровневой подготовки кадров информатизации регио-

нальной системы общего образования: диссертация ... доктора педагогических наук / А. Е. Поличка. Москва, 2006. 313 с.

218. *Полнер Е. Д.* Современные проблемы методики обучения учащихся: учебное пособие / Е. Д. Полнер; Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. Санкт-Петербург, 1995. 81 с.

219. *Пономаренко Б. Т.* Демократизация профессионального образования: проблемы взаимодействия государственных структур и общественных объединений / Б. Т. Пономаренко // Политические партии: история, теория, практика / под ред. А. И. Ковлера. Москва: Луч, 1993. Вып. 1. С. 114–133.

220. *Попова Л. В.* Учитель для одаренных / Л. В. Попова // Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. Москва: Амфора, 1996. С. 203–214.

221. *Потемкин В. К.* Социальные индикаторы трудового потенциала / В. К. Потемкин; Рос. акад. наук, Ин-т соц.-экон. проблем Санкт-Петербург, 1995. 110 с.

222. *Пошаев Д. К.* Политехнические основы профессионального обучения школьников: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Д. К. Пошаев; АПН СССР, НИИ труд. обучения и проф. ориентации. Москва, 1988. 19 с.

223. *Право на образование. Льготы для школьников, льготы для педагогов. Законодательные и нормативные документы. Комментарии специалистов / ЗАО «Библиотечка РГ».* Москва, 1999. 192 с. (Приложение к «Российской газете».)

224. *Практикум по психологии профессиональной школы / под ред. Э. Ф. Зеера;* Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. 113 с.

225. *Предпринимательство в образовании: пособие для руководителей образовательных учреждений.* Москва: АПО, 1995. 80 с.

226. *Прессман Л. П.* Методика применения технологических средств обучения: экран – звуковые средства / Л. П. Прессман. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1988. 287 с.

227. *Привалова Н. Ф.* Самоаттестация среднего профессионального педагогического учебного заведения: методическое пособие / Н. Ф. Привалова, Н. М. Стороженко. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1995. 66 с.

228. *Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах* / под. ред. А. П. Беляевой; НИИпрофтехобразования. Москва: Высшая школа, 1991. 158 с.

229. *Проблемы стратификации российского общества в переходный к рынку период* / М. А. Слюсарянский [и др.]; отв. ред. М. А. Слюсарянский; Перм. гос. техн. ун-т. Пермь, 1995. 98 с.

230. *Проблемы формирования профессиональных интересов у учащихся средних профтехучилищ* / Л. Г. Антипова [и др.]; под ред. В. Е. Алексеева, Л. Г. Антиповой; ВНИИпрофтехобразования. Москва: Высшая школа, 1987. 110 с.

231. *Прогнозирование в области профтехобразования* / ВНИИпрофтехобразования. Москва: Высшая школа, 1989. 156 с.

232. *Прогнозирование развития научных исследований в области профессионально-технического образования: методическое пособие* / сост. О. Г. Прикот, В. В. Шапкин; ВНИИпрофтехобразования. Ленинград, 1990. 55 с.

233. *Программе созидания – высококвалифицированные рабочие кадры: учебно-методическое пособие для инженерно-педагогических работников учебных заведений системы профтехобразования* / под ред. Н. Г. Ничкало. 2-е изд., доп. Киев: Выща школа, 1987. 358 с.

234. *Производственное обучение в профессионально-технических училищах* / под ред. М. А. Жиделева. Москва: Высшая школа, 1972. 216 с.

235. *Профессиональная ориентация в системе непрерывного образования // Перспективы развития непрерывного образования* / под ред. Б. С. Гершунского. Москва: Педагогика, 1990. С. 89–109.

236. *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2009. 456 с.

237. *Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях* / А. П. Беляева [и др.]; под общ. ред. А. П. Беляевой; Рос. акад. образования, Ин-т проф.-техн. образования. Санкт-Петербург, 1995. 227 с.

238. *Профессионально-педагогические кадры России: целевая комплексная программа на 1997–2001 гг.* / сост. Е. В. Ткаченко [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 16 с.

239. *Профессионально-педагогические* понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

240. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. Москва; Воронеж, 1996. 256 с.

241. *Психологические* основы профессионально-технического обучения / Т. В. Кудрявцев [и др.]; под ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой; НИИ общ. и пед. психологии. Москва: Педагогика, 1988. 142 с.

242. *Психолого-педагогические* основы формирования личности учащегося профтехучилища: учебное пособие / М. К. Андреева [и др.]; ВНИИпрофтехобразования. Москва: Высшая школа, 1991. 134 с.

243. *Полуянов В. Б.* Теоретические основы маркетинга образовательных услуг / В. Б. Полуянов. Москва: АПО, 2000. 285 с.

244. *Путилин В. Д.* Формирование личности рабочего в условиях становления системы непрерывного образования / В. Д. Путилин, В. М. Кузнецов; Моск. гос. пед. ун-т. Москва: NV Магистр, 1994. 111 с.

245. *Пышкало А. М.* Методическая система обучения геометрии в начальной школе: авторский доклад по монографии «Методическое обучение геометрии в начальных классах», представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. М. Пышкало. Москва, 1975. 60 с.

246. *Разработка* педагогических программных средств вычислительной техники для учебных заведений профтехобразования: методическое пособие / сост. М. Б. Лебедева, С. А. Макаров, В. В. Шапкин; ВНИИпрофтехобразования. Москва: Высшая школа, 1990. 125 с.

247. *Регионализация* профессионального образования: управление региональной системой профессионального образования: руководство: в 2 частях / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Изд-во НФПК, 2006. Ч. 1: Научно-методические рекомендации для работников региональных органов управления образованием. 146 с.

248. *Региональная* политика Российской Федерации в области высшего и среднего профессионального образования: сборник / Морд. ун-т, НИИ регионологии; отв. ред. В. С. Жураковский [и др.]. Саранск, 2005. Вып. 5. 319 с.

249. *Реформы* образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / Рос. открытый ун-т. Москва: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. 272 с.

250. *Роберт И. В.* Концепция комплексной многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования / И. В. Роберт, О. А. Козлова; ИИО РАО. Москва, 2005. 50 с.

251. *Роберт И. В.* Основные направления использования ИКТ в модернизации системы образования / И. В. Роберт, Л. Д. Босова, В. П. Полякова // Ученые записки / ИИО РАО. Москва, 2003. Вып. 2. С. 3–21.

252. *Роберт И. В.* Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования / И. В. Роберт, В. А. Поляков. Москва: Образование и Информатика, 2004. 68 с.

253. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) / И. В. Роберт; ИИО РАО. Москва: 2007. 234 с.

254. *Романов В. А.* Воспитательное пространство в структуре целостной среды субъектного становления личности ребенка / В. А. Романов, В. Н. Кормакова // Пространство детства: современность и будущее: сборник материалов 1-й Всероссийской научно-практической конференции, 13–14 мая 2014 г. / под ред. Е. П. Велихова, Н. Е. Орлихиной. Москва; Тула, 2014. С. 184–187.

255. *Романов В. А.* Содержание образования как компонент единого образовательного пространства / В. А. Романов // Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci: materialy IX Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji [7–15 января 2014 г.]. Przemys, 2014. Vol. 7: Psychologia i sochjologia. Pedagogiczne nauki. S. 64–67.

256. *Романцев Г. М.* Инновации в развитии профессионального образования в Уральском регионе / Г. М. Романцев // Образование и наука. 2000. № 4. С. 18–26.

257. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

258. *Романцев Г. М.* Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище: учебное пособие / Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 136 с.

259. *Романцев Г. М.* Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии / Г. М. Романцев, Н. О. Вербицкая // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: в 3 частях / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006.

Ч. 1: Материалы научно-практической конференции, 11–12 апреля 2006 г. С. 15–19.

260. *Романцев Г. М.* Центр высшего педагогического образования – новая форма институциональной трансформации / Г. М. Романцев // Образование: цели и перспективы. 2010. № 10. С. 20–23.

261. *Романцев Г. М.* Через традиции и инновации – к профессионализму / Г. М. Романцев // Регионы России. Национальные приоритеты. 2009. № 5. С. 70–71.

262. *Рубцов В. В.* Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. Москва: Смысл, 1997. 295 с.

263. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Просвещение, 1989. С. 199–295.

264. *Рыжов В. А.* Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании / В. А. Рыжов. Москва: Высшая школа, 1991. 157 с.

265. *Сапрыкин В. И.* Профессиональная школа сегодня и завтра: [беседа с сотрудником главного управления профессионального образования В. И. Сапрыкиным] / В. И. Сапрыкин // Народное образование. 1994. № 5. С. 52–57.

266. *Саюшев В. А.* Организация и совершенствование профессионально-технического образования / В. А. Саюшев. Москва: Высшая школа, 1987. 172 с.

267. *Сборник* нормативных актов в помощь руководителям образовательных учреждений / сост. С. И. Михальчук; Моск. департамент образования, сев. окр. упр. Москва, 1995. Вып. 2. 327 с.

268. *Семенов В. Д.* Личность как объект педагогики / В. Д. Семенов // Социально-педагогические проблемы формирования личности / Урал. гос. ун-т. Свердловск, 1982. С. 11–16.

269. *Семушина Л. Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие для преподавателей учреждений среднего профессионального образования / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. Москва: Мастерство, 2001. 272 с.

270. *Сергеев А. Н.* Педагогика и методика подготовки рабочих для производственной отрасли / А. Н. Сергеев; Ин-т проф. образования, Челяб. фил. Челябинск, 1994. 108 с.

271. *Сериков В. В.* К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ / В. В. Сериков; под ред.

В. В. Краевского, В. М. Полонского // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сборник научных статей (материалы конференций) / Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. Москва, 2001. С. 109–115.

272. *Сибирская М. П.* Дидактические условия деятельности преподавателей по формированию профессиональной активности у учащихся профтехучилищ: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. П. Сибирская; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Ленинград, 1988. 23 с.

273. *Сибирская М. П.* Педагогические технологии профессиональной подготовки: учебное пособие / М. П. Сибирская; Центр. ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов проф. образования. Санкт-Петербург, 1995. 79 с.

274. *Сибирская М. П.* Проблемы формирования профессиональной активности у учащихся / М. П. Сибирская; Центр. ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов проф. образования. Санкт-Петербург, 1995. 129 с.

275. *Сивов М. В.* Экономическая стратегия развития системы профессионального образования в регионе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. В. Сивов; С.-Петерб. ун-т экономики и финансов. Санкт-Петербург, 1995. 17 с.

276. *Симомян Р. Х.* Концепция мезоуровня применительно к региону / Р. Х. Симомян // Социологические исследования. 2010. № 5. С. 51–61.

277. *Ситникова Л. И.* Развитие воспитательных умений мастера производственного обучения СПТУ в курсовой системе повышения квалификации: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Л. И. Ситникова; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Ленинград, 1989. 19 с.

278. *Скакун В. А.* Введение в профессию мастера производственного обучения: методическое пособие / В. А. Скакун. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1988. 237 с.

279. *Скакун В. А.* Методика производственного обучения: в 2 частях / В. А. Скакун. Москва: Профессиональное образование, 1992. Ч. 2. 163 с.

280. *Скакун В. А.* Рекомендации в помощь составителям методических разработок по теоретическому обучению / В. А. Скакун; Гос. ком. Совета Министров РСФСР по проф.-техн. образованию. Москва, 1971. 127 с.

281. *Скаткин М. Н.* Вопросы профессиональной педагогики / М. Н. Скаткин. Москва: Высшая школа, 1968. 321 с.

282. *Скибицкий Э. Г.* Концепция создания компьютеризованного курса как составляющей педагогической системы / Э. Г. Скибицкий. Новосибирск: РИО НИПКипРО, 1996. 38 с.

283. *Сластенин В. А.* Высшее педагогическое образование в России: идеология, содержание, технологии / В. А. Сластенин // Интегральная педагогика и жизнь. 1999. № 3. С. 36–44.

284. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

285. *Смирнов И. П.* Движение к открытой системе профессионального образования / И. П. Смирнов, В. А. Поляков, Е. В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов / отв. ред. Г. Д. Бухарова. Екатеринбург, 2004. Вып. 3. С. 9–27.

286. *Смирнов И. П.* Рынок труда и реформа профессионального образования в России / И. П. Смирнов // Специалист. 1994. № 9. С. 5–10.

287. *Смирнов И. П.* Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. Москва: Аспект, 2004. 32 с.

288. *Соколов А. Г.* Научные основы управления профессиональным учебным заведением / А. Г. Соколов. Москва: Высшая школа, 1984. 123 с.

289. *Соколов А. Г.* Теория и практика управления средним профтехучилищем / А. Г. Соколов. Москва: Высшая школа, 1988. 182 с.

290. *Соколова Е. И.* Формирование социально-педагогической ориентации руководителей СПТУ в процессе изучения производственной адаптации молодых рабочих: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. И. Соколова; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Ленинград, 1988. 16 с.

291. *Солдаткин В. И.* Информационно-образовательная среда открытого образования / В. И. Солдаткин // Телематика-2002: труды Всероссийской научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2002. С. 281–284.

292. *Сопин В. И.* Разработка и применение дидактических средств в средних профтехучилищах / В. И. Сопин, С. Б. Вербицкая, Н. А. Лабунская. Москва: Высшая школа, 1986. 126 с.

293. *Социальная информатика: основания, методы, перспективы* / отв. ред. Н. И. Лапин. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 216 с.

294. *Спивак В. А.* Государственная система профессионального образования: анализ, прогнозирование, организация: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / В. А. Спивак; С.-Петерб. ун-т экономики и финансов. Санкт-Петербург, 1992. 32 с.

295. *Спивак В. А.* Факторно-целевой подход к организации управления профессиональным образованием / В. А. Спивак. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та экономики и финансов, 1992. 123 с.

296. *Среднее профессиональное образование: сборник основных нормативных документов* / сост. П. Ф. Анисимов [и др.]; под ред. П. Ф. Анисимова. Москва: Изд-во НМЦ СПО, 1997. 416 с.

297. *Среднее профессиональное образование России: пути развития: материалы 3-го съезда Союза директоров средних специальных учебных заведений России: стенографический отчет.* Москва: Альфа-М, 2003. 208 с.

298. *Стародубцев В. А.* Персональный сайт преподавателя в системе обучения / В. А. Стародубцев, А. Ф. Федоров // Информационные технологии в образовании: сборник трудов 12-й конференции-выставки: в 8 частях. Москва: Изд-во Моск. инж.-физ. ин-та, 2002. Ч. 5. С. 98–99.

299. *Степаненков Н. К.* Системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. К. Степаненков; Акад. пед. наук СССР, НИИ труд. обучения и проф. ориентации. Москва, 1986. 38 с.

300. *Степанова И. Н.* Диалектика общественных отношений деятельности и социальных качеств личности: научно-методическая разработка / И. Н. Степанова; Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1979.

301. *Стожко К. П.* Принципы экономического гуманизма: опыт русской истории / К. П. Стожко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 380 с.

302. *Суд над системой образования: стратегия на будущее: перевод с английского* / под ред. У. Д. Джонстона. Москва: Педагогика, 1991. 179 с. (Зарубежная школа и педагогика.)

303. *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором / В. А. Сухомлинский. Москва: Педагогика, 1973. 237 с.

304. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. Москва: Просвещение, 1971. 317 с.

305. *Таланчук Н. М.* Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: вопросы теории / Н. М. Таланчук. Москва: Педагогика, 1987. 111 с.

306. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. Москва: Педагогика, 1969. 133 с.

307. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 80 с.

308. *Тартарашвили Т. А.* Роль и значение гуманитарного образования в подготовке специалистов инженерно-технического профиля (опыт вузов США) / Т. А. Тартарашвили; НИИ ВШ. Москва, 1991. 56 с.

309. *Технические* и гуманитарные аспекты информационных образовательных сетей и сред: монография / под ред. М. Ю. Монахова, И. В. Шалыгиной. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та; Владим. ин-та усовершенствования учителей, 2001. 457 с.

310. *Титарев Л. Г.* Технологии в образовании / Л. Г. Титарев // Проблемы модернизации системы образования для новой экономики России / ГУВШЭ. Москва, 2007. С. 42–61.

311. *Тиффин Дж.* Что такое виртуальное обучение. Образование в информационном обществе / Дж. Тиффин, Л. Раджасингам. Москва: Информатика и образование, 1999. 312 с.

312. *Тихилова В. А.* Социально-педагогический анализ ценностных ориентаций учащихся профтехучилищ: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / В. А. Тихилова; АПН СССР, НИИ проф.-техн. педагогики. Казань, 1988. 15 с.

313. *Тихонов А. Н.* Система специализированных образовательных центров высоких информационных технологий [Электронный ресурс] / А. Н. Тихонов [и др.] // Телематика–2005: труды Всероссийской научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 6–9 июня 2005 г. Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2005/db/doc/det_thes.php?id=97.

314. *Ткаченко Е. В.* Российское образование. Дороги реформ / Е. В. Ткаченко. Махачкала: Юпитер, 1994. 232 с.

315. *Тулькибаева Н. Н.* Теоретико-методическая концепция экспертизы качества образования на основе стандартизации: монография / Н. Н. Тулькибаева, Н. М. Яковлева, З. М. Большакова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та: Факел, 1998. 143 с.

316. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 194–256.

317. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)» / Ин-т проблем развития СПО. Москва, 2001. 42 с.

318. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. / Федер. агентство по образованию. Москва, 2006. 170 с.

319. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. / М-во образования и науки РФ; Федер. служба по надзору в сфере образования и науки. Москва, 2011. 166 с.

320. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / М-во образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/doc/fgos>.

321. Федоров В. А. Методологические основы дистанционного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров, К. Ю. Комаров // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2006. Вып. 2 (17). С. 212–220.

322. Федоров В. А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука. 1999. № 1. С. 52–69.

323. Федоров В. А. Оценка педагогической деятельности как подсистема модели управления качеством образования / В. А. Федоров, Г. М. Романцев // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы: материалы 5-й Международной научно-методической конференции: в 2 томах / под общ. ред. А. С. Вострикова. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 2003. Т. 2. С. 148–152.

324. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

325. Федоров В. А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2000. № 2 (4). С. 60–71.

326. *Филиппов В. М.* Российское образование: состояние, проблемы, перспективы / В. М. Филиппов // Среднее профессиональное образование. 2000. № 3. С. 5–10.

327. *Философия* техники в ФРГ: перевод с немецкого / сост. и предисл. Ц. Г. Арзаканяна, В. Г. Горохова. Москва: Прогресс, 1989. 528 с.

328. *Философский* энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

329. *Фишер Э.* Инновации в профессиональном образовании в Федеративной Республике Германии: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Э. Фишер; Рос. акад. образования, Ин-т проф. самоопределения молодежи. Москва, 1995. 15 с.

330. *Халемский Г. А.* Основы профессионального творчества в профтехучилище / Г. А. Халемский, В. Л. Худяков, В. В. Шапкин. Москва: Высшая школа, 1991. 127 с.

331. *Халиуллин И. А.* Интегративный урок производственного обучения как средство формирования профессиональной самостоятельности учащихся ПТУ / И. А. Халиуллин // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. Вып. 2. С. 35–38.

332. *Хаматнуров Ф. Т.* Теоретические основы моделирования среды высоких образовательных технологий учреждения высшего профессионально-педагогического образования / Ф. Т. Хаматнуров, К. Ю. Комаров // Научные исследования в образовании. 2006. № 6. С. 137–40.

333. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. Москва: Высшая школа, 1988. 166 с.

334. *Хотько Д. Г.* На пути интеграции колледж – вуз / Д. Г. Хотько // Специалист. 1993. № 10. С. 14–15.

335. *Хроменков Н. А.* Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс / Н. А. Хроменков. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

336. *Хроменков Н. А.* Ускорение и реформа общеобразовательной школы / Н. А. Хроменков. Москва: Советская Россия, 1988. 192 с.

337. *Худяков В. Л.* Педагогический поиск в процессе разработки методики / В. Л. Худяков, В. В. Шапкин. Москва: Высшая школа, 1991. 187 с.

338. *Худяков В. Л.* Творческий поиск преподавателя профтехучилища / В. Л. Худяков. Москва: Высшая школа, 1991. 69 с.

339. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер-Пресс, 1997. 608 с.

340. *Чапаев Н. К.* Основные позиции интегративно-целостного подхода / Н. К. Чапаев // Образование и наука. 1999. № 2 (2). С. 134–142.

341. *Чапаев Н. К.* Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. К. Чапаев; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 462 с.

342. *Черноушек М.* Психология жизненной среды / К. Черноушек. Москва: Наука, 1989. 295 с.

343. *Шадриков В. Д.* Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. Москва: Арфа, 1993. 397 с.

344. *Шакуров Р. Х.* Социально-педагогические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. Москва: Высшая школа, 1982. 179 с.

345. *Шакуров Р. Х.* Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем / Р. Х. Шакуров. Москва: Высшая школа, 1984. 193 с.

346. *Шамков Н. А.* Педагогические основы производственной практики учащихся ПТУ / Н. А. Шамков. Москва: Высшая школа, 1989. 78 с.

347. *Шапкин В. В.* Методические вопросы прогнозирования подготовки квалифицированных рабочих и основные концептуальные положения развития профтехшколы до 2005 г. / В. В. Шапкин // Социально-экономические и организационно-управленческие проблемы подготовки рабочих широкого профиля / ВНИИ профтехобразования. Ленинград, 1983. С. 9–15.

348. *Шапкин В. В.* Профтехобразование на путях перестройки / В. В. Шапкин. Ленинград: Знание, 1990. 53 с.

349. *Шапкин В. В.* Чужой опыт: Можно ли сделать его своим / В. В. Шапкин // Профессионально-техническое образование. 1990. № 2. С. 17–24.

350. *Шараева А. Ф.* Общественное мнение как средство воспитания профессионального интереса учащихся профтехучилищ: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. Ф. Шараева; Акад. пед. наук СССР, НИИ проф.-техн. педагогики. Казань, 1988. 16 с.

351. *Шафрин Ю. А.* Информационные технологии: в 2 частях / Ю. А. Шафрин. Москва: Лаборатория базовых знаний, 2000. Ч. 1: Основы информатики и информационных технологий. 320 с.

352. *Швырев В. С.* Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. Москва: Политиздат, 1984. 178 с.

353. *Шевелева С. С.* Открытая модель образования (синергетический подход) / С. С. Шевелева. Москва: Магистр, 1997. 209 с.

354. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие / А. Шелтен; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с.

355. *Шепотин А. Ф.* Обучение учащихся профтехучилищ на опыте новаторов производства как условие повышения их профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. Ф. Шепотин; АПН СССР, НИИ проф.-техн. педагогики. Казань, 1987. 17 с.

356. *Ширшов В. Д.* Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В. Д. Ширшов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1994. 128 с.

357. *Шкатулла В. И.* Образовательное законодательство: теоретические и практические проблемы / В. И. Шкатулла; Исслед. центр пробл. подгот. специалистов. Москва, 1996. 164 с.

358. *Штымов С. Т.* Система трудового воспитания и профессиональной ориентации учащихся в истории советской школы и педагогики 1917–1984 гг.: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / С. Т. Штымов. Казань, 1984. 34 с.

359. *Шульга Н. И.* Педагогические условия и средства активизации процесса производственного обучения в профтехучилищах: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. И. Шульга; Мин. гос. пед. ин-т. Минск, 1988. 19 с.

360. *Шярнас В. И.* Принцип интеграции в профессионально-технической педагогике / В. И. Шярнас // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Технологический аспект / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. С. 7–10.

361. *Щенников С. А.* Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. Москва: Наука, 2002. 527 с.

362. *Экспертиза и сертификация педагогической продукции, функционирующей на базе средств информационных и коммуникационных технологий: сборник статей Экспертно-консультативного совета по вопросам обучения, открытого образования и внедрения новых образовательных технологий при Комитете Государственной думы Федерального Собрания РФ по образованию и науке: подготовлен к парламентским слушаниям на тему: «О государственной поддержке развития информационных образовательных технологий: нормативно-правовой аспект».* Москва, 2006. 1 п. л.

363. *Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко.* Москва: Педагогика, 1998. 560 с.

364. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева.* Москва: АПО, 1999. Т. 1–3.

365. *Эрганова Н. Е. Основы методики профессионального обучения: учебное пособие для инженеров-педагогов электротехнического профиля / Н. Е. Эрганова; Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990.* 148 с.

366. *Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби.* Москва: Изд-во иностранной литературы, 1959. 144 с.

367. *Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин.* Москва: УРСС, 1997. 444 с.

368. *Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций / В. А. Ядов.* Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2009. 138 с.

369. *Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин.* Москва: Смысл, 2001. 365 с.

370. *Akinci B. Resistance to IC&ODL: Human resource approach in traditional universities / B. Akinci // Research and innovation in open and distance learning. Prague, 2005. P. 169–172.*

371. *Blom D. I am developing models for WEB-based learning The interaction dilemma / D. Blom // Research and innovation in open and distance learning. Prague: EDEN, 2000. P. 67–69.*

372. *Bodendorf F. Media based cooperative teaching between university and industry / F. Bodendorf, M. Schertler // Research and innovation in open and distance learning. Prague: EDEN, 2004. P. 88–91.*

373. *Brown S. Making sense of teaching / S. Brown, D. McIntyre.* Buckingham: Open Univ. press., 1993.

374. *Brown S.* The professional craft knowledge of teachers / S. Brown, D. McIntyre // *Scottish Educational Review*. 1998. Special Issue. P. 39–45.

375. *Bunker E.* A study of transactional distance and interactive television in the distance education of the health professionals / E. Bunker, J. Amer // *Distance Education*. 1996. Vol. 10, № 3. P. 4–19.

376. *Burge E. Daniel.* Baring professional souls: Reflection on Web life / E. Daniel Bunker, C. Bock // *Distance Education*. 2000. № 15.

377. *Burge L.* Transformative learning in reflective practice / L. Burge, M. Haughey // *Reforming open and distance education*. London: Kogan Page, 2003.

378. *Candy P.* Self-direction for lifelong learning / P. Candy. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

379. *Carswell R. J. B.* Journals in graduate curriculum courses / R. J. Carswell // *English Quarterly*. 1998. Vol. 21, № 2. P. 104–114.

380. *Chen Y.-J.* Path analysis of the concepts in Moore's theory of transactional distance in a videoconferencing learning environment / Y.-J. Chen, F. A. Willits // *Distance Education*. 1998. Vol. 13, № 2.

381. *Clandinin J.* Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images / J. Clandinin // *Curriculum Inquiry*. 1985. Vol. 15. P. 361–385.

382. *Denial J. S.* Mega universities and knowledge media / J. S. Denial. London: Kogan Page, 1997.

383. *Dillon C.* Faculty rewards and instructional telecommunications: A view from the tele-course faculty / C. Dillon // *Distance Education*. 1989. Vol. 3, № 2. P. 35–43.

384. *Dillon C.* Instructional strategies and student involvement in distance education: A study of the Oklahoma televised instruction system / C. Dillon, H. Hengst, D. Zoller // *Distance Education*. 1991. № 6 (1).

385. *Distance education at a glance: Engineering outreach* [Electronic resource] / College of Eng. Univ. of Idaho. 1995. October. Access mode: http://www.Uidaho.edu*evo/distglan.html.

386. *Distance education for the information society: Policies, pedagogy and professional development: Analytical survey* / UNESCO. Moscow, 2001.

387. *Divesta F. J.* Listening and note-taking / F. J. Divesta, G. S. Fray // *Educational Psychol.* 1972. Vol. 63, № 1. P. 8–14.

388. *Dondi C.* «SUSTAIN» presentation at the 1st EDEN research workshop on research and innovation in open and distance learning / C. Dondi. Prague, 2000. P. 200.

389. *Donmoyer Ft.* The concept of knowledge base / Ft. Donmoyer // The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers. San Fransisco: Jossey-Bass, 1996. P. 92–119.

390. *Evans T.* Critical reflection on distance education / T. Evans; ed. D. Nation. London: Palmer press, 1989.

391. *Evans T.* Reforming open and distance education / T. Evans, D. Nation. London: Kogan Page, 1993.

392. *Gornez H.* Management innovation in the developing world / H. Gornez, C. Davila. Geneva: INTERMAN, 1995.

393. *Holmberg B.* Growth and structure of distance education / B. Holmberg. Beckenheim: Groom Helm, 1986.

394. *Holmberg B.* Recent research into distance education / B. Holmberg. Huga: Zentr. Inst. fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich Fernstudienentwicklung, 1982. Vol. 1, 2.

395. *Holmberg B.* The concept, basic character and development potentials of distance education / B. Holmberg // Distance Education. 1989. Vol. 10, № 1.

396. *Itzkan S. J.* Assessing the future of telecomputing environment: Implication for instruction and administration / S. Itzkan // Computing Teacher. 1994. Vol. 22, № 4. P. 60–64.

397. *Komarov K.* Construction and utilizing of Internet information for vocational guide / K. Komarov // International Seminar of Vocational Guide: conference proceedings. TianJing, 1999. № 10. P. 21–29.

398. *Komarov K.* Distributed Learning Environment: Aspects of Technology and Didactics / K. Komarov // The Journal for the integrated study of artificial intelligence cognitive science and applied epistemology. Learning and Education. 2001. Vol. 18, № 1–2. P. 29–35.

399. *Komarov K.* Modern Solutions and Approaches in the Field of Teaching for Technical Drawing Reading / K. Komarov // The Journal for the integrated study of artificial intelligence cognitive science and applied epistemology. New Technologies and Education. 1997. Vol. 14, № 1. P. 41–47.

400. *Management* information and performance indicators in higher education: An international issue / ed. F. T. R. C. Dochy [et al]. Van Gorcum, 1990.

401. *Markkuly M.* Why would universities be in place to offer learning on demand? / M. Markkuly, G. Van der Perre, C. Claves // *New learning*. Lisbon, 2000.
402. *McKenzie J.* Making Web meaning / J. McKenzie // *Educational Leadership*. Vol. 54. P. 30–32.
403. *Me Luhan M.* Letter of Marshal Me Luhan / M. Me Luhan. Oxford: Oxford Univ. press, 1975. 512 p.
404. *Melton R.* Objectives, competence and learning outcomes / R. Melton. Stirling: Kogai Page, 1997.
405. *Michael S.* A Entrepreneurial activities in postsecondary education / S. Michael, E. Holdaway // *Canada Higher Education*. 2002. Vol. 22, № 2. P. 15–40.
406. *Moore M.* A Model of independent study / M. Moore // *Epistologidactica*. 1977. № 1. P. 6–40.
407. *Moore M.* American distance education: A short literature review/ M. Moore // *Open and distance learning today*. London: Routledge, 2005. P. 32–41.
408. *Moore M.* On a theory of independent study / M. Moore // *Distance education: International perspectives*. London: Routledge, 1988. P. 68–94.
409. *Moran L.* Genesis of the Open Institute of British Columbia / L. Moran // *Distance Education*. Vol. 8, № 1.
410. *Morgan A.* Residential school in open and distance education: Quality time for quality learning? / A. Morgan, M. Thorpe // *Reforming open and distance education*. London: Kogan Page, 1993.
411. *Morgan A.* What should we do about independent learning? / A. Morgan // *Teaching Distance*. 1985. Vol. 2. P. 38–45.
412. *Morgan C.* Assessing open and distance learners / C. Morgan, M. O'Reilly. London: Kogan Page, 1999.
413. *Newman J. M.* Sharing journals: Conversational mirrors for seeing ourselves as learners, writers, and teachers / J. Newman // *English Education*. 1988. Vol. 20, № 3. P. 134–156.
414. *Nipper S.* Third generation of distance learning and computer conferencing / S. Nipper // *Mindweave: Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon press, 1989.
415. *Peters O.* Learning and teaching in distance education / O. Peters. London: Kogun Page, 1998.

416. *Ramsden P.* The content of learning in academic departments: Experience of learning / P. Ramsden. Edinburg: Scottish Acad. press, 1997.
417. *Robinson B.* Applying quality standards in distance and open learning / B. Robinson // EADTU-News. 1992. № 11. P. 11–17.
418. *Robinson B.* Developing professionals at a distance / B. Robinson // Open Praxis. 1995. Vol. 2. P. 19–20.
419. *Robinson B.* Research and pragmatism in learner support / B. Robinson // Open and distance learning today. London: Routledge, 1995. P. 221–231.
420. *Rogers A.* Diffusion of innovations / A. Rogers. New York: Free press, 1962.
421. *Strenfert S.* Human information processing / S. Strenfert, M. J. Driver. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
422. *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain* / ed. B. S. Bloom. New York: McKay, 1956.
423. *Teachers education guidelines: using open and distance learning* / UNESCO. Paris, 2002. 66 p.
424. *Threlkeld R.* Research in distance education / R. Threlkeld, K. Brzoska // Distance education: Strategies and tools. Englewood Cliffs: Educational Technologies Publikation, 1994.
425. *Tiberius R. G.* Small group teaching: A trouble shooting guide / R. Tiberius. London: Kogan Page, 1999.
426. *Todd S.* Going global desktop video conferencing with CU-SeeMF / S. Todd // Learning and Lending Technol. 1996. September. P. 57–61.
427. *Toffler A.* Previews and premises / A. Toffler. New York: Morrow, 1983. 50 p.
428. *Trindade A. R.* Basic of distance education / A. R. Trindade. Oslo: EDEN, 1993.
429. *Tuninga R. S.* The supply and demand of distance education in Russia / R. S. Tuninga // World Bank. 1986. № 120. P. 123.
430. *Tyler R. W.* Basic principles of curriculum and instruction / R. W. Tyler. Chicago: University of Chicago press, 1949.
431. *University distance education of adults* // Tech Trends. 1987. № 32 (40).
432. *Verduin J. P.* Distance education: The foundation of effective practice / J. P. Verduin, T. A. Clare. San Francisco: Jossey-Buss, 1991.

433. *Viljoen J. H.* Quality management in an MBA program by distance education / J. H. Viljoen // *Distance Education*. 1991. № 6 (2).

434. *Whittington N.* Is instructional television educationally effective? A research review / N. Whittington // *Distance Education*. 1987. Vol. 1, № 1. P. 47–57.

435. *Wileman R.* Visual communicating / R. Wileman. Englewood Cliffs: Educational Technologies Publication, 1993.

436. *Yang C.* Designing hypermedia systems for instruction / C. Yang, D. M. Moore // *Education Technologies Systems*. 1996. Vol. 24, № 1.

437. *Zeichner K. M.* Teaching student teacher to reflect' toward / K. M. Zeichner, D. P. Liston // *Educational Review*. 1987. Vol. 57. P. 23–48.

438. *Zeller N.* Distance education and public policy / N. Zeller // *Review of Higher Education*. 1995. Vol. 18, № 2. P. 123–148.

Научное издание

Комаров Константин Юрьевич

РАЗВИТИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО (РЕГИОНАЛЬНОГО)
ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Монография

Редактор О. Е. Мелкозерова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 15.09.15. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 16,0. Уч.-изд. л. 16,8. Тираж 500 экз. Заказ № __.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
