МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

МОНОГРАФИЯ

Ставрополь
2010

УДК 378.1
ББК 74.58
Р 33

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:
д-р пед. наук, профессор Волгоградского государственного педагогического университета, член-корреспондент РАО ***В.В. Сериков,***
д-р пед. наук, профессор учреждения Российской академии образования «Институт управления образованием» ***И.Д. Чечель,***
д-р пед. наук, профессор Российского государственного социального университета ***Н.Д. Кучугурова***

Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г.
Р 33 Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 282 с.

ISBN 978-5-91090-062-6

В монографии рассматриваются методологические основы построения и организации профессиональной подготовки учителя в условиях интегративного образовательного пространства педагогического вуза как личностно-развивающей среды. Раскрыты сущность, структура, ресурсный потенциал интегративного образовательного пространства педагогического вуза, показаны его возможности для создания механизмов профессиональной социализации учителя и обеспечения качества его подготовки.

Монография предназначена для широкого круга читателей: научных работников в области педагогики, психологии, социологии, для преподавателей вузов, аспирантов и студентов, а также для всех интересующихся проблемами проектирования современного образовательного пространства вуза.

Работа над монографией выполнена в рамках ВНИК «Антропологическое сопровождение качества подготовки будущего учителя в контексте региональной модели образования» лаборатории «Антропология детства», финансируемой Правительством Ставропольского края.

УДК 378.1
ББК 74.58

ISBN 978-5-91090-062-6

© Редько Л.Л., Шумакова А.В., 2010
© Ставропольский государственный педагогический институт, 2010

ВВЕДЕНИЕ

Российское общество переживает период серьезных изменений во всех сферах социального бытия, которые рельефно отражаются, в свою очередь, и на системе образования. В контексте современной социокультурной ситуации образование как полифункциональное средство целенаправленного регулирования общественных преобразований выступает приоритетом жизнедеятельности каждого человека, одним из наиболее эффективных способов формирования отношений и норм поведения. Ответом на проблемы, которые ставит перед нами время, становится потребность в новых подходах к формированию человеческого потенциала, к созданию инновационных систем обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим, необходимость переосмысления качества профессиональной подготовки учителя приобретает статус глобальной стратегической задачи. Именно с новым осознанием роли педагога в формировании Человека Новой эпохи возможно обеспечить положительную динамику развития социума.

Наиболее чутко реагирующей на происходящие изменения оказалась российская система высшего педагогического образования, нуждающаяся в обновлении целей и задач профессионального образования, требующая инновационных подходов к достижению эффективности подготовки учительских кадров на основе интегративности, открытости, гибкости, вариативности, экономической целесообразности. Возникает необходимость совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки будущего учителя. Педагог должен обладать профессиональными компетенциями; в полной мере проявлять готовность к профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, требующих нестандартных, творческих подходов; использовать при решении педагогических задач проектные, сетевые, профильные, метапредметные подходы в образовании; креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания; быть конкурентоспособным, мобильным; обладать собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями; реализовывать адаптационные способности и стремление к саморазвитию, творчеству в условиях динамично развивающегося социума; испытывать потребность в профессиональном и личностном росте.

Очевидно, что подготовку учителя к реализации нового типа педагогической деятельности нельзя осуществить в рамках традиционных академических структур с монофункциональной направленностью образовательного процесса. Требуется погружение развивающегося специалиста в многообразие профессионально-образующих сред, систем про-

фессиональной подготовки с ресурсами информационно-образовательного назначения, которые должны быть интегрированы в некую метасистемную структуру. Закономерно, что перед педагогической наукой и практикой ставится вопрос о необходимости построения образовательного пространства вуза, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему актуализируется широкий спектр возможностей профессионализации соответствующего специалиста. Все вышесказанное определяет необходимость разработки теоретико-методологических, научно-практических основ проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза, моделирующего новый тип педагогической реальности и, соответственно, профессиональной деятельности педагога.

Данная монография представляет собой попытку подойти к решению одной из сложных научных задач – исследованию и описанию процедуры проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки учителя.

Методологической основой исследования выступают пространственный и интегративный подходы, определяющие необходимость проектирования интегративного образовательного пространства высшего учебного заведения. Создаваемое пространство должно быть ориентировано на формирование личности будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности и обеспечивать его профессиональное развитие в контексте процессов самоактуализации и самореализации, осознанного и ответственного выбора содержания и технологий педагогической деятельности, формирования современных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности.

Актуальность изучения и научного осмысления процессов проектирования современных педагогических систем на основе пространственного и интегративного подходов обусловлена возрастающими потребностями государства и общества в обеспечении инновационного развития образовательных учреждений для повышения качества профессионального педагогического образования. Необходимы анализ и систематизация имеющегося опыта проектирования интегративных систем, разного рода комплексов, сетевых структур, направленных на обеспечение высокого качества подготовки будущих педагогов, достижения целостности и внутренней дифференциации единого образовательного пространства высшей школы. В связи с этим особую значимость приобретает изучение способов и алгоритмов перехода от предметоцентрированного вузовского образования к интегративной подготовке учителей.

Вместе с тем можно утверждать, что в педагогической науке сложились определённые *теоретические предпосылки* обеспечения качества

подготовки педагогических кадров на основе проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза, к которым относятся концептуальные исследования, связанные с современным пониманием: природы педагогической деятельности, основных компетенций педагогов (Е.П. Белозерцев, Н.В. Бордовская, Е.О. Галицких, В.В. Краевский, П.Ф. Кубрушко, Н.В. Кузьмина, В.Л. Матросов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.П. Тряпицина, И.Д. Чечель и др.); содержательных и процессуальных аспектов подготовки специалистов сферы образования (О.А. Абдуллина, А.Г. Бермус, Г.А. Бордовский, И.В. Зимняя, М.М. Поташник, Л.Л. Редько, В.В. Рубцов, А.И. Субетто, Г.А. Шабанов и др.); методологии пространственного подхода и интерпретации образовательного пространства, его сущности, структуры, признаков (М.Я. Виленский, Б.Л. Вульфсон, В.И. Гинецинский, О.А. Леонова, А.П. Лиферов, Г.Н. Сериков, Е.А. Ямбург и др.); организационно-педагогических основ проектирования образовательного процесса, обладающего новыми пространственными характеристиками (А.И. Бондаревская, А.Я. Данилюк, И.Е. Иванцова, А.А. Криулина, Н.Н. Нечаев и др.).

Как показал проведенный нами анализ значительного количества научных источников, проблема проектирования интегративного образовательного пространства вуза в педагогической науке и образовательной практике является не решенной, отсутствует четкая дефиниция понятия «интегративное образовательное пространство», не определены цели и задачи его проектирования. Это актуализирует необходимость разработки теоретико-методологических и процессуально-технологических основ проектирования обозначенного пространства в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

Одновременно с теоретическими формировались и *практические предпосылки.* Они проявлялись прежде всего в изменении структуры, содержания и технологий профессионального педагогического образования, среди которых активное использование учреждениями профессионального образования сетевых моделей подготовки педагогических кадров; создание педагогических комплексов как способов интеграции образовательных ресурсов; организационно-технологическая преемственность уровней профессиональной подготовки специалистов; диверсификация образовательных структур; развитие вариативных форм профессиональной подготовки учителей и др. При этом практические предпосылки исследования данной проблемы нормативно обусловлены требованиями Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года; Национальной образовательной стратегии-инициативы «Наша новая школа»; Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы; Концепции федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы».

Вместе с тем многочисленные попытки создания интегративных структур – научно-педагогических комплексов, центрированных вокруг педагогических вузов, – часто не имеют разработанных теоретико-методологических основ, сравнительного анализа эффективности использования различных технологий организации такого рода практик. В педагогической науке наблюдается недостаточная изученность влияния факторов, интегративных ресурсов пространственной организации образовательной системы на качество подготовки учителя.

Актуальность исследования обусловливают существующие противоречия в системе педагогического образования. В качестве наиболее значимых, определяющих исследовательскую проблему были выделены **противоречия** между:

· требованиями российского общества, государства к качеству образования современных учителей и неспособностью системы педагогического образования в полной мере удовлетворять обозначенные требования в существующей традиционной знаниевой образовательной парадигме, а также отсутствием в педагогической науке и образовательной практике исследований системы обеспечения качества подготовки учителя в условиях интегративного образовательного пространства педагогического вуза;

· необходимостью теоретического осмысления сущности, структуры, образовательного потенциала, условий проектирования, функционирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя и недостаточной изученностью данной проблемы на теоретическом и практическом уровнях;

· необходимостью прикладного использования ресурсного потенциала интегративного образовательного пространства педагогического вуза для обеспечения качества профессиональной подготовки учителя в реальной образовательной практике и отсутствием концептуально обоснованных, экспериментально проверенных проектов обозначенного пространства в системе профессионального педагогического образования.

Таким образом, есть все основания утверждать, что педагогическая теория и практика свидетельствуют об актуальной потребности в концептуальном определении феномена интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя, технологии его создания и использования.

Логика исследовательского поиска определила структурное оформление содержания монографии, которое представлено в 4 главах.

В первой главе **«Профессионально-личностное становление учителя в образовательном процессе: обоснование современной образовательной парадигмы»** представлены результаты анализа современных теорий педагогического образования, осуществляется критический анализ традиционной модели образования, обосновывается лично-

стно ориентированная образовательная парадигма, раскрывается содержание профессиональной компетентности учителя, характеризуется система обеспечения качества педагогического образования, основанная на интегративном и пространственном подходах.

Во второй главе **«Интегративное образовательное пространство педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя»** проанализированы сущность интегративного образовательного пространства педагогического вуза, теоретические основы и организационно-управленческие условия его проектирования, выявлены ведущие детерминанты обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

В третьей главе **«Концепция исследования и организационно-педагогическое сопровождение процесса интеграции образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя»** представлены концептуальные положения проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя, разработана модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза и соответствующее организационно-методическое обеспечение его мониторинга и качества профессиональной подготовки специалистов.

В четвертой главе **«Экспериментальная работа по проектированию интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя»** представлено первоначальное состояние интегративности образовательного пространства вуза, осуществлено проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза и проанализированы результаты реализации проекта интегративного образовательного пространства вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

Особую значимость данное исследование приобретает в связи с происходящими процессами трансформации отечественной системы высшего профессионального образования, изменениями основных принципов, механизмов, условий слияния и реструктуризации высших учебных заведений. Как отклик на данную проблему в содержании монографии на основе кластерного подхода раскрываются концептуальные основы нового вида образовательной практики укрупнения учебных заведений и реализации технологии опережающего проектирования системы обеспечения качества подготовки учительских кадров новой формации.

В рамках проводимого в течение 10 лет исследования авторами были получены **результаты**, основными из которых являются: определение методологических основ проектирования содержательных и процессуальных аспектов профессиональной подготовки учителя в условиях интегративного образовательного пространства педагогического вуза как

специфической среды профессионально-личностного становления учителя; разработка технологии проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза и процедуры пространственной организации ресурсного обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей: определены общие ценностно-целевые установки, содержательно-процессуальные, контрольно-измерительные параметры его кластеров-подпространств; осуществлено планирование территориальной интеграции учреждений, особенности «соприкосновения» подпространств, порядок их расположения; выявлены функциональные возможности каждого субъекта пространства, обеспечивающего высокий уровень качества подготовки учителя.

Исследование вносит существенный вклад в педагогическое регионоведение, раскрывая качественно новые способы профессиональной подготовки учительских кадров в среде своего региона на основе осознания сопричастности к его менталитету, культуре, традициям.

Основные положения, факты и выводы, сформулированные в монографии, могут быть использованы для построения вариативных моделей пространственной организации образовательных систем, совершенствования мониторинга эффективности деятельности учреждений профессионального образования, организации и осуществления процесса управления качеством профессиональной подготовки учителей, определения региональной политики в области педагогического образования в контексте стратегий его дальнейшего развития.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке региональных нормативных документов, программ и концепций по вопросам реструктуризации сети образовательных учреждений и проектирования образовательных пространств регионов.

Г Л А В А 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

1.1. Тенденции современного российского педагогического образования: к проблеме обоснования новой образовательной парадигмы

В настоящее время российское общество и система отечественного образования переживают достаточно сложный период. С одной стороны, и в обществе, и в образовании в течение продолжительного времени наблюдаются достаточно серьезные кризисные явления, с другой (и это не вызывает сомнения), – определились четкие перспективы общесоциального развития, обусловливающие будущие возможности качественного изменения всех сфер общественных отношений и деятельности, в том числе и в системе образования.

Кризис в отечественном педагогическом образовании в своем структурном значении отражает несколько системных уровней: общекультурный и общеобразовательный уровни, а также уровень, обусловленный самой спецификой профессионального педагогического образования как важнейшей сферы духовного производства общества.

Общекультурный уровень кризисных явлений в педагогическом образовании детерминирован проблемами, имеющими макрозначение для всей человеческой цивилизации. На этом уровне речь идет о проблемах, которые в известном смысле являются «вечными», затрагивающими коренные стороны человеческого бытия [55]. В контексте специфики сферы духовного производства обозначенные проблемы порождены приоритетом развития материальной составляющей культуры и соответствующим научно-техническим прогрессом. В свое время Н.А. Бердяев писал: «Не будет без преувеличения сказать, что вопрос о технике стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры… Техника умножает блага жизни. Но эта специальная область, не затрагивающая никак сознания и совести…, не ставит никакой духовной проблемы» [46, 148]. При этом «мы стоим перед основным парадоксом: без техники невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры, и окон-

чательная победа техники в культуре, вступление в техническую эпоху влечет культуру к гибели» [46, 149].

Обозначенная Н.А. Бердяевым проблема не утратила актуальности (если не обострилась) и на современном этапе развития человеческой цивилизации. Отечественные авторы, в свою очередь, отмечают, что индустриальная парадигма культуры и порожденная ею техногенная цивилизация привели человечество к глобальной духовной катастрофе [449]. А.М. Новиков, анализируя проблему кризиса системы образования в контексте глобальных проблем общества, приходит к выводу, что этот кризис обусловлен явлением технократизма. Технократизм характеризуется дегуманизацией общества и культуры, которая, в свою очередь, есть следствие подчинения Человека служению научно-техническому прогрессу [337]. Поэтому в условиях технократического общества «человек делается орудием производства продуктов», а материальная «вещь ставится выше человека» [46, 149].

Е.И. Дворникова отмечает, что современное общество, которое называют информационным, создало культуру, основанную на идеологии прогрессизма и техницизма, потребления и полезности, изменившую самого человека. Межличностные отношения в такой культуре перестают регулироваться внерациональными способами: чувствами, обычаями, верой, любовью, идеалами, противопоставлением добра и зла, прекрасного и безобразного. Духовность редуцируется к разуму, а ценности заменяются информацией [144]. Поэтому техническая цивилизация в своей абсолютизации наносит ущерб духовности человека, эмоциональной, чувственной сфере его личности [46]. В этом плане «технизация духа, технизация разума может легко представиться гибелью и духа, и разума» [46, 153].

Как общекультурная ориентация технократическая идеология обусловливает проблему технократического сознания, что проявляется в сужении поля возможного выбора жизненных альтернатив, в дефиците положительных эмоциональных эмоций человека. В понимании мира природы, мира культуры и мира человека в сознании технократа господствует одномерность и гиперрационализм [283].

А.М. Новиков таким образом охарактеризовал основные черты технократизма и технократического сознания: примат средства над целью; примат частной цели над смыслом и общечеловеческими ценностями; примат символа над действительностью; примат техники над человеком и его духовностью. При этом в технократическом мышлении сиюминутные потребности вытесняют разум, мудрость и нравственность: «Для технократа не существует понятий совести, человеческих чувств и человеческого достоинства» [337, 9].

Личность человека не должна отождествляться с техникой и научно-техническим прогрессом. По своей сути личность «прежде всего, есть единство в многообразии и целостности» [46, 159]. В этом плане человек самостоятельно ставит цель, не являясь при этом частью и сред-

ством технического прогресса. Но технократизм в культуре и технократическое общество как раз и порождают ситуацию, когда человек есть, прежде всего, средство, придаток техники, но не единая, целостная личность. Поэтому «технократическое сознание игнорирует личностные устремления людей, считая их вторичными, производными и малозначимыми по сравнению с объективной логикой развития науки, техники и технологии» [452, 117].

Таким образом, основным признаком технократического сознания является отсутствие у личности человека в должной степени развитой потребности и способности в нравственной регуляции своего поведения и деятельности, крайний рационализм, прагматизм и экспансионизм в социальных и межличностных отношениях. В этом плане технократизм также порождает и авторитаризм личности [225]. «Техника дает человеку чувство абсолютного могущества, и она есть порождение воли к могуществу и экспансии», – таким образом охарактеризовал с философских позиций обозначенную черту технократического сознания Н.А. Бердяев [46, 155]. По своей сути технократизм и технократическое сознание противоречат всему нравственному, под которым И. Кант подразумевает безусловно общеобязательное, формальное правило поведения всех людей независимо от их происхождения, положения, обстоятельств в контексте требований всеобщего, нравственного принципа отношения к любому человеку не как к средству, а как к цели [537]. Исходя из требований категорического императива И. Канта, «техника всегда есть средство, орудие, а не цель. Не может быть технических целей жизни, могут быть лишь технические средства, цели же жизни всегда лежат в другой области, в области духа» [46, 148].

Каким же образом технократизм и авторитаризм проявляются в системе образования? По мнению Е.Н. Шиянова, авторитаризм в образовании является результатом того духовного производства, которое сложилось у нас в стране, начиная с 30-х годов, и в основу которого была положена схема материального производства, ориентированная на человека как на объект всевозможных воздействий. Это привело к тому, что в рамках образовательного процесса личность учащегося представлена как материал, а обучающего как «оператора», контролирующего технологию педагогического процесса. Причем личности обучающего педагога и учащегося, по мнению исследователя, нужны здесь постольку, поскольку личность последнего – это лишь результат формирующего воспитания, а личность педагога – это вообще нечто лишнее, что не имеет никакого отношения к педагогическому мастерству. Все это привело участников образовательного процесса к отчуждению от культуры, нравственности и духовности [508]. В этом плане технократизм наложил соответствующий отпечаток на методический аспект системы образования. Если цель образования – подготовка «кадров», то отсюда вытекает и определенная трактовка методики преподавания: «кадру» не нужно

мыслить широко и творчески; его главная и единственная добродетель – послушание и исполнительность. В такой системе отношений господствующим принципом являются субъект-объектные отношения [508].

А.М. Новиков конкретизировал черты технократического сознания в качестве результата соответствующего образования. По мнению исследователя, основной результат технократического образования состоит в формировании технократического сознания личности – узкого, ограниченного и рецептурно-технологического. Технократическое сознание требует обязательного наличия рецептуры, четко расписанной технологии. Технократическое сознание предполагает неспособность свободы выбора, неспособность «войти в открытую дверь», когда человек несет ответственность за свои действия. Технократическое сознание, по мнению А.М. Новикова, предполагает обязательный «поиск образа врага» – неважно какого – лишь бы он был, лишь бы можно было бы взвалить на него ответственность за неудачи, ничего не предпринимая самому; в отличие от гуманитарного сознания, «когда человек в первую очередь осознает личную ответственность за свою судьбу и судьбу окружающих его людей» [337, 54-55].

Все сказанное позволяет констатировать, что чисто технического или технологического решения проблемы развития человеческого общества не существует. Поэтому необходимо изменить характер жизни и принципы организации общества (в том числе и его системы образования), ориентиры его развития, механизмы социального и социокультурного регулирования. В этом плане «речь идет о необходимости формирования иной парадигмы человеческого существования, базирующейся на новых гуманистических принципах мышления» [449, 91]. В контексте должного развития личности человека основным противоречием как раз и выступает противоречие между гуманистической сущностью и предназначением человека и технократическими тенденциями современной цивилизации, которые и наносят основной ущерб гуманизму, гуманистическому миросозерцанию, гуманистическому идеалу человека и культуры. Таким образом, технический прогресс в чистом виде априори антигуманистичен, а единственно техническое понимание науки совершенно противоположно гуманистическим идеям и соответствующим культурным традициям, вступая в постоянное противоречие с гуманистическим пониманием полноты человечности, духовностью человеческой личности [46, 156].

Необходимо отметить следующий факт: не технический прогресс обусловливает возникновение технократизма в культуре, за все происходящее в культуре несет ответственность сам человек. При этом эта ответственность распространяется не только на настоящее (и даже не на настоящее), но в первую очередь на будущее культуры и цивилизации. В свое время Н.А. Бердяев так охарактеризовал этот постулат: «очень часто люди, раненные» технократизмом, говорят, что технический прогресс «калечит человека», что он во всем виноват, – «такое отношение уни-

жает человека, не соответствует его достоинству». Ответственен совсем не технический прогресс, который создан самим человеком, и недостойно переносить ответственность с самого человека на технику, потому, что не она обездушила человека, а человек обездушился сам. Поэтому «проблема должна быть перенесена извне внутрь. Духовное ограничение власти техники над человеческой жизнью есть дело духа, дело самого человека, зависит от напряжения его духовности» [46, 161]. «Культура творится изнутри; она есть создание души и духа», – также отмечал И.А. Ильин [197, 2].

В целом, мировое сообщество в XXI веке подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное гуманистически ориентированное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями, как, например, качество жизни человека, проблемами, решение которых не причинило бы вреда нашей планете, а значит, и самому человеку [11].

Проявление технократизма в культуре и образовании порождает кризис культуры в образовании. Е.И. Дворникова на основе анализа соответствующих источников охарактеризовала суть этого кризиса следующим образом:

· кризис культуры в образовании выступает как кризис «образования человека», характеризующийся обеднением эмоционального и образно-эстетического восприятия мира, что обусловливает лишение человека необходимых этических доминант в жизни. Трансформация мировоззренческих ценностных ориентаций современного человека в чисто инструментальные, на первый взгляд, облегчает человеческое общежитие, делает поступки людей рациональными, соответствующими ожиданиям большинства. Но в действительности за внешней осведомленностью скрывается невежество, равнодушие, духовная неразвитость личности и систем межличностных отношений. Таким образом, самый опасный результат образования – это прекрасно информированный человек, не отягощенный совестью;

· кризис культуры в образовании обусловлен «дефицитом культуры в образовании» (В. П. Зинченко). Доминирующая функция современного образования связана с его ориентацией не на культуру, а только на социальный опыт, включенный в образовательный процесс. «Система образования является подсистемой общества в целом. Как и любая другая подсистема, она выполняет множество функций. Но генеральной функцией системы образования, объединяющей все остальные в известную целостность, является воспроизводство человека как субъекта культуры» [283, 125]. К.Д. Ушинский отмечал, что в процессе обучения «передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» [464, 143]. Поэтому дефицит культуры в образовании в той или иной степени

обесценивает и сам социальный опыт, который должен обусловливать содержание образовательного процесса лишь в качестве структурного компонента [144, 106-107].

Обозначенные кризисные явления так или иначе детерминируют поступательное развитие системы российского образования. Социальная ситуация в российском обществе характеризуется постепенной сменой образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой практике репродуктивно-авторитарная, знаниевая модель образования становится препятствием на пути обновления общественного сознания и культуры современной России. В этих условиях возрастает роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времен и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим собой. Восстановить нарушенный баланс может антропологическая образовательная парадигма с ее ценностными ориентациями на развитие сущностных сил целостного человека во всем многообразии его связей с внутренним и внешним миром [449]. Поэтому кризис в образовании характеризуется своеобразным переходным периодом в развитии российской культуры – сменой идеалов образования, его переходом от просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры» (В.С. Библер). Так, А.Г. Асмолов отмечает, что в «современной ситуации педагогика, созданная во времена Я.А. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, которая с самого начала исходила из принципа усреднения знаний и их квантовой, временной раздачи по урокам, была хороша лишь для этой эпохи» и в настоящее время требует парадигмального пересмотра [23, 37].

Н.А. Бердяев охарактеризовал антисвободную, антитворческую сущность знаний в их чистом феноменологическом смысле и абсолютном проявлении следующим образом: «Психологическая противоположность знания и веры бросается в глаза человеку, не склонному к философскому анализу. Знание – принудительно, вера – свободна. Всякий акт знания заключает в себе принудительность, обязательность, невозможность уклониться, исключает свободу выбора… Доказательство, которым так гордится знание, всегда есть насилие, принуждение, то, что уже неотвратимо для меня» [45, 43]. При этом важно, что философ не отрицает ценность знания как такового, считая, что «знание предполагает веру, оказывается формой веры, но веры элементарной и неполной, веры в низшую действительность. Знание есть доверие к ограниченному, земному кругозору; в акте научного знания человек стоит на месте, с которого не все видно, виден лишь небольшой кусок. Вера есть тоже знание; знание через веру дается, но знание высшее и полное, видение всего, безграничности» [45, 51].

На первый взгляд, это весьма спорное высказывание Н.А. Бердяева вне всякого сомнения отражает религиозные взгляды мыслителя. Но более глубокий анализ сути сказанного позволяет сформулировать следующие выводы:

· чистое знание антисвободно, так как претендует на абсолютную истину, которая навязывается человеку извне. Поэтому чистое знание не предполагает сомнения и творческого к себе отношения со стороны знающего и (или) познающего;

· любое знание должно быть принято человеком добровольно, осознанно, на основе собственных мировоззренческих позиций, в контексте собственной веры (необязательно религиозной) в те или иные нравственные, духовные идеалы. Именно духовно окрашенное знание достигает высших пределов совершенства в своем социально-личностном проявлении и культурном значении.

Современные исследователи, подвергая критике традиционную знаниевую парадигму образования (В.В. Сериков и др.), также не отрицают ценность знания как необходимой составляющей содержания образовательного процесса. Весь вопрос в том, являются ли знания самоцелью в развитии личности или одним из средств такого развития.

В связи с этим Е.Н. Шиянов отмечает, что при знаниево ориентированном подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания, по мнению исследователя, являются важными социальными ценностями, поэтому и знаниево ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизненно обеспечивающей системой. Однако, как пишет Е.Н. Шиянов, при знаниево ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего обучающегося и другим негативным последствиям [506]. Говоря о педагогическом образовании, исследователь (в соавторстве с И.Б. Котовой) подчеркивает необходимость выходить за пределы традиционных представлений о подготовке будущего учителя как системы передачи «некоторой суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков» [509, 193]. Реализуемая в педагогическом образовании традиционная парадигма приводит «к устойчивому сохранению безличного, технократического подхода к пониманию педагогического мастерства» [509, 193], в основе которого лежат исключительно формирующиеся профессиональные знания, умения и способности будущего педагога [351]. При таком подходе личность учителя выступает лишь в качестве персонифицированной

основы нормативной педагогической деятельности [509]. Поэтому необходимость смены существующей знаниевой образовательной парадигмы новой признается сегодня подавляющим большинством педагогов, ученых и практиков. Можно утверждать, что в современных условиях авторитарно-репродуктивная, знаниевая парадигма образования (в том числе и педагогического) полностью себя изжила [449].

Анализируя проблемы современного образования, В. В. Сериков, в свою очередь, в качестве основной тенденции развития профессиональной педагогической деятельности обозначил переход от знаниевой парадигмы к личностной. При этом исследователь делает акцент на том, что «это не просто одно из направлений ее (педагогической деятельности) трансформации, а становление педагогической деятельности как таковой, своеобразное возвращение к ее сущности» [449, 224].

В.А. Болотов конкретизирует проблемы подготовки современных учителей в рамках знаниевой парадигмы следующим образом: «Современная концепция педагогического образования, не будучи в состоянии отразить целостную ситуацию педагогической деятельности, редуцирует подготовку учителя к ее внешне-процессуальным характеристикам, к таким тревиальным действиям, как постановка задач, отбор материала, контрольно-аналитические операции, сопоставление деятельности детей с программными образцами. Являются ли эти действия собственно педагогическими, утверждать трудно» [60, 18].

В.В. Сериков анализирует наиболее актуальные тенденции в развитии профессиональной педагогической деятельности, которые, по мнению исследователя, во многом обусловливают и соответствующие перспективы педагогической науки и образовательной практики. Среди основных автор выделяет следующие тенденции:

· педагогическая деятельность утрачивает черты спонтанно-ритуального поведения учителей и воспитателей, которые все более стремятся к рефлексии педагогического процесса, его результатов, к выявлению оснований для его исполнения;

· в современной педагогической деятельности сочетаются, хотя и не без противоречий, тенденции к возрастанию ее наукоемкости (стандартизация, модульность, информационная поддержка, диагностичность целей и результатов);

· в педагогической деятельности актуализируется субъектно-авторская позиция педагога, которая обусловливает возможность смещения педагогических целей в область личностно-развивающих функций. Именно личностно-развивающая функция определяет основную суть педагогической деятельности [449], но эта сущностная сторона деятельности педагога «нередко скрывается за внешне-процессуальными ее аспектами в виде информирующей, дисциплинирующей, приучающей и др. деятельностей» [60, 19]. По мнению В.А. Болотова, для того чтобы профессиональная деятельность педагога действительно отвечала современным социальным

и культурным требованиям, поле зрения учителей и воспитателей в первую очередь должны определять не интеллект, операциональная успешность и учебная функциональность детей, а их «жизненные смыслы, личностная самоорганизация, личностные функции» [60, 19].

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что теоретический анализ исследуемой проблемы свидетельствует о необходимости обоснования новой парадигмы педагогического образования.

При определении данной парадигмы необходимо учитывать сущностные характеристики этого понятия. Опираясь на работы С.В. Бобрышова [55], С. Грофа [129], И.В. Кичевой [217], В.В. Краевского [244], Т. Куна [266], мы учитывали, что парадигма представляет собой совокупность научных достижений, убеждений, ценностей, признаваемых всем научным сообществом в течение определенного периода времени и дающих этому сообществу модель постановки проблем и примеры их решений. При этом с деятельностно-определяющей стороны парадигма представляет собой модель научной деятельности в качестве совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, а с дескриптивной стороны – как одна или несколько фундаментальных теорий, получивших всеобщее признание и тем самым формирующих и направляющих массовое сознание, что позволяет описывать, объяснять и научные проблемы различного уровня сложности, и разнообразные реалии практики. Таким образом, научная педагогическая парадигма представляет собой опирающийся на ту или иную педагогическую теорию (теории) канон образования и воспитания, предлагающий науке и практике определенную точку зрения на модель педагогического процесса. Кроме этого обозначенная парадигма представлена совокупностью принципов и установок, согласованным стандартом, образцом в решении разнотипных образовательных и исследовательских задач.

С.В. Бобрышов отмечает, что в современной педагогической науке реально существует «не менее двух десятков различных парадигм (парадигмальных моделей) образования чрезвычайно широкого спектра прочтения» [55, 53]. Среди них исследователь называет следующие: гуманистическая и авторитарная (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова), гуманитарная, технократическая и парадигма традиции (И.А. Колесникова), естественнонаучная, технократическая, гуманистическая, эзотерическая и полифоническая (О.Г. Прикот), личностная и знаниево-просветительская (В.В. Сериков), традиционалистско-консервативная, рационалистская и феноменологическая (М.В. Богуславский), когнитивно-информационная, культурологическая, личностная и компетентностная (Е.Я. Ямбург), традиционная (личностнотормозящая) и гуманистическая (личностноразвивающая) (Е.Н. Шиянов), парадигмы педагогического авторитета, манипуляции и поддержки (Б.Г. Корнетов), педагогики свободы и педагогики необходимости (О.С. Газман), объектной (формирующей) и гуманистической педагогики (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич),

личностно-отчужденного и личностно-центрированного образования (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова), традиционалистская, рационалистская и гуманистическая (В.Я. Пилиповский), цивилизационно-культурологическая и традиционная (В.Н. Руденко, О.В. Гукаленко и др.) [55].

Логика методологического обоснования исследовательской проблемы, представленная в данном параграфе, позволяет констатировать, что наиболее близкой для нашего исследования является парадигмальная модель педагогического образования В.В. Серикова. Исследователь отмечает, что философия образования исследует личностный подход в педагогической теории и образовательной практике посредством таких категорий, как субъект, свобода, саморазвитие, целостность, диалог. Все эти категории отражают формы самопроявления личности. Поэтому личностно ориентированное образование с этой точки зрения противостоит редукции целостного человека к отдельным частям его бытия – прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей. Исходя из этого, новая парадигма педагогического образования, по мнению исследователя, является гуманитарной, культурологической, человековедческой [449]. Она исходит из понимания того, что главная задача педагога состоит в содействии физическому становлению, психическому развитию, духовному воспитанию учащегося. При этом учебная дисциплина, преподаваемый предмет, предметные знания в целом являются всего лишь средством (а не самоцелью) достижения этой цели [60]. Следовательно, практическая ценность личностно ориентированной парадигмы педагогического образования состоит в разработке таких регулятивов для образовательной практики, которые должны быть в известной степени альтернативны традиционному обучению, редуцирующему развитие личности будущего учителя преимущественно к формированию когнитивно-операционного опыта [449].

Один из центральных постулатов в концепции В.В. Серикова обусловлен проблемой определения диалектического единства внутренних и внешних детерминант развития личности в образовательном процессе. Данный вопрос ученый справедливо ставит в рамках проблемного поля, обусловленного соотношением категорий «свобода» и «необходимость». Личностно ориентированное (педагогическое) образование, отмечает В.В. Сериков, – «это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций» будущих педагогов. «Как при этом соблюсти необходимую меру, равноценность между социально-этической необходимостью и свободой развития, без чего не может быть подлинно личностного начала в человеке?» – формулирует обозначенную проблему исследователь [449, 218].

Проблема диалектики свободы и необходимости в общефилософском плане решается в соотношении отрицательного и положительного определения свободы.

Отрицательное определение свободы характеризует свободу в первозданном виде. «Свобода от» (отрицательное определение свободы) обусловливается состоянием освобождения человека от внешних ограничений и в этом смысле находится, по мнению Н.А. Бердяева, вне каузальных отношений, которым подчинено бытие и без которых нельзя мыслить бытие. Поэтому отрицательное определение свободы характеризуется фактом духовного разрыва самосознания человека и внешнего мира, разрывом между «Я» и «не Я». Следовательно, в своем отрицательном понимании «свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа» [106, 11]. Такая свобода является исходным моментом в становлении человека, она предполагает его освобождение от необходимости внешнего мира, позволяет человеку «оторваться» от бытия и реальности, становясь при этом самодетерминирующимся субъектом – подлинным творцом своего поведения и деятельности. Благодаря отрицательной свободе человек является автономным. При этом, действуя как субъект, он исходит из глубинного ощущения себя. В этом плане «быть автономным – значит быть самоинициируемым и саморегулируемым, в отличие от внешне детерминируемых ситуаций, когда действия не вытекают из глубинного Я» человека» [277, 20]. «Свобода от…» в своем одномоментном проявлении является необходимым условием развития творческого потенциала личности.

Тем не менее, абсолютизация отрицательной свободы с социальной точки зрения, по сути, деструктивно. Человек существует не изолировано, его жизнь подвержена многочисленным влияниям многообразного природного и социального мира. Эти влияния носят причинный характер и обусловливают необходимость человека отвечать на внешние воздействия, адаптироваться к условиям внешнего мира в процессе своей жизнедеятельности. Именно в положительном значении свобода «соединяется» с необходимостью. При этом в этическом значении необходимость функционально проявляется в законе долженствования и социальной ответственности личности [537]. И в этом, этическом смысле известный принцип «свобода – это познанная необходимость» является вполне понятным и оправданным. Таким образом, свобода в диалектическом единстве своей отрицательной и положительной сторон является выраженной духовно-нравственной категорией.

В рамках проблемы соотношения свободы и необходимости-ответственности В.В. Сериков ставит вопрос о системе личностных функций, детерминирующей адекватную позицию студента – будущего педагога в структуре учебной ситуации. Среди таковых функций исследователь называет: избирательную (выбор ценностей и образа жизни); опосредующую (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); критическую (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); функцию волевой саморегуляции при достижении целей; рефлексивную; смыслотворческую; ориентирующую (построение личностной

картины мира – системы смыслов); функции ответственности за принимаемые решения; обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира; творческого преобразования, самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими); обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращение редукции жизнедеятельности к утилитарным целям) [449]. В свою очередь, возможность реализации обозначенных функций обусловлена соответствующей организацией образовательного процесса в системе профессиональной подготовки будущих учителей. Эта организация предполагает, по мнению В.В. Серикова, такую полноту представленности этих функций в деятельности субъектов учебного процесса, при которой «образовательный процесс достигает личностного уровня функционирования» [449, 218]. В этом контексте при дальнейшем обосновании методологической основы нашего исследования необходимо оперировать такими понятиями, как «субъект деятельности» и «субъект-субъектные отношения».

Постановка вопроса о личности как субъекте деятельности в отечественной психологии принадлежит С.Л. Рубинштейну. По мнению исследователя, весь жизненный процесс человека обусловлен осуществлением себя в качестве субъекта [391]. При этом, как полагал С.Л. Рубинштейн, внутренним условием субъектности человека в деятельности является сознание (принцип единства сознания и деятельности), а основным признаком субъектности – активность, выступающая в качестве основы личности как инициатора собственной деятельности. Поэтому, «личностная сторона любой деятельности – это ее субъектное начало» [449, 219].

Анализ работ отечественных учёных позволяет определить сущностные характеристики понятия «субъект деятельности» следующим образом:

· основанием субъектности личности является сознание человека, обусловливающее его саморазвитие, самосозидание и творчество в целом. Основная сущностная характеристика субъектности – активность и творчество. Саморазвитие субъекта через те или иные формы творческой деятельности предполагает также его самоопределение в системе многообразных межличностных отношений и относительно конкретных способов жизнедеятельности. Поэтому самоопределение субъекта выступает условием и процессом его выхода в более широкие слои общественных и межличностных отношений, производимых многими людьми в качестве совокупного субъекта. Таким образом, именно через эти отношения происходит движение и развитие личности, они регулируют то, как личность проявляет себя в каждой из своих деятельностей, в каждой из решаемых задач, в поступках и поведении;

· понятие субъекта исходно характеризует личностное в человеке, его осознание мира в зависимости от социальной позиции, от степени сформированности ценностных ориентаций. Через понятие субъекта поэтому «передается и мера его активности, и социальная сущность сознания, действия, отношений» (К.А. Абульханова-Славская);

· присвоение субъектом жизненных ценностей выступает как внутреннее самоопределение, как развитие способностей, что создает условие для объективирования себя на более высоком уровне по отношению «к ходу жизни в целом». Это высший уровень самоопределения соответствует тому, что личность в состоянии вносить собственный вклад в жизнь общества. Активность личности при этом определяется уровнем сознания и самосознания, способностью адекватно оценивать свои реальные достижения и неудачи. Данная способность формирует дополнительную мотивацию по отношению к текущим задачам, которые определяются целью деятельности [390], [400], [409], [507]. Как было отмечено, субъектная деятельность имеет выраженный творческий характер.

Таким образом, результаты проведенного нами анализа проблемы обоснования новой образовательной парадигмы позволяют сформулировать следующие выводы:

· развитие современной педагогической науки, образования в целом и педагогического образования, в частности, характеризуется процессами, обусловленными обновлением образовательной парадигмы. Необходимость изменений в российском педагогическом образовании детерминирована кризисными явлениями в доминирующей в настоящее время традиционной авторитарно-технократической модели образования. При этом в своем фундаментальном основании кризис в образовании в целом и педагогическом образовании, в частности, характеризуется кризисом духовности;

· обозначенные кризисные явления детерминируют поступательное развитие отечественного образования в контексте перехода от репродуктивно-авторитарной, знаниевой, к личностно ориентированной парадигме. Данная парадигма в своем философском значении обосновывается в рамках этического значения категорий «свобода» и «необходимость», в их диалектическом единстве и взаимообусловленности, а в методологическом аспекте – в рамках значения категорий «субъект деятельности», «субъект-субъектные отношения».

1.2. Профессиональная готовность и компетентность современного учителя: сущность, структура и содержание

Категория «готовность» была введена в научный оборот в 50-60 годы XX столетия Б.Г. Ананьевым. Тем не менее, несмотря на достаточно длительный срок изучения, единого понимания данной категории в отечественной науке не выработано: «теоретическое и экспериментальное исследование готовности в ее феноменологическом и категориальном значении в настоящее время затруднено тем, что нет общепризнанной точки зрения по вопросу, что такое готовность и какие, собственно, характеристики личности могут рассматриваться в качестве готовности…» [184, 182].

При характеристике категории готовности отечественные исследователи делают акцент на разных ее аспектах и выделяют: психологическую и практическую готовность (Ю.К. Васильев, Ф.Н. Гоноболин, Ю.К. Некрасов, А.И. Щербаков); функциональную и личностную (Ф. Генов, Ф.Т. Гецов, Б.Ф. Пуни, В.А. Сластенин); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р.А. Низманов); временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин) [184], [234]. В понятии «готовность» выделяются несколько смысловых оттенков: 1) наличие у человека необходимых для успешного выполнения действий знаний, умений и навыков; 2) готовность к экстренной реализации имеющейся программы действий в ответ на появление определенного сигнала; 3) согласие на решимость совершить какое-то действие [378, 75].

Несмотря на множественность изучаемых аспектов готовности, практически все авторы отмечают факт взаимообусловленности готовности и явления деятельности: «Генезис понятия готовности связан с развитием и обогащением понятия «психологическая готовность к труду», которое определяется как психологическое состояние, обусловленное наличием потребности в трудовой деятельности» [473, 35]. При этом «готовность является условием успешного выполнения деятельности, это избирательная активность, настраивающая личность на будущую деятельность» [184, 182].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, подчеркивая взаимообусловленность понятий деятельности и готовности, связывают последнюю с определенным настроем на выполнение деятельности, с качествами личности, детерминирующими возможность выполнения данной деятельности. Поэтому готовность в своем результативном значении обусловливается адаптацией личностных возможностей к процессу деятельности, что и является одной из причин деятельностной успешности человека в определенный момент времени [154]. В ряде исследований подчеркивается, что готовность является не только предпосылкой, но и регулятором деятельности и отмечается, что в структуру готовности входят не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают соответствующей деятельности наибольшую продуктивность [413].

Предметное поле нашего исследования обусловливает необходимость рассмотрения понятия «готовность к профессиональной деятельности». Анализ соответствующих источников позволил констатировать, что единого понимания данного понятия (так же как и понятия «готовность») в науке не выработано.

Современные учёные вводят в понятие профессиональной готовности ряд следующих смысловых единиц: знания, умения, навыки и успешность деятельности [440]; положительное отношение к профессии и профессионально обусловленные черты характера, способности [155]; целостная система ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств лич-

ности [227]; профессиональная пригодность и профессиональная подготовленность к деятельности [41]; познавательные, волевые, эмоциональные качества личности [224].

Анализ проблемы нашего исследования требует рассмотрения понятия «готовность к профессиональной педагогической деятельности». В частности, В.А. Сластенин и Л.С. Подымова обозначают данную готовность в качестве единой системы свойств личности педагога, характеризующейся устойчивостью и длительностью во времени. При этом авторы понимают готовность к профессиональной педагогической деятельности как устойчивую характеристику личности соответствующего специалиста и психическое состояние, взаимодействующие между собой и превращающиеся в устойчивое качество личности педагога в процессе его профессиональной деятельности. В данной готовности выделяется мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты [418].

Т.А. Синьковская, в свою очередь, готовность к педагогической деятельности определяет как совокупность свойств и качеств личности учителя, адекватно отражающую структуру его педагогической деятельности, как решающее условие быстрой адаптации выпускника вуза к специфическим условиям педагогического труда, как предпосылку для дальнейшего профессионального совершенствования [417].

И.Ф. Кашлач считает, что профессиональная готовность педагога должна включать в себя профессиональную пригодность и подготовленность к педагогической деятельности. Под профессиональной готовностью учителя автор понимает целостное состояние, интегративное проявление личности, которое соотносится с основными потенциалами личности как субъекта педагогической деятельности: гносеологическим, творческим, коммуникативным. По мнению данного учёного, профессиональная готовность учителя представлена тремя составляющими – мотивационной, теоретической, практической готовностью [211].

Определение понятия «профессиональная готовность учителя» требует четкого классифицирования ее структурных компонентов. Анализ исследований позволяет актуализировать в структуре обозначенной готовности ценностно-ориентационный, эмоционально-волевой, когнитивный; действенно-практический компоненты [155; 218; 224; 227].

Проблема нашего исследования и реалии современной педагогической науки требуют рассмотрения соотношения понятий «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность учителя». М.Н. Коныгина, характеризуя готовность к профессиональной деятельности социального педагога, выделяет в ней два основных компонента – нравственные качества и профессиональную компетентность. В профессиональной компетентности, соответственно, выделяются профессиональные умения и навыки. Интегрирующим компонентом исследователь считает профессионально-этическую направленность личности специалис-

та [234]. Таким образом, М.Н. Коныгина выделяет в структуре профессиональной готовности педагога компетентностный компонент.

Р.А. Коканова, рассматривая структуру профессиональной готовности специалиста, предложенную В.А. Сластениным, связывает данную готовность с понятием «компетентность», при этом отмечая следующее: «Наиболее интересным, на наш взгляд, является мотивационно-ценностный (личностный) компонент готовности. Он предполагает ориентацию процесса обучения на потребности и возможности личности, где формирование социальных компетентностей в учебном процессе соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы» [224, 71].

М.М. Шалашова также не разделяет понятия «готовность» и «компетентность» личности: «Под компетентностью мы понимаем интегральное качество личности, характеризующее ее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [490, 54].

А.М. Аронов определяет компетентность специалиста как его готовность включиться в определенную деятельность.

Необходимо отметить, что компетентностный подход как одно из ключевых направлений реформирования российского образования «следует признать крайне полезным для отечественной системы высшего профессионального образования» [434, 42]. Данная полезность обусловлена тем, что «основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной позиции в образовательном процессе, способствующей становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, компетентного решения новых проблем и задач» [223, 35].

По своей сути компетентностный подход противостоит традиционной знаниевой парадигме образования. В частности, Н. Соснин отмечает: «Очевидно, что качество профессионального образования нельзя сводить лишь к сумме уровней качества обучения различным предметам. Скорее, оно определяется степенью приобщения студентов к целостной сфере будущей профессиональной деятельности, достигнутой в процессе реализации образовательной программы. Таким образом, главная проблема традиционного хода образовательной мысли – непонимание междисциплинарной, интегративной (надпредметной) сущности понятия «компетентность» [434, 42]. Поэтому понятие «компетентность» шире понятия знания или умения, или навыка, оно включает их в себя, тем не менее, это понятие иного смыслового ряда. «Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [441, 14].

Характеризуя компетентностный подход в качестве одной из методологических основ нашего исследования (по мнению И.А. Зимней данный подход относится к уровню конкретно-научной методологии), необходимо вы-

яснить взаимосвязь понятий «компетентность» и «компетенция». Анализ соответствующих источников позволяет констатировать нерешенность проблемы соотношения данных понятий в отечественной науке. Часть авторов (Л.И. Васильев, А.Н. Мальцев, Н.В. Соснин и др.) употребляют эти понятия в качестве синонимов. Другие авторы эти понятия считают близкими, но все-таки разноплановыми. Мы будем придерживаться взглядов И.А. Зимней, которая считает, что в смысловой основе компетентностного подхода должна находиться категория «компетентность» [180].

Компетентность (от лат. competens – надлежащий, способный) – это обладание знаниями и опытом в определенной области [423, 241], [380, 164], интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью учителя выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами [330, 4]. При этом компетенция (от лат. competere – добиваться, соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [208]; способность применять знания, умения, опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях [347, 19]. Из этих определений следует, что понятие «компетенция» является более узким и, в целом, обусловлено знаниями, умениями и навыками в области какой-либо (в данном случае – педагогической) профессии.

Этих же позиций придерживается А.И. Зимняя [179], отмечая, что если компетентностный подход будет определен смысловым полем понятия «компетенция», то данный подход ничем не будет отличаться от знаниевого.

Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению специалистом своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и, в подлинном смысле, личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [59, 12].

По мнению В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития человека, его не столько психологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [411].

И.А. Зимняя представляет следующую структуру компетентности специалиста, которая по своим содержательным характеристикам сближает понятие профессиональной компетентности с понятием профессиональной готовности: 1) готовность к проявлению компетентности, то есть ее

мотивационный компонент (рассматривается как проявление субъектных сил специалиста); 2) владение знанием содержания компетентности – когнитивный компонент компетентности; 3) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, то есть ее поведенческий аспект; 4) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения – ценностно-смысловой аспект компетентности, выступающий в контексте мотивационного; 5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

А.В. Хуторской выделяет в составе компетентности четыре общих элемента [481]: имеющиеся знания о мире и способах деятельности; практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт; опыт творческой исследовательской деятельности, выражающийся в готовности к решению новых задач, стоящих перед личностью; опыт воспитанности потребностей, мотивации, обусловливающих отношение субъекта к миру и его систему ценностей. При этом исследователь конкретизирует обозначенные общие компоненты в аспекте информационной структуры компетентности специалиста, выделяя: 1) когнитивную составляющую, отражающую систему приобретенных знаний, необходимых для творческого решения профессиональных задач; 2) деятельностно-творческую составляющую, способствующую формированию и развитию у личности разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности; 3) личностную составляющую, проявляющуюся в личностных качествах субъекта, в его потребностях, мотивах, личностной направленности; 4) аксиологическую составляющую, реализующуюся в обеспечении условий, способствующих вхождению личности в мир ценностей, оказывающую помощь в выборе наиболее значимых ценностных ориентаций. По мнению А.В. Хуторского, ядром обозначенных ключевых компетенций является личностный компонент.

А.Г. Бермус наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагога считает трехуровневую модель, включающую следующие компоненты [48]:

· базовый уровень компетентности, соответствующий общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и мире;

· промежуточный уровень компетентности, соответствующий правильным действиям в некоторых типовых, стандартных образовательных ситуациях;

· профессиональный уровень компетентности, соответствующий морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности.

По мнению Н.Ф. Родионовой, обращение к понятию «профессиональная компетентность» связано с гуманистической (личностной) парадиг-

мой в образовании. Как полагает автор, дефиниция профессиональной компетенции обусловлена совокупностью профессиональных и личностных качеств: научными знаниями, умениями и навыками, необходимыми и достаточными для включения человека с высшим образованием в социальную и экономическую деятельность; сформированным мировоззрением, наличием нравственной культуры и духовных ценностей; способностью к самостоятельной творческой деятельности. При этом понятие «компетентность» характеризуется представленностью следующих уровней: интеллектуального, практического и ценностно-ориентационного.

Таким образом, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность личности, а умения разрешать проблемы, возникающие в разнообразных профессиональных и жизненных ситуациях.

В образовательном пространстве педагогического вуза в рамках формирования профессиональной готовности и соответствующей компетентности происходит развитие ключевых компетенций личности будущего учителя, характеризующихся следующими признаками:

1) они многофункциональны и относятся к ключевым, потому что овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Компетенциями необходимо овладеть для достижения целей и решения сложных задач;

2) ключевые компетенции надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях;

3) ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

4) ключевые компетенции многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

Так как компетенции выступают в качестве составляющих компонентов профессиональной компетентности учителя, последнюю следует трактовать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций. В нашем исследовании речь идет о формировании профессиональных компетенций будущего учителя в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности. Такой перечень ключевых компетенций детерминирован идеями Л.М. Митиной, которая разработала модель педагогической компетентности будущего учителя в контексте совокупности двух подструктур: деятельностной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) [313].

Для нашего исследования является важным определение соотношения понятий «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» учителя.

Сопоставив сущностные характеристики этих терминов, нами был сформулирован вывод о смысловой близости и взаимодополняемости представленных понятий. В частности, было установлено следующее:

· профессиональная компетентность учителя предполагает его готовность к успешному осуществлению педагогической деятельности в контексте адаптации личности специалиста к требованиям данной деятельности;

· в структурном плане профессиональная компетентность учителя, как и его профессиональная готовность, представлена деятельно-обусловленными и личностными качествами, которые можно классифицировать в контексте ценностно-ориентационной, эмоционально-волевой, когнитивной и действенно-практической личностных сфер. При этом в профессиональной готовности учителя когнитивная и действенно-практическая составляющие являются самостоятельными структурными компонентами, а в профессиональной компетентности, данные составляющие отражены в соответствующих профессиональных компетенциях специалиста;

· в категориальном значении понятие «профессиональная компетентность» в большей степени, чем понятие «профессиональная готовность» обусловлена наличием опыта творческой деятельности учителя, его способностью осуществлять педагогическую деятельность в нестандартных ситуациях.

В целом, осуществленный сравнительный анализ обозначенных понятий позволяет использовать в нашем исследовании единую дефиницию «профессиональная готовность и компетентность учителя».

Данная дефиниция может быть сформулирована следующим образом: под профессиональной готовностью и компетентностью учителя следует понимать совокупность интегративных качеств его личности, обусловливающих возможность творческой самоактуализации и самореализации специалиста в педагогической деятельности, а также обеспечивающих успешность выполнения педагогом обозначенной деятельности.

В структурно-содержательном аспекте профессиональная готовность и компетентность учителя может быть представлена ценностно-ориентационным, эмоционально-волевым, когнитивным и действенно-практическим компонентами (рисунок 1.1).

При этом когнитивный и действенно-практический компоненты отражены в соответствующих профессиональных компетенциях учителя.

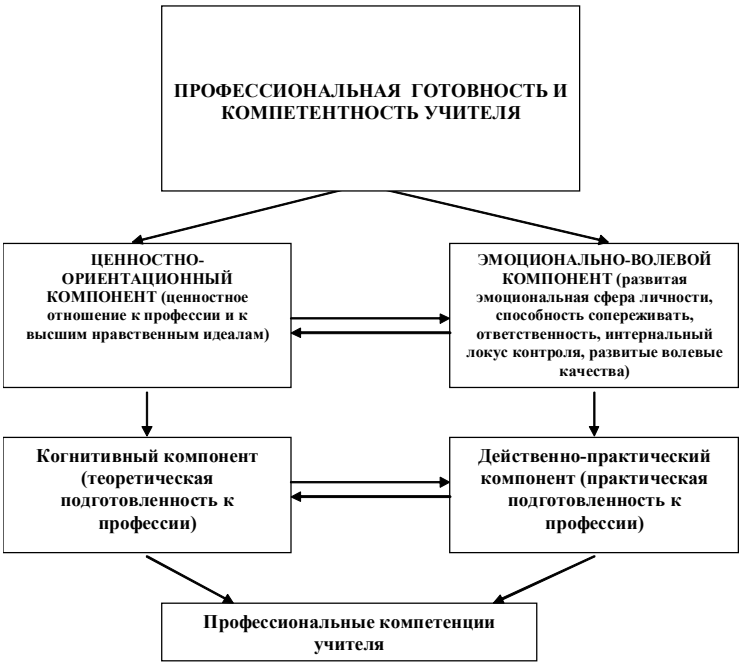
Подробно раскроем структурное содержание готовности и компетентности учителя к профессиональной деятельности.

Ценностно-ориентационный компонент профессиональной готовности и компетентности учителя. Анализ работ отечественных исследователей (Л.М. Архангельский [20], Г.Л. Будинайте [83], А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян [137], Е.Н. Шиянов [508] и др.) позволил представить следующие характеристики обозначенного компонента профессиональной готовности и компетентности учителя (в рамках смыслового значения категории «ценность»):

· под ценностями понимают определенную значимость предметов и явлений окружающей действительности, принадлежащих только к миру

Рисунок 1.1

Профессиональная готовность и компетентность учителя



человека и не существующих вне этого мира. Значимость этих предметов и явлений не выражена их природными свойствами, а возникает только в случае оценки людьми в контексте их (предметов и явлений) возможностей выступать средствами удовлетворения человеческих потребностей. Поэтому понятие «ценность» характеризуется потребностной сущностью. Именно потребностная сущность ценностей связывает данное явление с мотивационной сферой личности учителя;

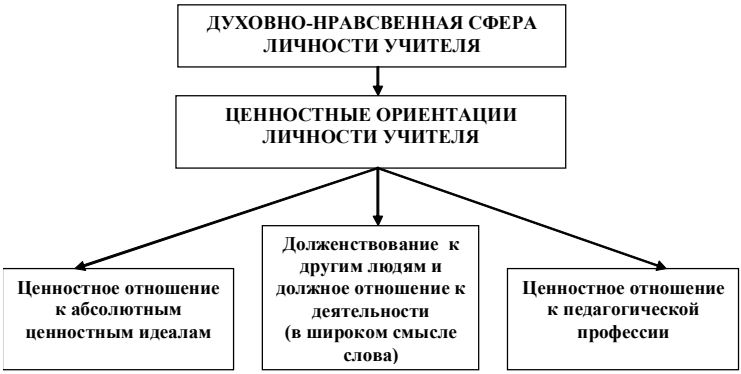
· в своем потребностном значении ценности обусловливают личностные смыслы профессиональной деятельности учителя, которые в положительном или отрицательном значении являются регуляторами его поведения в системе педагогической деятельности. При этом активная регулирующая роль профессионального самосознания педагога предполагает не только отражение им своих личностно-профессиональных смыслов, но и решение об их принятии или непринятии, то есть структурирование собственного профессионального «Я». Личностными ценностями становятся те профессионально обусловленные смыслы, по отношению к которым личность учителя самоопределяется. В этом плане

понятие «ценность» в категориальном значении дополняется смысловым содержанием категории «отношение»;

· ценностное отношение учителя к педагогической профессии и своим ученикам носит выраженный моральный характер и в этом аспекте актуализируется связь ценности с этическими понятиями «должное» и «долженствование». Данные понятия характеризуют духовно-нравственное отношение учителя к педагогической деятельности и своим обязанностям по отношению к воспитанникам, а также к себе как субъекту своего профессионального поведения и деятельности. Нравственность учителя порождается выбором соответствующих профессиональных поведенческих и деятельностных альтернатив в контексте его ориентацией на абсолютные ценностные идеалы. В свою очередь, духовность, являясь своеобразным внутренним «нервом» нравственности, обусловливает твердость нравственных позиций педагога, его открытость воспитанникам, стремление строить свои отношения с ними на основе принципа диалога. Субъективную основу духовно-нравственных качеств личности педагога составляют ценностные ориентации абсолютного, общечеловеческого значения. Ценностные ориентации включены в структуру личности педагога. Их система определяет содержательную сторону направленности специалиста и составляет основу его отношений к педагогической профессии, детям и к себе самому, основу его мировоззрения и ядро мотивации профессиональной и жизненной активности, основу жизненной концепции и «философию жизни». В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обусловливающим мотивацию действий и поступков личности учителя [20; 83; 137; 176; 215; 442; 508]. В целом, ценностно-ориентационный компонент профессиональной готовности и компетентности учителя можно представить следующим образом (рисунок 1.2):

Рисунок 1.2

Ценностно-ориентационный компонент профессиональной готовности и компетентности учителя



Отметим, что конкретизация данного компонента (в плане уточнения конкретных качеств личности), как и последующих других, будет осуществлена при обосновании показателей и критериев сформированности профессиональной готовности и компетентности учителя.

Эмоционально-волевой компонент профессиональной готовности и компетентности учителя. Данный компонент готовности обусловлен смысловым содержанием понятий «эмоции» и «воля». Анализ научных источников [379; 391; 110; 228] позволяет определить функционально-содержательные характеристики данного компонента следующим образом:

· эмоции представляют собой психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций. При этом такое переживание всегда имеет личностный характер, особо интимно связанный с «Я» человека. Совокупность человеческих чувств – это, по существу, совокупность отношений человека к миру и, прежде всего, к другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания. По сути, эмоциональный опыт человека изменяется и обогащается в ходе развития его личности в результате сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми. Характеризуя в обозначенном аспекте личность учителя, необходимо констатировать следующее: «Это должен быть просто расположенный к детям, сердечный, гуманный, внимательный и искренний человек, который всегда имеет в виду социальную детскую незащищенность и может видеть себя в детях, встать на их позицию» [182, 210];

· говоря о переживаниях человека, употребляют два термина – «чувства» и «эмоции». В широком смысле слова – это синонимы. В узком – под эмоциями понимают переживания отношений, возникающих в данный момент. Эмоции обычно носят ситуативный характер и выражают оценку личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека. У человека они проявляются в разнообразных эмоциональных состояниях. Чувства возникают как обобщение многих эмоций, направленных на определенный объект. Чувства разделяются на интеллектуальные, эстетические, практические и моральные. В педагогической деятельности наиболее актуальными в своих проявлениях являются моральные чувства, так как центре моральных чувств всегда находится человек, его личность, его духовность, а педагогическая деятельность относится к сфере духовного производства. Моральные чувства выражают отношение человека к человеку и обществу в форме нравственного переживания. При этом нравственное переживание всегда характеризуется чувством долга человека по отношению к другим людям, соответственно учителя – по отношению к своим воспитанникам. Долженствование – категория сугубо нравственная, сопоставимая с понятием совести. Одними из важных психологических механизмов совести являются эмпатия, рефлексия и воля;

· эмпатия, являясь значимым качеством для личности учителя, представляет собой способность педагога эмоционально отзываться на переживание своих воспитанников. Поэтому эмпатия, представляя собой разновидность социальных (нравственных) эмоций, в высших личностных формах, проявляется в способности учителя сочувствовать, сопереживать, сорадоваться успехам и неудачам учеников. Сочувствие побуждает педагога к помощи детям в решении их проблем как учебного, так и жизненного характера. Как механизм совести эмпатия позволяет учителю предвидеть, какие чувства вызовут его действия у воспитанников, как не унизить человеческого достоинства ученика, уметь принять его личность в качестве самоценности, поддержать и разделить его чувства. При этом эмпатия обеспечивает механизм эмоциональных аспектов функций совести учителя в системе его отношений с детьми;

· способность учителя к рефлексии необходимо рассматривать в двух аспектах. Во-первых, это способность педагога оценивать себя как субъекта педагогической деятельности (уровень своего профессионализма, компетентности и т.д.). Во-вторых, способность осознавать себя как субъекта педагогического общения: «как я, учитель, воспринимаюсь своими учениками в процессе образовательного взаимодействия с ними, и что мне нужно сделать для оптимизации педагогического общения и повышения эффективности данного взаимодействия». В качестве психологического механизма совести, рефлексия представляет собой осознание учителем самого себя как духовно-нравственной личности, осознание своего нравственного мира. В качестве механизма совести рефлексия способствует возможности учителя для интеллектуального понимания различных сторон своей педагогической деятельности, ее соотнесению с общей системой профессиональных и нравственных ценностей, ее последствий, ее ценности в глазах воспитанников. Причем важным здесь является не то, насколько профессиональные действия одобряются или осуждаются учениками, а насколько они будут преследовать стремление принести воспитанникам благо. Отсюда осознание своего «Я» дает возможность учителю проявиться как самостоятельной творческой личности, способной к реализации себя в условиях своей профессии;

· волевая сфера личности учителя обусловлена соответствующими волевыми способностями его личности, которые относятся к группе специальных. При этом обозначенные способности характеризуют личностные возможности учителя к внутренним усилиям, необходимым для осуществления педагогической деятельности. В этом плане для волевого акта характерно переживание «надо», «я должен», осознание ценностной характеристики цели педагогического действия, что, составляет основу самоконтроля личности учителя. В свою очередь, данный самоконтроль определён чувством ответственности педагога за качество педагогического труда;

· ответственность учителя представляет собой осуществляемый им в различных формах контроль над качеством своей педагогической деятельности с точки зрения выполнения необходимых норм и правил. Различают внешние формы педагогического контроля, обеспечивающие возложение на личность учителя определенных обязанностей и возможных санкций со стороны общественности, образовательного учреждения и др., и внутренние формы ответственности как саморегуляция педагогом ответственности за свою профессиональную деятельность и поведения, которая обусловливается чувством профессионального долга. При этом развитость внутреннего субъективного контроля характеризует социальную и профессиональную зрелость личности учителя. Внутренний субъективный контроль педагога – это его ответственность за профессиональную деятельность, поведение и помыслы, то есть профессиональный самоконтроль, самооценка, самоуправление. Важным аспектом при характеристике профессиональной ответственности учителя является интернальная направленность локус контроля его личности в системе педагогической деятельности, то есть его способность принимать ответственность за возможные профессиональные ошибки и неудачи на себя;

· обозначенный выше механизм рефлексии является одним из важных субъективных показателей личностно ориентированного, а значит, потенциально творческого образовательного процесса (В.В. Сериков). В настоящее время педагогическая деятельность утрачивает черты ритуального поведения учителей. Последние все более стремятся к рефлексии процесса и результатов педагогического действия. В этом плане рефлексия способствует переоценке определенных ценностей, что ведет к творческому развитию самосознания личности педагога, его способности к пониманию изменений, происходящих в системе ценностей общества и принятию на себя ответственности за свою профессиональную деятельность, переориентацию этой деятельности на творческую направленность. При этом в педагогическом творчестве является значимым диалектическое единство ситуационного (надситуативного) и нормативного поведения личности учителя. Ситуационное поведение, являющееся следствием внутренней свободы педагога, имеет преобразующую значимость и связано с такими качествами его личности, как воображение, фантазия, умение взглянуть на педагогическую проблему с нестандартной стороны. В свою очередь, нормативное поведение учителя является внешне детерминированным (адаптивным), основанным на педагогических знаниях, традициях, стандартных приемах деятельности. Это поведение, являясь следствием педагогической необходимости, обусловливает ответственность личности учителя перед обществом и детьми за качество профессионального труда.

Таким образом, эмоционально-волевой компонент профессиональной готовности и компетентности учителя представлен следующим понятийным рядом: *моральные чувства; совесть; эмпатия; рефлексия; воля;*

внутренняя ответственность; интернальный локус контроля; креативность (надситуативность + нормативность) [110; 222; 228; 248; 297; 379; 391; 436; 449; 536]. В графическом изображении данный компонент можно представить следующим образом (рисунок 1.3):

Рисунок 1.3

Эмоционально-волевой компонент профессиональной готовности и компетентности учителя

Когнитивный и действенно-практический компонент профессиональной готовности и компетентности учителя. Данный компонент готовности обусловлен профессиональными знаниями (когнитивная составляющая), умениями и навыками (действенно-практическая составляющая) учителя, которые формируют необходимую нормативно-профессиональную основу его профессионализма. Анализ научных исследований [368; 92; 28] позволил охарактеризовать данный компонент следующим образом:

· когнитивный компонент профессиональной готовности и компетентности учителя представлен его профессиональными знаниями, которые имеют не только теоретический абстрактный характер, но в контексте личностно ориентированной парадигмы – активный деятельностный, т.е. педагогические знания должны быть практико-ориентированными. В педагогических знаниях должно быть осуществлено субъективное структурирование педагогической реальности. В связи с этим учитель должен быть активным переработчиком получаемой информации. В этом плане педагогические знания являются подструктурой личности специалиста, включающей не только отражение опыта педагогической действительности, но и действенное отношение к нему, наличие у педагога личностного смысла усвоенного. Поэтому, чтобы стать теоретически и

практически компетентным, студенту, как будущему учителю, необходимо совершить двойной переход: от знаковой педагогической информации к педагогической мысли, а от педагогической мысли к педагогическому действию;

· педагогические знания несут выраженную функциональную нагрузку, которая проявляется в следующем:

- информативная (эвристическая), которая формирует и активизирует умения ориентироваться в большом потоке разнообразной информации, отбирать знакомую и новую, значимую и второстепенную;

-оценочная, позволяющая осуществлять оценку профессионально обусловленным событиям, обосновывать свою точку зрения, отстаивать своё мнение;

- корректирующая (регулирующая), благодаря которой личность учителя в процессе педагогической деятельности поднимается на более высокую ступень своего развития;

- побудительная (мотивационная), появление которой говорит о выходе на высокий уровень профессионального развития, достижения специалистом высшей, кульминационной точки в развитии педагогических знаний – педагогических убеждений;

· действенно-практический компонент готовности учителя обусловлен системой профессиональных умений и навыков. В современной педагогической литературе они рассматриваются как важнейшие элементы компетенции личности специалиста. Если знания – это внутренняя обусловленность профессионализма учителя, то умения и навыки относятся к выполняемому действию, причем их формирование должно осуществляться на когнитивной основе. Педагогические навыки определяются как профессиональные действия учителя, сформированные путем повторения, характеризующиеся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции контроля со стороны личности учителя. Исходя из этого, под педагогическими навыками понимается оптимальный уровень совершенства выполняемых учителем соответствующих профессиональных действий. Педагогические умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность специалиста и включают в себя процессы профессионального педагогического мышления. Если навыки по своей природе стереотипны, то умения носят выраженный творческий характер [18; 28; 92; 248].

Педагогические знания, умения и навыки проявляются в системе профессиональных компетенций учителя. Мы выделили следующие профессиональные компетенции:

· профессиональные компетенции в области учебно-воспитательной деятельности;

· профессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности;

· профессиональные компетенции в области методической деятельности;
· профессиональные компетенции в области культурно-просветительской деятельности;
· профессиональные компетенции в области организационно-управленческой деятельности.

Структуру когнитивного и действенно-практического компонента профессиональной готовности и компетентности учителя можно представить следующим образом (рисунок 1.4):

Рисунок 1.4

Когнитивный и действенно-практический компонент профессиональной готовности и компетентности учителя

В целом определение сущностных и структурно-содержательных характеристик готовности учителя к профессиональной деятельности позволяет приступить к обоснованию системы обеспечения качества профессиональной подготовки педагога в условиях высшего педагогического образования.

1.3. Обеспечение качества профессиональной подготовки учителя: сущностные, процессуальные и структурные характеристики

Инновации, происходящие в основных сферах социальной практики, динамизм общественной жизни, интеграционные тенденции в науке, в том числе происходящие и в области педагогического знания, определяют стратегию развития образования, которое призвано удовлетворять потребность общества и современных образовательных учреждений в педагогах качественно нового уровня подготовки, способных к мировоззренческому выбору, эрудированных в смежных областях знаний и культуры, конкурентоспособных на рынке труда, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В этих условиях становится актуальным поиск путей и средств повышения качества вузовского педагогического образования, где интересы общества и государства представлены как побудительные мотивы в развитии и совершенствовании подготовки кадров в сфере образования.

В процессе совершенствования качества оказания образовательных услуг с адаптацией к внешним ситуациям общества и региона, ощущается потребность в изучении и научном осмыслении эффективных путей достижения нового качества профессионального педагогического образования.

Развитие системы российского педагогического образования связано с определением содержания деятельности его субъектов по обеспечению качества образования, выявлением наиболее эффективных средств, ресурсов для достижения качественных перемен в подготовке высококвалифицированных учителей, способных работать в инновационном режиме деятельности, в конкретных условиях региона, компетентных в профессиональной деятельности и умеющих творчески гибко адаптироваться в новых моделях образовательных систем.

Актуальность проблемы повышения качества педагогического образования подтверждается рядом международных и отечественных документов в области управления образованием, обогащения его содержания, концептуальных положений. Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» важнейшей задачей на ближайшую перспективу объявлено повышение качества подготовки специалистов, усиление интегративных процессов в образовательном пространстве внутри Европейского Союза, России и Запада, внутри субъектов Российской Федерации. В Болонской декларации говорится о необходимости предоставления вузам автономии и свободы, возрождения гуманистических европейских традиций в их деятельности, достижения неразрывной связи между наукой и учебным процессом, что вполне приемлемо для российской системы высшего образования. Но в то же время необходимо критическое отношение к зарубежной сис-

теме образования (это особенно касается двухступенчатой системы высшего педагогического образования).

В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы отмечается, что роль образования в рейтинге задач социально-экономического развития России заключается в следующих проявлениях: создании условий для повышения конкурентоспособности личности; развитии инновационной сферы; формировании трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны; повышении качества профессионального образования; приведения содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества; разработке механизмов управления, адекватных задачам развития системы образования; создании экономических механизмов, обеспечивающих инвестиционную направленность образования.

В «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» перечислены условия, повышающие качество (достижение соответствия всех аспектов образования определенным целям, потребностям заинтересованных сторон) профессиональной подготовки работников образования. К ним, в частности, отнесены: разработка на культурологической основе примерных образовательных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами по предметам гуманитарного цикла; разработка методологии и методики построения учебников на основе принципа диалога культуры; укрепление единства культурного и образовательного пространства; обеспечение условий сохранения и развития всех языков народов России, государственной поддержки обучающихся в получении качественного образования с учетом специфики языковой и этнокультурной среды; проведение экспертизы программно-методического обеспечения, разработка программ нового поколения и осуществление их экспериментальной проверки и др.

По отношению к высшему профессиональному образованию качество образования может рассматриваться на различных уровнях: межгосударственном, региональном, отраслевом, вузовском, довузовском.

В общей системе качества образования вузовская система является подсистемой в иерархии взаимодействующих систем качества: страновой, межрегиональной, отраслевой, региональной – и тесно взаимосвязана со всеми другими иерархическими уровнями, включая европейский уровень [487, 41].

Рассмотрим более подробно сущностные характеристики понятия «качество образования». Необходимо отметить, что в отечественной науке единой точки зрения на определение данного понятия не выработано. «Множественность педагогических идей и предлагаемых решений проблемы обеспечения требуемого качества образования сви-

детельствует о том, что среди ученых, педагогов, организаторов педагогического процесса пока нет единых подходов в понимании того, что следует считать качественным образованием и какие факторы, условия, меры и пути позволяют обеспечить требуемое качество подготовки специалистов» [487, 39].

В.В. Сериков, в свою очередь, отмечая неоднозначность, многомерность содержания понятия «качество образования», пишет: «Это понятие отражает и нормативно-правовые требования к образованию, и историко-культурные традиции этой области практики, и теоретико-методологические принципы построения образовательных систем, и профессионализм субъектов образовательной деятельности, и соответствие образовательной практики социальным ожиданиям, и конкурентоспособность выпускников образовательного учреждения, и высокие показатели результативности обучения, и технологичность и современный уровень организации учебного процесса» [412, 259].

В связи с этим проанализируем понятие «качество образования» с целью выработки авторской позиции в области обозначенной проблемы.

Качество «как философская категория выражает неотделимую от бытия объекта (вещи, явления, процесса) его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом» [471, 252-253]. При этом изменение качества означает коренное изменение объекта, превращение его в объект с иной качественной определенностью [157]. По мнению И.Я. Лернера, качеством какого-либо объекта «считаются его существенные, устойчивые свойства, благодаря которым он этим объектом является» [278, 19]. Таким образом, «качество обнаруживает себя через свойства…, в отличие от качества, свойство выражает какую-либо отдельную сторону объекта, его единичный признак. Каждый объект (вещь, явление, процесс) обладает бесчисленным количеством свойств, но не все они в одинаковой степени равноценны» [157, 15]. Поэтому «качество выступает как совокупность не всяких, а лишь существенных свойств» предметов, явлений и процессов [157, 16]. О качестве с философской точки зрения можно судить по тому, какую роль по отношению к другим вещам, явлениям, процессам играет объект, обладающий данным качеством [157, 19].

В свою очередь, в социально-антропологическом аспекте «под качеством объекта, (явления, процесса) понимается совокупность его свойств, обусловливающая удовлетворение потребностей человека, общества, государства в соответствии с культурным назначением» данного объекта [424, 24].

По мнению В.В. Серикова, «качество» отражает и объективную характеристику, набор свойств, «качественную определенность» некоторого предмета, в данном случае образования, и имеет модальный оттенок, указание на степень совершенства» [412, 259].

Обратимся к обоснованию дефиниции «качество образования». В частности, Г.А. Шабанов на основе анализа многочисленных источников выделил несколько достаточно близких, но все-таки разноплановых подходов определения качества образования в отечественной педагогике.

1. Наиболее ограниченной в контексте современного развития педагогической науки и образовательных потребностей общества является трактовка качества образования в традициях знаниевого подхода, в рамках которого обозначенное состояние образования обусловливают процессы репродуктивного усвоения будущими специалистами определенных знаний, приобретения ими соответствующих умений и навыков. Данный подход в настоящее время доминирует в практике образования. Например, при государственной аттестации и аккредитации образовательных учреждений, вывод об их образовательном качестве Министерством образования и науки РФ делается на основе проверки и анализа нормативной документации, остаточных знаний студентов. Между тем качество образования, наряду с определенным уровнем знаний и умений, как минимум должно учитывать развитость интеллектуальных, нравственных и физических качеств личности специалиста, сформированных в соответствии с поставленными целями и задачами обучения и воспитания [369]. Поэтому качество образования специалиста характеризуется «результатом, показателями которого являются не только знания, умения и навыки, но и определенные качества личности, выраженные в его (специалиста) отношении к миру» [235, 43]. Следовательно, в данном контексте качество образования может рассматриваться как совокупность его свойств, обусловливающая приспособленность образования к реализации социальных целей по формированию и развитию личности, в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [355]. Таким образом, «качество образования определяется не только количеством и качеством знаний, но и качеством личностного, духовного, гражданского развития выпускников, которые наряду с овладением необходимых знаний, должны иметь выраженную способность самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности и, прежде всего, в деятельности профессиональной» [371, 167].

2. Качество образования характеризуется уровнем образованности студентов (будущих специалистов). В свою очередь, качество образованности обусловливается состоянием развитости ценностно-мировоззренческой (духовно-нравственной), мотивационной, интеллектуальной сфер личности, а также состоянием общекультурной и профессиональной подготовки специалиста [487]. Под качеством образованности студентов понимается совокупный результат личностных, профессиональных и деятельностно-стилевых характеристик специалиста, включающих ценностно-мировоззренческое качество, психолого-мотивационное качество, качество общеобразовательной подготовки, качество професси-

ональной подготовки, качество культуры, качество интеллектуального, духовно-нравственного и физического развития (Л.Л. Редько [388, 288]; Г.А. Шабанова [487, 42-43]).

3. Качество образования рассматривается в контексте эффективности функционирования образовательного учреждения, что предполагает: способность образовательного учреждения выполнять на определенном уровне поставленные цели и задачи; наличие устойчивой положительной динамики развития образовательного учреждения, позитивное его восприятие социумом; максимально возможную реализацию кадрового потенциала учреждения; совершенство образовательных подходов и технологий; реальные достижения образовательного учреждения в подготовке соответствующих специалистов и его конструктивные внешние связи [355].

4. Качество образования определяется как степень соответствия уровня подготовки специалиста требованиям профессиональной и социальной среды: его готовность успешно выполнять профессиональные обязанности (готовность к профессиональной деятельности), готовность к семейной жизни, готовность к здоровому досугу и здоровому образу жизни, готовность (мотивированность) к продолжению образования и профессиональному самосовершенствованию. В данном контексте качество образования определяется в смысловом поле акмеологического подхода.

В рамках данного направления исследования В.Н. Максимова [293] и Р.В. Баженова [29] определяют качество педагогического образования следующим образом: «В контексте акмеологического подхода качество педагогического образования представлено профессиональной зрелостью выпускника (готовностью молодого специалиста-педагога к инновационной профессионально-педагогической деятельности); личностной зрелостью выпускника (самостоятельностью специалиста-педагога, его ответственностью за принятие жизненных и профессиональных решений, способностью определять свою «зону ближайшего развития»; духовной зрелостью выпускника (осознание специалистом-педагогом необходимости работать по совести и творить добро, нести любовь к детям, осознание своего долга и сила духа, высокий уровень нравственности)» [293, 24]. При этом одним из показателей качества педагогического образования является сформированность профессионально-педагогической компетентности специалиста [29].

5. Качество образования зависит от уровня организации и результата учебно-воспитательного процесса в вузе. В этом плане качество образования предполагает системную целостность качества цели и результата: качество образования есть соотношение цели и результата, это мера достижения поставленных образовательных задач. Данные цели должны в полной мере отражать современные социальные ожидания [460], [371]. Качество образования – это мера достижения цели, при том, что образовательные цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития. Качество образовательного процесса

включает в себя качество управления педагогическим процессом, качество педагога и его профессиональной (педагогической) деятельности, а также качество личности обучающегося [293].

В.В. Сериков связывает понятие качества образования в контексте единства двух составляющих, – процесса и результата (продукта). Качество образованности (как результата, продукта образования) «зависит от процесса (образования). Следовательно, к качественному продукту может привести только качественный процесс» [412, 259].

Необходимо отметить, что качество образования в своем феноменологическом значении имеет выраженную потребностную основу: «качество образования представляет собой совокупность характеристик результатов образования, которые способны удовлетворить потребности общества, а главное отвечать требованиям (потребностям) заказчиков на образование» [312, 11].

Другая важная характеристика качества образования обусловлена необходимостью его соответствия определенным стандартам. По мнению ряда исследователей, управление качеством образования, его измерение могут осуществляться только с помощью стандарта: «Качественность любого объекта (в том числе образовательного процесса) есть величина, равная отношению качества данного объекта к стандарту качества» [424, 24]. При этом «стандарт контроля – нормативные требования к образовательному учреждению, заявленные в соответствующих нормативных документах» [424, 24].

Многие современные исследователи – Р.В. Баженова, Т.А. Корчак, Э.В. Лузик, А.В. Слонкова, Д.В. Чернилевский и др. – считают эти обозначенные характеристики (потребностную и нормативную) обязательным атрибутом качества образования:

· качество образования определяется двумя моментами: 1) в какой степени оно соответствует стандартам (нормам, правилам, условиям); 2) в какой мере оно удовлетворяет потребности потребителя образовательных услуг [424, 26];

· качество образования необходимо трактовать как соответствие скрытым потребностям (прогнозирование потребностей в сфере образования) [485];

· понятие «качество образования» многомерно и включает в себя как философско-методологическое содержание, так и особое, выражающее меру полезности образования в контексте потребностей субъекта и общества [29];

· качество образования есть: 1) сущностная определенность образовательного процесса, характеризующая его в целостном аспекте; 2) интегративное свойство образовательного процесса, обладающее сложной иерархической структурой; 3) качество образовательного процесса изменчиво и динамично; 4) качество как характеристика образовательного процесса выражено в двух аспектах: а) в обусловленности потреб-

ностями потребителя образовательных услуг (в данном случае студентов) и б) в соответствии образовательным стандартам или образовательной спецификации [235].

В современном профессиональном образовании (в том числе педагогическом) существуют образовательные стандарты двух направленностей – нормативно-обязательные и рекомендательно-ориентационные [424]. В нормативно-обязательных стандартах отражено обязательное содержание подготовки будущих учителей, его временные, целевые и результативные аспекты и т.д. В рекомендательно-ориентационных представлена система воспитательной работы, образовательные технологии, организационно-педагогическая структура образовательного учреждения и т.д. В настоящее время «в условиях автономизации образовательных учреждений, муниципализации образования значительно возрастает роль именно рекомендательно-ориентационных стандартов» [424, 25].

Важной проблемой для нашего исследования является проблема определения структуры качества и его обеспечения в педагогическом образовательном учреждении. Необходимо отметить, что по этому вопросу в отечественной педагогической науке также нет единого мнения (хотя, по сути, большинство точек зрения являются достаточно близкими).

Г.А. Шабанов отмечает, что на вузовском уровне конструирование системы обеспечения качества предполагает «создание внутривузовского механизма, гарантирующего качество образования, определение вариативного содержания образовательных программ, реализацию личностно-ориентированного подхода в подготовке специалистов, введение образовательного мониторинга, разработку и создание современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса и т.д.» [487, 54]. При этом наиболее общую структуру системы качества образования в вузе исследователь видит следующим образом: педагогическое; информационное; материально-техническое и финансовое обеспечение качества образования. Такое структурирование системы качества имеет функционально-деятельностное значение.

По мнению Г.А. Шабанова, в системном контексте обеспечение качества образования в вузе строится по принципу дуальности с выделением следующих подсистем: качества функционирования и качества развития вуза. Система педагогического обеспечения качества функционирования включает в себя все системы, обеспечивающие достижение качества результата: постановку образовательных целей, реализацию требований государственных образовательных стандартов и учебных планов, определение оптимального содержания образования, подбор, расстановку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, применение эффективных образовательных технологий, управление вузом и его структурными подразделениями, рациональное использование имеющихся в вузе ресурсов (финансовых, учебно-методических, информационных, кадровых, научно-исследовательских и др.).

Система педагогического обеспечения качества развития вуза предполагает: формирование и применение опережающих стандартов качества образования, управление инновациями и нововведениями во всех сферах деятельности вуза, разработку и внедрение систем улучшения качества в обучении, воспитании, научно-исследовательской деятельности и др. Развитие осуществляется по спирали, где каждый виток обозначает появление нового качества как в деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса, так и в обеспечении качества образования и образованности студентов.

Г.А. Шабанов [487, 256] считает, что система обеспечения качества образования в вузе проявляется в четырех качественных состояниях: как социально-педагогическое явление, как система, как процесс, как деятельность.

Первое состояние системы обеспечения качества образования связанно с его статусной ролью *как социально-педагогического явления*. Эта роль обусловлена конкретно-историческим характером развития системы образования в стране. Формой реализации данного качественного состояния является социальный заказ на качество подготовки специалистов, отвечающих всем современным требованиям. Социальный заказ реализуется посредством таких механизмов, как государственная политика в области образования, государственные образовательные стандарты, модель качества подготовки специалиста, идеал образованного человека, отражающийся в различных концепциях и программах, профессиограммах специалистов и др.

Система обеспечения качества образования как социально-педагогическое явление связана с созданием социальных условий для качественной подготовки специалистов на различных уровнях системы образования (на уровне страны, отрасли, региона, вуза) и заключается в использовании педагогически оправданных средств, технологий, действий, а также педагогизации управленческих технологий, средств достижения требуемой эффективности и качества учебно-воспитательного процесса.

Второе состояние системы обеспечения качества обусловлено ее статусом *как системы*. В этом случае речь идет о реализации системы педагогического обеспечения качества образования как подсистемы систем качества образования наряду с другими обеспечивающими системами: системой менеджмента, финансового, правового, информационного, технического кадрового и другого обеспечения. Системный характер обеспечения качества образования проявляется и в том, что, являясь разновидностью обеспечивающих систем в вузе, она включает в себя множество различных подсистем, которые взаимосвязаны друг с другом и образуют определенную структуру. Прежде всего, это – цель, содержание, результат образования, обучение, воспитание, методики и технологии педагогического взаимодействия между преподавателями и студентами, развивающая среда учебного занятия и вуза в целом, процессы, связи и отношения, складывающиеся в системе образования вуза и др.

Третье состояние системы обеспечения качества образования обусловлено его статусной ролью как *процесса,* предполагающего использование таких общенаучных категорий, как «состояние», «этап», «период», «цикл», «стадия» и других, которые являются механизмами развития, изменения его качественно-количественных характеристик. В основе понимания этого статусного состояния педагогического обеспечения качества образования лежат философские категории «пространство» и «время». Применительно к педагогическому обеспечению качества образования они отражают его как процесс функционирования и развития, как изменение и продолжительность существования (как в историческом плане, так и в рамках других единиц измерения времени) [280, 48-54]. Обеспечение качества образования как процесс выступает в виде упорядоченной взаимосвязи и последовательности смены этапов изменения и достижения нового состояния каждого из ее элементов и всей системы в целом, что отражается в качественно-количественных характеристиках и, следовательно, критериях измерения этих изменений.

Четвертое состояние системы обеспечения качества образования обусловлено его статусной ролью как *деятельности.* В этом своем состоянии обеспечение качества образования реализуется в разнообразных видах деятельности в вузе: педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава, учебно-познавательной деятельности студентов, управленческой деятельности административного персонала и обслуживающей деятельности вспомогательного и технического персонала.

Г.А. Шабанов конкретизирует структурные характеристики качества образования, исходя из различных классификационных оснований:

· по макро-, микроуровням: страна – регион – отраслевое образование – вуз – подразделения вуза;

· по процессуальным характеристикам: качество абитуриентов – качество поставленных образовательных целей – качество реализации государственных образовательных стандартов и образовательных программ – качество содержания образовательного процесса – качество профессорско-преподавательского состава – качество образовательных технологий – качество управления вузом – качество ресурсного обеспечения функционирования и развития вуза (финансового, учебно-методического, кадрового, научно-исследовательского и др.);

· по результативным характеристикам: качество образованности выпускника; качество процесса профессионального становления будущего специалиста; качество научной, учебно-методической и др. разработок вуза и т.д.;

· образовательное качество вуза характеризуется внутренними и внешними системными характеристиками. Внутреннее системное качество определяется качеством образовательного процесса: целями, содержанием, кадрами, педагогическими технологиями, учебно-методической и материальной образовательной базой и т.д.; внешнее системное каче-

ство – востребованностью выпускников на рынке труда; качеством профессионального труда специалистов; престижностью вуза, его внешними социальными связями и т.д.

А.В. Слонкова, в свою очередь представляет следующую структуру качества образования в ее временном, процессуальном и в функционально-деятельностном значении: 1) качество «входа» 2) качество образовательного процесса 3) качество обеспечения образовательного процесса 4) качество управления образовательным процессом 5) качество «выхода» [424].

Г.А. Шабанов обосновал следующие закономерности, определяющие зависимость качества образования в вузе от: проектирования и реализации вариативного содержания основных образовательных программ, учитывающих личностный потенциал, индивидуальные возможности и профессиональные познавательные интересы студентов; эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс современных образовательных технологий, позволяющих создавать в ходе учебных занятий развивающую среду; непрерывности педагогического сопровождения самостоятельной познавательной деятельностью студентов; уровня профессионально-педагогической подготовленности профессорско-преподавательского состава к творческой педагогической деятельности, усиления ее исследовательского характера и др.

Исходя из вышеобозначенных закономерностей, по мнению исследователя, обеспечение качества образовательного процесса вуза достигается по следующим направлениям:

· методологическое обеспечение качества образования (по всем уровням методологии);

· повышение качества субъектов образовательного процесса: повышение качества подготовки абитуриентов; повышение качества подготовки образовательных кадров – аспирантов и преподавателей;

· точность в формулировании образовательных целей, так как именно от цели «в наибольшей степени зависит выбор содержания, форм, методов, средств обучения и профессионального развития студентов, а в конечном счете – качество их образованности» [487, 57];

· определение оптимального содержания образовательного процесса. При этом «минимальный объем содержания образования студентов определяет государственный образовательный стандарт» [487, 58];

· разработка эффективных личностно ориентированных образовательных технологий;

· демократизация системы управления образовательным учреждением как условие ухода от административного и педагогического произвола;

· эффективный мониторинг качества образования.

Е.И. Сахарчук представляет систему качества педагогического вуза следующим образом (на примере Волгоградского государственного педагогического университета):

· изучение запроса заинтересованных сторон;

· проектирование требований к выпускнику вуза;

· соотнесение требований с возможностями вуза и корректировка на этой основе целевых, содержательных и технологических компонентов образовательного процесса;

· выбор образовательной парадигмы, на основе которой будет строиться образовательный процесс;

· выбор критериев, по которым будет оцениваться качество подготовки специалистов;

· разработка и реализация мониторинга качества подготовки специалистов [402, 63-67].

По мнению А.Ю. Парамоновой, повышению качества вузовского педагогического образования способствует ряд необходимых условий [358, 23]. Данные условия исследователем подразделены на три группы: общие, специфические и инструментальные.

Общие условия исходят из целей и задач оптимального функционирования и развития образовательного учреждений, материального и морального стимулирования преподавателей, достижения требуемого обществом уровня профессиональной подготовки будущего учителя. В исследовании к этим условиям отнесены:

· осведомленность руководителей и преподавателей о стратегии развития образования и образовательной политике в стране;

· цели, задачи, содержание, формы, методы обучения и воспитания;

· современные педагогических концепции и технологии;

· требования государственных образовательных стандартов;

· умения выявлять насущные проблемы и находить эффективные пути и средства их решения и др.

Непременным условием повышения качества вузовского педагогического образования является готовность к профессиональной деятельности, самообразование, профессиональное и личностное самосовершенствование, саморефлексия, формирование профессионального самосознания, совершенствование профессиональных умений и личностных духовно-нравственных качеств.

Специфические условия относятся к научно-методическому обеспечению вузовского учебно-воспитательного процесса. К таким условиям мы относим: повышение онтологического и социального статуса студенчества, формирование у него умения адаптироваться к современным социально-экономическим условиям; владение профессорско-преподавательским составом методикой и логикой проведения лекционных, семинарских и практических занятий, понятийно-категориальным аппаратом теории воспитания, дидактики и т.д., а также методикой анализа педагогической деятельности, формирования целостной системы знаний и умений у обучающихся на основе применения системной методологии и др.

К инструментальным условиям относится владение современными педагогическими технологиями, основами научного знания и др.

Мониторинг качества образования осуществляется в контексте анализа конкретных его критериев и показателей. Современные исследователи – Р.В. Баженова, Т.А. Корчак, Т.А. Минеева, Г.А. Шабанов – выделяют показателями качества подготовки специалиста два основных интегральных критерия [312, 11]:

1) количество времени, необходимое выпускнику-специалисту для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью;

2) количество смежных специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

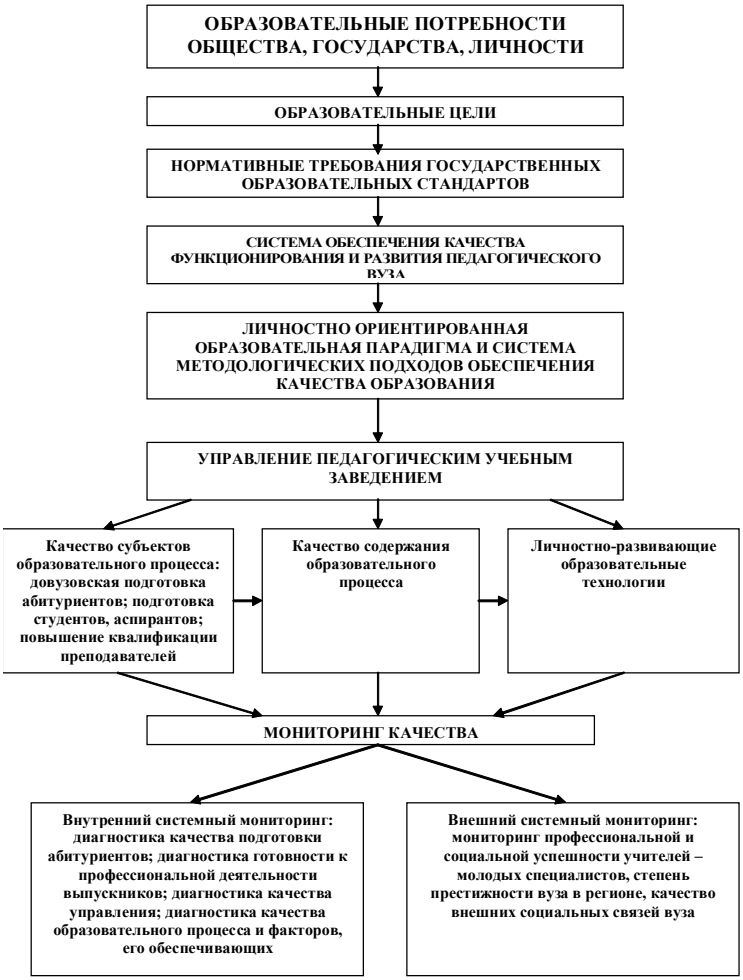
Кроме этого, в оценке качества конкретизируются более частные критерии субъективного характера: профессиональные знания, умения и навыки; уровень коммуникативной культуры; духовно-нравственные качества личности; стремление к профессиональном росту; способность к рефлексии. Способность к рефлексии сторонники личностно ориентированной парадигмы образования считают одним из наиболее важных показателей профессионализма учителя. Так, В.В. Сериков отмечает: «В поле педагогической рефлексии при личностно ориентированном действии педагога оказываются более глубинные факторы педагогической ситуации, чем при рефлексии процессуальной технологии, например, способов решения педагогических задач. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее при этом поведение педагога, – это целостное переживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических. Это своего рода ощущение меры педагогической ситуации, при выходе за рамки которой утрачивается педагогическая целесообразность» и начинается педагогическое творчество, надситуативность [449, 254].

При мониторинге качества образования необходимо иметь в виду не только важность его объективных критериев и показателей, но и в контексте личностного подхода значимость ориентации на следующий принцип: «Качество подготовки выпускника нельзя оценивать на основе суммы показателей объективного характера. В рамках личностно ориентированного подхода качество образования определятся в контексте поступков, поведения, проявления духовности каждого выпускника в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях» [531]. Обобщая выдвинутые теоретические положения, можно заключить, что качество образования – это интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования личности.

В целом, все сказанное в данном параграфе, позволяет представить систему качества и его обеспечения в нашем исследовании следующим образом (рисунок 1.5). Необходимо отметить, что данная схема отражает функционально-содержательную структуру системы обеспечения качества в педагогическом вузе.

Рисунок 1.5

Система обеспечения качества функционирования и развития педагогического вуза



В контексте определения роли интегративного образовательного пространства в системе обеспечения качества образовательного процесса вуза, с нашей точки зрения, значимым является подход В.В. Серикова, предложившего уровневое управление качеством образовательной деятельности на примере общеобразовательной школы: «Эту систему (си-

стему управления качеством образования) есть смысл рассматривать на нескольких уровнях: общешкольном, на уровне учителя, на уровне ученика. Только согласованность всех этих уровней, вклад каждого из них в общий результат обеспечивает подлинное качество образовательной деятельности школы» [412, 263].

Используя подход В.В. Серикова и учитывая предмет нашего исследования, представим гипотетическую систему обеспечения качества образования (рисунок 1.6):

Рисунок 1.6

Уровни системы обеспечения качества

В целом, осуществленный в данном параграфе анализ проблемы исследования обусловливает возможность обоснования роли интегративного образовательного пространства педагогического вуза в обеспечении качества профессиональной подготовки будущего учителя.

Выводы по первой главе

В настоящее время система отечественного образования характеризуется кризисными явлениями, которые в структурном значении отражают общекультурный и общеобразовательный уровни, а также уровень, обусловленный самой спецификой профессионального педагогического образования как важнейшей сферы духовного производства общества.

Данная кризисная ситуация детерминируют поступательное развитие системы российского образования, которое в общекультурном плане характеризуется постепенной сменой образовательной парадигмы. До-

минирующая в массовой образовательной практике знаниевая модель образования постепенно на научно-теоретическом и прикладном уровнях трансформируется в личностно ориентированные педагогические концепции и соответствующие практико-образовательные системы, в основе которых лежит общая идея о личности как субъекте творческого развития своего внутреннего и окружающего внешнего социокультурного мира. В смысловом контексте данного парадигмального направления современный учитель должен обладать соответствующей профессиональной готовностью и компетентностью, в структурном плане представленными ценностно-ориентационным, эмоционально-волевым, когнитивным, действенно-практическим компонентами, а также системой профессиональных компетенций в сфере учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности. В свою очередь, формирование профессиональной готовности и компетентности учителя зависит от состояния системы обеспечения качества профессиональной подготовки соответствующих специалистов в педагогическом вузе.

Г Л А В А 2

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

2.1. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза: сущностные характеристики и теоретические основы проектирования

Рассмотрим сущностные характеристики понятия «интегративное образовательное пространство» и теоретические основы его проектирования в образовательной системе педагогического вуза.

В философии [140], [229], [430], [469], [470] категория «пространство» является одной из основных и обладает следующими характеристиками:

· пространство – это форма существования материальных объектов и процессов, обладающая пространственными и временными (пространственно-временными) характеристиками. При этом пространство обусловливает предметно-телесную, а время – процессуально-изменяющуюся сущность материального мира;

· пространство представляет собой определенную множественность материальных объектов и процессов, между которыми установлены отношения, определяемые их функциональной спецификой;

· пространство характеризуется диалектическим единством следующих характеристик: связность (целостность) и прерывность (раздельность) объектов, имеющих определенные размеры и границы;

· пространство обладает топологическими характеристиками, т.е. местной, граничной «привязкой», своеобразным центрированием, трехмерностью измерения, особенностями «соприкосновения» различных объектов или процессов, порядком их расположения, симметрии и др.

В свою очередь, понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельно абстрактных терминов философии образования. Ни одно из известных педагогических понятий не может сравниться с ним по содержательной насыщенности, категориальной плотности (множеству и системности других понятий, посредством которых данная терминологическая конструкция раскрывается). Данная дефиниция обладает значительным эвристическим и исследовательским потенциалом [514, 29].

По мнению В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, «семантическое поле понятия «образовательное пространство» оказывается неоднородным, разделенным глубокой внутренней границей, соединяющей два существенно разных плана реальности. Благодаря интеграции двух удаленных друг от друга фундаментальных категорий («пространство» и «образование»), понятие «образовательное пространство» способно стать мощнейшим генератором смыслов и сыграть ведущую роль как в развитии современной педагогики, так и в становлении новейшей, обращенной к человеку философии» [78, 17-18]. С. Кагиян считает, что термин «образовательное пространство» в настоящее время выступает одним из самых распространенных символов происходящих перемен в области высшего образования [206, 148].

Понятие «образовательное пространство» в педагогике и философии образования окончательно не разработано, в должной степени не раскрыты его сущностные характеристики. Л.В. Левчук [273, 93-95] отмечает: «Пространство образовательное» (education space) как понятие отсутствует в Британской энциклопедии, Большой Советской энциклопедии, Международной энциклопедии образования, Философском энциклопедическом словаре, Педагогической энциклопедии, Педагогическом словаре, Словаре русского языка и др.» [273, 95].

В тезаурусе «Новые ценности образования» под образовательным пространством понимается существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации [342, 62-63].

По мнению И.Г. Шендрика, матрица пространственности образования базируется на четырех элементарных понятиях – «территория», «район», «место» и «пространство». Территория соответствует целому, район – части; пространство соответствует общему, место – частному [498].

В свою очередь, Г.М. Щевелева понимает под «образовательным пространством» структурное сосуществование, взаимодействие образовательных систем, их компонентов, образовательных событий на системно-территориальной основе [514, 32].

Н.В. Щиголева рассматривает понятие «культурно-образовательное пространство», понимая его в качестве развивающейся целостности, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. При этом данная целостность системно включает в себя: пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства обучаемых); содержательно-методический компонент (концепции обучения, воспитания, учебные программы, планы, учебники, формы и методы организации образования); коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды – распределение статусов, ролей, национальные, поло-

возрастные особенности обучаемых, педагогов, их ценности, установки, стереотипы, коммуникационная сфера, организационные условия и др.). При этом исследователь считает, что культурно-образовательное пространство не может быть четко и однозначно описано, так как оно объективно обладает высокой степенью неопределенности: оно априори должно быть избыточным и многовариативным, что обеспечивает свободное развитие субъектов образования, в контексте формирования у них полифункциональных знаний в единстве с практическим опытом [518, 2].

Н.Н. Усатая в своем исследовании осуществляет структурный анализ понятия «культурно-образовательное пространство малого региона», которое, по мнению автора, представляет собой социальное явление, выступающее в системе многочисленных отношений и связей человека стартовой основой его восхождения от условно более низких (грамотность, образованность) к столь же условно более высоким ступеням личностных образовательных приобретений (профессиональная компетентность, культура, менталитет и др.) [462, 144].

Таким образом, в психолого-педагогических работах существует значительное количество трактовок феномена образовательного пространства. Систематизация и классификация точек зрения по данному вопросу позволяет констатировать, что в настоящее время разработано несколько теоретических подходов, вносящих определенную методологическую и теоретическую специфику в категориальное объяснение дефиниции «образовательное пространство».

1. ***Системный подход*** (Г.Н. Сериков, A. M. Lawrence, R.S. Ledsack, J.L. Parker, R.A. Everman) позволяет выделить методологию образовательного пространства, само понятие «образовательное пространство», его педагогическую структуру, формируемость, характерные признаки. В рамках системного подхода образовательное пространство определяется в виде «вкладываемых друг в друга образовательных систем, где метасистемы по отношению к определенной образовательной системе формируют соответствующее образовательное пространство» [416, 8].

Системный подход изучает феномен образовательного пространства в контексте следующих координат:

· нормативно-регламентирующей координаты (правовые условия функционирования образовательного пространства);

· перспективно-ориентирующей координаты (социальные ценности ожидаемых результатов функционирования образовательного пространства);

· деятельностно-стимулирующей координаты (условия, стимулирующие участников образования к сотрудничеству, сотворчеству, содействию);

· коммуникативно-информационная координата образовательного пространства (взаимосвязи между различными образовательными системами, входящими в соответствующее образовательное пространство – информационная обеспеченность коммуникативного, социокультурного взаимодействия между данными системами) [414].

Системный подход к исследованию феномена «образовательное пространство» позволяет разным авторам конкретизировать следующие направления изучения данного феномена:

· как части среды, в которой действует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов, Ю.П. Сокольников [433]); как специально организованная педагогическая среда, структурированная система факторов и условий становления личности (Н.М. Борытко [81]); как среда интеллектуального, духовного и социального становления личности обучаемого (субъекта), при этом учебно-воспитательная среда охватывает комплекс условий, влияний, природных и социокультурных факторов (В.И. Миколишина [311]); как информационная среда для реализации учебно-образовательных функций (А.А. Веряев, М.О. Сурина, И.К. Шалаев [489] и др.); как целостная духовно-материальная среда, воссоздающая в содержании образовательных программ модель культуры в процессах её исторического развертывания от ранних форм к современности (А.П. Валицкая [91]);

· как целостной системы, способной к самоопределению, саморазвитию и самодетерминации, структурные элементы которой используются субъектами образовательного пространства для освоения профессионального знания и методологии ведения профессиональной деятельности, а также для самоактуализации в творчестве (Т.А. Новикова [340]);

· как пространства, в котором происходят процессы образования, обучения, воспитания (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская [65]); сферы взаимодействия участников учебного процесса (Н.В Щигалева [518], В.А. Ясвин [535] и др.);

· как результата деятельности созидательного и интеграционного характера (Н.Л. Селиванова [405], А.Я. Данилюк [142]);

· как социокультурной характеристики общества (С.И. Гессен, Б.С. Гершунский [112], Л.А. Степашко [439] и др.), т.е. пространства, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации образования, сохранение взаимосвязи и преемственности отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания (Г.М. Коджиспирова, А.Ю. Коджаспиров);

· как динамической системы взаимосвязанных педагогических событий, образовательной информации и образовательных услуг, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (В.Г. Бочарова, Д.В. Григорьев); целостную и органичную систему (И.Д. Фрумина, Б.Д. Эльконин [475] и др.); территориальный аспект организации образовательных систем различного иерархического уровня, представляющих собой совокупность образовательных учреждений и реализуемых ими программ (М.В.Груздев [131]); форму эмпирического бытия системы образования, социокультурной конкретикой места присвоения

личностью жизненно необходимого и профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением в диалектике возможности и действительности (О.В. Дмитриева [148]).

2. ***Ментально-эмоциональный подход*** (Р. Эверман, Ю.В. Копыленко, Б.М. Позднев, И.В. Соловьева) в контексте значимости развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей субъектов в образовательном пространстве на первое место выдвигает не объемы знаний и информации, а технологии профессионального образования, направленные на понимание и постижение смысла в осваиваемом содержании образовательного процесса.

С учётом данного подхода проводятся исследования по следующим направлениям: анализируется *развивающее образовательное пространство* (В.М. Степанов [438]); *пространство детства* (Д.И. Фельдштейн [468]); *пространство понимания* (И.В. Соловьева); *пространство совместной жизнедеятельности* (В.И. Слободчиков), *культурно-образовательное пространство* (А.П. Буева, А.П. Валицкая, А.А. Ворожбитова, Н.Н. Гладченкова, М.А. Мазниченко, И.М. Ничипуренко, Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников, Н.Н. Усатая, Н.В. Щиголева и др.); *поликультурное образовательное пространство* (А.Ю. Белогуров, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев, В.А. Ершов, И.В. Колоколова, З.А. Малькова, А.В. Мельничук, Л.М. Сухорукова, Л.Л. Супрунова и др.); *полиязыковое образовательное пространство* (Н.Е. Буланкина); воспитательное пространство (Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), *пространство развития подростков* (А.К. Лукина) и др.

3. ***Личностно-развивающий подход*** (Г.С. Абрамова, К.Я. Вазина, Э.В. Ильенкова, В.А. Лабунская и др.) сводит воедино компоненты образовательного пространства и их соответствие личности обучаемого и влияние на его полноценное развитие. Научный поиск ученых в рамках данного подхода направлен на исследования образовательного пространства в качестве *образовательной среды* (Т.Ф. Борисова, А.А. Вербицкий, С.Д. Дерябо, Н.М. Девятков, Г.А. Ковалев, А.А. Макареня, Т.В. Мент, Н.В. Соловьева, М. Черноушек, В.А. Ясвин и др.); *дидактического пространства* (Т.И. Белова); *дисциплинарного образовательного пространства* (В.И. Горовая, О.Г. Зайцева, А.И. Шевченко, С.Н.Щенников и др.); *образовательного пространства субъекта* (В.В. Зацепин, Р.Е. Пономарев, Г.А.Ферапонтов, И.Г. Шендрик и др.); *жизненно-педагогического образовательного пространства* (Р.И. Туктарова); *личностного пространства* (Г.С. Абрамова, Э.В. Ильенкова, В.А. Лабунская, В.В. Марков, Н.Н. Мозговая, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.); *пространства личностного саморазвития* (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, К.Я. Вазина, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин и др.); *персонального пространства* (Л.П. Карсавин); *образовательного пространства социализации личности* (О.В. Дмитриева); ис-

следуется *социальное пространство ученического класса* (А.В. Сперанский); *пространство дополнительного и непрерывного образования* (Л.Л. Редько, Н.К. Сергеев, Р.М. Чумичева и др.); *интегральное гуманитарное пространство* (А.Я. Данилюк); *индивидуально адаптируемое пространство образовательных возможностей* (Ю.Г. Фокин), *пространство повышения квалификации* работников образования (Э.М. Никитин), *социально-психологические аспекты образовательного пространства учителя* (Л.М. Аболин) и др.

4. ***Социально-географический подход*** (В.Г. Кинелев, Е.Б. Сошнева). В рамках данного подхода изучаются проблемы создания единого образовательного пространства страны. Данный подход становится все более значимым в последний период времени в свете разработки реформ, поиска путей присоединения России к мировому образовательному пространству с одновременным сохранением национальных ценностей, приоритетов и преимуществ [309, 33]. В целом, сохранение единого образовательного пространства является одной из приоритетных целей образовательной политики и деятельности органов управления образованием Российской Федерации [514, 30].

Социально-географический подход, на первый план выдвигает связь образования с социально-экономическими отношениями и государственно-политическими задачами, а также взаимодействие между происходящими в обществе изменениями и подготовкой специалистов, способных работать в новых экономических условиях. Цель его – укрепление экономических, научных, политических и культурных связей между странами в рамках мирового сообщества.

В контексте данного подхода проводятся исследования *мирового образовательного пространства* [103]; [117]; *единого мирового образовательного пространства* [72, 136-137] как характерной для педагогических систем развитых стран тенденции масштабного (на уровне континентов) синтеза науки, образования и производства через создание крупнейших технополисов; *мультикультурное пространство образования* (Н.Б. Крылова, Г.В. Палаткина); *единое гуманистическое образовательное пространство* (С.В. Кульневич) и др.

5. ***Дистанционный подход*** (A.W. Bates, T. Evans, J.E. Lee, A.R. Morgan, E.G. Ward) раздвигает рамки локального образовательного пространства до мирового уровня, ставит вопрос о неограниченных его возможностях на основе использования глобальной информационной сети [309, 40]. Данный подход включает совершенствование методик, использование новых средств, независимость обучаемых, текстовую и мультимедийную коммуникацию в образовательном пространстве (Г.Ф. Гребенщиков, И.П. Дудина, В.И. Мигаль, Н.М. Стадник и др.).

6. ***Локально-постерный подход*** (Л.А. Санкин, M. Cesaroni, E. Korachkov) иллюстрирует понятие «малого» образовательного пространства отдельно взятого образовательного учреждения в реальной действи-

тельности, описание образовательного пространства определенного типа поселения, описание целостной системы образовательного учреждения.

Для всех перечисленных подходов общим является применение единых характеристик для объяснения сути дефиниции образовательного пространства: системности, наличия пространственных координат, рассмотрения элементов системы не изолировано, а целостно, информационности образовательного пространства, территориальной целостности образования.

В целом, анализ работ современных авторов позволил определить *образовательное пространство* как социально-педагогический феномен, отражающий территориальный аспект организации деятельности различных образовательных систем, обеспечивающий формирование у будущих специалистов полифункциональных профессиональных знаний в единстве с практическим опытом; порождающий множество отношений и связей в сфере педагогической деятельности; способствующий осознанию субъектами разнообразных образовательных предложений и профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением.

В рамках настоящего исследования смысловая характеристика понятия «образовательное пространство» характеризуется образовательной протяженностью, открытостью, «разомкнутостью» в жизнь, определяется объемом образовательных услуг вуза, многомерностью и интенсивностью образовательной информации, обеспечивающей создание многообразных условий для определения траектории личностного развития субъектов. Важным концептообразующим элементом образовательного пространства вуза является наличие индивидуального, личного «места» для развития и саморазвития субъекта во всех его духовных и культурных ипостасях.

Центральным понятием нашего исследования является «интегративное образовательное пространство», которое в современной науке является одним из не разработанных и неоперационализированных. Тем не менее, в работах некоторых современных учёных представлены определения, близкие понятию «интегративное образовательное пространство». В частности, Н.Л. Московская раскрывает понятие «интегрально-коммуникативное образовательное пространство» как «систему открытого типа, состоящую из элементов, связанных структурой, где образовательные события подчинены единой цели, представленной в виде отрефлексированной всеми субъектами педагогического процесса модели специалиста» [320, 332].

Исходя из проблемы общей неизученности дефиниции «интегративное образовательное пространство», ее обоснование следует осуществить с сущностного рассмотрения наиболее общих по отношению к нему понятий.

Понятие «интегративное», происходит от термина «интеграция». Согласно лексикографической представленности [431, 501], интеграция – это (лат. integratio – восстановление, восполнение, от integer – целый):

1) состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации.

Аналогичное определение понятия «интеграции» содержится в логическом словаре-справочнике [229]: «Объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства». Характеристика данного понятия подтверждает, что интеграция обладает синтетическим потенциалом и является основой объединительных процессов, осуществляемых в педагогической действительности. Интегративные структуры, образуемые в процессе объединения, соединения ранее разрозненных элементов в единое целое, отличаются повышением упорядоченности и степени единства частей, усилением их взаимосвязи, появлением новых системных качеств.

И.Д. Зверев и В.Н. Максимова предлагают следующее педагогическое определение понятия «интеграция»: «Интеграция есть процесс и результат создания непрерывного связного, единого, цельного…» [175]. Таким образом, можно заключить, что смысл дефиниции «интегративность» в образовании предполагает рассмотрение педагогического объекта как целостного явления, в котором наблюдается единство процессуальных и результативных сторон. Анализируя опыт развития интеграционных процессов, можно определить интеграцию как процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации педагогических явлений, проявляющийся через их единство с противоположным ему процессом расчленения, размежевания, дифференциации [479, 76]. Отсюда можно вывести положение, которое помогает рассмотреть сущность понятия «интегративный»: любая интегративная система внутренне дифференцирована, и повышение степени интеграции закономерно вызывает усиление ее внутренней дифференциации.

На наш взгляд, более широкую трактовку понятия интеграции дают В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев: «Интеграция – процесс и результат взаимодействия обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, приводящий к оптимизации связей между ними и к их объединению в одно целое, т.е. – в единую систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями» [349, 66]. Такое определение соответствует нашему видению интеграции, но мы вносим добавление, констатируя, что такое объединение в одно целое сопровождается восполнением его недостающих компонентов. Согласно исследованию С.В. Щенниковой, такое восполнение происходит как «взаимотрансформация кооперируемых частей не за счет друг друга, а в пользу друг друга, где изменение одного из составляющих ведет к изменению других не пропорционально, а по более сложному закону, – где идея первичности целого органически сочетается с идеей полицентризма» [517, 44]. Основываясь на исследовании С.В. Щенниковой, мы

исходили из того, что совокупность педагогических явлений становится интегративной при условии, если она не сводится к сумме своих составляющих, а ведет к образованию интегрируемого объекта – образовательного пространства педагогического вуза. Это положение продуцирует следующую идею нашего исследования – восполнение недостающих элементов образовательного процесса обусловливает общее качественное изменение структуры образовательного пространства вуза. В связи с этим результатом «интегративности» образовательного учреждения выступает новое качественное его состояние, характеризующееся более высоким уровнем упорядоченности и функционирования элементов образовательного пространства вуза в их системной целостности и высокой степени организованности.

Таким образом, анализ работ ряда учёных позволил выявить следующие сущностные характеристики дефиниции интегративное образовательное пространство педагогического вуза:

· интегративное образовательное пространство педагогического вуза подчиняется ведущим закономерностям функционирования и развития образовательных систем и процессов, поддаётся проектированию и моделированию, имеет скрытые и явные ресурсы, обеспечивающие достижение современного уровня качества педагогического образования и, как следствие, потенциальные возможности для формирования профессиональной готовности и компетентности будущих учителей;

· интегративное образовательное пространство как духовно-культурная оболочка социума не является просто вместилищем всего, а существует как живая и развивающаяся по своим законам структура, наполненная смыслами эмпирико-рациональная реальность, образуемая разными типами учреждений, средствами массовой коммуникации, общественностью, ориентированной на образование;

· к системным характеристикам интегративного образовательного пространства педагогического вуза в исследовании отнесены: его территориальная целостность, открытость, событийность, образовательная протяженность, иерархичность, контактность, вариативная гибкость, наполненность разнообразными ресурсами, динамичность, структурное сосуществование не противоречащих друг другу систем и их компонентов, «разомкнутость» в жизнь, многомерность и интенсивность объема образовательных услуг, обеспечивающих создание многообразных условий для определения траектории личностного развития субъектов;

· качественными характеристиками интегративного образовательного пространства педагогического вуза являются: взаимодействие общего с ориентацией на единство (сохранение единого образовательного пространства); единичного (учёт специфики региона) и особенного (способы построения пространства), обеспечивающего диалектический характер интеграционных процессов в соответствии с региональными, со-

циально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями;

· интегративное образовательное пространство педагогического вуза вмещает в себя многообразие образовательных событий, проживание которых актуализирует субъектную активность носителей образования, обеспечивает множественность выбора личностью доступных способов и средств профессиональной деятельности, способствует вхождение студента в образ жизни, мышления и профессионального поведения будущего учителя.

Структура интегративного образовательного пространства педагогического вуза может быть представлена следующим образом: образовательные, культурно-досуговые, коррекционные учреждения, реализующие скоординированные образовательные программы различных уровней и направлений. В указанном пространстве актуализируются и используются две группы ресурсов: объектно-менеджерские (кадровые, финансовые, организационно-управленческие, учебно-методические, научно-исследовательские, материально-технические, имиджевые, регионально-культурные и др.) и ситуативно-субъектные (связанные с созданием сред, ситуаций и событий профессиональной социализации будущего педагога, ситуаций порождения творческого мышления, ситуаций экзистенционального освоения мира детства, ситуаций синхронного освоения событийной реальности жизни и развития ребенка и др.). В интегративном образовательном пространстве реализуется деятельностно-продуктивный характер профессиональной социализации специалиста [40; 44; 50; 65; 68; 87; 107; 108; 109; 142; 220; 250; 276].

Рассмотрим проблему проектирования интегративного образовательного пространства. Проведенный анализ существующих исследований позволяет выделить две тенденции в развитии теоретических представлений о сущности педагогического проектирования.

Первая тенденция – педагогическое проектирование рассматривается в качестве функции научных и методических учреждений, занимающихся разработкой теоретических моделей (Ю.В. Громыко, В.Г. Иванов, Д.Ф. Ильясов, Е.И. Исаев, Н.Н. Нечаев, О.Г. Прикот, В.Е. Родионов, В.И. Слободчиков, Ю.Г. Татур, Н.А. Шайденко, Г.П. Щедровицкий и др.). Исследователи данного направления осуществляют проектирование педагогических систем разных типов и уровней, при этом руководствуясь тем, что проектирование обеспечивает возможность все структурные компоненты образовательного учреждения свести в единую, целостную и непротиворечивую систему, которой можно управлять, и предвидеть последствия предпринимаемых педагогических решений.

К примеру, Г.П. Щедровицкий исследовал проблему различия научного и проектного знания [516]. По отношению к знаниям, описывающим уже существующее, проекты выступают в роли дополнений и трансформ. Они изображают и представляют то, чего ещё нет. Исходя

из этого, педагогическое проектирование начинается с констатации недостатков в уже существующем. Но сама по себе дефицитность не может стать основанием для проекта; нужна положительная идея, подставляющая на место неработающих элементов другие, отличные от них. Чтобы осуществлять возможные преобразования объектов, нужно иметь основания, в соответствии с которыми выбираются направления преобразования. При этом модель объекта может рассматриваться в качестве проекта лишь в тех случаях, если она может быть реализована в практике. Поэтому проект в отличие от идеала должен изображать и задавать только то, что реально возможно в практическом достижении.

В исследовании Н.Н. Нечаева [326] проектирование рассматривается как специфическая форма моделирования, направленная не столько на познание отображаемых в модели фрагментов действительности, сколько на созидание новых элементов действительности.

Ю.В. Громыко, исследуя проблему проектирования и программирования развития образования [127], придерживался аналогичной позиции, считая, что основу проектирования составляет нормирование, т.е. введение представления о том, как должно быть и что надо делать. Педагогическое проектирование нацелено на выявление того, что может быть в будущем.

В.Е. Радионов, занимаясь исследованием теоретических основ педагогического проектирования [383], выдвинул и обосновал интересную идею – идею «нетрадиционного» педагогического проектирования. «Нетрадиционное педагогическое проектирование, – по мнению исследователя, – не сводится к однозначным ответам на однозначно сформулированный внешний заказ, а, прежде всего, разрабатывает критерии отбора выступающих альтернатив, обозначает поля возможных решений и желательных изменений... Результаты нетрадиционного педагогического проектирования могут быть частично рационально описаны, а частично – диалогически поняты» [382, 37].

Продолжая линию В.Е. Родионова, О.Г. Прикот сформулировал следующие ценностно-методологические основания педагогического проектирования [372]: ценностное самоопределение субъекта педагогического проектирования в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности; установление обобщенного конвенционального ценностного поля всех субъектов педагогического проектирования; выявление уникальных черт развития проектируемого феномена через его системное качество и внутренний потенциал саморазвития при безусловном сохранении его целостности; понимание целей проектирования как производных от системы ценностей, лежащей в основе самоопределения всех субъектов проектировочной деятельности, т.е. вторичных, не основных, содержащих в себе лишь концентрированное выражение результатов проектирования [372]. Позиция О.Г. Прикота сводится к тому, что в педагогическом проектировании главное – это проживание индивидуальных и конвенциональных ценностей, которому не должен мешать процесс достижения целей.

О.Г. Прикот отметил ряд специфических особенностей педагогического проектирования:

· проектирование даёт возможность изучать процесс до его осуществления;

· более целостно изучать процесс, так как появляется возможность выявить не только элементы, но и связи между ними, рассмотреть образовательную ситуацию с различных сторон;

· процесс, представленный моделью, выглядит рельефно, что облегчает теоретический анализ, а, следовательно, обоснование путей его совершенствования;

· ввиду того, что при моделировании ситуации сознательно упрощаются, становится возможным применять количественные методы анализа и получать на их основе научно обоснованные сведения о процессе [373].

В.И. Слободчиков рассматривает педагогическое проектирование в качестве механизма развития образования, как высшую форму инновационной деятельности в образовании, не сводимую ни к обновлению, ни к нововведению [421]. Проектирование в образовании – это процесс выращивания новых форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, новых содержаний и технологий образования, новых способов и техник педагогической деятельности и мышления. Проведенные под руководством В.И. Слободчикова в ИПИ РАО разработки проблемы проектирования в образовании показали, что принципиальная необходимость в проектировании возникает тогда, когда должен быть осуществлен шаг развития, переход целостной системы из одного состояния в другое. Предметом проектирования и является создание условий (средств, механизмов) развития системы образования в целом, перехода ее из одного состояния в другое [420].

В контексте рассматриваемой проблемы интересным для данного исследования является научная работа Ю.Г. Татур, раскрывающая создание концептуальных основ системного проектирования в сфере высшего образования [447]. В данном исследовании понятие системности в проектировании социальных объектов означает соблюдение следующих двух принципов: 1) объект проектирования должен одновременно рассматриваться и как единое целое и как совокупность взаимосвязанных элементов. В первом случае определяются сущность системы высшего образования, ее целевая функция, исследуются ее интегральные характеристики. Во втором – характеристики каждого элемента с учетом отношений между ними; 2) систему высшего образования России необходимо рассматривать в качестве элемента более сложных глобальных социальных систем. В этом аспекте анализируются отношения системы высшего образования к процессам, происходящим в глобальных системах, ее чувствительность к изменениям в той системе, элементом которой она рассматривается [447, 19].

В.Г. Иванов, исследуя проблему проектирования содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей тех-

нической школы [186], в качестве основных методологических подходов проектирования содержания обозначенной подготовки, выделил:

· системно-функциональный подход, предполагающий выделение структуры и содержания предметных и междисциплинарных знаний, адекватных основным функциям, реализуемым преподавателем в его профессионально-педагогической деятельности;

· личностно-деятельностный подход, ориентированный на формирование личности будущего специалиста и целостной профессионально-педагогической деятельности;

· интегративный подход, позволяющий синтезировать междисциплинарные знания, умения, навыки, необходимые преподавателю в его профессионально-педагогической деятельности [186, 7-8].

При этом, по мнению исследователя, процесс проектирования включает в себя три этапа: определение и обоснование целей; предпроектный анализ профессионально-педагогической деятельности; проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки на уровне системы.

Д.Ф. Ильясов занимался разработкой проблемы проектирования педагогических теорий [199]. По мнению ученого, методологическим основанием проектирования педагогической теории является системный (позволяет определить состав и иерархию входящих в теорию компонентов) и синергетический (обеспечивает целесообразную иерархию в педагогической теории как логической системе в условиях чередования закономерных и случайных явлений в окружающей действительности) подходы, их взаимодополняемость [199, 19]. Проектируемая педагогическая теория должна быть адресно ориентированной, функционально определенной, вариативной, иметь диагностическое сопровождение, чтобы своевременно информировать субъектов научного познания о наблюдаемых отклонениях в реализации её специфических функций [199, 20].

Вторая тенденция – изучение проблем педагогического проектирования рассматривается как процесс разработки целей и конструктивных схем их достижения отдельными педагогами или коллективами учителей в условиях вариативного образования (Н.А. Алексеев, О.С. Анисимов, Г.В. Гутник, Е.С.Заир-Бек, В.М. Монахов, С.М. Юсфин и др.).

В исследованиях данного направления педагогическое проектирование рассматривается в следующих аспектах: как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи или выделяется в особый вид педагогической деятельности и является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» (В.В. Краевский). Данное положение подтверждает исследование С.М. Юсфина, который обращает внимание на то, что «проектировочная деятельность, с одной стороны, является актом структурирования предстоящей деятельности, а с другой стороны, уже является сама по себе начальным этапом предстоящей деятельности» [523, 72]. Именно

поэтому, пишет он, «очень важно, чтобы отношения и взаимоотношения между партнерами выстраивались как в залоге предстоящей деятельности, так и в ситуации «здесь и теперь» [523, 72]. В целом, можно заключить, что практика педагогического проектирования становится ведущим процессом теоретико-познавательной деятельности.

Е.С. Заир-Бек рассматривает педагогическое проектирование как деятельность по совершенствованию и реконструкции образовательных систем. Под «педагогическим проектом» (или «проектом в образовании») она понимает комплекс оформленных педагогических идей, обращенных к преобразованию образовательных систем, педагогических процессов и технологий, а также программы их практической реализации. Исходя из наличия у педагогики наряду с научно-теоретической конструктивно-технической функции, Е.С. Заир-Бек трактует «педагогическое проектирование» как одно из направлений исследовательской педагогической деятельности, которое обеспечивает решение проблем, имеющихся в практике образования в конкретных условиях. Проектирование предполагает построение комплекса педагогических идей и на основе системного подхода разработку желаемых преобразований и программ их реализации в конкретные образовательные системы [167].

В научной работе И.И. Палашевой осуществляется проектирование образовательной среды высшего учебного заведения [353]. Проектирование образовательной среды вуза трактуется автором исследования как процесс реализации упорядоченного набора ресурсов целенаправленной деятельности вуза в условиях устойчивого развития общества и региона [353, 149]. Проектирование образовательной среды вуза обусловлено следующими особенностями: законосообразность; стремление к новизне, семантическая и адаптивная гибкость; удовлетворение образовательных потребностей личности, общества и государства. Разработанная И.И. Палашевой модель проектирования образовательной среды вуза (ОСВ) сориентирована на интеграцию научных представлений о профессионально-творческом и практико-ориентированном потенциале содержания ОСВ и адекватных им теоретических, нормативных основ процесса отбора параметров модели, стержневой частью которой являются потребительская масса, связанная с рынком спроса и предложений в регионе выпускника конкретного вуза, и круг параметров упорядоченности, характеризующий набор ресурсов, имеющихся в распоряжении учебного заведения и необходимых для его эффективной деятельности. Автором исследования в качестве этапов технологии проектирования образовательной среды вуза выделяет следующие: диагностический, подготовительный, реализационный и стабилизационный. Содержание и сущность обозначенных этапов учитывалась в нашем исследовании при определении логики проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

В исследовании Г.В. Гутник отмечается, что педагогическое «проектирование – один из возможных способов управления качеством образования, различно по уровням образования, типам и видам образовательных учреждений» [138, 28]. Исследователь особое значение уделяет методологии проектирования, предусматривающей процедуру постановки задачи, генерацию вариантов выбора, оптимизацию, принятие решений. При этом, по мнению Г.В. Гутника, проектирование не будет иметь успеха без усиления региональной образовательной интеграции через согласованную деятельность учреждений образования, культуры и науки, без большей гласности и укрепления связей с общественностью, без формирования образовательного сообщества из представителей различных сфер.

Научная школа В.М. Монахова занимается проектированием учебного процесса [317]. Так, под руководством данного учёного в исследовании его ученицы Т.К. Смыковской исследуются теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики [428]. Ценным для нашего исследования является обозначенные Т.К. Смыковской фундаментальные положения, на которых основывается проектирование педагогических систем [428, 61]:

· проблема педагогического проектирования системы определяется с учетом взаимосвязи с большими (супер) системами, в которые входит рассматриваемая система и с которыми она связана общностью целей;

· цели проектируемой системы обычно определяются не в рамках подсистемы, а их следует рассматривать в связи с более крупными системами или системой в целом;

· существующие проекты оцениваются величиной временных издержек или степенью отклонения оптимального проекта;

· оптимальный проект нельзя получить путем внесения небольших изменений в существующие формы; он основывается на новых и положительных изменениях для системы в целом;

· проектирование систем строится на методах индукции и дедукции;

· проектирование систем выступает как творческий процесс, ведущий к созданию перспективной, принципиально новой системы;

· проектирование систем достаточно жестко связано с необходимостью учета нравственно-правовых аспектов.

Таким образом, все сказанное в данном параграфе позволяет констатировать, что *интегративное образовательное пространство педагогического вуза* представляет собой упорядоченную, целостную, открытую и динамичную систему образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки учителя. Как многомерный социально-педагогический объект интегративное образовательное пространство педагогического вуза выступает ресурсом обеспечения качества професси-

ональной подготовки учителя и характеризуется ценностным единством взаимообусловленных, взаимодействующих кластеров-подпространств, функционирующих на основе объединения, приумножения и изменения качества ресурсов. При этом *проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза* представляет собой целенаправленную, творческую, последовательную деятельность по созданию гипотетической модели качественно-новой открытой, образовательной системы, реальной в контексте своего практического осуществления в образовательной деятельности учебного заведения.

2.2. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза: детерминанты обеспечения качества профессиональной подготовки учителя

Обоснование детерминант обеспечения качества профессиональной подготовки учителей требует осуществления их четкой классификации. Данную классификацию осуществим исходя из четырех уровней обеспечения качества образовательного пространства, представленных в §1.3.

1. Общесоциальный, государственный уровень (социальный заказ, общегосударственные нормативные документы, образовательные стандарты).

Социокультурные изменения в российском обществе детерминировали соответствующие общесоциальные требования к системе образования и к личности современного учителя как профессионала. Эти наиболее общие требования актуализируют способность учителя выполнять культуросозидающую, культуротворческую функцию в процессе своей профессиональной деятельности. При этом «профессионализм учителя культуротворческой школы можно описать в пределах двух личностных качеств: адекватность вхождения в духовно-эмоциональный мир ребенка с позиции «презумпции личности» – признания его права на слово или молчание, на равенство в диалоге, свободу воли и мысли, на самовыражение и творчество; способность к саморефлексии, к нравственному и профессиональному самосовершенствованию» [90, 17]. Гуманистической тенденцией организации и развития педагогической деятельности выделяется ориентация на развитие личности как субъекта творческой деятельности, которая актуализирует личностную позицию педагога по отношению к самому себе и воспитанникам, изменяет характер взаимодействие от субъект-объектного к субъект-субъектному и формирует способность к творческому сотрудничеству. Учитель как субъект педагогического процесса, становится главным действующим лицом культурных преобразований, происходящих в системе образова-

ния. Многообразные и сложные процессы, наблюдающиеся как в обществе, так и в его важнейшей сфере – образовании, требуют от педагога переориентации профессионального сознания, а значит, и опоры на гуманистические ценности, адекватные характеру его деятельности. «Личность учителя представляет собой уникальное и неповторимое, но вместе с тем исторически и социально обусловленное средоточие одного из бесконечного числа способов соединения интеграции социокультурных и личностно ориентированных программ» [119, 80]. Потребности общества в новом типе педагога детерминируют *социокультурную интеграцию* образовательного пространства педагогического вуза.

Социальный заказ общества на подготовку учителя нового типа отражается в государственных документах, требования которых обусловливают нормативно-целостное функционирование системы профессиональной подготовки учителей, обусловливая *нормативную интеграцию* соответствующего образовательного пространства педагогического вуза.

Признаком целенаправленной государственной политики в области образовании является процесс разработки и введения в действие в 1992-1998 гг. федеральных законодательных актов, определяющих новый механизм управления учреждений образования, в т.ч. законов «Об образовании» (от 10 июля 1992г. № 3266-1), Федеральной программы развития образования (1994г.), «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» от 23.01.1996г. (и далее с учетом внесенных поправок, изменений и дополнений); закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ); Концепции очередного этапа реформирования образования (1997 г.), Законом Ставропольского края «Об образовании» (от 11 августа 1998 г. № 21-КЗ), проектов федеральных законов «О системе среднего профессионального образования», «О начальном профессиональном образовании», «О государственной аттестации в образовании». Детальная разработка нормативной базы является ключевым фактором процесса проектирования интегративного образовательного пространства вуза [60, 10].

Прежде всего, Закон Российской Федерации «Об образовании» отражает наиболее общие требования к качеству системы образования России, определяя образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [170, 4]. В статье 14 Закон Российской Федерации «Об образовании» указывается, что содержание образования должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающихся адекватной современному уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и граждани-

на, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; его воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет такой принцип, как защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства [170]. Этот принцип требует закрепления единства образовательного пространства Российской Федерации с учетом федеральных и региональных особенностей развития.

В 1996 году Российской Академией образования совместно с Администрацией Президента Российской Федерации и рядом министерств и ведомств РФ подготовлены проекты Концепции формирования единого образовательного пространства в Содружестве Независимых Государств и Соглашения о сотрудничестве по формированию единого образовательного пространства.

Одно из конкретных направлений стратегии профессионального образования задается Национальной доктриной образования (в первом варианте представленной на общественное обсуждение именно в 90-х гг.) [325]. Она «определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года» [260, 112]. Основными направлениями реформирования профессионального образования, являющимися актуальными и для педагогического образования, в доктрине определены: деидеологизация и деполитизация содержания социальных и гуманитарных знаний и в то же время поиск новых идейных и культурных ценностей; массовость и элитарность образования; осознание молодежью необходимости образования и возможности выхода из сферы образования на любом его уровне; многообразие форм и методов обучения и сохранение единства требований к качеству получаемого образования; углубляющаяся специализация вузов и потребность в целостном, системном интегрированном образовании и т.д. [171, 48-49].

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» организационной основой государственной политики Российской Федерации в этой сфере является Федеральная программа развития образования [466], которая была рассчитана на 2000-2005 гг. Главная цель программы – развитие системы образования в интересах формирования развитой, социально активной, творческой личности и в качестве одного из факторов экономического и социального прогресса общества на основе провозглашенной Российской Федерацией приоритетности образования.

Существенным моментом реформирования отечественной системы педагогического образования 90-х гг. является переход к ступенчатой (уровневой) структуре подготовки. В последние годы XX в. разрабатываются пути сближения ступеней педагогической подготовки. При-

кладной аспект решения указанной проблемы основывается на усилении фундаментализации педагогической подготовки, поскольку фундаментальные знания долго не стареют, характеризуются высоким уровнем теоретического обобщения, большой широтой переноса. Фундаментализация педагогического образования предполагает глубину и широту общекультурных, общефилософских, психолого-педагогических и специальных знаний. Если фундаментализацию рассматривать как механизм реформирования педагогического образования, то следует вести речь о преобразовании содержания теоретической подготовки учителя, заключающемся в преобразовании структуры научного знания. Представляя собой иерархию фактов, законов, постулатов, принципов и других компонентов, эта структура должна быть обогащена новой системой связей, повышающих степень применимости, использования знаний в практической деятельности учителя. В структуре педагогической подготовки фундаментализация содержания образования должна начинаться с общепедагогической и общекультурной подготовки. В качестве исходных позиций преобразования содержания образования выступают основные положения теории культуры и культурологический подход к образованию, требующий создания предпосылок для самоопределения личности студента в контексте культуры. В этом случае следует вести речь об интеграции образовательных стандартов и определении основных ее аспектов [171, 52].

В 2000 году принята Федеральная целевая программа “Создание системы открытого образования в России”, которая содержит современную модель открытого образования, которая, в частности, предполагает [467]: интеграцию всех способов освоения человеком мира; развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества. Данная программа открывает путь к созданию интегративного образовательного пространства высшей школы.

Система открытого образования основывается на определенном мировоззрении, отличительными чертами которого являются целостность, междисциплинарность, методологический плюрализм, открытость процесса познания, интеграция различного рода информации. В программе отмечается необходимость интегрировать отдельные дисциплины и научные направления, чтобы научить студентов видеть единый, целостный мир.

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года [233] отмечено, что особое значение имеет развитие эффективных форм сотрудничества и сохранение общего образовательного пространства со странами Сотрудничества Независимых Государств, образовательная поддержка соотечественников за рубежом [233, 4]. В данном нормативном документе отмечено, что потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоле-

ния этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

В целом, осуществленный анализ общегосударственных нормативных документов позволил констатировать, что стратегический смысл образования в XXI веке заключается в том, чтобы создать образовательное пространство, обеспечивающее на основе саморазвития формирование человека с личным суверенитетом, свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько по целям узкопрофессиональной деятельности, сколько по общечеловеческим ценностям [484, 4].

В условиях экономических и социально-политических преобразований в России одним из важных направлений развития педагогического образования становится его регионализация. Ставропольский край как субъект Российской Федерации определяет образовательную стратегию в соответствии с национальной доктриной государства, Федеральной программой развития образования [393, 71].

Под региональным образованием в краевой Концепции развития образования понимается:

· совокупность идей, взглядов, теорий социализации, развития, воспитания и обучения личности, основанных на национальной парадигме края;

· процесс и результат целенаправленного воспитания и обучения личности как субъекта нации, этноса, поликультурного социума края и гражданина России;

· система преемственных образовательных программ и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов различного уровня, направленных на удовлетворение духовных и образовательных потребностей личности;

· полнота и непрерывность регионального образования обеспечиваются интеграцией организационных структур края, образующих полный цикл образовательной деятельности с учетом сформировавшейся социальной среды.

Понимание образования как органической части социальной сферы означает отказ от рассмотрения образования в качестве отдельной, изолированной отрасли. Образование в этом смысле приобретает подлинно общественный характер, поскольку заказчиком на образование выступает не только государство, но и социум. На современном этапе Ставропольский край становится субъектом проектирования и программирования своего развития: все структуры социально-экономического комплекса края организуются для реализации полного и непрерывного процесса образования. При этом учитывается, что развитие образования возможно лишь в условиях, когда оно рассматривается в социально-экономическом комплексе как важнейшая сфера воспроизводства человеческого капитала.

Научная достоверность и практическая значимость Концепции развития образования Ставропольского края обеспечивается рядом факторов и, прежде всего, представлением в этом документе принципов и целей развития образования в крае. В числе принципов выделяют следующие:

· включенность образования в функционирование всех социально-экономических, научных, культурных, экологических и этнических систем;

· интеграция образовательных структур всех типов, видов и уровней образовательных служб (управления, экономики, психолого-педагогической, социально-воспитательной, здоровья и жизнедеятельности, информационной, методической);

· открытость регионального образовательного пространства, позволяющая утверждать приоритет свободной личности учащегося и педагога, органически сочетающих в себе этнические, общероссийские и общечеловеческие ценности, а соответственно – ценности «малой родины» и собственной индивидуальности;

· ориентированность на социально-экономические, духовно-нравственные, культурно-исторические, природно-экологические особенности края, что находит отражение в содержании образования, воспитании и социализации личности как субъекта этноса, жителя Ставропольского края и как гражданина многонационального государства;

· многообразие образовательных систем как реализация выбора педагогическими коллективами инноваций, обеспечивающих гуманистическое и демократическое реформирование образования;

· договорная основа организации деятельности участников образования;

· взаимодействие образования, культуры, науки на краевом и местном уровнях в целях создания региональной культурно-образовательной среды [393, 73].

В Концепции представлены аналитико-информационные материалы о социокультурных и экономических факторах развития регионального образования. Это является необходимым для укрепления целостности образовательного пространства Российского государства. С этой точки зрения в документе описаны географические, этнографические, этнокультурные, социально-экономические, территориальные и другие особенности, присущие региону [203].

2. Общенаучный уровень (обоснование современной образовательной парадигмы, общей стратегической образовательной цели).

Данный уровень обусловливает *научно-парадигмальную и общецелевую интеграцию* образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей.

Личностно ориентированная парадигма как методологическая основа современной педагогической науки и образовательной практике была обоснована нами в § 1.1.

Данная парадигма является важнейшим структурообразующим механизмом проектирования интегративного образовательного пространства вуза и методологической детерминантой обеспечения качества профессиональной подготовки учителей при условии ее полного принятия всеми субъектами подпространств как научно-методологического ориентира.

Личностно ориентированная парадигма определяет общую стратегическую образовательную цель и методологически обусловливает всю иерархию целей профессиональной подготовки современных учителей. При этом стратегическая образовательная цель детерминируется междисциплинарным синтезом представлений о ценностях и целях общества, о смысле человеческого существования, о сущности самого человека для достижения общей цели и системности образовательных целей, отражение в них целостной материально-духовной картины мира, взаимосвязанных между собой философских, научных, культурологических и других элементов мировоззрения данного общества» [538, 3].

По принципу масштабности образовательные цели согласно исследованию А.А. Шаповалова [491], классифицируются на следующие виды (рисунок 2.1):

Рисунок 2.1

Структура образовательных целей

С этих же позиций классифицирует образовательные цели Ю.Н. Кулюткин (используя при этом несколько иную терминологию) [265]. Исследователь предлагает следующие уровни классификации образовательных целей (таблица 2.1).

Современные исследователи Л.В. Занина, А.М. Новиков, Л.Ф. Савинова, Е.Н. Шиянов в рамах научно-нормативных требований личностно ориентированной парадигмы образования дают авторские, но близкие по своим смысловым характеристикам определения общей, стратегической образовательной цели:

· развитие личности активной, свободной, гуманной, культурной, нравственной, высоко адаптивной, творчески созидающей и ответственной за принятые решения, сопереживающей в совместном поиске идей и действий, осуществляющей диалог культур в свободном общении, а также совместную созидающую, сотворческую деятельность в культуре, относящуюся с сочувствием, соучастием и сопереживанием к человеку [171, 49];

· становление человека – гражданина России, основные характеристики которого представлены следующим образом: ориентация на приоритет общероссийских ценностей и должное уважение к ценностям других на-

Таблица 2.1

Классификация образовательных целей Ю.Н. Кулюткина

Уровни	Функциональная характеристика целей
Высший	Исходные социальные цели образования, которые формулируются обществом и педагогической наукой на определенном историческом этапе развития социума и культуры. Данные цели систематизируют всю иерархию образовательных целей и обусловливают общую стратегию функционирования системы образования общества.
Этапный	Исходные цели образования конкретизируются в зависимости от этапа и формы образования. В отличие от исходных высших целей образования, которые определяют общую стратегию и поэтому являются относительно обобщенными и устойчивыми, поэтапные цели более динамичны – они могут уточняться, корректироваться, обновляться в зависимости от конкретных условий функционирования данного типа образовательного учреждения в тот или иной период времени.
Конструктивный	Данные цели ставятся на определенном этапе образования, в свою очередь находят конкретизацию в виде целей, которые разрабатываются в зависимости от особенностей содержания образования, изучаемого на том или ином этапе подготовки обучающихся к жизни. В конструктивных образовательных целях, представленных в учебных программах, отражена специфика учебного предмета и раскрыты его возможности в контексте развития личности субъекта образовательного процесса.
Оперативный	Цели, которые ставятся педагогом в конкретных условиях образовательного процесса. Оперативные цели наиболее изменчивы и динамичны, так как строятся применительно к педагогическим ситуациям, с которыми имеет дело педагог.

родов; способность обеспечить саморазвитие личности; способность выбора жизненных целей, ориентирующих на непрерывное поступательное общественное и личное развитие в условиях социального мира, справедливости и равноправия; адаптация к изменяющимся условиям жизни и готовность активного влияния на эти условия [393, 73];

· овладение личностью истинно человеческой, в том числе профессиональной деятельностью для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями; воспитание социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, обладающих чувством граж-

данской ответственности за результаты своей деятельности, за сохранение природы. При этом современные специалисты должны обладать широким образовательным и профессиональным кругозором, в контексте требований не только научно-технического, но и гуманитарного, социального прогресса [337];

· цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей для включения в социально ценную деятельности. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного развития эмоциональной, волевой, умственной, ценностной и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры [506].

В целом, осуществленный анализ позволил сформулировать в рамках личностно ориентированной парадигмы образования следующую стратегическую цель, обусловливающую наиболее общую системную интеграцию образовательного пространства вуза как детерминанты обеспечения качества профессиональной подготовки учителей: формирование активной творческой личности, овладевшей соответствующей профессиональной культурой, диалогически открытой социокультурному миру, способной к межличностным взаимодействиям в контексте принципов духовности, нравственности и гуманизма.

3. Уровень интегративного образовательного пространства вуза (принципы и механизмы обеспечения качества образования).

Данный уровень обусловлен функционированием механизмов интеграции внутри образовательного пространства педагогического вуза. При этом обозначенные механизмы функционально представлены следующими элементами:

· общая методологическая основа осуществления образовательного процесса педагогического вуза;

· общая интегрирующая цель образовательного пространства, обусловленная общей генеральной целью в контексте личностно ориентированной парадигмы и общей миссией функционирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза;

· общий интегрирующий компонент содержания образовательного процесса соответствующего пространства педагогического вуза;

· общие принципы разработки педагогических технологий осуществления профессиональной подготовки будущих учителей;

· единые критерии интегративности образовательного пространства и качества профессиональной подготовки учителей, единая система мониторинга обозначенной интегративности и качества профессиональной подготовки учителя.

Рассмотрим более детально обозначенные образовательные элементы.

Общая методологическая основа осуществления образовательного процесса при профессиональной подготовке учителей.

В рамках личностно ориентированной парадигмы и сформулированной стратегической образовательной цели данный компонент представлен *культурологическим, личностно-деятельностным и диалогическим подходами,* которые определяют уровень конкретно-научной методологии нашего исследования (по классификации Э.Г. Юдина).

Анализ работ таких учёных как С.В. Бобрышов, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др., позволил выявить следующие методологические функции обозначенных подходов:

Культурологический подход позволяет:

· разработать систему содержания профессиональной подготовки будущих учителей в рамках требований принципов фундаментализации и гуманитаризации;

· разработать систему ценностных идеалов-норм образовательных отношений педагогического вуза в структуре «администрация – преподаватели – студенты».

Личностно-деятельностный подход позволяет:

· определить принципы педагогического взаимодействия в контексте субъект-субъектных отношений и идей сотрудничества субъектов образовательного процесса;

· разрабатывать образовательные технологии, обеспечивающие активизацию познавательной деятельности студентов, раскрывающие творческую индивидуальность их личности.

Диалогический подход позволяет:

· в смысловом плане детерминировать возможность создания образовательных условий для воспитания у будущего учителя духовной открытости социокультурному миру, способности будущего специалиста строить отношения с социальным и культурным миром вне принципов насилия и экспансии (понимание диалога в широком смысле слова);

· детерминировать возможность формирования у будущих учителей умений и навыков диалогового взаимодействия с другими людьми.

Интегрирующая образовательная цель, обусловленная общей стратегической целью и связанная с общей миссией функционирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Как было установлено выше, научный поиск путей преодоления противоречий в образовательном пространстве вуза соответствует объективным закономерностям и должен быть направлен, в первую очередь, на изменения целевой ориентации, статуса знаний: из цели обучения – в средство, способ для постижения окружающего мира.

Следует подчеркнуть, что феномен целеполагания при подготовке современного учителя является существенной проблемой, поскольку в социократической (Е.В. Бондаревская), императивной (Ш.А. Амонашвили) образовательной парадигме педагогическая деятельность опреде-

ляется как реализация директив. Результатом безличного и догматического целеобразования явилось появление в педагогике феномена нигилизма цели: педагоги игнорируют цель как необходимый и значительный компонент их собственной деятельности и не видят ни практического, ни личностного смысла в целеобразовании.

При проектировании образовательного пространства высшей школы необходимо создание образа-цели как социальной нормы, что предполагает прогнозирование конечного результата развития. Проблема в том, что не всегда присутствует «ценностное прогнозирование», которое определяет цели проекта как общие ценности высшего профессионального образования [16, 54]. В качестве общей тенденции функционирования образовательного пространства современного вуза отмечается отсутствие интегральной цели, в качестве которой должно выступать становление личности учителя.

К.А. Абульханова-Славская выделяет в качестве такой цели «интегративную активность» личности, предполагающую активную позицию человека во всех вышеуказанных проявлениях, начиная от осознанного целеполагания, диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности во всех ситуациях, заканчивая стремлением и способностью инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности, отношений.

Как исходная система ценностей, идеалов и целей идеология современного педагогического образования квалифицирует его как сферу духовного производства, продукт которого не просто присвоение новых знаний, новых целей, новых ценностей и личностных смыслов, а раскрытие сущностных сил учителя, его интеллектуального и нравственного потенциала, его способности свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, не только обслуживать имеющиеся педагогические технологии, но и осуществлять инновационные процессы, процессы творческого саморазвития личности [483, 26].

В этой системе координат высшую цель педагогического образования, как указывает В.А. Сластенин, составляет профессионально-личностное развитие учителя. На личностном уровне учитель уже не может быть истолкован как персонификация нормативной деятельности. Он становится активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность переконструировать педагогические задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки профессиональной деятельности. Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной активности, при которой педагог оказывается в состоянии поступать исходя из частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности [419].

Современная высшая педагогическая школа призвана образовывать личность гражданина:

а) человека гуманистической, духовно-нравственной ориентации;

б) педагога, владеющего современным знанием о личности ребенка и умеющего с ним работать;

в) специалиста в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и культурной практики.

В контексте личностно ориентированной парадигмы образования, общей стратегической образовательной цели, обозначенных методологических подходов нашего исследования конкретизируем интегральную цель образовательного пространства педагогического вуза следующим образом: *современный учитель должен обладать следующими личностно-профессиональными возможностями:*

· профессиональными компетенциями, быть конкурентоспособным, мобильным; обладать собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями, в полной мере проявлять готовность к профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, требующих нестандартных, творческих подходов;

· способностью собственной ценностно-смысловой интерпретации материала;

· способностью варьировать содержательные элементы материала и акцентировать внимание на тех или иных субъективно понимаемых аспектах их значимости;

· способностью использовать свой личностный потенциал для актуализации мотивационной и рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе;

· способностью к инновационной педагогической деятельности, использованию при решении педагогических задач проектных, сетевых, профильных, метапредметных подходов в образовании;

· владением субъективным способом психологической поддержки и сопровождения учебной (или какой-либо другой) деятельности учащихся;

· наличием собственной «политики оценки» с учетом представления о ее педагогической целесообразности;

· способностью субъективно разделять образовательный процесс на целесообразные фазы его движения, исходя из субъективно представляемой динамики формирования необходимых качеств личности учащихся;

· способностью к профессиональной рефлексии и самооценке собственной эффективности, формулировке собственных принципов и педагогических идей, авторской педагогической системы [58].

Общий интегрирующий компонент содержания образовательного процесса соответствующего пространства педагогического вуза.

В основных направлениях обновления содержания образовательного пространства в педагогических вузах России отмечается, что основой

его преобразований является культурологический подход к отбору содержания образования, позволяющий обеспечить развитие и самоопределение личности в контексте мировой и отечественной культуры; постижение целостной «культурной вселенной» и своей культурной среды; обретение историко-культурного сознания («культурной памяти»), способности осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность в контексте национального и мирового культурного развития. Это становится возможным благодаря:

· фундаментализации содержания образования во взаимосвязи с усилением практической направленности профессиональной подготовки учителя, позволяющей обеспечить опережающую подготовку специалиста по отношению к требованиям, предъявляемым к нему в настоящее время;

· гуманитаризации содержания образования в соответствии с принципами личностно ориентированной модели образования, направленной на освоение целостного человекознания, аккумулированного как в гуманитарных, так и негуманитарных науках; на гуманитарный синтез всех учебных дисциплин; на создание условий самопознания человека как личности; на формирование его способности и готовности к самоопределению и самореализации;

· гибкости и вариативности содержания образования;

· повышению роли экономической культуры и информатизации содержания педагогического образования [375, 21-23].

При разработке содержания профессиональной подготовки современных учителей в условиях интегративного образовательного пространства вуза мы руководствовались следующими принципами:

· соответствия содержания, всех его элементов и на всех его уровнях конструирования общим целям образования;

· учета единства содержания и процессуальной стороны образовательного процесса;

· структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, а в конечном счете – его включению в образовательный процесс [242].

При обосновании интегрирующего компонента содержания профессиональной подготовки учителей в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза мы учитывали, что содержание данной подготовки нормативно задано в соответствующих образовательных стандартах. Тем не менее, при определении обозначенного компонента содержания мы руководствовались следующими положениями:

· принципиальным отказом от понимания стандарта как способа задания того, каким должно быть содержание профессиональной подготовки учителя, во всех его деталях. Стандарт устанавливает лишь необходимые элементы образования, без которых нельзя считать профессиональное педагогическое образование полноценным;

· построение и введение стандарта не должно вступать в противоречие с установками на расширение возможностей выбора студента – будущего учителя. Стандартизация образования не должна стать его «унификацией сверху» и ни в коей мере быть фактором разрушения вариативного образования. Необходимо использовать понимание стандартов как системы рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания педагогического образования;

· необходимо обеспечить личностно-деятельностную направленность образовательных стандартов и возможность операционального задания планируемых результатов профессиональной подготовки учителей через систему образцов деятельности [242];

· необходимо разработать содержательное «ядро», обусловливающее возможность интеграции содержания профессиональной подготовки учителей, независимо от их конкретной педагогической специализации.

Обозначенные положения, по сути, являются общими принципами построения системы содержания профессиональной подготовки будущих учителей для всех структурных компонентов интегративного образовательного пространства педагогического вуза. Данное содержательное «ядро» было обеспечено дисциплиной «Педагогическая антропология», которая в качестве учебного курса была разработана в инновационном режиме авторским коллективом профессорско-преподавательским составом вуза.

Общие принципы разработки педагогических технологий осуществления профессиональной подготовки будущих учителей.

Анализ соответствующих работ учёных В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, И.Ф. Игропуло, М.В. Кларина, М.М. Левиной, А.К. Марковой, Г.К. Селевко, Е.Н. Шиянова и др. позволил установить следующие наиболее общие сущностные характеристики понятия «педагогическая технология»:

· общее понятие технологии пришло из сферы материального производства и в этом плане отражает строгую технологическую регламентированность какого-либо процесса: «Технология (от греч. techne – искусство, умение) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала…» [429, 1341];

· применительно к сфере духовного производства используют термин «социальная технология». Социальная технология представляет собой «элемент механизма управления и средство перевода абстрактного языка науки на конкретный язык достижения поставленных целей» [26]. При этом социальная технология является макроспособом реализации конкретного сложного процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые регламентированы и выполняются однозначно [300];

· социальная технология является целенаправленной деятельностью (в контексте разработки программы), в результате которой изменяется объект деятельности. Социальную технологию необходимо строить поэтапно, при этом под этапом социальной технологии понимается некоторый отрезок процесса, который ведет к качественному изменению объекта и в котором реализуется цикл «процесс входа – центральный процесс – процесс выхода». Каждый этап со своей стороны состоит из операций, то есть из действий, реализующих его закономерности и требования. Чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо сознательное и планомерное расчленение её на элементы, реализующиеся в определенной последовательности [194];

· в свою очередь, образовательную (педагогическую) технологию «понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса». В этом плане «образовательная технология – это строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» [506, 547].

При разработке образовательных технологий в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза мы руководствовались едиными, наиболее общими принципами:

· принципом субъектной активности студентов в образовательном процессе и в системе образовательных отношений вертикального построения «студент – преподаватель – администрация»;

· принципом диалектического единства нормативности и креативности при разработке инновационных образовательных технологий, представленный на рисунке 2.2:

Рисунок 2.2

Принцип диалектического единства нормативности и креативности при разработке инновационных образовательных технологий

· принципом свободы выбора будущими учителями стратегии своего личностного развития в системе образовательных возможностей интегративного образовательного пространства вуза. Данный принцип регламентировал право будущих учителей в качестве волонтеров участвовать в деятельности всех кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Единые критерии интегративности образовательного пространства вуза и качества профессиональной подготовки учителей, *единая*

система мониторинга обозначенных состояний будет подробно описана в следующих частях диссертации.

4. Уровень кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Обозначенный уровень представлен следующими детерминантами: целями, содержанием и технологиями профессиональной подготовки учителя, обусловленными дифференциальной образовательной спецификой его кластеров-подпространств.

Каждый кластер-подпространство, представленный конкретным учреждением, обладает выраженной функциональной спецификой, позволяющей расширять образовательный диапазон педагогического вуза, в контексте определения образовательных альтернатив и возможностей профессиональной подготовки будущих учителей, оптимизировать необходимую ресурсную базу педагогического вуза для его эффективного функционирования в условиях современной динамики российского общества в целом и российской системы образования, в частности. Описание функциональной образовательной специфики кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза представлено в главе 3.

Необходимо отметить, что рассматриваемые детерминанты системы обеспечения качества профессиональной подготовки учителей в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза, обусловлены соответствующими условиями осуществления управления педагогическим вузом. Процесс управления подчиняется, с одной стороны, законам функционирования сложных социальных систем, а с другой – законам управления сложными человекоразмерными системами. Последнее обстоятельство означает, что в педагогическом процессе использование управления, основанного на личностно-деятельностном подходе, дидактически целесообразно. Становится все более очевидным, что сложноорганизованной системе «личность учителя» нельзя насильственно навязывать пути профессионального становления. Скорее необходима система поддержки потенциала саморазвития будущего учителя. В связи с этим проблема управляемого развития все более принимает форму самоорганизуемого развития будущего педагога [263, 5].

Условия, связанные с управлением процессом проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей, рассмотрены в следующем параграфе.

2.3 Организационно-управленческие условия проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза и формирование системы обеспечения качества подготовки будущих учителей

Под *организационно-управленческими условиями реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза (далее ИОППВ*) мы понимаем совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер (объективных возможностей), обеспечивающих целенаправленную и систематическую координацию действий всех его объектов и субъектов на основе диалогического взаимодействия, объединение их усилий на поэтапную реализацию процедуры проектирования с целью достижения интегративного состояния объекта исследования и его функционирование как целостной реальности.

Определяя организационно-управленческие условия в нашем исследовании, мы руководствуемся рекомендациями, в которых указывается, что успешность выделения обозначенных условий зависит: от четкости обозначения конечной цели или результата, который должен быть достигнут; от понимания того, что совершенствование педагогического объекта достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса; на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации [527, 17-22].

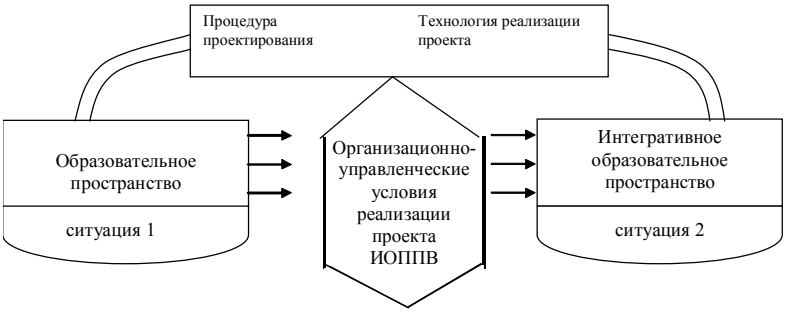
При выделении организационно-управленческих условий построения интегративного образовательного пространства современного вуза нами были учтены: а) современные потребности общества в специалистах, способных профессионально решать образовательные задачи; б) показатели достижения нового качества профессиональной подготовки и устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя; в) сущностные характеристики интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Организационно-управленческие условия представляют собой требования к процессу проектирования и технологии реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. Они включают в себя комплекс методических, технологических, программных и информационных средств, направленных на поддержку и повышение эффективности процессов планирования и управления проектом.

Разработка организационно-управленческих условий и их поэтапная реализация позволяет перевести образовательное пространство из ситуации № 1 в ситуацию № 2 (рисунок 2.3).

Рисунок 2.3

Назначение организационно-управленческих условий реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза



В качестве организационно-управленческих условий реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя нами были определены следующие условия.

Первое условие – стремление образовательных учреждений к интегративным преобразованиям предполагает не механическое сближение, взаимодействие, объединение различных образовательных учреждений в образовательном пространстве, а объединения на единых теоретических позициях тех, кто имеет близкие взгляды на сущность, природу, специфику педагогической деятельности, пути достижения качества профессиональной подготовки учительских кадров; объединение на основе восполнения компонентов до целостнообъединяющего единства, осуществление корпоративного взаимодействия. Обеспечение такого единства – важнейшее условие, достижение которого является специальной функцией организационно-управленческой деятельности в процессе реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза. В связи с этим каждое учреждение, входящее в состав ИОППВ, имеет свою концепцию деятельности, которая, с одной стороны, реализует единые теоретические позиции в развитии ИОППВ, с другой – отражает место данного учреждения в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза.

Второе условие – ориентация проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза на цель-идеал, экстраполированный в систему идеальных моделей: обобщенной базовой модели и частных моделей (структурной, функциональной, взаимодействия субъектов, иерархической). Определение целевого поля проектировочной деятельности основывается на интегративности целевых установок каждой образовательной структуры, входящей в состав кластеров-подпрос-

транств ИОППВ системы обеспечения качества подготовки будущего учителя. Обоснование целей развития ИОППВ в конкретных критериях интегративности и его эффективного влиянии на обеспечение качества профессиональной подготовки будущего учителя (измеримых формах), что создаёт чёткую базу для последующих решений и оценки хода апробации проекта. Постановка интегративных целей должна максимально соответствовать возможностям решения актуальных проблем управления реализацией проекта ИОППВ, реалистичности планов достижения цели развития. При этом следует учитывать, что интегративные цели должны оставлять возможность для их корректировки в соответствии с теми изменениями, которые могут произойти в социуме.

Третье условие – наличие в образовательном пространстве педагогического вуза целостной инновационной ситуации («проектный фон»), достаточных предпосылок («пространство возможностей»), предполагающих единство проектирования, технологического освоения и практического применения всеми субъектами проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. Данное условие включает в себя:

-наличие организационной структуры (Координационный Совет головного вуза), осуществляющей научно-исследовательское руководство процессом создания и реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в достижении нового качества профессиональной подготовки учителя. Координационный Совет обеспечивает поддержку проекта и является внешней контролирующей инстанцией. Функционирование Координационного Совета направлено на обеспечение гласной, независимой, компетентной и объективной экспертизы, анализа, коррекции опытно-поисковой работы по проектированию и реализации проекта ИОППВ, для научно-методической, финансовой поддержки проведения оправданных инновационных изменений;

- использование стратегии нисходящего проектирования, предполагающей проектирование обобщенной базовой модели ИОППВ, выделив её основные метакомпоненты, а затем проектирование каждого метакомпонента, представление его в частных идеальных моделях;

-обеспечение системы непрерывного научно-методического сопровождения инновационного проекта ИОППВ, включающее его разработку, экспертизу процесса выполнения, поэтапную корректировку, анализ эффективности;

-создание благоприятной мотивационной среды участия в проектировочной деятельности.

Четвертое условие – восполнение компонентов, подпространств ИОППВ осуществляется на основе использования интегративного подхода в организации образовательного процесса головного вуза, выступающего «эпицентром» проектирования ИОППВ для обеспечения качественно новой профессиональной подготовки педагогических кадров.

Пятое условие – адекватность структуры управления целям и задачам развития ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя:

-обеспечение единства стратегических и оперативных решений, предполагающих согласование целей ИОППВ и его субъектов;

- опора в управленческой системе на механизмы самоорганизации и саморазвития коллективных и индивидуальных потенциальных возможностей субъектов ИОППВ;

-усиление ценностно-целевого характера управления реализацией проекта ИОППВ и ориентация на конечный результат;

-рост интегративности управления апробацией проекта на основе создания и использования оптимальной структуры;

-исследовательский подход к сбору и анализу управленческой информации;

-вариативность прогнозирования путей и способов управления развитием интегративного образовательного пространства педагогического вуза;

- в управлении реализацией проекта ИОППВ должны быть вовлечены не только структуры управления, но и все субъекты образовательного пространства;

-интегративный подход к сбору и анализу управленческой информации по реализации проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя;

-использование в процессе реализации проекта ИОППВ постепенного перехода от внешнего управления к соуправлению и самоуправлению его субъектами;

-создание и постоянное пополнение банка управленческих новшеств.

Сущность управления ИОППВ заключается в создании условий для обеспечения интегративности этой системы, её целостности и стабильности, соотношения традиционных и инновационных явлений. Управление реализацией проекта направлено на формирование у субъектов ИОППВ способности видеть основные направления его развития и стратегически управлять ими; гибкость и адаптивность к быстроменяющимся социально-экономическим, педагогическим условиям; открытость, позволяющая субъектам управления своевременно выбирать новые пути развития, отказываться от устаревших. Управление ИОППВ предполагает широкую реализацию образовательных инноваций, так как именно через них идёт создание реального многообразия образовательных направлений в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза. Эти инновации могут быть рассмотрены с трех позиций: как сценарии развития интегративного образовательного пространства педагогического вуза, как способы решения назревших проблем в данном пространстве; как условие для развития личности и проявления творчества субъектов интегративного образовательного пространства.

Содержательными характеристиками управления реализацией проекта ИОППВ являются: комплексно-целевые, стратегические планы; расширение и содержательное обновление функций управления; совершенствование средств и способов управления; организационных структур интегративного образовательного пространства в сторону более гибких его преобразований, открытости, динамичности, адаптивности; изменение взаимодействия элементов управляемой и управляющей систем на основе преемственности, партнерства, интегративности, а также повышение профессионализма управленческих кадров.

Шестое условие – ресурсная насыщенность и достаточность ИОППВ, адекватная концептуальной модели, включает в себя взаимообогащение ресурсами между кластерами-подпространствами интегративного образовательного пространства педагогического вуза, создающими необходимые условия для самореализации будущего учителя, способствующими самопознанию и становлению его личностного начала. Содержание обозначенного условия направлено на комплексное обеспечение финансовыми, материально-техническими, кадровыми и иными ресурсами процесса реализации проекта ИОППВ. Данное условие включает в себя:

- решение вопросов финансирования реализации проекта, оплата работников, привлекаемых к проектной деятельности, проведение экспертизы реализации проекта и т.д.;

-создание необходимой учебно-материальной базы, обеспечение коллектива, участвующего в проектной деятельности необходимой оргтехникой, компьютерами и т.д.;

-обеспечение участников проекта необходимой научной, учебной литературой и банками данных, педагогическими программными средствами и т.д.;

-учет в процессе реализации проекта действующих законов, нормативных положений, а также создание всей необходимой нормативной документации внутреннего пользования, сопровождающей процесс апробации проекта ИОППВ.

Седьмое условие – систематический мониторинг ИОППВ, экспертиза качества функционирования ИОППВ, что необходимо для своевременной коррекции каждого компонента, подпространства интегративного образовательного пространства педагогического вуза. Организация мониторинга разного уровня с использованием разработанных критериев интегративности способствует анализу, контролю, прогнозированию дальнейшего развития ИОППВ. Чтобы руководство ИОППВ могло принимать своевременные решения при реализации проекта ИОППВ, оно должно периодически получать информацию о фактическом положении дел и иметь возможность сравнивать полученные данные с тем, что должны быть. Для этого необходимо наличие «контрольных точек», т.е. промежуточных результатов. Результативность реализации данного условия зависит от следующих требований: компетентности проверяющих; своевременной и точ-

ной информированности головного вуза о положении дел в подпространствах ИОППВ, валидности и репрезентативности критериев оценки уровня интегративности образовательного пространства и диагностических методик, научной обоснованности, полноты, объективности, конкретности выводов, рекомендаций, предложений, действенность системы отслеживания, оказание головным вузом своевременной помощи – методической, организационной каждой экспертной группе.

Восьмое условие – в процессе реализации проекта ИОППВ механизм обратной связи должен быть чувствительным к сбоям, отклонениям от требуемых целевых значений. Сущность данного условия предполагает опережающее выявление угроз для конечных результатов путём обнаружения сбоев на промежуточных контрольных точках и разработку адаптационных механизмов для улучшения заданного показателя качества интегративности исследуемой системы.

Девятое условие – наличие в ИОППВ команды единомышленников – стабильного коллектива опытных высококвалифицированных специалистов в области проектирования предполагает:

- развитие исследовательской и творческой активности педагогов;
-создание в педагогических коллективах духовной общности на основе участия в проектировочной деятельности;
-формирование позиции педагога-исследователя;
- взаимодействие, согласование действий всех субъектов в управлении реализацией проекта ИОППВ;
- обеспечение системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в области проектировочной деятельности, обеспечивающей формирование проектной компетентности субъектов ИОППВ;
- заинтересованность педагогического коллектива в реализации проекта ИОППВ и собственного развития (мотивация опытно-поисковой деятельности);
-открытость педагогического коллектива нововведениям;
-четкое разделение полномочий, обеспечивающее взаимовыгодное сотрудничество уровней управления реализацией проекта;
-функциональную ответственность каждого субъекта управления, исключающую бессмысленную внутреннюю конкуренцию.

Обозначенное организационно-управленческое условие реализации проекта ИОППВ основывается на организации профессионального общения, обеспечивающееся через взаимодействие участников ИОППВ, посредством которого происходит их объединение, упорядочивается их целенаправленная деятельность, достигается взаимопонимание и согласованность действий, вырабатываются общие подходы, единые требования. Вместе с тем данное организационно-управленческое условие предполагает создание механизмов нейтрализации «скептиков», чтобы члены педагогического коллектива, не участвующие в проекте, не создавали атмосферу негативного отношения к нему и не мешали его реализации.

Десятое условие – обеспечение высокой восприимчивости ИОППВ к запросам социума (общества).

Представленные организационно-управленческие условия являются *необходимыми и достаточными* для реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Характеризуя организационно-управленческие условия, обоснуем механизм управления реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

В основе управления реализацией проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза лежат три основные идеи: 1) интеграция как цель и средство его развития; 2) реализация полного цикла управления инновационным развитием; 3) регулирование инноваций на всех уровнях: от идеи и замысла до внедрения.

Управление реализацией проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя представляет собой сложную динамическую систему, подструктуры которой функционируют на основе «мотивационно-программно целевого управления» (далее МПЦУ), разработанного И.К. Шалаевым [447, 92]: системный анализ, построение дерева целей, разработка исполняющей программы, реализация управляющей программы (рисунок 2.4).

Мотивационно-программно целевое управление осуществляет Координационный Совет головного вуза как высшая по иерархии структура управления ИОППВ. Сущность мотивационно-программно целевого управления заключается в обеспечении координации деятельности его субъектов по созданию и реализации проекта ИОППВ, объединении целей со средствами их достижения. Реализация проекта ИОППВ предполагает определение порядка взаимодействия исполнителей, согласование целей и сроков их достижения, ресурсов и функций управления.

Мотивационно-программно целевое управление реализацией проекта ИОППВ органически связывает цели, функции и планы субъектов управления, что создаёт возможность поэтапной и безошибочной апробации проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

ИОППВ следует реализовать совместно с проблемно-ориентированным управлением. Сущность проблемно-ориентированного управления заключается в переходе к активному управлению, опережающему и предотвращающему возникновение существующих проблемных ситуаций и противоречий в процессе реализации проекта ИОППВ.

Управление реализацией проекта ИОППВ предполагает работу в направлении создания имиджа интегративного образовательного пространства педагогического вуза, что позволяет скорректировать уже сложившийся образ образовательного пространства и привлечь внимание к его

Рисунок 2.4

Мотивационно-программно целевое управление интегративным образовательным пространством педагогического вуза

жизнедеятельности общественности различных организаций и образовательных учреждений, сделать его социально-экономически значимым

для работодателей, органов местного самоуправления и органов государственной власти субъекта РФ. В основу имиджа должны быть положены стиль внутренних и внешних отношений между образовательными учреждениями, а также создание официальной атрибутики интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

В целом, функции управления интегративным образовательным пространством педагогического вуза в системе качества профессиональной подготовки учителя являются следующими (таблица 2.2):

Таблица 2.2

Характеристика функций управления реализацией проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки учителя.

Направления функционирования ИОППВ	Функции управления реализацией проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза
Обеспечение эффективного функционирования ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя	-*интегративная функция* – объединение в многомерный социально-педагогический объект взаимодействующие образовательные структуры (ДОУ, школы, учреждения дополнительного профессионального образования, филиалы и др.); -*административно-организующая функция* – осуществление процесса управления развитием ИОППВ; координации взаимоотношений и подчинения усилий всех его субъектов для достижении стратегической цели: выработка планов достижения цели, подготовка условий для реализации деятельности каждой подструктуры, входящей в состав ИОППВ; изучение процесса реализации поставленных задач, выработка управленческих решений, способов стимуляции деятельности субъектов управления и контроля за выполнением принятых решений и др.; -*проектировочная функция* – осуществление процедуры проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза, решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в функционировании образовательных систем; - *функция планирования и прогнозирования развития* интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя – определение краткосрочной и долгосрочной перспективы развития ИОППВ, получение опережающей информации обо всех аспектах функционирования ИОППВ и предвидение

	возможных вариантов его развития в соответствии с требованиями региона; планомерное осуществление, корректировка и совершенствование образовательной деятельности в условиях ИОППВ с учетом образовательных и профессиональных потребностей, интересов и запросов личности; - *регулятивная функция* – обеспечение и регулирование преемственности и последовательности совместной деятельности субъектов во всех кластерах-подпространствах ИОППВ; -*контрольно-стимулирующая функция* направлена на создание системы мониторинга качества образования на всех уровнях системы обеспечения качества подготовки будущего учителя в ИОППВ, проведение системного и комплексного анализа управленческой и педагогической деятельности ИОППВ, постоянный мониторинг, диагностика состояния дел и траектории развития ИОППВ в условиях региона. Содержание данной функции связано с оказанием своевременной помощи (одобрение, поощрение, стимулирование материальное и моральное) субъектам ИОППВ; -*систематизирующая функция* – установление взаимосвязи между компонентами ИОППВ и сведение их в единую, целостную и непротиворечивую систему, которой можно управлять и предвидеть последствия предпринимаемых педагогических решений; -*координирующая функция* – согласовывание действий субъектов по функционированию и развитию ИОППВ, установление целесообразного отношения всех его компонентов и подструктур; -*конструктивная функция* – детальное представление в целостнообъединяющем единстве компонентов, подпространств ИОППВ; -*законотворческая* – разработка нормативно-правовых документов, обеспечивающих эффективное функционирование ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя, разработка и реализация концепции и программы развития ИОППВ.
Развитие ИОППВ	самоопределение и самоосуществление траектории саморегулируемого развития ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.
Задачи, содержание и особенности выстраивания взаимовыгодных отношений со структурными	-*мониторинговая* – отслеживание эффективности функционирования ИОППВ, возможности своевременной и качественной диагностики и коррекции профессиональной подготовки будущего учителя в условиях ИОППВ с учетом индивидуальных особенностей, запросов, проблем, опыта и т.д.; -*формирование и развитие мотивации субъектов ИОППВ*

подразделениями, входящими в состав ИОППВ	на профессионально-личностное саморазвитие и самоактуализацию в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.
Задача повышения продуктивности ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя	*-рациональное распределение и перераспределение ресурсов* в ИОППВ – материально-техническое, финансовое и кадровое обеспечение функционирования ИОППВ; оптимизация внутренних резервов данного пространства, снижение социальной напряженности и обеспечение функциональной комфортности его субъектам; *-формирование конкурентоспособности,* престижности, инновационного характера деятельности образовательных структур, входящих в состав подпространств ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя; *-повышение качественного уровня оказания образовательных услуг в ИОППВ;* *-расширение номенклатуры реализуемых специальностей* в ИОППВ, востребованных на рынке труда; *-диверсифицирование видов* образовательных услуг в ИОППВ.

Таким образом, комплекс организационно-управленческих условий выступает необходимой и достаточной основой реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей.

Выводы по второй главе

Теоретический анализ проблемы исследования позволил дефинировать *интегративное образовательное пространство педагогического вуза* как упорядоченную, целостную, открытую и динамичную систему образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки учителя. При этом проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза представляет собой целенаправленную, социально оправданную, творческую, последовательно-этапную деятельность по созданию гипотетической модели качественно новой открытой образовательной системы, реальной в контексте своего практического осуществления в образовательной деятельности высшего учебного заведения.

Интеграция образовательного пространства педагогического вуза осуществляется на общесоциальном, государственном уровне; общенаучном уровне; уровне интегративного образовательного пространства

(принципы и механизмы обеспечения качества образования); уровне кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза. При этом общая эффективность интеграционных процессов в образовательном пространстве педагогического вуза зависит от качества процесса управления. В этом контексте под организационно-управленческими условиями реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза следует понимать совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер, обеспечивающих целенаправленную и систематическую координацию действий всех его объектов и субъектов на основе диалогического взаимодействия, объединение их усилий на поэтапную реализацию процедуры проектирования с целью достижения интегративного состояния объекта исследования и его функционирование как целостной реальности. Руководство проектом интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществляется в контексте мотивационно-программно целевого управления, включающего в себя комплекс методических, технологических, программных и информационных средств, направленных на поддержку и повышение эффективности процессов планирования и управления проектом.

Г Л А В А 3

КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

3.1. Концептуальные положения проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя

Методологические основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза. Исследование проблемы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза можно продуктивно осуществить, соблюдая научную преемственность и обобщая опыт и результаты научных разработок данного направления педагогической теории и практики в стратегии подготовки будущего учителя в новых социокультурных условиях. Современный уровень осмысления процесса проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза обеспечен позицией системного методологически ориентированного синтеза знаний: философского, общенаучного и конкретно-научного [394], [395].

Ведущим методологическим основанием исследуемой нами научной проблемы являются существующие подходы в образовании и психолого-педагогические концепции, которые необходимы для решения комплексной проблемы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. Представленные в исследовании методологические подходы, дополняя друг друга, предопределили концептуальные положения нашего научного исследования и детерминировали тактику действий по проектированию интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Системно-деятельностный подход (В.И. Андреев, О.С. Анисимов, А.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Л.С. Выготский, Ю.В. Громыко, Е.И. Иса-

ев, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, В.С. Леднёв, М.И. Махмутов, Ф.И. Перегудов, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) применим к любым социокультурным феноменам и ориентирован на анализ их деятельностной структуры, на проектирование и осуществление деятельности. Разработанный на общенаучном уровне системно-деятельностный подход обеспечивает правильную постановку проблемы и задаёт общее направление движения научного познания.

С позиции системно-деятельностного подхода в нашем исследовании процесс проектирования характеризуется иерархической, информационной и логико-функциональной структурой. Он обеспечивает выделение связей и отношений между составными частями, уровнями, этапами проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза как сложного процесса. Системно-деятельностный подход в исследовании позволяет выявить «ведущие» и «ведомые» проектировочные элементы, придать своеобразие интегративному образовательному пространству педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя и его открытость для дальнейшего развития.

Основными принципами системно-деятельностного подхода являются принципы целостности (такая характеристика объекта, которая позволяет отразить его в единстве элементов и связей), сложности (рассмотрение объекта на нескольких уровнях, т.е. иерархичность строения объекта) и организованности (структурная упорядоченность объекта).

В методологическом отношении для нашего исследования будут значимы следующие положения системно-деятельностного подхода: 1) система – целостное образование; 2) система в структурном отношении характеризуется аспектом состояния и аспектом движения, развития, динамики; 3) система как целое характеризуется своими функциями, через которые она включается в более сложные системы; эти функции порождает структура, которая обусловливает функции системы в целом, а также ее частей и элементов; 4) педагогические системы характеризуются целесообразностью, т.е. стремлением к достижению целей, что является одним из ее системообразующих факторов; 5) системе присуща иерархичность строения, которая зависит от степени взаимосвязи ее частей и элементов; 6) в системе различают процессы функционирования и развития; процессы функционирования отражает структура состояния, процессы развития – динамическая структура [24], [25].

Интегративный подход (А.П. Беляева, Ю.К. Дик, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Ю.С. Тюнников, В.Н. Федорова, Н.И. Чапаевым и др.) обеспечивает создание единого, цельного образовательного объекта.

И.Г. Еременко дает определение интегративному подходу как исследовательскому средству, требующему целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности раскрываются не в дисперсионном состоянии, а как сложное единство частей [159, 219].

В качестве ведущих положений для нашего исследования обозначим следующие идеи интегративного подхода:

1. Интегративный подход представляет собой всепроникающее движение составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения этими составляющими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ней. Из данного положения вытекает идея глубинной интеграции, выражаемой формулой «все во всем». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей всех материальных, энергетических и информационных феноменов.

2. Целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идею первичности целого в ходе осуществления интеграции, частям которого одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого.

3. Углубление (расширение) внешних или внутренних связей целого или его частей не должны осуществляться за счет нарушения закона гармонического равновесия, согласно которому сбалансированное отношение между кооперируемыми частями возможно лишь при условии сохранения ими исходных признаков в процессе формирования на их основе целостных новообразований.

Интегративный подход определяет последовательность способов формирования «логической структуры» целостности по пяти этапам: совокупность, когда элементы объединяются по некоторому общему признаку; комплексность как начальная форма синтеза; упорядоченность, когда возникает отношение порядка между элементами; организация, когда взаимодействие приводит к новым признакам; система, когда нарастание связей образует целостное единство, выступающее наиболее совершенной формой синтеза объединяемых элементов. Данные этапы выступают для нашего исследования теоретико-методологическим инструментарием процессуальной стороны проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

В работах Ю.М. Лотмана [291], Т. Котарбинского [238], В. А. Молчанова [315] рассмотрены механизмы осуществления интегративного подхода: выявление общего в различном; определение основания интеграции; определение интегратора; акцентуация общего; генерация интегративного качества. В рамках создаваемой теории механизмов интеграции исследователи (Н.Л. Уварова) выделяют два условия рациональной интеграции элементов: во-первых, оптимальную координацию, то есть согласование; во-вторых, концентрацию действий вокруг избранного центра. Так, В. А. Молчанов [315] считает, что одним из условий интеграции является единство, т.е. совместимость, взаимосвязь и необходимая иерархия целей различных компонентов системы при обеспечении подчинения целей компонентов единой общей цели системы.

Общая цель системы является главенствующей и диктует как приоритет целей компонентов, так и необходимые в них изменения.

Н.К. Чапаев в своих работах подчеркивает, что «интеграция является системным образованием, объединяющем в себе: а) интегративное целое, представляющее собой синтез процессуальных и результирующих составляющих интеграции; б) интеграцию-процесс; в) интеграцию-результат, отражающую момент фиксации получения в ходе осуществления интеграционного процесса определяемого интегрального «продукта». Автор выделяет следующие характеристики интегративного целого, которые могут быть использованы в нашем исследовании в качестве критериальных показателей интегративного образовательного пространства педагогического вуза: а) универсальность и полиморфичность интеграции; б) взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации; в) органическое единство целого и его частей; г) неразрывная связь процесса и результата [482].

Представленные характеристики свидетельствуют о схожести интегративного и системного подходов. Вместе с тем, различие этих двух подходов мы объясняем тем, что интеграция предполагает объединение в целое на основе восполнения его компонентов, предполагающее взаимосвязь как внутри элементов, так и между элементами, входящими в состав системы. Интегративный подход представляет собой объединение на уровне равнозначных, равноценных элементов при их дефиците и нехватке в системе. Характеризуя объединение элементов в системе, мы разделяем точку зрения В.А. Энгельгарда, который определил три ступени интеграции частей и целого: а) возникновение системы связей между частями; б) утрата между частями своих первоначальных идентификационных качеств при вхождении в состав целого; в) появление у возникающей целостности новых свойств, обусловленных как свойствами частей, так и возникновением новых систем межчастных связей [521, 10-11]. Интегративный подход позволяет определить, как разные системы проявляют себя, функционируя и развиваясь, после объединения в целостнообъединяющее единство на основе восполнения и воссоздания его элементов. Интеграция ведёт к усилению универсальности элементов системы и гармонизации взаимосвязей между ними, содействует их объединению.

Используя в процессе проектирования механизмы интеграции, мы придерживались точки зрения Б.М. Бим-Бада, А.В. Петровского, которые утверждают, что «различные по своим качествам и характеристикам элементы должны быть взаимодополняемыми в своем функционировании, обладать определенной общностью, совместимостью по отношению к общесистемным качествам и на этой основе могут интегрироваться в систему. Совместимость компонентов обеспечивает их рациональные взаимодействия, без которых система немыслима. Включение компонентов в систему, развитие и функционирование систем про-

исходит, как правило, на основе единого интегративного качества – фундамента, на котором строится вся система» [54].

Смысловой каркас рассматриваемого методологического подхода выстраивается вокруг определения системообразующего фактора интеграции, под которым понимается идея, явление или предмет, способные: 1) объединить в целостное единство компоненты системы; 2) целенаправить их; 3) стимулировать целостное деятельное направление; 4) сохранить определенную и необходимую степень свободы компонентов; 5) обеспечить саморегуляцию новой системы и ее саморазвитие [36, 18].

Из множества системообразующих факторов В.Г. Афанасьев [25, 96] выделяет внешние и внутренние факторы. Первые из них – это факторы, которые способствуют возникновению и развитию системы, но в то же время являются чуждыми для ее элементов, поскольку не обусловливаются и не вызываются внутренней необходимостью к объединению. Вполне естественно, что они не могут играть главной роли в системообразовании и принадлежат случаю. Тем не менее, являясь случайными и внешними по отношению к единичной системе, эти факторы могут быть внутренними и необходимыми в масштабе образующейся в результате интеграции системы. Внутренние системообразующие факторы – это те, которые порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов или всем их множеством.

Пространственный подход (Г.И. Герасимов, Л.Н. Павленко, А.А. Факторович, М. Хайдеггер, И.Г. Шендрик и др.) позволяет характеризовать такие свойства образовательной системы, как открытость, многомерность, целостность, непрерывность, её разомкнутость в жизнь. Так, А.А. Факторович подчеркивает, что последовательная реализация пространственного подхода приводит к созданию образовательного пространства как хронотопа, адекватного природе личности и характеру личностного роста [465, 50].

Кризис современной образовательной системы обусловлен ее изначальной заданностью и завершенностью, ограниченностью передачей информации подрастающему поколению (знаний, социального опыта и т.д.). В связи с этим на современном этапе образовательная система должна приобретать пространственную организацию, становиться открытой социокультурной среде, творимой, принципиально незавершенной. Реализация пространственного подхода способствует саморазвитию системы. Саморазвитие – это способность системы к преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников образовательного пространства, способность к самоуправлению, к непрерывному самообразованию.

Ощущение пространственности в сфере образования связано с формой всех явлений присвоения индивидом современной ему культуры как обобщенных способов взаимодействия человека с действительностью и самим собой. Открытое пространство обеспечивает свободу выбора, обретение собственного смысла жизни, что позволяет раскрыть-

ся субъектности личности. Использование данного подхода позволит при проектировании интегративного образовательного пространства расширить, приумножить ресурсы, потенциалы вуза.

В нашем исследовании **интегративный** и **пространственный** подходы в их **взаимосвязи** выступают **специфической методологией** проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Сопряженное использование интегративного и пространственного подходов как методологического инструментария при проектировании интегративного образовательного пространства вуза раскрывает способы объединения ресурсов различных учреждений в целостнообъединяющее единство со всеми присущими данному феномену сущностными чертами (единство многообразного, восполнения и воссоздания компонентов, целостность системы взаимодействия, внутреннюю устойчивость в изменениях и др.), обеспечивает учёт пространственно-временных взаимосвязей его подпространств, местной привязки к определенной территории, границ и особенностей образовательного окружения; позволяет сформировать целостное представление о профессиональной педагогической деятельности, осуществить синтез педагогической теории и практики в индивидуально-личностном опыте будущего учителя.

Кластерный подход (Я.Н. Дранев, М. Портер, Т.В. Ускова, Т.В. Цихан и др.) раскрывает способы объединения в одной территориальной зоне совокупности учреждений (подструктур), действующих в определенной сфере, взаимодополняющих друг друга и извлекающих выгоды из специфических местных активов, совместного расположения и социальной встроенности.

При реализации кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов: во-первых, наличие общей цели; во-вторых, наличие правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, наличие разработанных механизмов взаимодействия, установления взаимообусловленных функциональных отношений между субъектами, объединяющимися в кластер; в-четвёртых, наличие механизма управления реализацией кластерного подхода и, в-пятых, наличие технологий реализации кластерного подхода в соответствии с декларируемыми общими целями; в-шестых, способность кластеров эффективно использовать внутренние ресурсы.

Кластерный подход используется при стратегическом планировании и стимулировании инновационной деятельности, так как основывается на деловой активности, инициативности, концентрации усилий его субъектов.

Использование кластерного подхода в нашем исследовании позволяет разработать структурную и функциональную модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза, определить и обосновать условия достижения интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки учителя.

Структурно-функциональный подход (В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул и др.) позволяет рассматривать интегративное образовательное пространство педагогического вуза как объект, обладающий структурой, и одновременно как элемент определенного уровня структуры единой системы. Важнейшими методологическими возможностями, а соответственно и задачами структурного подхода в исследовании являются: обнаружение и раскрытие полиструктурной природы интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки учителя, выявление исходных принципов построения и логики сложных переплетений многих разноплановых его структур, в основе выделения которых лежат различные системообразующие признаки, выяснение вопроса о соотношении структуры интегративного образовательного пространства вуза и структуры теоретических знаний о нем.

Структурный подход в научных исследованиях дополняется функциональным подходом, в котором внимание исследователя концентрируется на различных аспектах деятельности системных подструктур интегративного образовательного пространства педагогического вуза: их функционировании во времени и пространстве, их функциональном предназначении и др.

Вместе с тем исследователи В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул выделяют следующие различия методологических акцентов в структурном и функциональном подходах: если структурный подход ориентирует, главным образом, на рассмотрение порядка и аспектов сосуществования элементов в системе, на их упорядоченность, то функциональный подход позволяет выявить динамическую организованность системы, которая означает оптимальное её функционирование, наилучшее выполнение функций, направленных на сохранение и развитие системы [123, 153]. Мы разделяем научные позиции С.В. Бобрышова, который считает, что полиструктурность исследуемых объектов органически сопряжена с их реальной полифункциональностью, поэтому оба подхода логично дополняют друг друга [55, 36-37].

Структурно-функциональный подход определяет, что функциональная характеристика любой части системного объекта – интегративного образовательного пространства педагогического вуза (элемента, подпространства) в основе своей определяется функциями системы как органической целостности и её подпространств, и кроме того, при изучении функций интегративного образовательного пространства педагогического вуза становится необходимым выход и в более сложную систему (российское образовательное пространство / мировое образовательное пространство), так как характеристики её качественной природы, содержания и функций существенно обусловливаются характером информации, поступающей в исследуемую систему извне.

Синергетический подход (А.И. Аршинова, Н.П. Белоусов, Э.Н. Гусинский, В.А. Журавлев, Л.Я. Зорина, Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов, С.В. Куль-

невич, И. Пригожин, Г.И. Рузавин, Н.М. Таланчук, Г. Хакен и др.) исследует деятельность открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений. В рамках синергетического подхода рассматриваются закономерности самоорганизации и эволюции сильно неравновесных открытых систем, пребывающих в состоянии неустойчивости [263, 11].

С позиции синергетического подхода образовательное пространство вуза рассматривается как целое, а каждый его компонент – как сложные саморазвивающиеся системы, которым нельзя насильственно навязывать пути развития, не определенные потребностями ее субъектов. Отсюда – гибкое управление, способное «запустить» механизмы самоорганизации и инициировать профессиональное становление студента как «самоорганизующегося субъекта» в интегративном образовательном пространстве. Становится очевидным, что обращение к идеям синергетики даёт возможность исследовать сущность проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза с точки зрения его открытости, сложности, неопределенности, динамичности и автономности.

Из положений синергетики для предмета настоящего исследования мы выбираем основной синергетический закон, которому необходимо следовать в проектировании интегративного образовательного пространства вуза, – обеспечение самоорганизации, самореализации и самоактуализации. Это означает: в процессе создания целого из хаотично взаимодействующих его компонентов целесообразно учитывать, что каждый компонент имеет свой внутренний потенциал, который нужно упорядочить, гармонизировать с целью получения интегрированного целого. Синергетический закон позволяет уяснить, что целое в методологии понимается как синтез, объединение многообразного, как упорядоченное множество компонентов, подчиненных единым целям и задачам. При этом, чем органичнее единство многообразия связей с их организацией, тем целостнее система и тем эффективнее она функционирует и имеет тенденцию к дальнейшему развитию.

Компетентностный подход (В.А. Адольф, Л.И. Анциферова, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, Л.В. Елагина, А.В. Ефанов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, В.В. Сериков, В.М. Шепель и др.) основывается на понимании того, что прогресс человечества зависит не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности, что предполагает переход от классического понятия «человеческие ресурсы» к концепции «компетентности человека» [241], [59].

Для нашего исследования имеет большое значение положение В.А. Адольфа [4], [5, 72-75], который отмечал, при формировании профессиональных компетенций будущего учителя на основе технологий профессионального образования необходимо руководствоваться следующими требованиями: альтернативность действий преподавателя, свобода выбора; возможность выбора целей, содержания, сред професси-

ональной подготовки и вида своей деятельности; оптимальность, т.е. соответствие выбора целям профессионально-педагогической подготовки, осознанность профессионально-личностного развития в процессе обучения, определенность условий и сфер выбора, способствующая самопознанию профессионально-педагогических способностей, раскрытию творческого потенциала; наличие предполагаемых вариантов для реализации целей профессионально-педагогического развития; возможность переориентации в выборе путей профессионально-педагогической подготовки; логическая взаимосвязь этапов развертывания ситуаций выбора; системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятых решений.

Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза с позиции компетентностного подхода обеспечивает процесс и результат формирования творческой, инициативной, профессионально и социально ответственной личности будущего учителя, готовой к постановке и решению разнообразных общественных и профессиональных задач, конкурентоспособной на рынке труда, готовой к постоянному профессиональному росту, профессиональной мобильности.

Учет компетентностного подхода при проектировании интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволяет расширять условия, ресурсы, его функциональные возможности для формирования ключевых компетенций будущего учителя и обеспечивать достижения высокого качества профессиональной подготовки. В связи с этим, исходной основой проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза является целеобразование – в образе-цели мы, благодаря компетентностному подходу, обосновываем, какие компетенции должны быть сформированы у будущего учителя, а это требует изменений в структурной, функциональной, отношенческой, иерархической моделях интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Аксиологический подход (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.) ориентирует педагогическую деятельность на общечеловеческие, национальные и профессиональные ценности, а педагога – на осознание ценностей своей профессии. Для нашего исследования имеет значение следующий вывод: совокупность ценностей (классификации З.И. Равкина, В.А. Сластенина и Е.Н. Шиянова) не может быть неизменной и окончательно заданной, иначе она будут тормозить развитие. В.А. Болотов, Е.Н. Исаев, В.И.Слободчиков, Н.А. Шайденко считают востребованными новые ценности личностно ориентированного образования: саморазвитие, самообразование и самореализацию. В нашем исследовании проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза основывалось на использовании аксиологического компонента. Он создаёт условия для выбора значимых профессиональных ценностей в проектируемом интегративном образовательном пространстве педагогического вуза в системе обеспече-

ния качества подготовки будущего учителя. Опыт изучения данного подхода позволил нам в проводимом исследовании преодолеть существующее противоречие между объективно предъявляемым обществом к учителю требованием постоянной ориентировки в проблеме ценностного самоопределения, требующей от него готовности размышлять о своем месте и назначении, и типовой системой профессиональной подготовки учителя, не создающей достаточных условий, побуждающих к ценностному самоопределению, поиску личностно значимого смысла педагогической профессии.

Таким образом, рассмотренные нами подходы в комплексе являются методологическими основаниями исследования и разработки проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. Исследовательская позиция системно ориентированного синтеза позволила использовать гносеологический потенциал рассмотренных подходов для решения обозначенной в данном исследовании междисциплинарной проблемы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза. Представленные методологические позиции являются той «призмой», через которую осуществляется отбор и структуирование общетеоретических идей, составляющих концептуальную основу проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Концептуальные положения проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза. Концепция проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза представляет собой систему идей, исполняющих роль регуляторов в проектировании образовательного объекта, дающих завершенное представление о его содержании, структуре, функциях, способах управления и выстраивания педагогически целесообразных взаимоотношений в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Комплексное использование представленных в данном исследовании методологических подходов позволило вычленить в качестве концептуальных идей следующие положения:

1) интегративное образовательное пространство педагогического вуза – это система социально-педагогического порядка, создаваемая как средство для достижения цели его основного субъекта (педагогического вуза) – качественной подготовки современного учителя, создание условий для его целостного профессионально-личностного развития как специалиста «интегрального профиля». Обозначенная цель направлена на формирование у будущего учителя профессиональной готовности, компетентности и системы современных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности. Данная идея лежит в основе разработки обобщенной

базовой модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза и базируется на следующих положениях:

· интегративное образовательное пространство педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя создаёт условия для подготовки профессионально и нравственно компетентного, мобильного, творчески мыслящего, общественно активного специалиста, способного действовать в современных условиях мировоззренческо-идеологического плюрализма, экономической и социальной изменчивости общества; способствует личностному самоопределению каждого его субъекта, становления его Я – концепции на идеях гуманистической педагогики и психологии;

· создание в контексте регионализации образования в едином общероссийском образовательном пространстве интегративного образовательного пространства педагогического вуза, объединив взаимосвязанные между собой образовательные, культурно-досуговые, коррекционные и иные учреждения, с выделением вуза как базового ядра интегрируемой системы, с реструктуризацией образовательного процесса и процесса управления;

· создание интегративного образовательного пространства педагогического вуза на основе преемственной взаимосвязи, целостности различных образовательных учреждений, предоставляет его субъектам реальную возможность получить и постоянно совершенствовать общее и профессиональное образование, удовлетворять познавательные и духовные потребности;

· содержание образования, реализуемого в вузе, направлено на овладение студентами интегрированными знаниями как основой подготовки квалифицированного специалиста, обеспечивает переход от формирования «узкого» учителя-предметника к подготовке широко образованного в нравственном и профессиональном плане педагога;

· интеграция потенциалов образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иные учреждений, входящих в состав образовательного пространства педагогического вуза, представляет собой высокоэффективную систему обеспечения качества подготовки будущего учителя, формирование специалиста качественно новой формации, способного к перманентному профессиональному образованию и личностному саморазвитию и самостановлению;

2) интегративное образовательное пространство педагогического вуза – целостная система. Она состоит из элементов, частей, которые находятся в неразрывной связи между собой, образуя тем самым её структуру как целое. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза в структурном отношении характеризуется аспектом состояния и аспектом движения, развития /саморазвития. Обозначенная идея лежит в основе разработки структурной модели интегративного

образовательного пространства педагогического вуза и определяется следующими положениями:

· интеграция образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иных учреждений в интегративное образовательное пространство педагогического вуза обеспечит условия для преемственности, многоуровневости и достижения высокого качества профессиональной подготовки учительских кадров;

· творческое взаимодействие научно-педагогического коллектива вуза с учреждениями разного уровня как базовыми организациями будет способствовать повышению профессиональной подготовки студентов и апробации полученных ими знаний на практике;

· интегративное образовательное пространство педагогического вуза создает реальные условия для развития у студентов потребности и способности к непрерывному образованию, полноценному удовлетворению образовательных, духовных и культурных потребностей и запросов, предоставляет свободу выбора способов самообразования, самореализации в проектируемом пространстве;

3) интегративное образовательное пространство педагогического вуза характеризуется своими функциями, через которые оно включается в более сложные системы – региональное образовательное пространство, российское образовательное пространство, мировое образовательное пространство (данная идея лежит в основе разработки функциональной модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя);

4) интегративное образовательное пространство педагогического вуза представляет собой открытую социальную систему, осуществляющую активное взаимодействие с другими социальными институтами, с одной стороны, и обеспечивает многообразие взаимоотношений его субъектов в данном пространстве, с другой стороны (данная идея лежит в основе разработки модели взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя);

5) интегративному образовательному пространству педагогического вуза присуща иерархичность строения, которая зависит от степени взаимосвязи его компонентов и подпространств (данная идея лежит в основе разработки иерархической модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя);

6) степень интегративности образовательного пространства педагогического вуза находится в прямой зависимости от организации образовательного процесса на основе интегративного подхода: восполнение компонентов образовательного процесса требует восполнения компонентов, подструктур образовательного пространства вуза, что находит отражение в проекте интегративного образовательного пространства педагогического

вуза. Данная идея обосновывает положение о том, что внутренняя интеграция (образовательный процесс вуза) служит основанием внешней интеграции (образовательное пространство вуза). При этом совокупность становится интегративной при условии, если она не сводится к сумме своих составляющих, а ведёт к образованию инновационного педагогического качества интегрируемого объекта. В этом процессе мы, основываясь на исследовании В.В. Щипанова, выделяем следующую последовательность этапов, исходя из степени интенсивности проявления связей между объектами интеграции: связь – взаимосвязь – взаимодействие – взаимопроникновение – восполнение – органический синтез [519];

7) Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя базируется на объединении и усилении ресурсов, имеющихся в распоряжении вуза и других его субъектов;

8) Интегративное образовательное пространство вуза способствует широкому и активному использованию вузовского потенциала в региональном развитии системы педагогического образования, внедрению учебных, методических, научных разработок, направленных на повышение качества профессиональной подготовки учителя.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя обладает следующими свойствами:

– территориальная целостность: интегративное образовательное пространство на основе восполнения компонентного, функционального состава входящих в него элементов выступает как единое функциональное целое, ничто не может быть изъято из целого, к которому оно принадлежит, без изменения этого целого и его частей;

– многомерность: в рамках интегративного образовательного пространства вуза признается одновременное существование нескольких реальностей, соприкосновение различных кластеров-подпространств, функционирующих ранее автономно;

– контактность: связь и взаимодействие между структурными компонентами образовательного пространства педагогического вуза;

– дискретность («единораздельная целостность» А.Ф. Лосев): позволяет разделять интегративное образовательное пространство педагогического вуза на составляющие подпространства, не теряя целостнообъединяющего единства;

– открытость: ресурсный обмен с другими образовательными учреждениями, входящими в состав интегративного образовательного пространства педагогического вуза;

–детерминированность: интегративное образовательное пространство взаимообусловлено влиянием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих его развитие. К внутренним факторам можно отнести расширение образовательного пространства под влиянием новых достиже-

ний науки, которые ставят вопрос о привлечении дополнительных ресурсов для подготовки будущих специалистов, способных гибко адаптироваться к динамично трансформирующемуся миру. Внешними факторами расширения образовательного пространства вуза выступают новые образовательные технологии, которые открывают доступ к неограниченной информации и расширению потребности в новых интеллектуальных ресурсах; потребности общества, тех государственных институтов, которые заинтересованы в распространении новых знаний, социально значимых ценностей;

– разноуровневость: интегративное образовательное пространство педагогического вуза имеет уровневую характеристику, адекватную системе обеспечения качества подготовки будущего учителя;

– вариативная гибкость: предполагает формирование в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза особого, нелинейного, вариативного характера взаимодействия различных его субъектов и кластеров-подпространств между собой для обеспечения высокого качества подготовки будущего учителя; быстрая адаптация интегративного образовательного пространства к изменяющимся социокультурным условиям;

– преобразовательный характер: интегративное образовательное пространство вуза оказывает прямые и опосредованные преобразовывающие воздействия практически на все компоненты процесса профессиональной подготовки будущего учителя;

– динамичность: изменение компонентов интегративного образовательного пространства вуза под влиянием внутренних и внешних ресурсов; его стремление к развитию, преобразованию и совершенствованию, его способность отвечать на императивы времени;

– наполненность образовательными и творческими ресурсами: взаимообогащение ресурсами между подпространствами интегративного образовательного пространства педагогического вуза, создающими необходимые условия для самореализации индивида, способствующими самопознанию и становлению личностного начала;

– свободная творческая коммуникация: создание разветвлённой системы обмена информацией и отношениями между различными компонентами, субъектами интегративного образовательного пространства педагогического вуза на основе единых ценностно-смысловых приоритетов, предполагающих продуктивность взаимодействия, сплоченность, сознательность, взаимопонимание всех его субъектов.

– иерархичность: порядок и особенности подчинения каждого подпространства в интегративное образовательное пространство педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Представленная характеристика концептуальных идей позволила определить *основные принципы* его проектирования, которые выполняют регулятивную функцию в проектировочной деятельности. Основные

принципы проектирования имеют в определенном смысле универсальный характер и отражают более высокий уровень научного обобщения. К ним мы относим:

· принцип интегративности *«целостнообъединяющего единства»*;

· синергетический принцип *«оптимизации процессов саморазвития и самоорганизации»*;

· принцип интегративных полей *«единораздельной целостности процессов интеграции и дифференциации»*;

· принцип генерируемой интеграции *«концентрации кластеров-подпространств вокруг единого центра»*;

· принцип законосообразности *«единства нормативно-правовой базы»*.

Основные принципы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза характеризуют специфику проектировочного процесса через практические требования к его осуществлению.

Выполняя проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза, мы разработали следующую систему *требований* [428, 113]:

· в педагогическом проектировании *не возможна точность*, присущая технократическому проектированию;

· проект интегративного образовательного пространства педагогического вуза должен учитывать *изменчивость социокультурной среды*;

· совокупность основных принципов проектирования интегративного образовательного пространства должна быть *относительно целостной и охватывать все важнейшие компоненты* и этапы логической структуры проектировочной деятельности.

Таковы рассмотренные нами основные концептуальные идеи, принципы и требования к проектированию интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. Реализация разработанных положений, подходов в процессе опытно-экспериментальной работы и достигнутые при этом результаты представлены в следующих разделах монографии.

3.2. Проектирование модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя

Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя будет осуществляться путем построения системы идеальных моделей: обобщенной базовой модели (модели как образца, вбирающего в себя систему признаков, которые присущи идеальному эталону) и частных моделей (структурной, функциональной, взаимодей-

ствия субъектов (отношенческой), иерархической), обеспечивающих функционирование и развитие создаваемого интегративного образовательного пространства вуза, раскрывающих механизм его построения.

Основываясь на исследовании Ю.Г. Татур [447, 16], в котором описана стратегия проектирования – нисходящая, восходящая и смешанная, в нашем исследовании за основу взята стратегия нисходящего педагогического проектирования, когда найденные характеристики элемента верхнего уровня (обобщенной базовой модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза) становятся основанием для проектирования элементов нижнего уровня (частных моделей интегративного образовательного пространства педагогического вуза). Выбор такой стратегии объясняется спецификой объекта проектирования. Для того чтобы показать интегративность образовательного пространства педагогического вуза необходимо увидеть проектируемый объект целостно. Поэтому мы сначала осуществили проектирование обобщенной базовой модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза, определив его кластерную организацию, выделив его основные метакомпоненты, а затем осуществили проектирование каждого метакомпонента, представив его в частных идеальных моделях: структурно-содержательный метакомпонент ИОППВ – в структурной модели; пространственно-семантический метакомпонент ИОППВ – в функциональной модели; коммуникативно-деятельностный метакомпонент ИОППВ – в модели взаимодействия субъектов (отношенческой); управленческий метакомпонент ИОППВ – в иерархической модели. Стратегия нисходящего проектирования позволяет в форме проектных решений гарантировать выполнение заданной на верхнем уровне (обобщенной базовой модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза) цели.

Разработанные и представленные в данном параграфе обобщенная и частные идеальные модели создавались как гипотетические. Данные модели отображают предмет исследования, способны замещать его и отражают новую информацию об исследуемом объекте. Характерным в плане иллюстрации этого тезиса является сформулированный в исследовании В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка вывод, что «теоретическое моделирование является, пожалуй, единственным адекватным методом исследования образовательного пространства» [78, 40]. Пи этом «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [512]. Таким образом, мы исходили из того, что общим свойством всех моделей является их способность так или иначе отображать действительность**.** Модель определяется как некий объект (система), исследование которого служит средством для получения знаний об оригинале.

В нашем исследовании под моделью интегративного образовательного пространства педагогического вуза мы понимаем условный образ исследуемого объекта, представленного в наглядном виде с описанием структурных компонентов и их функциональных связей, иерархией и установлением отношений между его субъектами. При этом системообразующим элементом проектирования обозначенной модели была соответствующая цель.

Целеобразование обеспечило стратегемную (образовательная миссия учебного заведения) характеристику интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. В процессе проектирования уточнялась миссия головного вуза – Ставропольского государственного педагогического института, выступающего в роли *интегрирующего центра* проектируемого образовательного пространства в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Основываясь на исследованиях В.В. Арнаутова, В.И. Данильчука, А.М. Саранова, Н.К. Сергеева, мы трактуем понятие миссия как особую совокупность целей и связанных с ними убеждений, отношений и направлений деятельности, характерных для конкретной образовательной системы [17, 96]. Миссию можно охарактеризовать в следующих чертах: выражает общие ценности и взгляды; связана с культурой и менталитетом образовательного учреждения; поддерживается всеми его субъектами; формулируется таким образом, чтобы можно было оценить, была ли реализована миссия образовательного учреждения и в какой степени. Миссия отвечает на вопросы: что делать? для кого делать? где делать? как делать?

Миссия Ставропольского государственного педагогического института – предоставлять качественные образовательные услуги в сфере профессионального образования для жителей Ставропольского края посредством приумножения и объединения ресурсов субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

При проектировании модели образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей были определены соответствующие функции.

Функции проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза *по отношению к региону:* быть ведущим ресурсом обеспечения качества подготовки и достижения устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя на основе интегративной системы; способствовать повышению социокультурного потенциала региона, развитию региональной системы обеспечения качества подготовки будущего учителя, повышению доступности качественного образования, инвестиционной привлекательности сферы образования, позволяет создавать адаптивную и бюджетосберегающую систему подготовки конкурентоспособных специалистов, оптимально

использовать финансовые средства, оперативно решать кадровые проблемы в сфере регионального образования.

Функции проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза *по отношению к учреждениям, входящим в его структуру:* осуществление эффективной интеграции учреждений, программ их научной и научно-методической деятельности, интеллектуальных потенциалов, информационных и материальных ресурсов, сопряжение реализуемых образовательных программ; создание бюджетосберегающей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов с качественно новыми возможностями, эффективное внедрение результатов коллективных научных исследований в практику и воспроизводство научно-педагогических кадров на основе интегрированных целевых программ развития, создание комфортной среды для профессиональной социализации будущих учителей, подготовки их к профессиональной деятельности в условиях модернизации образования.

Функции проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза *по отношению к профессорско-преподавательскому составу учебных заведений:* обеспечение благоприятного нравственно-психологического микроклимата, условий для творческой самореализации, проектирования траекторий профессионального и личностного роста педагогических и руководящих кадров в современных условиях развития региона.

Функции проектирования интегративного образовательного пространства педагогического *вуза по отношению к будущим специалистам:* обеспечение нового качества педагогического образования, направленного на развитие творческого потенциала личности будущего учителя, его адекватное жизненное самоопределение, быструю адаптацию к многообразным профессиональным ситуациям; усиление профессионально-практической подготовки, индивидуализация педагогического образования; сквозное обучение педагогической профессии; создание условий для формирования профессиональной готовности и современных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности.

Таким образом, определение миссии Ставропольского государственного педагогического института является исходным основополагающим этапом проектирования, раскрывающим и определяющим его главные конкурентные преимущества – целостность образования, предусматривающего интеграцию всех его подсистем и способствующего достижению качественной подготовки будущего учителя, отвечающего потребностям современной системы педагогического образования.

Опираясь на общеметодологические основания, представленные в третьей главе диссертации, законы педагогической логики, в соответ-

ствии с нашим исследовательским подходом была разработана обобщенная базовая модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза в виде совокупности метакомпонентов (рисунок 3.1). Следует отметить, что проектирование обобщенной базовой модели строится на новой идее, предполагающей, что в ходе исследования будет осуществляться переход интегративного образовательного пространства педагогического вуза из объекта инновационных преобразований в позицию субъекта инновационной педагогической деятельности (синергетический подход).

С целью рассмотрения процессов организации и самоорганизации интегративного образовательного пространства педагогического вуза и факторов, его детерминирующих, нами избран информационно-процессуальный вид моделирования, который показывает не только процесс развития и саморазвития системы, но и информирует субъектов моделирования об основных стратегических и тактических действиях при его реализации.

Обобщенная базовая модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза представлена соответствующими метакомпонентами.

1.Структурно-содержательный метакомпонент обобщенной модели включает в себя совокупность взаимообусловленных и взаимодействующих образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иных учреждений. Полнота и интегративность подструктур, входящих в данный метакомпонент, – важное условие обеспечения качества подготовки и достижения устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя.

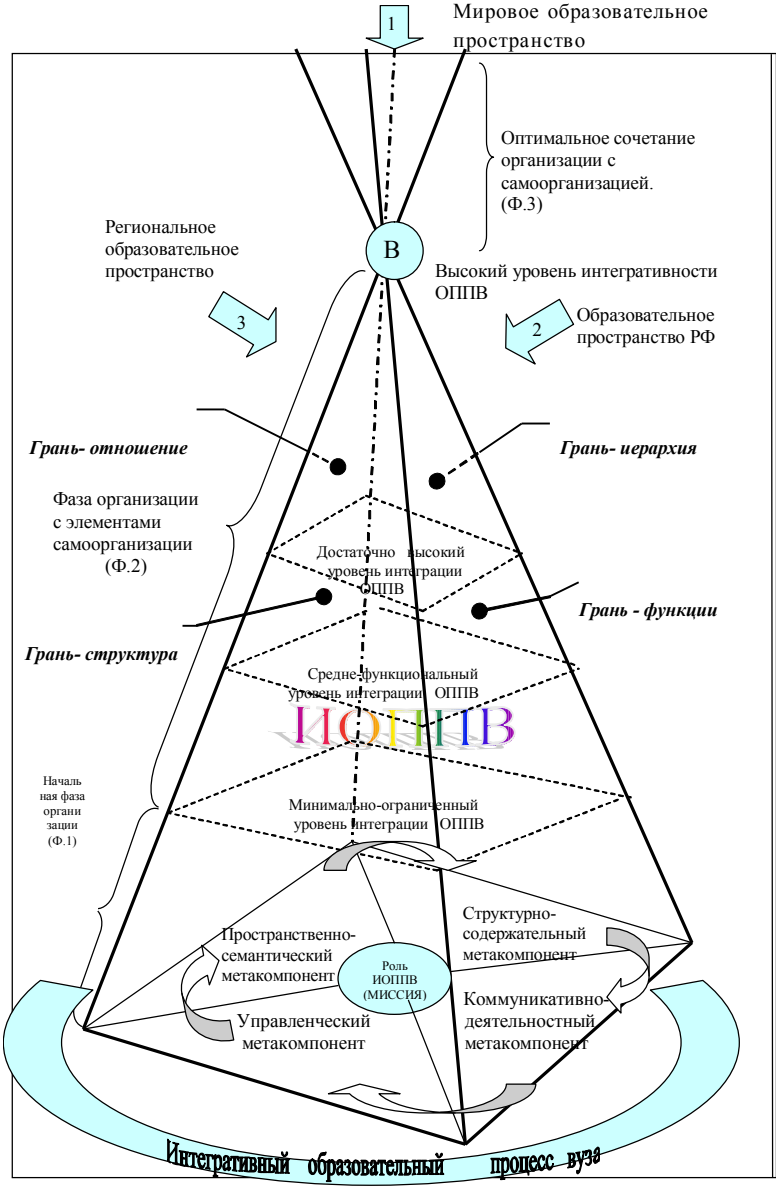
2.Коммуникационно-деятельностый метакомпонент проектируемого интегративного образовательного пространства вуза определяет особенности отношения (взаимоотношения) субъектов образовательного пространства – распределение статусов, ролей, стиль общения и преподавания, пространственную и социальную плотность среды для установления взаимодействия субъектов образования, наличие творческих групп и т.д.

3. Управленческий метакомпонент позволяет раскрыть соподчиненность интегративного образовательного пространства педагогического вуза, проектируемого на микроуровне с другими видами образовательных пространств на мезо- и макро- уровнях, их взаимосвязь и взаимозависимость приоритетных направлений деятельности в контексте модернизации педагогического образования. Данный метакомпонент находит отражение в разработке иерархической модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

4.Пространственно-семантический метакомпонент обобщенной базовой определяет функции как пространства в целом, так и каждого его кластера-подпространства. Функции ИОППВ находятся в тесном взаимодействии и образуют целостную динамическую систему. Пространственно-семантический метакомпонент находит отражение в раз-

Рисунок 3.1

Обобщенная базовая модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза



работке функциональной модели ИОППВ. Устойчивость функциональной модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза определяется взаимосвязью и взаимообусловленностью всех реализуемых функций.

Проектируемые метакомпоненты интегративного образовательного пространства педагогического вуза соподчинены друг другу и находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости.

В модели у основания ИОППВ обозначена исходная точка – интегративный образовательный процесс вуза. Это объясняется тем, что в нашем исследовании мы показываем, что восполнение элементов образовательного процесса, выстроенного с учётом интегративного подхода, закономерно потребовало восполнение компонентов в образовательном пространстве педагогического вуза.

В обобщенной базовой модели показано, что на развитие интегративного образовательного пространства педагогического вуза оказывают влияние как тенденции мирового образовательного пространства (стрелка № 1),тенденции развития образовательного пространства РФ (стрелка № 2), так и факторы регионального образовательного пространства (стрелка № 3). Без учета требований мирового образовательного пространства невозможно вхождение России в единое мировое образовательное пространство. Уровень федеральных требований обеспечивает достижения качества образования, повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников учебных заведений, углубление вариативности и индивидуализации образования, развитие системы обеспечения качества подготовки будущего учителя, интеграция науки и образования, усиление государственной и социальной поддержки работников и учащихся системы образования, совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров учреждений образования. Нарушение федеральных требований может привести к снижению общего уровня образования в обществе, к фактическому ущемлению образовательных прав граждан. Учет особенностей региона позволяет принимать во внимание многообразные интересы, потребности, цели, запросы субъектов региона и преодолевать диспропорции в структуре выпусков специалистов из вузов и дефицит профессионалов определенных специальностей. Полнота и непрерывность регионального образования обеспечивается интеграцией организационных структур края, образующих полный цикл образовательной деятельности с учетом сформировавшейся социальной среды.

Каждая из граней пирамиды представляет собой один из метакомпонентов ИОППВ**,** которые детально исследованы нами и представлены в частных идеальных моделях: структурно-содержательный метакомпонент ИОППВ – в структурной модели (грань – структура); пространственно-семантический метакомпонент ИОППВ – в функциональной модели (грань – функции); коммуникативно-деятельностный метакомпонент ИОППВ – в

отношенческой модели (грань – отношение); управленческий метакомпонент ИОППВ – в иерархической модели (грань – иерархия).

Согласно синергетическому подходу, в данной модели указаны фазы, наглядно демонстрирующие поступательное движение проектируемого интегративного образовательного пространства от начальной фазы, характеризующейся активной организацией (Ф.1) к фазе сочетания организации с элементами самоорганизации (Ф.2) и затем к фазе развития интегративного образовательного пространства педагогического вуза как самоорганизуемой системы (Ф.3). Переходы от каждой фазы сопровождается более высоким уровнем развития ИОППВ – структуры, функционала, отношений (взаимоотношений), управленческих механизмов. В нашем понимании эти метакомпоненты ИОППВ сходятся в точке В, что обозначает в соответствии с синергетическими основаниями моделирования переход системы на новый качественный уровень, когда организация интегративного образовательного пространства вуза характеризуется достаточно высоким уровнем интегративности (максимальным).

Обобщенная базовая модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза будет обеспечивать целостность как учреждений образования, так и личностно-профессионального становления будущего учителя, что найдет эмпирическое подтверждение в экспериментальной главе исследования.

Охарактеризуем разработанные частные исследовательские модели (структурную, функциональную, взаимодействия субъектов, иерархическую), представленные в метакомпонентах обобщенной базовой модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза. Частные модели создавались с опорой на обобщенную базовую модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя на основании научного поиска автора в течение десяти лет.

Проектирование частных моделей выступает мобилизационным средством, так как обеспечивает приумножение и изменение качества ресурсов кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства за счёт комплексного, взаимообусловливающего и взаимоподкрепляющего использования 2-х ведущих групп ресурсов, задействованных в обеспечении качества подготовки будущего учителя: объектно-менеджерских (кадровые, финансовые, организационно-управленческие, учебно-методические, научно-исследовательские, материально-технические, имиджевые, социокультурные и др.) и ситуативно-субъектных (ресурсы, связанные с созданием ситуаций профессионально-ориентированной проблематизации педагогического сознания, ситуаций порождения творческого мышления, ситуаций экзистенционального освоения мира детства, ситуаций синхронного освоения событийной реальности жизни и развития ребенка и др.).

1. *Структурная модель* интегративного образовательного пространства педагогического вуза (отображает структурно-содержательный метакомпонент ИОППВ, представленный в обобщенной базовой модели).

В науке под структурой понимается внутренняя форма организации объекта и его материального содержания [82, 60-63], [231, 60-63], [299], [518].

Основываясь на структурно-функциональном, пространственном и кластерном подходах, в нашем исследовании под структурной идеальной моделью интегративного образовательного пространства педагогического вуза мы понимаем такое отображение, которое описывает на формальном языке совокупность устойчивых связей между кластерами-подпространствами интегративного образовательного пространства педагогического вуза с их элементным составом, обеспечивающих его целостность. Разработка структурной модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществлялась на основе использования кластерного подхода, позволившего представить группировку его подпространств и выработать стратегию установления взаимообусловленных функциональных отношений между подструктурами представленной образовательной целостности.

Модель структуры интегративного образовательного пространства педагогического вуза представлена на рисунке 3.2.

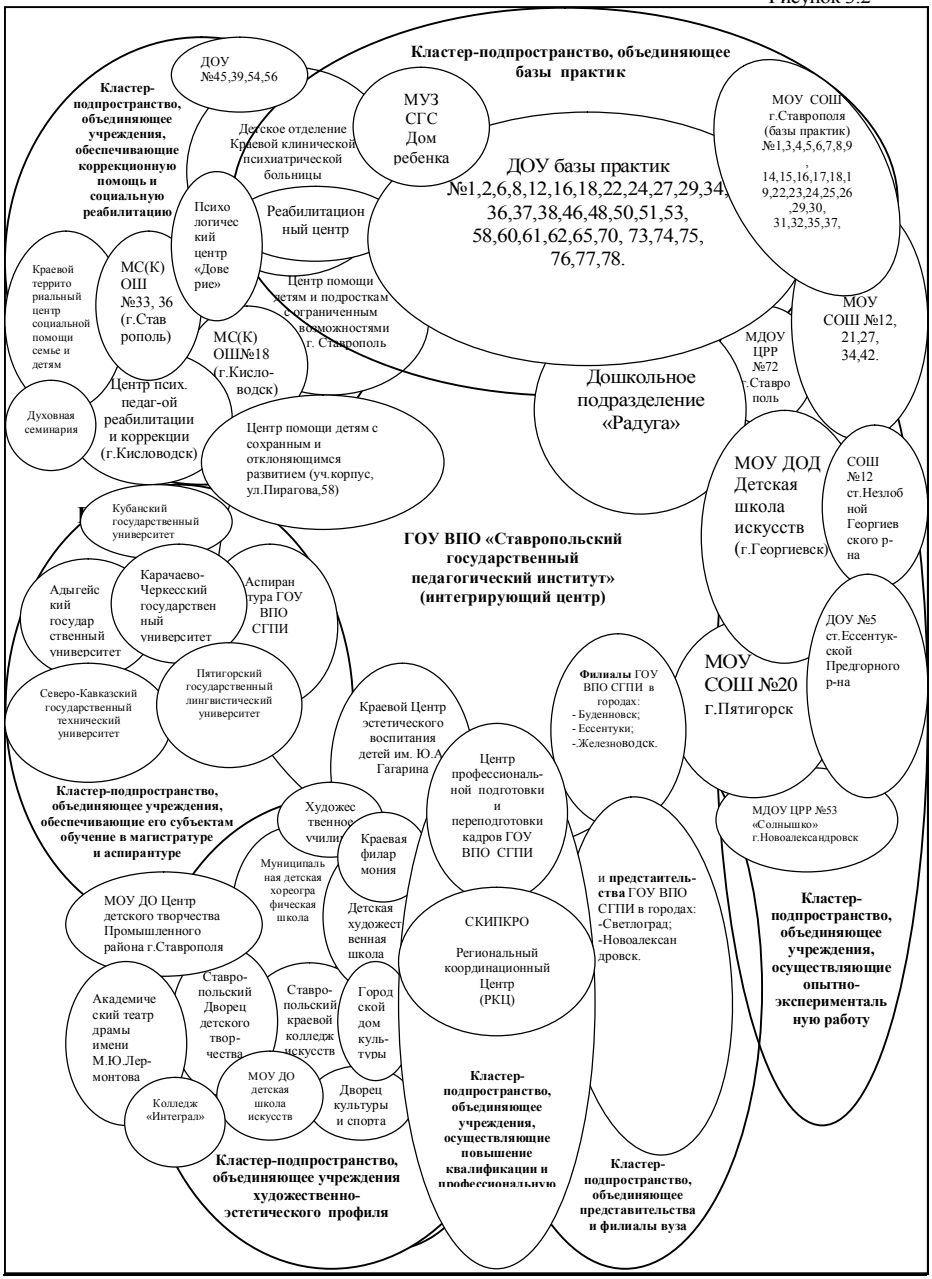
Создавая организационную структуру ИОППВ, мы понимали, что каждый его кластер-подпространство должен находиться в определенной и значимой системообразующей последовательности, быть чувствительным к происходящим внутренним и внешним воздействиям, изменениям, способным к саморазвитию в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

В представленной структурной модели видно, что государственное образовательного учреждение высшего профессионального образования *Ставропольский государственный педагогический институт* образует *ядро* интегративного образовательного пространства педагогического вуза, обеспечивая его организационное единство, открытость социуму, культуре, традициям, запросам населения и всем образовательным структурам кластеров- подпространств ИОППВ.

При сохранении общей целостности само интегративное образовательное пространство педагогического вуза, учитывая кластерную организацию, дифференцируется на 7 крупных кластеров-подпространств: кластер- подпространство, объединяющее базы практик; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу; кластер-подпространство, объединяющее представительства и филиалы вуза; кластер-подпространство, объединяющее учреждения художественно-эстетического профиля; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, обеспечивающие его субъектам обучение в магистратуре и аспирантуре; кластер-подпространство,

Структурная модель ИОППВ

Рисунок 3.2



объединяющее учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию; кластер- подпространство, объединяющее учреждения, осуществляющие повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических кадров.

Данные кластеры-подпространства объединяют образовательные, культурно-досуговые, коррекционные и иные учреждения, реализующие образовательные, культурно-просветительские, оздоровительные, коррекционные программы различных уровней и осуществляющие целенаправленную подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров с учётом единства образовательной и научно-исследовательской деятельности. Определим и опишем, как влияют кластеры-подпространства ИОППВ на обеспечение качества подготовки современного специалиста, на создание ситуаций развития профессиональных компетенций будущего учителя, на овладение расширяющимся спектром видов профессиональной деятельности.

Так, *кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее базы практик*, включает в себя дошкольные образовательные учреждения, школы, МУЗ СГС Дом ребенка, которые обеспечивают условия для прохождения педагогической практики студентами вуза, организации экспериментальных площадок, проведения практических занятий, апробации различных развивающих педагогических технологий.

В состав данного кластера-подпространства входит дошкольное подразделение ГОУ ВПО СГПИ «Радуга», имеющее все условия для воспитания, обучения и развития детей от 2 до 7 лет: современный оздоровительный комплекс, кабинеты для развития творческих начал ребёнка: театральная и изостудия, музыкальный и хореографический классы, кабинет художественно-ручного труда, компьютерно-игровой комплекс и др. Дошкольное подразделение является базой практики студентов вуза. На протяжении всех лет обучения будущие педагоги не только познают теоретические основы своей профессии, но и имеют возможность постоянно на практике закреплять полученные в стенах института знания, убеждаться в верности выбранной специальности, учиться любить и уважать мнение своих подопечных, организовывать с детьми и их родителями различные досуговые мероприятия.

Характеризуемый кластер-подпространство позволяет будущим специалистам формировать и реализовывать свои профессиональные устремления, адаптироваться в социально-профессиональном сообществе. Это подпространство создает оптимальные условиях органического объединения теоретической и практической подготовки будущих специалистов, когда студент непосредственно на практике осваивает теоретические построения моделей личностно ориентированного образования, вариативные модифицированные и нормативные программы, технологии воспитания, обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Подпространство ИОППВ, объединяющее базы практик, по-

зволяет студентам уже в период обучения оценить уровень и качество своей профессиональной подготовки, отрефлексировать и скорректировать характер личностного взаимодействия не только с сокурсниками, преподавателями, но и воспитателями, учителями, детьми дошкольного возраста, младшими школьниками и их родителями. Единые требования к реализации программ педагогической практики данными образовательными структурами являются логическим продолжением теоретического обучения. Непрерывность содержания педагогической практики в рамках обозначенного кластера-подпространства заключается в том, что пролонгированы теоретический, методический, практический и рефлексивный аспекты содержания. Теоретический компонент обеспечивает возможность студенту осознать и осмыслить метазнания, понятия, педагогические категории и т.п. в реальной педагогической практике. Методический компонент создаёт условия для освоения опыта профессиональной деятельности, моделирования различных видов и форм организации жизнедеятельности ребенка, выработки индивидуального профессионального стиля. Практический компонент выступает основой формирования практических навыков по созданию пространственно-предметной развивающей среды образовательных учреждений. Рефлексивный компонент побуждает к формированию профессионального идеала, индивидуально-творческого стиля, к самопознанию, самовоспитанию и самообразованию. Содержание педагогической практики для студентов 1-3 курсов направлено на апробацию отдельных методов, средств воспитания, обучения и развития детей, организацию различных инновационных моделей деятельности как условий развития личности ребенка, а на выпускных курсах – создания авторских программ и технологий, что составляет их багаж как выпускника ИОППВ. Вместе с тем в рамках данного кластера-подпространства осуществляется интеграция профессиональных контактов теоретиков (профессорско-преподавательского состава вуза) и практиков (воспитателей, учителей), позволяющая решать актуальные проблемы в области педагогической науки. Характеризуемое кластер-подпространство создаёт условия для практико-ориентированного характера подготовки будущих учителей, формирования у них современных *профессиональных компетенций* в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, организационно-управленческой деятельности.

Обозначенный кластер-подпространство ИОППВ осуществляет формирование у учащихся (МОУ СОШ) ранней педагогической направленности и устойчивого интереса к педагогической деятельности. В школах совместными усилиями учителей и профессорско-преподавательского состава вуза создавались профильные классы, обеспечивающие формирование профессионального интереса и определяющие выбор профиля вуза для поступления.

Кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, которые осуществляют опытно-экспериментальную работу, предполагает организацию в базовых учреждениях (ДОУ, школы) ИОППВ различных экспериментальных площадок и лабораторий, проводящих исследование приоритетных направлений развития системы образования, осуществляющих апробацию и отслеживание эффективности различных инновационных систем и методик. Цель их заключалась в создании условий для решения актуальных проблем детства, личности и разработки развивающих технологий, позволяющих удовлетворять запросы региона в нововведениях, формах подготовки и переподготовки педагогических, управленческих и иных кадров. Основные направления опытно-экспериментальной работы задаёт головной вуз. Так, в Ставропольском государственном педагогическом институте функционирует краевая научно-исследовательская лаборатория «Антропология детства» (под руководством ректора вуза – доктора пед. наук, профессора Л.Л. Редько), разрабатывающая научные проекты, рассматривающие субъекта в интегративном образовательном пространстве вуза как человека целостного, носителя духовного начала, свободного в выборах способов познания и деятельности, наделённого стремлением к постоянному непрерывному саморазвитию, самостановлению на основе самотворчества. В состав данной научно-исследовательской лаборатории наряду с учеными вуза (докторами, кандидатами наук) входят учителя школ, воспитатели. Объединенные единым научным полем субъекты, вовлеченные в опытно-экспериментальную работу, в рамках образовательных структур ИОППВ исходят из признания того, что человек – это уникальное, свободное, целостное существо, имеющее телесно-душевно-духовную организацию. Целостность процесса подготовки будущего учителя обусловлена направленностью каждого его этапа и каждой изучаемой дисциплины на обеспечение ориентировки специалиста в полисистемном пространстве педагогической реальности. В связи с этим участниками лаборатории разработана интегрированная дисциплина «Педагогическая антропология», которая внедряется в образовательный процесс на всех специальностях и уровнях образования, обеспечивающая возможность получения будущими учителями антропоориентированной, системно упорядоченной образовательной информации, раскрывающей сущность человека «как предмета воспитания» и био-психо-социокультурной системы. Вместе с тем на каждом уровне педагогического образования в контексте антропологического подхода содержание теоретической подготовки будущего учителя включает в себя понимание образовательного процесса как целостного, ценностного, неповторимого и уникального, создающего условия для самопостижения и самопознания в профессиональной деятельности; понимание того, что развитие растущего человека есть цель более значимая, чем усвоение комплек-

са данных о мире, определяющая конкретное содержание, формы и методы педагогического образования. В контексте исследований обозначенной лаборатории в вузе преподавателями, студентами совместно с воспитателями базового дошкольного подразделении «Радуга» осуществляется исследование проблемы предшкольной подготовки детей 5-6 лет, не посещающих детские сады с учётом региональных особенностей Ставропольского края и его многонациональной составляющей.

Таким образом, характеризуемый кластер-подпространство ИОППВ создаёт систему научных исследований как тематических, фундаментальных, так и прикладных направлений в деятельности всех субъектов данного подпространства, обеспечивает взращивание научного потенциала с первых шагов профессионального становления будущего учителя, формирует у него современные *профессиональные компетенции* в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, организационно-управленческой деятельности.

Кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее представительства и филиалы вуза. Появление данного подпространства в структуре ИОППВ связано с реализацией краевой Программы модернизации профессионального образования и обеспечивает решение проблемы невостребованности педагогических кадров со средним профессиональным образованием на рынке труда, предоставляет возможность студентам осваивать широкий спектр основных и дополнительных профессиональных образовательных программ, гарантирует конкурентоспособность специалистов, их социальную мобильность, делает их социально защищенными в условиях сужающегося рынка труда из-за демографических проблем и тем самым решает кадровые проблемы в регионе (ротация педагогических кадров, вакансии, учительская безработица).

Кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, которые обеспечивают коррекционную помощь и социальную реабилитацию имеет большое значение в реальных условиях социума, осуществляя подготовку головным вузом специалистов по востребованным в наиболее проблемных социальных учреждениях специальностям – детских домах, патронатных семьях, интернатах для детей с особенностями в развитии и тяжелыми физическими и психическими поражениями, сотрудников и руководителей домов ребенка, спецшкол, приемников и распределителей, а также для реализации инклюзивной модели образования и др.

Данное подпространство объединило следующие образовательные учреждения: Центр помощи детям с сохранным и отклоняющимся развитием (на базе головного вуза), МУЗ СГС Дом ребенка, детское отделение Краевой клинической психиатрической больницы, реабилитационный центр, Краевой территориальный центр социальной помощи семье и детям, Центр психолого-педагогической реабилитации и коррек-

ции (г. Кисловодск), психологический центр «Доверие», центр помощи детям с ограниченными возможностями (г. Ставрополь), МС (К) ОШ № 33, № 36, МС (К) ОШ №18 (г. Кисловодск), ДОУ № 39,45, 54, 56.

В рамках обозначенного кластера-подпространства ИОППВ осуществляется эффективная психолого-педагогическая поддержка, коррекционная помощь всем нуждающимся субъектам социума. Одновременно с этим в образовательных структурах этого кластера-подпространства проходят практику студенты факультета специальной педагогики ГОУ ВПО СГПИ, которые реализуют новые коррекционно-развивающие технологии в работе с детьми с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллектуального развития, с девиантным поведением; овладевают навыками индивидуальной коррекционной развивающей работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Основной целью практики является овладение студентами системой специальных педагогических и психологических знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять дифференциальную диагностику нарушений, планировать и проводить коррекционную работу в условиях специальных дошкольных учреждений и общеобразовательных школ. Данный кластер-подпространство обеспечивает формирование у будущих специалистов следующих современных профессиональных компетентностей в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, организационно-управленческой деятельности, при этом для развития социально-педагогической компетенции данный кластер-подпространство является ведущим.

Внедрение инклюзивного образования в России предполагает подготовку учителей для работы в условиях традиционной школе с детьми, имеющими ограниченные возможности, развитие у детей-инвалидов активной поведенческой установки на уверенное позиционирования себя в современном обществе, создание безбарьерной среды обучения. Интеграция всех направлений деятельности в характеризуемых образовательных учреждениях обеспечивает формирование у будущих специалистов терпимости и потребности получать качественный результат в деятельности с детьми с ограниченными возможностями; новой культуры общественного отношения к инвалидам с учетом российских традиций и опыта в деле воспитания и обучения детей с особыми нуждами, а также современных научных тенденций и международных требований к уровню подготовки специалистов. Общие подходы к специалистам в контексте определяемого кластера-подпространства ИОППВ обеспечивают формирование у студентов мировоззренческого, психологического и эмоционального отношения к будущей профессии, воспитание у них готовности интегрироваться в мир проблемных детей, готовности принимать ребенка с психофизическими недостатками как объекта педагогической деятельности.

Кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения художественно-эстетического профиля, создаёт возможность для подготовки будущего специалиста, обладающего художественным сознанием, общечеловеческими ценностями, способного к творческой деятельности, к проявлению эстетического отношения к окружающему миру. Данное подпространство объединило следующие образовательные учреждения: Краевой Центр эстетического воспитания детей им. Ю.А. Гагарина (часть помещений передано Министерством образования Ставропольского края головному вузу в безвозмездное пользования для реализации образовательного процесса и подготовки будущих учителей факультета искусств), художественное училище, детскую художественную школу, Ставропольский Краевой колледж искусств, Ставропольский Дворец детского творчества, Дворце культуры и спорта, городской дом культуры, МОУ ДО Центр детского творчества Промышленного района г. Ставрополя, МОУ ДО детская школа искусств, муниципальная детская хореографическая школа, Государственная Ставропольская краевая филармония, Ставропольский академический театр драмы имени М.Ю. Лермонтова и др. – на основе учебных, научных и социокультурных направлений деятельности при сохранении единой стратегической цели и специфических задач ИОППВ. Характеризуемый кластер-подпространство обеспечивает создание условий для эстетического и художественного развития и образования студентов, формирования культурно-просветительской компетентности (подразумевающей овладение – средствами художественной выразительности различных видов искусств), художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов. Совокупность всех средств и форм организации художественно-эстетической деятельности, их взаимовлияние обеспечивают целостность художественного воспитания будущих учителей и одновременно открывают перспективы профессионально-педагогического роста специалистов – хореографа, музыканта, изоруководителя, дизайнеров с высокой общей и профессиональной подготовкой, развитыми творческими способностями. В специалистах столь широкого профиля очень нуждаются в настоящее время дошкольные учебные заведения, школы и учреждения дополнительного образования. Обозначаемый кластер-подпространство ИОППВ создаёт единое художественное пространство, обеспечивающее профессионально-личностную подготовку будущего учителя, интегрирующую гуманитарную, культурологическую, интеллектуальную, эстетическую направленность. Поэтому в содержательно-целевом аспекте деятельность образовательных учреждений данного подпространства ИОППВ обеспечивает художественно-эстетическое образование студентов в двух направлениях: общекультурное художественно-эстетическое образование; специальное – музыкальное, художественно-изобразительное, хореографическое, дизайнерское образование.

Кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, которые обеспечивают его субъектам обучение в магистратуре и аспирантуре, позволяет реализовать послевузовское образование, создаёт условия для осуществления научно-исследовательской деятельности.

Кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, которые осуществляют повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров, создаёт условия для повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов системы педагогического образования Ставропольского края, способствует стабилизации рынка педагогического интеллектуального труда, снижению социальной напряженности, содействует профессиональной мобильности и социальной защищённости специалистов с профессиональным образованием.

Необходимость обновления и расширения профессиональных знаний работников сферы образования, учителей, руководителей образовательных учреждений во многом обусловили открытие в 2003 году в Ставропольском государственном педагогическом институте Центра профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

Рассматриваемый кластер-подпространство ИОППВ направлен на обновление теоретических и практических знаний, умений и навыков специалистов, их уровня компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Функционирование данного кластера-подпространства обеспечивает: 1) возможности развития профессионального мастерства педагогических кадров в решении основных задач модернизации образования; 2) осуществление переподготовки на новые специальности с учетом требований регионального рынка труда; 3) разработку регионального механизма стратегического и оперативного планирования системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров с учетом перспектив инновационного движения и будущих изменений в экономике и социальной сфере Ставропольского края. Наличие данного кластера-подпространства в структуре ИОППВ даёт возможность обеспечить повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогов в сети филиалов, представительств вуза по месту жительства без их дорогостоящего командирования в центр, гарантирует конкурентоспособность специалистов, их социальную мобильность и тем самым в полном объеме может решать проблемы дефицита педагогических кадров в регионе.

Между кластерами-подпространствами, представленными в структурной модели ИОППВ, нет жестко очерченных границ. Обозначенные кластеры-подпространства обеспечивают формирование всех видов профессиональных компетенций будущего учителя в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности. При этом

для развития какой-то определённой компетенции кластер-подпространство может являться ведущим, например кластер-подпространство, объединяющее учреждения, которые обеспечивают коррекционную помощь и социальную реабилитацию, формирует профессиональную компетенцию в области социально-педагогической деятельности; подпространство, объединяющее учреждения художественно-эстетического профиля, формирует профессиональную компетенцию в области культурно-просветительской деятельности и др.

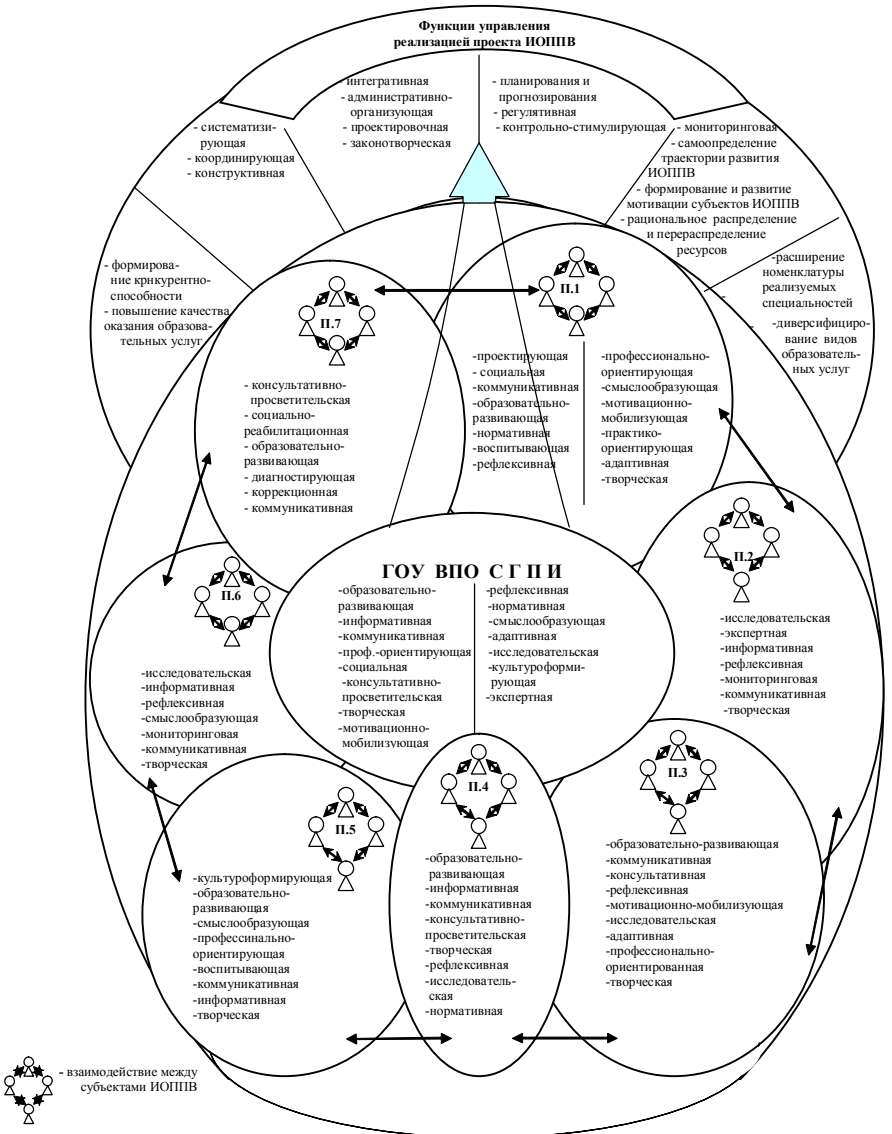
Взаимосвязь, преемственность и согласованность структур, входящих в состав кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза, скреплена системными связями. В представленной модели кластеры-подпространства накладываются друг на друга, образуя целостнообъединяющее единство. В ходе интеграции осуществляется не только нарастание взаимосвязи между кластерами-подпространствами интегративного образовательного пространства вуза, но и изменение их свойств, так как кластеры-подпространства могут восполнять себя за счет потенциала других подпространств ИОППВ. Преобразования в деятельности одного из образовательных структур кластера-подпространства ИОППВ неизбежно сказываются на работе других кластеров-подпространств ИОППВ. Интеграция проявляется во всех подструктурах образовательного пространства как усиление универсальных элементов и гармонизация взаимосвязей между ними. Благодаря такой структуре, интегративное образовательное пространство вуза достигает «эмерджентного эффекта», т.е. эффекта системы за счет взаимодействия и интеграции внутриструктурных элементов.

2. *Функциональная модель* интегративного образовательного пространства педагогического вуза (рисунок 3.3) отображает пространственно-семантический метакомпонент ИОППВ.

В педагогической науке под *функцией* понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие педагогической системы. Функциональная модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза определяет как функции управления реализацией проекта ИОППВ, так и функции каждого его кластера-подпространства, объединяющего образовательные структуры в целостное единство. Функции ИОППВ основываются на приоритетных направлениях государственной политики в сфере образования (сохранение единого образовательного пространства, обеспечивающего формирование конкурентоспособного дипломированного специалиста; развитие современной системы качественной подготовки педагогических кадров и др.), определяются задачами формирования и развития социальной и образовательной политики региона, обеспечивающими на основе саморазвития формирование человека с личным суверенитетом, свободного и творческого, способного непрерывно само-

Рисунок 3.3.

Функциональная модель ИОППВ



П.1- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, базы практик
П.2- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу
П.3- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее представительства и филиалы вуза
П.4- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, осуществляющие повышение квалификации и проф. переподготовку пед. кадров
П.5- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения художественно-эстетического профиля
П.6- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, обеспечивающие обучение в магистратуре и аспирантуре
П.7- кластер-подпространство ИОППВ, объединяющее учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию

определяться не только и не столько по целям узкопрофессиональной деятельности, сколько на основе общечеловеческих ценностей.

Представленная функциональная модель свидетельствует, что интегративное образовательное пространство педагогического вуза – это сложная многофункциональная педагогическая система. Устойчивость функциональной модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза определяется взаимосвязью и взаимообусловленностью всех существующих функций.

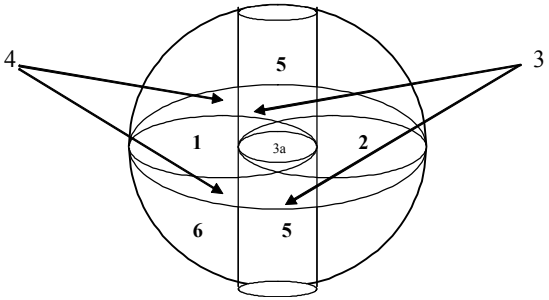
3. В качестве следующей частной модели нами была разработана модель взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза *(отношенческая модель)* в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя (отображает коммуникативно-деятельностный метакомпонент ИОППВ, представленный в обобщенной базовой модели).

Данная модель раскрывает различные формы взаимодействия между образовательными структурами, входящими в состав кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза, основанных на долгосрочных целевых программах и различных планах совместной научно-образовательной деятельности, договоров о сотрудничестве, где указываются обязанности сторон, сущность взаимоотношения, условия деятельностной кооперации. Отношения между учреждениями, входящими в состав интегративного образовательного пространства педагогического вуза, строятся на условиях сочетания кооперирования и интеграции (смешанный тип взаимодействия). С одной стороны, предусматривается равноправное сотрудничество с сохранением юридического статуса учебных заведений, а с другой стороны, интеграция позволяет взаимно координировать и интегрировать содержание образования, совершенствовать практическую подготовку и эффективно использовать структурные подразделения интегративного образовательного пространства в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. Сущность взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза представлена на рисунке 3.4.

Связующим стержнем в модели взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза выступает целеполагание как структурообразующий элемент (образовательная миссия учебного заведения – СГПИ) (5). Трансцендентное поле (3а) представляет собой пространственное поле интегративных отношений, включает в себя установление отношений субъектов интегративного образовательного пространства на основе установления между ними прямых и обратных связей, соединяет образовательные подструктуры, входящие в состав ИОППВ (1) и (2) в социально-значимые взаимодействия (3), проецирующиеся на плоскость 4 и индуцирующие сферу отношений субъек-

Рисунок 3.4

Модель взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза



тов интегративного образовательного пространства педагогического вуза (6), построенную на основе деятельностной интеграции и кооперации.

В представленной модели можно наблюдать, что коммуникативные установки субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза выстраиваются на основе ценностно-профессионального общения, удовлетворения коммуникативных потребностей его субъектов в плане профессионально-личностного становления.

Установление взаимодействия между субъектами интегративного образовательного пространства вуза осуществляется на основе связанности определенным семантическим полем, общности в ценностях, в видении проблем, путей и способов их решения.

Модель взаимодействия субъектов учитывает направленность интегративного образовательного пространства педагогического вуза на деятельностно-коммуникативное расширение (обновление) опыта, обеспечивает высокий уровень эмоционально-ценностного отношения между его субъектами.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза предполагает установление многопрофильного взаимовыгодного сотрудничества различных образовательных учреждений, входящих в состав интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

При проектировании модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза было необходимо предусмотреть открытость, диалогичность всех кластеров-подпространств, обеспечивающих учет интересов субъектов, эмоционально-оценочного отношение к различного рода событиями др.

В интегративном образовательном пространстве важно установить профессионально-значимые взаимодействия в инструментальной организации системы отношений всех субъектов данного пространства.

Профессионально-значимые взаимодействия между субъектами образовательных структур, входящих в состав кластеров-подпространств интегративного образовательного пространства педагогического вуза, имеют свои специфические способы:

-интегративный «линейный» тип взаимодействия между субъектами ИОППВ характерен для субъектов с невысоким уровнем интегративности и представляет собой возможность через взаимодействия реализовывать свои профессиональные интересы;

-дифференцированно-интегративный нелинейный тип взаимодействия предполагает дифференцированный подход к выявлению уровней профессиональных затруднений, запросов и интересов субъектов ИОППВ, предоставление им возможности для выбора вариативного содержания и способов деятельности в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза;

-интегративно-структуированный тип взаимодействия характерен для субъектов, которые стремятся к интегративному профессионально-личностному развитию, к усвоению интегративной информации, к реализации своего потенциала в интегративных способах деятельности. Этот тип взаимодействия представляет каждому субъекту ИОППВ возможности для осуществления нелинейной ситуации открытого диалога, основанного на прямой и обратной связи.

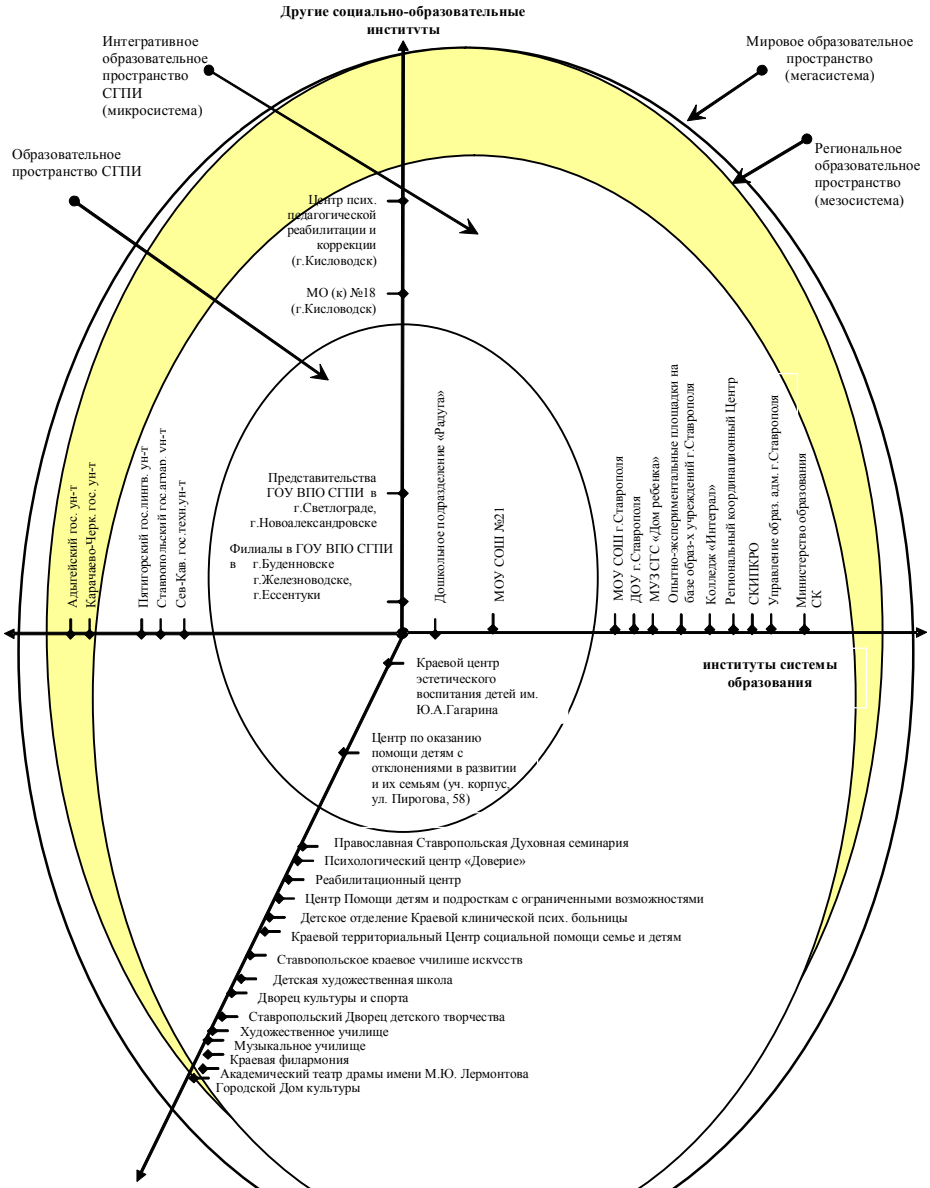
Взаимодействие между головным вузом, выступающим в роли интегрирующего центра, и кластерами-подпространствами, входящими в состав интегративного образовательного пространства, имеют свои особенности. При этом необходимо подчеркнуть, что между субъектами интегративного образовательного пространства педагогического вуза устанавливаются отношения, построенные на основе рефлексивного саморазвития, самоопределения, самореализации и единых ценностно-смысловых ориентиров. Содержание и формы взаимодействия между субъектами различных подструктур ИОППВ характеризуются встречным и однонаправленным движением к единой цели.

4. Рассматривая интегративное образовательное пространство как сложную образовательную структуру в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя, опишем его управленческий компонент в частной *иерархической модели* ИОППВ. Данная модель позволяет рассмотреть соподчиненность интегративного образовательного пространства педагогического вуза в двух аспектах: 1) показывает соподчиненность обозначенного пространства на основе географического характера с другими образовательными пространствами («внешняя» иерархия); 2) показывает соподчиненность образовательных структур, входящих в состав кластеров-подпространств ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя («внутренняя» иерархия).

Раскроем и обоснуем *«внешнюю» иерархию ИОППВ* в системе образовательных структур более высокого порядка (рисунок 3.5). Данное

Рисунок 3.5

Внешняя иерархическая модель ИОППВ



образовательное пространство тесно связано и входит, согласно Болонской декларации, структурно-территориальной единицей в мировое образовательное пространство *(мегасистема),* учитывая и вбирая в себя основные его свойства: обеспечение качества образования на каждом уровне, позволяющем обучающимся свободно интегрироваться в российскую и мировую социально-экономические системы, обновление содержания профессионального образования, развитие преемственности и обеспечения качества подготовки будущего учителя, развитие системы социального партнёрства, диверсификация образования, обновление и укрепление учебно-материальной базы образовательных учреждений и др.

Данное пространство является элементом образовательного пространства Российской Федерации *(макросистема),* учитывающим активные инновационные процессы в социальной и экономической сферах жизни общества, происходящие в отечественном высшем образовании с учетом следующих основных тенденций: демократизации, гуманизации, гуманитаризации, многовариантности, многоуровневости, фундаментализации, информатизации, индивидуализации, дифференциации, интеграции профессиональных образовательных структур, непрерывности и др.

При проектировании модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза мы учитывали тот факт, что данное пространство входит составным компонентом в региональное образовательное пространство *(мезосистема),* этапы развития последнего играют роль внешнего детерминирующего фактора его развития, отражая особенности и специфику конкретного региона, его традиции, культуру, национальный и религиозный состав населения, уровень экономического развития и т.д. Так, в Южном Федеральном округе Ставропольский регион имеет существенные отличительные признаки: многонациональность, приближенность к зоне военных конфликтов и, следовательно, неуправляемый рост миграционного населения, поликультурность, ориентированность на сельскохозяйственный сектор экономики в условиях неустойчивого климата, отдаленность от федеральных органов управления – все это требует учета в построении содержания образования, системы управления качеством образования и создания собственных моделей подготовки педагогических кадров.

Само интегративное образовательное пространство педагогического вуза, рассматриваемое в контексте географического показателя, представляет собой микросистему, учитывающую в своём функционировании приоритетные направления деятельности в контексте модернизации педагогического образования и стратегические пути развития всех обозначенных уровней. «Внешняя» иерархическая модель раскрывает схему последовательного интегрирования во все более и более масштабные образовательные пространства, что соответствует требованиям болонского и копенгагенского процессов.

Рассматривая и обосновывая представленную *иерархическую модель с позиции «внутренней» структуры* (рисунок 3.6), можно заключить,

Рисунок 3.6

Внутренняя штатная модель ИОППВ

что Ставропольский государственный педагогический институт является «эпицентром» проектирования.

Иерархическая модель ИОППВ представляет собой целостную структуру управляющей и управляемой системы, где его составляющие взаимообусловлены, интегрированы в соответствии с местом этих структур в процессе управления. В иерархической модели раскрыты вертикальные (иерархические, субординационные) и горизонтальные (координационные) связи между субъектами управления ИОППВ. Иерархическая модель представляет собой систему управления ИОППВ на основе целенаправленного профессионально-педагогического взаимодействия, сотрудничества управляющей и управляемой структур, эффективного функционирования и развития ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Проектирование иерархической модели основывается на мотивационно-программно целевом управлении (содержание которого представлено в § 2.3), раскрывающем организационную структуру управления ИОППВ, включающем в себя совокупность структур, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций и существуют регулярно воспроизводимые связи, отношения.

Субъект управления и руководитель образовательной структуры ИОППВ проявляет активность, направленную на достижение двух объективно существующих целей: удовлетворение потребности личности и региона в профессиональной подготовке через реализацию различных образовательных программ; обеспечение жизнеспособности ИОППВ через самокоординацию содержания деятельности всех кластеров-подпространств, обеспечивающих качество образования выпускников и их высокую конкурентоспособность в изменяющемся социуме.

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, можно заключить, что представленные обобщенная базовая модель и частные модели (структурная, функциональная, взаимодействия субъектов, иерархическая) интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя не имеют полных аналогов, характеризуются особым содержанием, отражающим именно его функциональную специфику.

3.3. Организационно-педагогическое сопровождение мониторинга интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя

В данном параграфе мы должны определить критерии, показатели, уровни интегративности образовательного пространства педагогического вуза и качества подготовки будущих учителей.

В рамках нашего исследования критерий рассматривается как признак, на основании которого определяются изменения, произошедшие в структурных компонентах интегративного образовательного пространства педагогического вуза, и оценка этих изменений с позиции качественной профессиональной подготовки будущего учителя. Показатель мы определяем в качестве характеристики какого-либо направления критерия как оценку действенности последнего.

В основу разработки критериев интегративности образовательного пространства педагогического вуза были положены принципы обоснованности, правильности, точности, устойчивости, репрезентативности, обеспечивающие получение надежной и достоверной информации об уровне функционирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя.

Определяя критерии интегративности, мы учитывали, что в плоскости объективного обусловливания образовательное пространство имеет, по меньшей мере, два измерения: *физически-временное* (характеристика образовательного места; протяженность-объемность мыслимо возможных и действительных границ; культурно-географические особенности места (местности), где происходит социализирующее воздействие, реализуется воспитательное влияние; временные параметры пребывания личности в образовательном пространстве и др.) и *содержательно-смысловое* – характеристика степени структурирования содержания и установления разных типов функциональных взаимосвязей между компонентами образовательного пространства. Физически-временное измерение мы представили критериями, определяющими структурно-динамическую характеристику интегративного образовательного пространства педагогического вуза, а содержательно-смысловое измерение – качественно-содержательную, структурно-содержательную характеристику интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Критерии интегративности образовательного пространства педагогического вуза представлены в таблице 3.1. К каждому показателю интегративности ОППВ нами были разработаны целевые индикаторы, которые представлены в Приложении А.

На основе обозначенных критериев нами были выделены три уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза. Каждый из представленных уровней характеризуется целым спектром показателей, а именно:

1. **Минимально-ограниченный уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза.**

Интегративность в образовательном пространстве педагогического вуза минимальна: разрозненность, автономность его компонентов и кластеров-подпространств. Отсутствуют согласованность ценностей, целей, технологических подходов, внешних связей, взаимоотношений, взаи-

Таблица 3.1

Критерии и показатели интегративности образовательного пространства педагогического вуза

№	Критерии интегративности образовательного пространства педагогического вуза	Показатели интегративности образовательного пространства педагогического вуза
1.	Целостность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ (качественно-содержательная характеристика ИОППВ)	- целостное единство компонентов ИОППВ (единство целого и частей ИОППВ); -упорядоченность, комплексность элементов ИОППВ; - систематизация элементов ИОППВ; -взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации в ИОППВ.
2.	Восполнение элементов, кластеров-подпространств до целостного единства (качественно-содержательная характеристика ИОППВ)	-взаимопроникновение элементов, кластеров-подпространств до целостнообъединяющего единства на основе обобщенности, комплексности, уплотненности и организованности, взаимоусиления, взаимодополнения элементов кластеров-подпространств; -взаимотрансформация кооперируемых частей образовательного пространства педагогического вуза, способствующая образованию интегрируемого объекта (ИОППВ).
3.	Интенсивность взаимодействия объектов и субъектов ИОППВ (структурно-динамическая характеристика)	- частота внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий кластеров-подпространств ИОППВ; -разветвленная (разнообразная) система отношений между объектами и субъектами ИОППВ / событийность и диалоговый режим функционирования образовательных подструктур ИОППВ; -насыщенность (многообразие способов и условий, обеспечивающих высокое качество подготовки учительских кадров); - многосторонняя открытость ИОППВ для взаимодействия его объектов, субъектов; - включенность обучаемых в процесс стратегического планирования и проектирования ИОППВ; - включенность педагогов в проектирование ИОППВ на уровне «команды единомышленников».

4.	Компактность ИОППВ (структурно-содержательная характеристика ИОППВ)	-пространственная и социальная плотность объектов ИОППВ; -рациональность расположения кластеров-подпространств ИОППВ; -близость объектов ИОППВ к головному вузу; -размер, степень охвата ИОППВ всех его кластеров-подпространств; -возможность и широта пространственных перемещений субъектов ИОППВ.
5.	Согласованность ценностей, целей, технологических подходов объектов ИОППВ (качественно-содержательная характеристика ИОППВ)	-наличие концепции развития ОППВ и его преобразования в ИОППВ; -согласованность (соответствие) целевых ориентиров, мотивов, содержания, технологии деятельности каждого объекта ИОППВ с требованиями головного вуза; -координация деятельности кластеров-подпространств ИОППВ.
6.	Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов ИОППВ (качественно-содержательная характеристика ИОППВ)	-самобытность каждого объекта в ИОППВ; -отсутствие сходного, одинакового, параллельного в содержании и способах функционирования объектов, входящего в состав ИОППВ; - многообразие, вариативность предложенных объектами ИОППВ образовательных услуг.
7.	Адаптивность субъектов ИОППВ к требованиям головного вуза (структурно-содержательная характеристика ИОППВ)	- степень функционального комфорта всех субъектов ИОППВ; - наличие потенциальных возможностей для быстрой и эффективной адаптации субъектов к ИОППВ; -возможность максимального использования субъектами ИОППВ его ресурсного обеспечения; - значимость (доминантность) ИОППВ для педагогов; -значимость (доминантность) ИОППВ для обучаемых; -создание благоприятного эмоционально-положительного микроклимата, условий для творческого роста и научно-исследовательской работы субъектов ИОППВ; -сознательная включенность всех субъектов в ИОППВ;

		-возможность для дальнейшей (непрерывной) профессионально-творческой самореализации субъектов ИОППВ.
8.	Динамизм (структурно-динамическая характеристика)	-интенсивное развитие ИОППВ; -саморазвитие, самоорганизация как самого ИОППВ, так и его субъектов; -маневренность ИОППВ (проектирование спектра функциональных возможностей ИОППВ, позволяющих его субъектам гибко реагировать на запросы социума, оперативно изменяя индивидуальную образовательную траекторию; моделирование компонентов ИОППВ, ориентированных на развитие профессиональных знаний и навыков будущего учителя, которые будут востребованы в связи с изменениями объектов, задач и содержания профессиональной деятельности, обусловлены логикой социально-экономического развития).
9.	Концентричность (качественно-содержательная характеристика ИОППВ)	-наличие общего центра (головного вуза); -наличие интегратора – целевого ориентира, реализуемого каждым субъектом ИОППВ; -генерация интегративного качества.
10	Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ (качественно-содержательная характеристика ИОППВ)	-полнота интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ; -трансляция субъектами интегративных достижений педагогического процесса конкретного учреждения, входящего в состав ИОППВ; -преемственность уровней образования в учреждениях, входящих в состав ИОППВ.

модействий подпространств, входящих в состав образовательного пространства педагогического вуза. Однообразие предложенных объектами ИОППВ образовательных услуг. Отсутствие паритетных отношений в рамках функционирования интегративного образовательного пространства вуза. Образовательное пространство носит замкнутый характер.

2. **Средне-функциональный уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза** – проявление взаимоусиления, взаимодополнения элементов, кластеров-подпространств до целостнообъединяющего единства носит локальный характер и не ха-

рактеризуется систематичностью. Принятие ценностей развития образовательного пространства носит эпизодический характер. Участие в развитии изучаемого пространства администрации, педагогов, студентов носит фрагментарный характер. Паритетные отношения в рамках исследуемого пространства проявляются от случая к случаю.

3. **Достаточно высокий уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза** характеризуется взаимопроникновением элементов, кластеров-подпространств до восстанавливающей целостности на основе обобщенности, комплексности, уплотненности и организованности. Насыщенность, многосторонняя открытость, рациональность расположения кластеров-подпространств ИОППВ. Многообразие, вариативность предложенных объектами ИОППВ образовательных услуг. Наличие интегратора – целевого ориентира, реализуемого каждым субъектом ИОППВ. Возможность максимального использования субъектами интегративного образовательного пространства его ресурсного обеспечения.

Все перечисленные уровни интегративности образовательного пространства педагогического вуза связаны между собой скорее непрерывно, чем дискретно, и поэтому могут иметь промежуточные позиции. Вместе с тем каждый предшествующий уровень является как бы подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих обязательно включает в себя все предыдущие и потенциально вносит в них качественные изменения.

Критерии и показатели качества профессиональной подготовки будущих учителей отражены в таблице 3.2 [443].

Таблица 3.2

Критерии и показатели качества профессиональной подготовки будущих учителей

Критерии качества подготовки учителя	**Показатели результативного качества подготовки учителя**
Критерии и показатели профессиональной готовности учителя	
Профессиональная готовность и компетентность учителя (ценностно-ориентационный, эмоционально-волевой, когнитивный, действенно-практический компоненты)	Духовно-нравственная сфера личности: ценностное отношение к общечеловеческим идеалам (свободе, достоинству личности и т.д.); духовная открытость социальному миру; осознание закона долженствования по отношению к другим людям и своего долга в профессиональной деятельности; ценностное отношение к педагогической профессии. Моральные чувства: совесть, эмпатия. Способность к рефлексии и креативности. Волевые качества, внутренняя ответственность и интернальный локус контроля. Профессиональные знания, умения и навыки учителя, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях.

Критерии и показатели профессиональной компетентности учителя	
Профессиональные компетенции учителя в области учебно-воспитательной деятельности	Знания, умения и навыки в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности на различных возрастных этапах. Знания, умения и навыки в области проектирования, способность реализовывать и оценивать результаты процесса обучения и воспитания с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности для решения задач конкретной образовательной ступени и конкретного образовательного учреждения. Знания и умения в области взаимодействия с родителями, коллегами, с социальными партнерами, в том числе иностранными, при решении актуальных профессиональных задач. Знания и умения в области использования имеющихся возможностей образовательной и социальной среды для обеспечения качества профессиональной деятельности, в том числе с использованием информационных технологий. Умения оценивать собственные достижения и проблемы, проектировать собственную программу профессионального и личностного роста, использовать информационные технологии в самообразовательной деятельности.
Профессиональные компетенции учителя в области социально-педагогической деятельности	Знания и умения в области изучения потенциальных возможностей и специфических социально-образовательных потребностей личности на различных возрастных этапах и проектирования индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях. Знания и умения в области реализации и оценки результатов социально-педагогического процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития.
Профессиональные компетенции учителя в области методической деятельности	Знания, умения, способы построения учебного процесса в контексте современных достижений педагогической науки и образовательной практики. Способность актуализации педагогического компонента в содержании учебного предмета. Умения и навыки в области разработки учебно-методического обеспечения образовательного

	процесса. Владеет новыми технологиями и методами обучения (проектными, сетевыми, профильными, метапредметными и др.).
Профессиональные компетенции учителя в области культурно-просветительской деятельности	Знания, умения, позволяющие осуществлять изучение потенциальных возможностей личности на различных возрастных этапах и проектирования дифференцированных программ сопровождения в различных социально-институциональных условиях. Знания, умения в области проектирования, реализации и оценки результатов функционирования культурно-просветительского процесса. Использование известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития. Знания, умения в области взаимодействия с представителями учреждений культуры по реализации просветительской работы с различными социальными группами.
Профессиональные компетенции учителя в области организационно-управленческой деятельности	Знания, умения в области проблем организации учебной, досуговой и др. деятельности учащихся. Знания и умения в области управленческой деятельности: знания в области социально-психологических механизмов функционирования малой группы; способность актуализировать и осуществлять оптимальный стиль руководства учащимися. Знания, умения и навыки в области педагогической коммуникации: знание социально-психологических механизмов педагогического общения; знания и умения в области профилактики, управления и разрешения вертикальных и горизонтальных конфликтов в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик».
Критерии и показатели обеспечения качества профессиональной подготовки учителей	
Внутренние критерии и показатели качества	
Качество управления	Диалоговый режим отношений между субъектами ИОППВ. Открытость и креативность взаимодействия субъектов ИОППВ. Единая команда педагогического состава в реализации стратегии развития ИОППВ, принятие педагогическим коллективом данной стратегии в качестве общей ведущей ценности. Единение педагогов и студентов, их активность в достижении общих образовательных целей, принятие данных целей в качестве общей ценности. Наличие органов студенческого

	соуправления и самоуправления, участие студентов в принятии общевузовских управленческих решений. Свобода выбора субъектами ИОППВ образовательных технологий осуществления профессиональной подготовки будущих учителей. Наличие общей корпоративной культуры и благоприятного социально-психологического климата в коллективе.
Качество образовательного процесса	Количество аккредитованных профессиональных образовательных программ. Численность студентов, успеваемость, результаты итоговой аттестации. Качество педагогических технологий. Состояние информационного обеспечения образовательного процесса. Состояние библиотечного фонда и учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Техническое обеспечение образовательного процесса.
Внешние критерии и показатели качества	
Профессиональная успешность молодых специалистов	Востребованность и трудоустройство выпускников. Участие учителей в профессиональных конкурсах. Успешность профессиональной карьеры учителей – выпускников вуза.
Престижность вуза	Образовательный рейтинг вуза, награды.
Внешние связи вуза	Договоры с образовательными учреждениями о совместной деятельности. Обмен передовым образовательным опытом. Связи с общественными организациями.

Исходя из обозначенных показателей и критериев качества профессиональной подготовки будущих учителей, нами были выделены высокий, средний и низкий уровни их выраженности.

Профессиональная готовность и компетентность учителя (ценностно-ориентационный, эмоционально-волевой, когнитивный, действенно-практический компоненты).

Высокий уровень сформированности. Духовно-нравственная сфера личности является сформированной и целостной. У будущих учителей проявляется выраженное ценностное отношение к общечеловеческим идеалам (свободе, достоинству личности и т.д.). Студенты духовно открыты социальному миру, полностью осознают закон долженствования по отношению к другим людям и свой долг в профессиональной дея-

тельности. У будущих специалистов проявляется ценностное отношение к педагогической профессии и педагогическим ценностям.

У будущих учителей в полной мере сформированы необходимые моральные чувства: совесть, эмпатия. Способность к рефлексии и креативности ярко выражена. Сформированы волевые качества, внутренняя ответственность и интернальный локус контроля.

Профессиональные знания, умения и навыки учителя, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях развиты на высоком уровне.

Средний уровень сформированности. Духовно-нравственная сфера личности является в целом сформированной и выраженной. У будущих учителей проявляется ценностное отношение к общечеловеческим идеалам (свободе, достоинству личности и т.д.). Студенты проявляют достаточно выраженную открытость социальному миру, и в целом понимают важность закона долженствования по отношению к другим людям. Будущие учителя имеют представление о своем профессиональном долге, но не до конца готовы его исполнять, тем не менее ценностное отношение к своей профессии и педагогическим ценностям в целом выражено.

У будущих учителей проявляются необходимые моральные чувства: совесть, эмпатия. Способность к рефлексии и креативности имеет место. Волевые качества, внутренняя ответственность и интернальный локус контроля достаточно сформированы.

Профессиональные знания, умения и навыки учителя, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях, в целом развиты.

Низкий уровень сформированности. Духовно-нравственная сфера личности не является целостной. У будущих учителей не выражено устойчивое ценностное отношение к общечеловеческим идеалам (свободе, достоинству личности и т.д.). Студенты не проявляют выраженную открытость социальному миру, не осознают закон долженствования по отношению к другим людям и свой долг в профессиональной деятельности. У будущих специалистов не проявляется ценностное отношение к педагогической профессии и педагогическим ценностям.

У будущих учителей не в полной мере сформированы необходимые моральные чувства: совесть, эмпатия. Способность к рефлексии и креативности не выражена. Волевые качества, внутренняя ответственность и интернальный локус контроля в достаточной степени не сформированы.

Профессиональные знания, умения и навыки учителя, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях, в должной мере не развиты.

Профессиональные компетенции учителя в области учебно-воспитательной деятельности.

Высокий уровень сформированности. У студентов полностью сформированы знания, умения и навыки в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности на различных

возрастных этапах. Будущие учителя обладают полными, глубокими и системными знаниями, умениями и навыками в области проектирования, реализации и оценивания результатов процесса обучения и воспитания с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности для решения задач конкретной образовательной ступени и конкретного образовательного учреждения. Знания и умения в области взаимодействия с родителями, коллегами, с социальными партнерами, в том числе иностранными, при решении актуальных профессиональных задач ярко выражены. Полностью сформированы знания и умения в области использования имеющихся возможностей образовательной и социальной среды для обеспечения качества профессиональной деятельности, в том числе с использованием информационных технологий. Умения оценивать собственные достижения и проблемы, проектировать собственную программу профессионального и личностного роста, использовать информационные технологии в самообразовательной деятельности проявляются ярко.

Средний уровень сформированности. У студентов в целом сформированы знания, умения и навыки в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности на различных возрастных этапах. Будущие учителя обладают основными знаниями, умениями и навыками в области проектирования, реализации и оценивания результатов процесса обучения и воспитания с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности для решения задач конкретной образовательной ступени и конкретного образовательного учреждения. Знания и умения в области взаимодействия с родителями, коллегами, с социальными партнерами, в том числе иностранными, при решении актуальных профессиональных задач в целом проявляются. В достаточной мере сформированы знания и умения в области использования имеющихся возможностей образовательной и социальной среды для обеспечения качества профессиональной деятельности, в том числе с использованием информационных технологий. Умения оценивать собственные достижения и проблемы, проектировать собственную программу профессионального и личностного роста, использовать информационные технологии в самообразовательной деятельности сформированы в достаточной степени.

Низкий уровень сформированности. У студентов в должной степени не сформированы знания, умения и навыки в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности на различных возрастных этапах. Будущие учителя не обладают полными, глубокими и системными знаниями, умениями и навыками в области проектирования, реализации и оценивания результатов процесса обучения и воспитания с использованием современных технологий, соответствующих

общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности для решения задач конкретной образовательной ступени и конкретного образовательного учреждения. Знания, умения в области взаимодействия с родителями, коллегами, с социальными партнерами, в том числе иностранными, при решении актуальных профессиональных задач в достаточной степени не выражены. Должным образом не сформированы знания, умения в области использования имеющихся возможностей образовательной и социальной среды для обеспечения качества профессиональной деятельности, в том числе с использованием информационных технологий. Умения оценивать собственные достижения и проблемы, проектировать собственную программу профессионального и личностного роста, использовать информационные технологии в самообразовательной деятельности в целом не проявляются.

Профессиональные компетенции учителя в области социально-педагогической деятельности.

Высокий уровень сформированности. Студенты обладают полностью сформированной системой знаний, умений в области изучения потенциальных возможностей и специфических социально-образовательных потребностей личности на различных возрастных этапах и проектирования индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У будущих учителей полностью сформированы знания, умения в области реализации и оценки результатов социально-педагогического процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития.

Средний уровень сформированности. Студенты имеют достаточно сформированную систему знаний и умений в области изучения потенциальных возможностей и специфических социально-образовательных потребностей личности на различных возрастных этапах. Умеют проектировать индивидуальные программы социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У будущих учителей в целом сформированы знания и умения в области реализации и оценки результатов социально-педагогического процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития.

Низкий уровень сформированности. Студенты в должной степени не обладают знаниями, умениями в области изучения потенциальных возможностей и специфических социально-образовательных потребностей личности на различных возрастных этапах. Затрудняются в осуществлении проектирования индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У будущих учителей в целом не сформированы знания и умения в обла-

сти реализации и оценки результатов социально-педагогического процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития.

Профессиональные компетенции учителя в области методической деятельности.

Высокий уровень сформированности. У будущих учителей в полной мере сформированы знания, умения, обеспечивающие построение учебного процесса в контексте современных достижений педагогической науки и образовательной практики. Высоко развита способность актуализации педагогического компонента в содержании учебного предмета. Будущие учителя обладают сформированными умениями и навыками разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Ярко выражены умения и навыки в области методики обучения и воспитания.

Средний уровень сформированности. У будущих учителей в достаточной степени сформированы знания, умения в области проблемы построения учебного процесса в контексте современных достижений педагогической науки и образовательной практики. Способность актуализации педагогического компонента в содержании учебного предмета в целом развита. Будущие учителя обладают достаточно сформированными умениями и навыками в области разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Умения и навыки в области методики обучения и воспитания в целом выражены.

Низкий уровень сформированности. У будущих учителей не сформированы знания, умения в области проблемы построения учебного процесса в контексте современных достижений педагогической науки и образовательной практики. Способность актуализации педагогического компонента в содержании учебного предмета в целом не развита. Будущие учителя не обладают в достаточной степени сформированными умениями и навыками в разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Умения и навыки в области методики обучения и воспитания – не выражены.

Профессиональные компетенции учителя в области культурно-просветительской деятельности.

Высокий уровень сформированности. У будущих учителей в полной мере сформированы знания, умения в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности на различных возрастных этапах и проектирования дифференцированных программ сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У респондентов в должной степени проявляются знания, умения в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса,

умение использовать известные технологии, адекватные общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития. Знания и умения в области взаимодействия с представителями учреждений культуры по реализации просветительской работы с различными социальными группами по проблемам образования ярко выражены.

Средний уровень сформированности. У будущих учителей в достаточной степени сформированы знания и умения в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности на различных возрастных этапах и проектирования дифференцированных программ сопровождения в различных социально-институциональных условиях. Знания и умения студентов в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса и использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития в целом сформированы. Знания и умения в области взаимодействия с представителями учреждений культуры по реализации просветительской работы с различными социальными группами выражены в достаточной степени.

Низкий уровень сформированности. У будущих учителей в должной мере не сформированы знания и умения в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности на различных возрастных этапах и проектирования дифференцированных программ сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У респондентов в достаточной степени не проявляются знания и умения в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса и использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития. Знания и умения в области взаимодействия с представителями учреждений культуры по реализации просветительской работы с различными социальными группами по проблемам образования в должной степени не выражены.

Профессиональные компетенции учителя в области организационно-управленческой деятельности.

Высокий уровень сформированности. Знания и умения будущих учителей в области проблем организации учебной, досуговой и др. видов деятельности учащихся ярко проявляются. Сформированы знания и умения в области управленческой деятельности (знания в области социально-психологических механизмов функционирования малой группы; умения осуществлять оптимальный стиль руководства учащимися и др.). Такие знания, умения и навыки в области педагогической коммуникации, как знание социально-психологических механизмов педагогического общения; знания и умения в области профилактики, управления и разрешения вертикальных и горизонтальных конфликтов в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик», сформированы на высоком качественном уровне.

Средний уровень сформированности. Знания, умения будущих учителей в области проблем организации учебной, досуговой и др. деятельности учащихся в целом проявляются. На должном уровне сформированы знания и умения в области управленческой деятельности. Такие знания, умения и навыки в области педагогической коммуникации, как знание социально-психологических механизмов педагогического общения; знания и умения в области профилактики, управления и разрешения вертикальных и горизонтальных конфликтов в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик», сформированы на достаточно качественном уровне.

Низкий уровень сформированности. Знания и умения будущих учителей в области проблем организации учебной, досуговой и др. видов деятельности учащихся должным образом не проявляются. В целом не сформированы знания и умения в области управленческой деятельности (знания в области социально-психологических механизмов функционирования малой группы; умение осуществлять оптимальный стиль руководства учащимися и др.). Такие знания, умения и навыки в области педагогической коммуникации, как знание социально-психологических механизмов педагогического общения; знания и умения в области профилактики, управления и разрешения вертикальных и горизонтальных конфликтов в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик», сформированы недостаточно.

Определение критериев, показателей, качественных уровней интегративности образовательного пространства педагогического вуза и качества подготовки будущих учителей позволило разработать систему мониторинга интегративности образовательного пространства педагогического вуза и качества профессиональной подготовки будущих учителей.

Состояние системы обеспечения качества профессиональной подготовки учителей оценивалось не по уровням сформированности, а по наличию обозначенных выше внутренних и внешних критериев и показателей в образовательном пространстве педагогического вуза. Эти данные приведены в экспериментальной главе диссертации. Мониторинг интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей потребовал разработки соответствующей диагностической системы. Нами были применены следующие методики.

Для оценки интегративности образовательного пространства педагогического вуза были использованы: 1) тест-опросник «Определение уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза» (Приложение А); 2) модифицированный метод векторного моделирования В.А. Ясвина и Г.Ю. Беляева (Приложение Б).

Для оценки сформированности профессиональной готовности и профессиональных компетенций будущих учителей нами был применен метод анкетирования, в рамках которого студенты осуществляли самооценку

развитости тех или иных показателей своего профессионализма (Приложение Е, Ж, И, К, Л, М). Каждый вопрос – утверждение оценивался респондентами по баллам оси: полностью согласен, частично согласен, частично не согласен, полностью не согласен. Ответ полностью согласен оценивался в 3 балла; частично согласен – в 2 балла; частично не согласен – в 1 балл; полностью не согласен – в 0 баллов. Исходя из этого, нами были выделены высокий, средний, низкий уровни сформированности профессиональной готовности и профессиональных компетенций у будущих учителей: высокий уровень – от 33 до 48 баллов; средний уровень – от 17 до 32 баллов; низкий уровень – от 0 до 16 баллов. Полученные результаты обрабатывались соответствующим образом с помощью математических методов и детально интерпретировались.

Самооценка студентов своего профессионализма подтверждалась внешним экспертным контролем с помощью методов и форм педагогического контроля учебной (аудиторной) и практической (в рамках педагогических практик) деятельности, а также в контексте анализа итогов государственной аттестации выпускников. Для дополнительной оценки анкетирования нами был применён метод экспертной педагогической оценки результатов формирования профессиональной готовности и педагогических компетенций будущего учителя на основе общих показателей успеваемости, посещаемости учебных занятий, выявления их активности, прохождение педагогической практики и т.д.

Для выявления динамики интегративности образовательного пространства педагогического вуза и достижения соответствующего качества профессиональной подготовки специалистов нами осуществлялось обследование выпускников – учителей, которые закончили педагогический вуз в 1999 г., 2003 г. и 2008 г., с помощью анкеты «Уровень интегративного образовательного пространства педагогического вуза глазами учителей – бывших выпускников данного вуза» (Приложение И). Самооценка выпускниками уровня сформированности профессиональных компетенций осуществлялось по методикам, представленным в приложении (Приложение В, Г, Д, Е, Ж).

Таким образом, обозначенное в данном параграфе организационно-педагогическое сопровождение мониторинга позволяет с высокой степенью достоверности судить об изменениях в проектируемом образовательном пространстве и у его субъектов. Представленные меры являются достаточными для оценки результативности интегративного образовательного пространства педагогического вуза, потому что позволяют охарактеризовать изменения не только в конечных результатах, но и в самом процессе достижения полученных результатов, что является определяющим для функционирования интегративного образовательного пространства педагогического института в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя.

Выводы по третьей главе

Концептуальное обоснование проблемы исследования потребовало актуализации и определения соответствующей методологической основы. Методологическим основанием исследуемой нами научной проблемы являются существующие подходы в образовании, которые необходимы для решения комплексной проблемы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. В качестве общих методологических подходов нами были использованы: системно-деятельностный, интегративный, пространственный, кластерный, структурно-функциональный, синергетический, компетентностный и аксиологический подходы. Концепция проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза представляет собой систему идей, исполняющих роль регуляторов в моделировании образовательного объекта, дающих завершенное представление о его содержании, структуре, функциях, способах управления и выстраивания педагогически целесообразных взаимоотношений в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза потребовало построения: 1) обобщенной базовой модели (модели как образца, вбирающего в себя систему признаков, присущих идеальному эталону) и 2) частных моделей (структурной, функциональной, взаимодействия субъектов, иерархической), обеспечивающих функционирование и развитие создаваемого интегративного образовательного пространства педагогического вуза, раскрывающих механизм его построения.

Разработка модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволила осуществить меры по организационно-педагогическому обеспечению мониторинга качества профессиональной подготовки учителей. В связи с этим были выработаны единые показатели и критерии качества, а также разработана система методов внутреннего и внешнего мониторинга качества подготовки специалистов в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза.

Г Л А В А 4

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

4.1. Первоначальное состояние интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки учителя (на примере ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»)

В нашем исследовании траектория движения к проекту интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществляется через описание исходной модели образовательного пространства института. Для её воссоздания необходимо рассмотреть исходную модель образовательного пространства педагогического вуза как абстракцию и инструмент для дальнейшего изучения.

Описание исходной модели образовательного пространства педагогического вуза представляет собой этап проектировочной деятельности – анализ исходной ситуации функционирования изучаемого объекта. На данном этапе анализировался опыт содержательной и структурной характеристики образовательного пространства педагогического вуза, изучались нормативные и отчетно-статистические документы по проблеме исследования.

Исходная модель образовательного пространства педагогического вуза была разработана в апреле 1998 года и представлена Ставропольским региональным государственным педагогическим институтом детства, сформированным на базе высшего педагогического училища (колледжа), действующего в краевом центре с 1967 года. (В последствии постановлением Губернатора Ставропольского края от 24.12.2001 г. № 523-пр государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Ставропольский региональный государственный педагогический институт детства переименован в государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Ставропольский государственный педагогический инсти-

тут). Анализ деятельности вуза и многолетний опыт работы автора в качестве преподавателя и проректора по учебной работе позволили определить, как создавалась исходная модель образовательного пространства педагогического вуза и увидеть особенности образовательного пространства института этого периода.

Миссия Ставропольского регионального государственного педагогического института детства состояла в создании и отработке модели непрерывного педагогического образования в регионе, подготовке специалистов интегративного профиля, готовых работать в различного типа образовательных учреждениях, стремящихся к постоянному профессиональному совершенствованию, ориентированных на социально-экономические, социокультурные и образовательные потребности региона.

Целью (стратегическим ориентиром) проектирования исходной модели образовательного пространства педагогического вуза являлось создание условий для получения непрерывного многопрофильного качественного педагогического образования, обеспечивающего целостное профессионально-личностное развитие будущего учителя, способного развиваться, саморазвиваться и творчески работать в изменяющихся условиях региона.

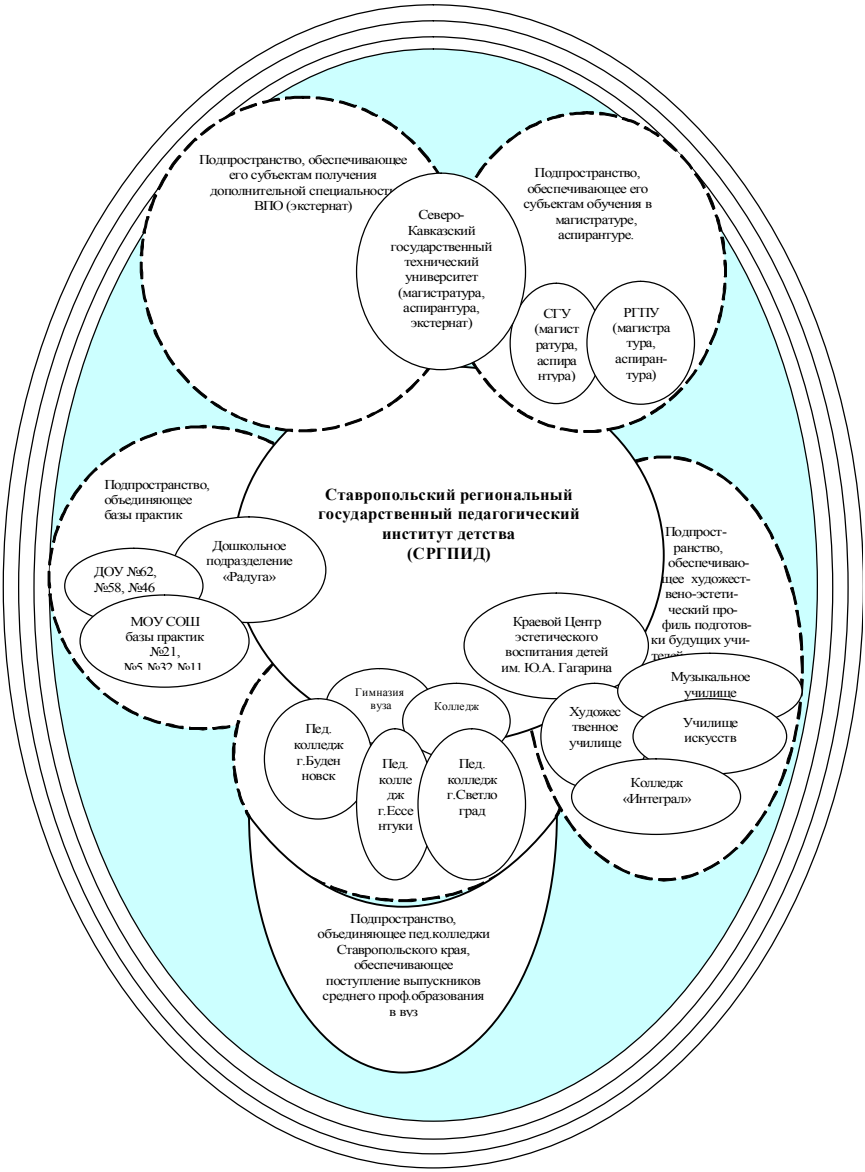
Задачи, решаемые в рамках образовательного пространства педагогического вуза: обеспечение качества образования, создание условий для целостного профессионального и личностного роста будущего учителя, оптимизация системы управления образованием, развитие системы непрерывного профессионального образования.

Исходная модель образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства представлена на рисунке 4.1.

Перейдем к *процессу описания исходной модели* образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства, определим его основные характеристики с позиции интегративного и пространственного подходов, выделим позитивные тенденции развития, существующие противоречия и проблемы функционирования, ведущие направления преобразований, влияния данного пространства на качество подготовки будущего учителя, достижение его устойчивого профессионально-личностного развития. Взяв за основу общие противоречия и тенденции, имеющие место в функционировании традиционного образовательного пространства высшей школы, мы проанализировали и сопоставили новые требования к подготовке будущего учителя, существующие условия в образовательном пространстве педагогического вуза и изменения, которые можно внести в содержательно-процессуальные, технологические аспекты подготовки будущего учителя, благодаря проектированию новой пространственной структуры.

Рисунок 4.1

Исходная модель образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства (СРГПИД)



Для этой цели мы использовали *проблемно-ориентированный анализ*, представляющий собой совокупность операций, с помощью которых объект рассматривался с точки зрения вычленения проблем, препятствующих достижению им (объектом) интегративного состояния в функционировании и развитии, причем анализ осуществляется как движение от изучения внешнего к изучению его внутреннего содержания. Опираясь на данное положение, нами была разработана *блок-схема проблемно-ориентированного анализа* исходной модели функционирования образовательного пространства педагогического вуза, представленная на рисунке 4.2.

Своевременное его проведение является тем условием, которое обеспечивает успешное проектирование интегративного образовательного пространства современного вуза для обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя.

Рассмотрение исходной модели образовательного пространства педагогического вуза мы осуществляли на основе предложенного Т.К. Смыковской содержания описания систем, включающих в себя следующие этапы [428, 67-69]: 1) выделение объекта среди других и представление его как системы; 2) классификационная характеристика системы; 3) определение целей, задач и назначения (функций) системы; 4) установление связей системы с другими системами; 5) осуществление декомпозиции систем, выделение структурных компонентов; 6) изучение состояния системы и направленности ее изменений.

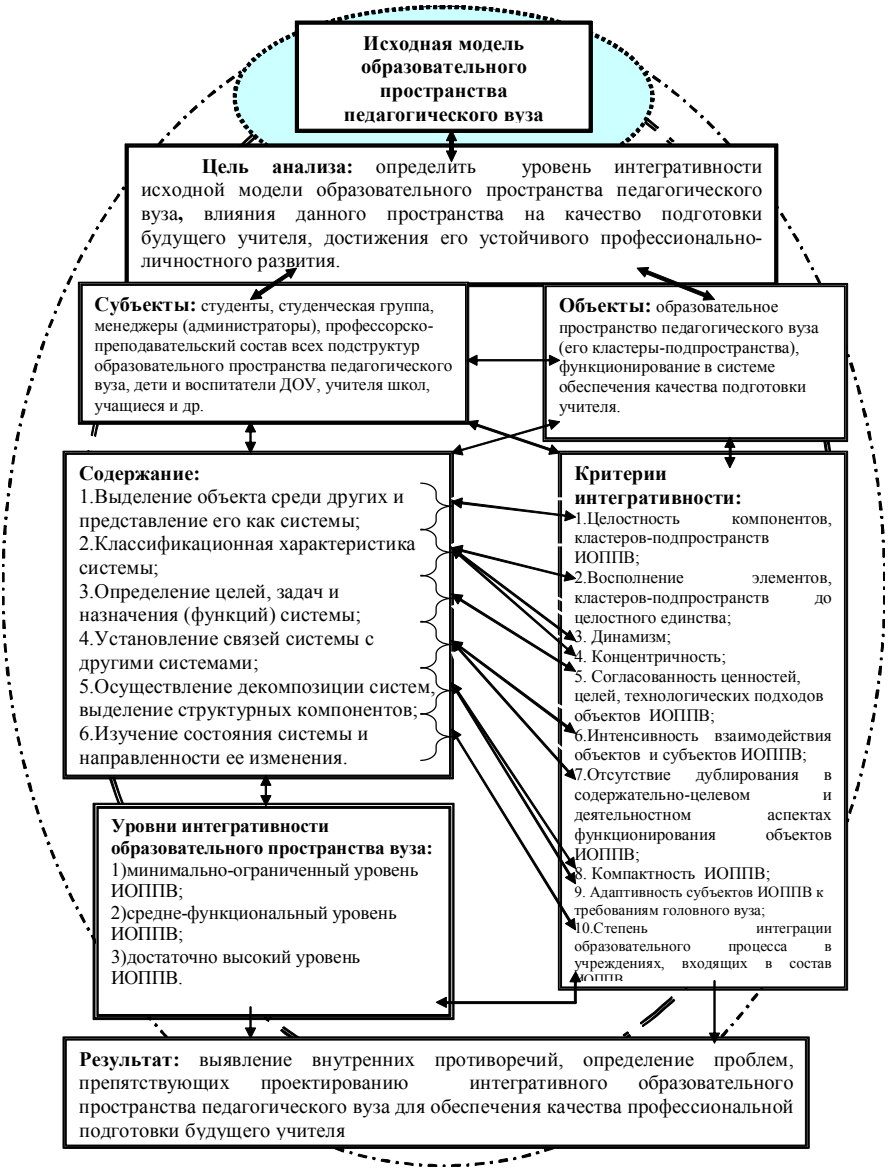
Создание и описание исходной модели образовательного пространства педагогического вуза было направлено на изучение состояния его интегративности и влияния на качество профессиональной подготовки будущего учителя. Для этого к обозначенным этапам описания научного объекта мы добавили разработанные автором исследования критерии интегративности (содержание которых раскрыто в § 3.3) и представили в блок-схеме проблемно-ориентированного анализа исходной модели образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства (рисунок 4.2).

Выделить объект исследования *(первый этап описания)* – это значит очертить его пограничные контуры, а вместе с этим четко определить предмет изучения. Установление признаков, выделяющих данную систему среди других, уже само по себе является описанием системы; оно не просто определяет предметную область исследования, но и характеризует свойства и черты системы, способы её влияния на качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Второй этап описания системы предполагает выяснение, к какому виду принадлежит данная система. Известно, что всякая система является всегда разновидностью систем более высокого порядка. Верно так же и то, что целостные образования низшего порядка вбирают в себя основные свойства систем более высокого порядка, принадлежащих к

Рисунок 4.2

Блок-схема проблемно-ориентированного анализа исходной модели образовательного пространства педагогического вуза.



данному виду, роду, классу. При рассмотрении общих, особенных и единичных черт системы через ее принадлежность к системам более высокого порядка описываются ее свойства.

Третий этап описания системы предполагает определение ее целей, задач и назначений (функций). Целевой параметр присущ педагогической системе как подсистеме социальной системы, ибо он связан с сознательными действиями, предвидением состояния системы в будущем. Цель системы – это не просто идеальным образом выраженный результат, но и центральный мотив, побуждающий к деятельности по ее достижению. Она неразрывно взаимосвязана с итогами этой деятельности и может быть рассмотрена как мера ее эффективного влияния на качество подготовки будущих специалистов.

Задачи, решаемые системой, отражают конкретные действия, направленные на достижение цели или целей. Их описание характеризует пути, средства, приемы, с помощью которых можно оптимальным образом добиться планируемого результата в достижении качества профессиональной подготовки современных учительских кадров. Основными задачами образовательного пространства вуза являлись:

-создание условий для формирования и развития личности педагога на всех этапах обучения с учетом общечеловеческих ценностей, национально-культурных традиций, достижений отечественного и зарубежного опыта;

-поиск и апробация различных форм педагогического образования, разработка новых методик отбора абитуриентов и практики формирования контингента студентов педагогических учебных заведений;

-обновление содержания и технологий подготовки педагогических кадров, предполагающих открытость, гибкость, вариативность и динамичность образовательного пространства;

-разработка комплекса диагностических методик оценки качества подготовки специалистов.

Важным является описание назначения системы, которое указывает на то, зачем нужна данная система, какую функциональную нагрузку она несет для обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя. Свое конкретное предназначение системы получают только тогда, когда вступают во взаимодействие со своими подсистемами или другими системами. В связи с этим говорят об основной и дополнительной функциях системы.

Четвертый этап описания систем – это обнаружение связей исследуемого объекта с другими. Они имеют принципиально важное значение, потому что отображают процессы обмена информацией с внешним миром, в ходе которого формируются как жизнеобеспечивающие, так и жизнеразрушающие комплексы системы. Описание внешних связей системы возможно лишь на основе анализа трех форм этих связей, характеризующих: 1) влияние окружающих объектов на систему;

2) воздействие системы на внешний мир; 3) влияние системы на саму себя в процессе взаимодействия со средой.

Следующим этапом описания системы является осуществление декомпозиции и структурирования. Первостепенное значение имеет выяснение внутреннего строения исследуемой системы и способов её влияния на качество подготовки специалистов. Вначале выделяются и описываются части или подсистемы данной системы; затем из каждой вычленяются элементы. Тем самым осуществляется описание компонентов, которые образуют данный объект и придают ему строгую и качественную определенность. После выясняются роль и функции каждого компонента, образующего систему как целостность. Изучение структуры предполагает описание связей и отношений, возникающих между компонентами системы.

З*авершающий этап в описании системы* детерминирует изучение ее состояния, направленности изменений на достижение качества профессиональной подготовки и обеспечение условий для устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя.

Итогом проблемно-ориентированного анализа состояния исходной модели образовательного пространства педагогического вуза должна стать объективная и достоверная картина не только противоречивого, подлежащего реконструкции, но и продуктивного, положительного, традиционного, что необходимо сохранить как основу для инновационных преобразований в системе профессиональной подготовки учительских кадров. Как отмечает В.И. Кремянский, в системе качественные образования каждой последующей ступени «возникают не посредством замены или абсолютного разрушения свойств, доминирующих на предыдущей ступени, а на основе их сохранения, преобразования и разностороннего развития; входя в новую основу качественной специфичности формаций высшей ступени, старые элементы, свойства и отношения более или менее глубоко изменяются, подчиняясь новым отношениям и свойствам» [149]. Для усиления обозначенного положения отметим, что даже иной тип отношений и интеграция существующих традиционных структурных элементов системы могут быть основанием для создания или образования нового качества профессиональной подготовки будущих специалистов. В этом процессе важную роль играет рефлексия собственного опыта, поиск новых педагогических решений опережающего характера, которые могут быть реализованы в проектировании нового, сменяющего устаревшие формы.

Первый этап описания

Ставропольский региональный государственный педагогический институт детства (1998г.) выделялся среди других образовательных учреждений Ставропольского края как вуз субъекта Российской Федерации, работающий в инновационном режиме, осуществляющий на

основе бюджетосберегающих технологий непрерывную ступенчато-уровневую подготовку специалистов со средним и высшим образованием практически по всему спектру педагогических специальностей на госбюджетной основе.

Основными *признаками* образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства являлись следующие характеристики:

Шобразовательному пространству свойственны определенные функции, через которые оно включалось в более сложные системы, находилось в тесной взаимосвязи с внешней средой (местным сообществом);

Шобразовательному пространству была характерна целесообразность, т.е. стремление к достижению цели (системообразующий фактор);

Шобразовательному пространству была присуща иерархичность строения, которая зависит от степени взаимосвязи её элементов и частей;

Наряду с обозначенными признаками необходимо отметить и подчеркнуть, что образовательное пространство Ставропольского регионального государственного педагогического института детства состояло из компонентов и подпространств, которые не во всех направлениях деятельности (целевое, функциональное, отношенческое и др.) стремились к единению, целостности, неразрывной связи и взаимодействию друг с другом *(критерий целостность компонентов ИОППВ*).

В большей степени образовательные учреждения, входящие в образовательное пространство, являются разобщенными, характеризуются разрывом структурно-системных связей и придерживаются узко функциональных интересов. Это приводит к преобладанию предметно-функциональной подготовки будущего учителя, отсутствию механизмов самоорганизации и саморазвития личности, несформированности мотивации на самореализацию в педагогической деятельности, требующей гражданской зрелости, самостоятельности и ответственности, отсутствию возможности для культивирования её творческой индивидуальности. Локальность и обособленность образовательного пространства педагогического вуза ограничивает возможности выбора содержания, образовательных траекторий, форм повышения образовательного уровня и др.

Потенциально оценивая границы образовательного пространства педагогического вуза, необходимо констатировать недостаточную масштабность и многоплановость объединения образовательных учреждений города и края (недостаточная диверсификация и индивидуализация образовательных институтов, входящих в состав образовательного пространства педагогического вуза), которые бы способствовали созданию интегративного, широкопрофильного, гуманитарного образовательного пространства педагогического вуза как среды личностного и профессионального развития, реализующего этнические, национально-культурные и образовательные запросы Южно-Российского региона. Данная тенденция характеризует отсутствие в образовательном пространстве

педагогического вуза взаимообусловленности процессов интеграции и дифференциации его подструктур. В связи с этим формирующийся специалист не имеет возможности погрузиться в систему профессионально-образующих сред, разнообразные системы профессиональной подготовки (проектные, сетевые, профильные, метапредметные и др.), приобрести способы социальной коммуникации, виды социально-педагогического опыта необходимые для качественно новой модели подготовки будущего учителя для современной школы.

Второй этап описания

Образовательное пространство Ставропольского регионального государственного педагогического института детства является социально-педагогической системой, имеющей определенный статус, а соответственно и уровни функционирования. По своим масштабам и границам данное пространство имело вид локального образовательного пространства, функционирующего как микросистема на региональном уровне (отмечается очевидная привязка к месту, культурному ландшафту, истории, этническим традициям, территориальной сущности и др.).

Тем не менее, приходится констатировать, что на содержательном уровне образовательному пространству не хватает маневренности и гибкости структурного построения, предполагающих адекватное реагирование на социальные потребности, снятие рисков и напряжения, неизбежных при столь глобальных процессах модернизации. В связи с разобщенностью образовательных структур, входящих в состав подпространств образовательного пространства педагогического вуза, было отмечено, что его маневренность проявляется в большей степени на уровне организации образовательного процесса, в меньшей степени на уровне территориально-пространственной организации. Как прямое отражение обозначенной тенденции проявляется наличие унифицированных, узкоспециальных способов наполнения содержания профессиональной подготовки учительских кадров, отсутствие необходимости индивидуализировать содержание педагогического образования в его вариативной части, чтобы сохранять и развивать творческую индивидуальность будущего учителя, учитывать его интересы и потребности.

Отсутствует потребность образовательного пространства педагогического вуза при имеющихся в социальном окружении потенциальных возможностях в восполнении элементов *(критерий интегративности)* – взаимопроникновение, взаимотрансформация, взаимоусиление, взаимодополнение элементов, подпространств до целостнообъединяющего единства. Следствием этого в описываемом объекте является отсутствие интегрального результата – осуществление целостного профессионально-личностного развития будущего учителя как современного специалиста «интегрального профиля», способного к решению полимодальных проблем, требующих при своем выполнении междисциплинарного

анализа и синтеза, способного применять свои силы, реализуя заложенные в нем возможности.

Характеризуя показатель интенсивности развития данного образовательного пространства педагогического вуза, можно заключить, что административным составом института разработана программа развития образовательного пространства, но в ней, с одной стороны, недостаточно представлены интегративные тенденции развития всех подструктур, входящих в его состав, а с другой стороны, данная программа не стала достоянием его субъектов и инструментарием к их действиям.

Анализ деятельности вуза в целом свидетельствует о том, что образовательное пространство в этот период находилось в переходном состоянии организации от начальной фазы к фазе стабилизации развития. В связи с этим в образовательном пространстве вуза *(динамизм как критерий интегративности)* было выявлено отсутствие стремления и возможностей самоорганизации, самоуправления, самореализации в профессионально-образовательном пространстве региона (отмечается отсутствие синергетического механизма развития образовательного пространства педагогического вуза). Это приводит к продуцированию технократической парадигмы высшего профессионального образования, недостаточно реализующей на всех этапах профессиональной социализации идею самореализации, самоорганизации личности в профессии как субъекта свободного выбора способов педагогической деятельности, образовательных траекторий, прогнозов и сценариев профессиональной жизнедеятельности.

В характеризуемом образовательном пространстве выделяется общий центр – головной вуз – Ставропольский региональный государственный институт детства, обеспечивающий ясную и хорошо аргументированную образовательную политику, определяющий стратегические направления деятельности и развития, входящих в него подпространств. Вместе с тем при описании данного образовательного пространства с учетом *критерия интегративности – концентричности* нами было отмечено отсутствие в функционировании подпространств ориентации на общие целевые, содержательные, деятельностные, результативные ориентиры. Несмотря на наличие договора о совместной научно-образовательной деятельности между учреждениями, входящими в состав подпространств образовательного пространства вуза, в концептуальном плане их функционирование характеризуется идеологической автономностью, отсутствием скоординированных действий вокруг избранного центра (головного вуза) по генерированию интегративного подхода в структурировании, функционировании, управлении, взаимодействии субъектов образовательного пространства педагогического вуза.

Отсутствие интегративного статуса у головного вуза не позволяет ему вступать в такое взаимодействие с другими образовательными структурами, быть тотально необходимым для остальных социальных сфер,

а отсюда и получать дополнительные инвестиции (финансовые, материальные, интеллектуальные и др.). Головной вуз не в достаточной мере владеет собственной системой анализа, оценки и прогностики состояния и осуществляемых изменений в подпространствах образовательного пространства института, результаты которых становятся базой для принятия выверенных управленческих решений. Смысловое поле деятельности субъектов образовательного пространства педагогического вуза характеризуется отсутствием интегративных тенденций в постановке целей развития образования и основных механизмах их достижения. Разобщенность в деятельности социально-педагогических систем, входящих в состав образовательного пространства вуза, сказывается на отсутствии целостности, системного видения профессионально-педагогической деятельности, неразработанности единой организационно-деятельностной стратегии и программы развития личности будущего учителя, его неспособности связывать в единое логическое целое информацию из смежных областей знаний.

Третий этап описания

Характеризуя целевой компонент образовательного пространства педагогического вуза необходимо отметить размытость, нечеткость целевого ориентира как на промежуточных этапах подготовки будущего учителя, так и по окончанию института в целом (конечный предвосхищающий результат). Узкопрофильность, предметоцентрированность, излишняя функциональность, массово-репродуктивный характер вузовского образования приводит к тому, что личность учителя выпадает из целей педагогического образования на этапе их описания. Такое аморфное представление о цели образовательного пространства педагогического вуза, его заданность на декларативном уровне неизбежно ведёт к консерватизму в отборе содержания и технологии профессионального образования.

При проектировании целей не учитывались современные требования к качественно новой модели подготовки будущего учителя для работы в инновационной вариативной образовательной среде школы, востребованность современной школой педагогов, владеющих методиками развития творческих способностей детей, личностно-ориентированными технологиями обучения, комплексными педагогическими умениями при решении на практике методических проблем. Это даёт основания для обострения в рамках функционирования исходной модели образовательного пространства педагогического вуза противоречий между опережающей теорией школьного образования, ориентированной на детство, на ребенка, на человека и отстающей от нее теорией педагогики высшей школы, сохраняющей во многом свои прагматические позиции; между отдаленностью студента в педагогическом вузе от реальной профессиональной среды и необходимостью успешно и своевре-

менно адаптироваться к школе после окончания института; между усредненностью условий в образовательном пространстве педагогического вуза, его оторванностью от практики и резким повышением требований жизни к раскрытию и реализации профессионального творческого потенциала будущего специалиста.

Отсутствует согласованность ценностей, целей и технологических подходов, объектов образовательного пространства вуза *(критерий интегративности)* в осуществлении профессиональной подготовки учительских кадров. Из-за слабой координации деятельности подпространств вуза не был определен механизм достижения поставленной цели каждым образовательным учреждением, входящим в состав образовательного пространства института при сохранении его целостности. Отмечается недостаточная преемственность учебных планов и программ, направлений деятельности образовательных структур каждого подпространства.

Сотрудничество между образовательными учреждениями, входящими в состав подпространств образовательного пространства педагогического вуза носило фрагментарный, эпизодический характер, но тем не менее были выявлены попытки совместного решения возникающих проблем. Обозначенная тенденция нашла отражение в преобладании одностороннего уклона в предметно-функциональной области профессиональной подготовки будущих учителей; углубляющаяся дифференциация педагогического образования осуществляется без обоснования единого профессионального ядра, которое бы интегрировало все структуры, входящие в состав образовательного пространства педагогического вуза; педагогическая теория в том виде, каком она изучается сегодня будущими учителями, пригодна больше для построения теоретических моделей педагогической реальности, чем для практических действий, поскольку не дает целостной картины будущей профессиональной сферы.

В процессе описания исходной модели образовательного пространства педагогического вуза была осуществлена идентификация функций, т.е. установления их соответствия цели развития образовательного пространства.

Учитывая, что образовательное пространство педагогического института функционирует в системе непрерывного профессионального образования, было принято решение расширить диапазон функций, придав ему характер полифункциональности, многовекторности, что позволит обеспечить его большую вариативность, гибкость и многофакторность в подготовке учительских кадров.

Главная системообразующая функция исходного образовательного пространства педагогического вуза – высококачественная подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. В состав системообразующих функций исходного образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического инсти-

тута детства были включены такие функции, как научно-методическая, научно-исследовательская, координирующая, информационно-методическая, культурно-образовательная (обучающая), организационная, развивающая, социализирующая, исследовательская, воспитательная, конструктивная, методическая, мобилизационная, культурологическая и др.

Четвертый этап описания

Однако установление связей между объектами и субъектами образовательного пространства вуза не создавало условий для влияния системы на саму себя в процессе совместного взаимодействия. В связи с этим приходится констатировать отсутствие синергетических механизмов, дающих импульс для интенсивного развития образовательного пространства *(критерий интегративности – интенсивность взаимодействия объектов и субъектов образовательного пространства педагогического вуза)*. Описываемое локальное образовательное пространство педагогического вуза – это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми выявлены формальные, функциональные взаимосвязи, с недостаточной степенью разноплановости и отсутствием пролонгированного характера межсубъектного общения и взаимодействия. Отмечается отсутствие включенности обучаемых в процесс стратегического планирования и проектирования данного пространства – обучаемые отвечают только за собственное профессионально-личностное развитие и не информированы об основных положениях концепции развития образовательного пространства педагогического института в системе обеспечения качества подготовки учителя. Это сказывается на формировании низкой управленческой культуры у будущих учителей школ, так как управленческая культура замещается организационными и методическими навыками.

Административный персонал структур, входящих в состав данного пространства, составляет его «команду единомышленников», спуская управленческие решения по планированию и проектированию на все подпространства вуза.

Оценивая образовательное пространство вуза с позиции насыщенности (многообразия способов и условий качественной подготовки будущего учителя), можно констатировать наличие имеющегося «стандартного набора» необходимых методически и технологически оснащенных специализированных помещений, обеспечивающих создание условий для усвоения его субъектами содержания государственного образовательного стандарта по избранной специальности и развитие профессиональных компетенций. Вместе с тем ощущается нехватка дополнительных образовательных структур, создающих все необходимые возможности для реализации нового смысла педагогической деятельности в данном пространстве – личностного саморазвития и самореализации его субъектов, для построения модели специалиста, подготовленного к целостной педагоги-

ческой деятельности, в которой функция предметного обучения органически включена в целостную систему профессиональных действий.

Объекты образовательного пространства педагогического вуза не рассматриваются в контексте единораздельной целостности с позиции их необычности и уникальности для пространства в целом. Это не позволяет объектам данного пространства расширять спектр предоставляемых образовательных услуг для осуществления качественной профессиональной подготовки будущего учителя.

Учитывая потенциал и целевые приоритеты образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства, была выявлена его недостаточная открытость и связь с разными типами образовательных учреждений города и края. В связи с этим мы не можем говорить в полной мере о вариативности, комплексности, гибкости, полифункциональности, а главное – открытости образовательного пространства педагогического вуза для сотрудничества, сотворчества с учреждениями разных видов в указанный период. Это сказывается на имеющем место дублировании содержательно-целевого и деятельностного аспектов функционирования объектов образовательного пространства педагогического вуза, не обеспечивающих создание в каждом подпространстве «зон развивающих возможностей» для реализации личностных и профессиональных ценностей всех его субъектов. «Замкнутость» и однообразие условий в исходной модели образовательного пространства педагогического вуза снижает его личностно-формирующий потенциал для подготовки современного компетентного специалиста, владеющего расширяющимся спектром видов профессиональной деятельности.

Самоанализ форм управления взаимодействием с другими образовательными учреждениями показал, что соотношение административной и профессионально-общественной форм управления выражалось в доминировании первой. Отсутствовали такие формы общественного управления, как попечительский совет, совет общественности, медико-психолого-педагогическая комиссия и другие, их управленческие функции еще четко не определились.

Пятый этап описания

Характеризуя структурные компоненты исходной модели образовательного пространства педагогического вуза, необходимо отметить наличие пяти подпространств, функционирование которых придерживается скорее ведомственных, корпоративных, чем интегративных способов деятельности. Границы данного пространства минимальны, не все объекты, номинально значащие в составе образовательного пространства педагогического вуза, находятся под его влиянием и в пространственном расположении. Это положение позволяет, согласно *критерию интегративности – компактности*, выявить низкую пространственную

и социальную плотностью образовательных учреждений и их субъектов, входящих в состав образовательного пространства института, в территориально-пространственном аспекте их расположенность от головного вуза характеризуется близким расстоянием и значительной степенью рациональности расположения подпространств образовательного пространства вуза. Однако приходится констатировать, что в образовательном пространстве отсутствует возможность и широта пространственных перемещений в нем субъектов из-за недостаточной открытости и скоординированности направлений деятельности образовательных подструктур, входящих в состав подпространств образовательного пространства педагогического института. Отмечается недостаточное распределение и перераспределение ресурсов в образовательном пространстве педагогического вуза (учебно-методических, финансовых, кадровых, материально-технических и др.), а их использование субъектами характеризуется рамками стандарта. Определенная ограниченность исходной модели образовательного пространства педагогического вуза не позволяет осуществлять подготовку учительских кадров с учётом нового типа профессиональной деятельности учителя, владеющего новейшими технологиями и методиками обучения, творчески мыслящего созидателя учебного процесса, проявляющего инициативу в предметном и социальном контексте своей педагогической позиции.

Критерий адаптивности субъектов образовательного пространства педагогического вуза позволил определить, что степень функционального комфорта в наибольшей степени проявляется у субъектов, приближенных и находящихся в головном вузе. Разработка системы мер для быстрой и успешной адаптации субъектов к условиям данного пространства осуществляется административным составом и касается в основном деятельности обучаемых, в связи с этим большинство из них придерживаются существующих принципов, норм, традиций. Обучаемые свободно и легко проявляют свои эмоции, однако вовлеченность в творческие виды деятельности и научно-исследовательскую работу отмечается лишь частично, характеризуется минимальной степенью активности и ограничена учебно-дисциплинарной проблематикой. Для большинства педагогов работа в образовательных структурах, входящих в состав образовательного пространства вуза, является важнейшей сферой профессиональной реализации. Это условие обеспечивает возможность осуществления силами данных коллективов научного поиска и проведения кардинальных преобразований образовательного пространства вуза.

В образовательном пространстве педагогического института разрабатывается необходимый научно-методический инструментарий: сопряженные учебные планы между образовательными учреждениями, входящими в его состав, учебные комплексы по реализуемым специальностям и др. Оценивая набор компонентов в структуре образовательного пространства Ставропольского регионального государственно педагогичес-

кого института детства целесообразно отметить необходимость усиления тенденций к дифференциации типов и видов учреждений, входящих в состав этого пространства, сопровождающихся новыми способами их интеграции.

Шестой этап описания

Оценивая содержание образовательного пространства вуза по характеру функционирования образовательного процесса, его построение на основе использования интегративного подхода, необходимо обозначить наличие опыта реализации межпредметной, внутрипредметной интеграции, выступающих первичным этапом для интеграции компонентов образовательного пространства педагогического вуза. Такой опыт интеграции образовательного процесса в большей степени характерен для головного вуза – Ставропольского регионального государственного педагогического института детства, который делает попытки найти способы установления внутрипредметных и межпредметных связей между социогуманитраными, психолого-педагогическими, специальными и общеобразовательными дисциплинами, между методикой и технологией обучения и воспитания. Но это лишь попытки, так как несогласованность в содержании, организации и методическом обеспечении подготовки в конечном счёте сводит на нет усилия педагогических коллективов образовательного пространства вуза.

На данном этапе описания исходной модели необходимо обозначить, какие противоречия проявляются в образовательном пространстве Ставропольского регионального государственного педагогического института детства, каковы основные направления изменения данного пространства. Принимая во внимание, что саморазвитие осуществляется как за счет изменений, происходящих во внешней среде, так и в силу внутренне необходимых противоречивых тенденций, т.е. за счет изменений в среде внутренней, в её компонентах и связях, мы учитывали, что новое качество образовательная система приобретет лишь в том случае, если будет идти процесс сохранения конструктивных моментов традиционной системы.

Проблемно-ориентированный анализ позволил выделить следующие направления преобразования в исходной модели образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства для достижения нового качества профессиональной подготовки современных учительских кадров:

- Обеспечить переход от деперсонифицированного узкопрофильного предметоцентрированного вузовского образования к интегративной модели подготовки будущего учителя на основе разработки и внедрения оптимальной модели интегративного образовательного пространства вуза, обеспечивающего ценностно-смысловую, организационно-технологическую преемственность, взаимосвязь всех уровней вузовской системы обеспечения качества педагогического образования, направить его ресурсный

потенциал на изменение содержания и технологий профессиональной подготовки будущего учителя, способного создавать инновационное образовательное пространство и успешно функционировать в нём, демонстрируя высокую культуру, мобильность, готовность накапливать и применять передовой опыт в различных профессиональных обстоятельствах, нетрадиционно подходить к решению педагогических задач, к организации новых видов педагогической деятельности, проявлять адаптационные способности и стремление к саморазвитию в условиях динамично меняющегося социума. Это позволит привести в соответствие структуру педагогического образования природе профессионально-педагогической деятельности, интегративной по своему характеру.

- Обеспечить единонаправленность всех подструктур образовательного пространства вуза на проявление целостнообъединяющего единства в достижении цели – обеспечение нового качества профессиональной подготовки учителя завтрашнего дня, удовлетворяющего потребностям общества в специалистах, владеющих интегративными знаниями и опытом, способных в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности, использовать систему гуманитарно-педагогических знаний и опыта для интеграции личностного и профессионального становления. Обозначенная цель является конечным предвосхищаемым результатом, ради которого образовательное пространство создаётся, и любое действие каждого коллективного субъекта пространства служит поставленной цели.

- Осуществить переход от монофункциональной направленности традиционного образовательного пространства в вузе, его излишней академичности, противоречащей природе педагогической деятельности, к предоставлениию возможности будущим учителям осваивать широкий спектр педагогических функций профессиональной деятельности в условиях диверсификации системы образования (подготовка учителя для работы в альтернативных учебных заведениях – гимназиях, лицеях, классах с углубленным изучением предмета, классах профильного направления и др.).

- Обновить и совершенствовать традиционную ресурсную базу образовательного пространства вуза, не позволяющую обеспечить процесс целостного становления личности будущего учителя и переход на интеграцию ресурсов пространственной организации образовательной системы, способствующей созданию условий для достижения нового качества подготовки будущего учителя как развивающегося субъекта педагогической деятельности.

- Обеспечить возможность для усвоения будущим учителем разных видов профессиональной педагогической деятельности, необходимых в связи с содержательным, технологическим, ценностно-смысловым ус-

ложнением требований к учителю в условиях инновационного, вариативного образовательного процесса в современной школе.

- Создать условия для перехода от сложившейся в исходной модели образовательного пространства педагогического вуза предметно-функциональной подготовкой будущего учителя, подпитываемой существующей дифференциацией между наукой и практикой к пространственной интеграции образовательной деятельности учебных заведений, обеспечивающих интеграцию различных видов социокультурного опыта вокруг ключевых компетентностей будущего учителя.

- Реализовать насущную потребность педагогической практики в объединении раздельно используемых ресурсов в подготовке будущего учителя с целью достижения интегративности, преемственности, качества педагогического образования, разработать механизмы, критерии, уровни пространственной организации целостного процесса профессиональной подготовки будущего учителя, способного быть творчески мыслящим созидателем интегративного характера педагогической деятельности.

- Преодолеть массово-репродуктивный принцип педагогического образования, доминирующий в традиционном образовательном пространстве педагогического вуза, подпитываемый существующей дифференциацией между наукой и практикой, и осуществить широкое использование на основе интегративного и пространственного подходов индивидуально-творческого принципа в подготовке будущего учителя, обеспечивающего, во-первых, личностный уровень овладения специальностью, а во-вторых, при этих условиях можно не только выявлять, но и формировать творческую индивидуальность личности.

- Использовать поэтапность и логику педагогического проектирования, приняв за основу тот факт, что без интеграции внутри образовательного процесса невозможно спроектировать интегративное образовательное пространство педагогического вуза, это взаимодополняющий и взаимообусловливающий фактор.

Таким образом, согласно представленным этапам описания, проведение проблемно-ориентированного анализа выявило острую потребность в разработке гибкой структуры, которая включала бы, помимо вуза, учреждения, направляющие свои ресурсы на организацию всех звеньев подготовки, повышения квалификации и переподготовки учителя, способствуя достижению высокого качества педагогического образования в регионе, обеспечивая общее и профессиональное развитие нового поколения учителей с инновационным стилем научно-педагогического мышления и деятельности. Результаты проблемно-ориентированного анализа состояния исходной модели образовательного пространства педагогического института позволили выявить потребность образовательного учреждения в дальнейшем структурировании, в разработке научных ориентиров его перспективного развития. Обобщая сказанное, мы приходим к выводу, что любые надстройки, усовершенствования,

своего рода «надбавки» не приводят к решительному изменению качества подготовки и достижению устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя, необходимо изменить структуру в целом, превратив её в метасистемную модель, обозначаемую нами как интегративное образовательное пространство педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя, разработать эффективные механизмы, критерии, уровни, организационно-управленческие условия пространственной организации целостного процесса профессиональной подготовки учителя.

4.2. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя

Исходя из анализа ряда теоретических работ в области педагогического проектирования [13; 168; 383; 399; 410; 446; 502; 528], мы определили авторскую последовательность этапов и процедур проектирования, необходимых и достаточных для процесса проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза, приближающих разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точным конкретным действиям.

В исследовании реализована *стратегия нисходящего проектирования* (содержание которой раскрыто в § 3.2), представляющая собой логическую последовательность действий от разработки его кластерной организации, функциональной роли каждого метакомпонента и системообразующих связей между его субъектами до детализированного раскрытия функций, способов управления и механизмов взаимовлияния каждого кластера-подпространства на обеспечение качества подготовки учителя.

Представленные структурная, функциональная, отношенческая, иерархическая модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза были реализованы на базе Ставропольского государственного педагогического института как интегрирующего центра, образующего ядро обозначенного образовательного пространства. При сохранении общей целостности само интегративное образовательное пространство педагогического вуза было дифференцировано на семь крупных кластеров-подпространств, осуществляющих целенаправленную подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров с учётом единства образовательной и научно-исследовательской деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы проверялась эффективность подготовки учителей с использованием ресурсов интегративного образовательного пространства вуза. Среди таковых были: 1) проектирование вариативных образовательных маршрутов в структуре «простран-

ства» для студентов различных педагогических специальностей; 2) использование сетевой модели проведения базовых и элективных курсов (на основе обмена кадровыми, информационными, проектными, рекреационными и др. потенциалами); 3) создание ситуационно-событийной среды в результате включения студентов в деятельность образовательных и социально-педагогических структур «пространства»; 4) моделирование ситуаций развития опыта профессионально-педагогических отношений в открытой социально-педагогической среде; 5) опыт рефлексии и реализация субъектной позиции в отношении собственного профессионального становления (выбор образовательного маршрута, отбор содержательно-процессуальных элементов собственной («авторской») педагогической системы, рефлексия своих профессиональных достижений и др.); 6) включение студентов в проектную («командообразующую», учебно-исследовательскую, социально-педагогическую) деятельность в реальных условиях, что выступает ведущим средством становления их профессиональной готовности и компетентности.

Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей было проведено по следующим этапам:

I этап – предпроектный («организационно-педагогический»).

Назначение: выявление исходного состояния функционирования образовательного пространства педагогического вуза, определение и формулирование проблемы исследования.

Процедуры проектирования:

· анализ, диагностика и оценка исходного состояния объекта проектирования, его структуры, выявление противоречий и проблем, связанных с созданием ИОППВ;

· принятие решения о необходимости проектирования новой системы, выбор базовой модели системы;

· генерирование замысла педагогического проектирования, формирование системы ценностных установок для разработки проекта;

· определение субъекта, объекта и предмета проектирования ИОППВ;

· анализ научных исследований, теоретическое обоснование заданной проблемы, разработка методологии проекта;

· определение состава и условий, ведущих к новообразованию, ресурсное обеспечение проектных групп;

· создание рабочих проектных групп, налаживание коммуникации;

· обучение и инструктирование проектировщиков;

· выстраивание этапов, отражающих характер процесса проектирования ИОППВ.

Результат: описана и проанализирована исходная модель образовательного пространства педагогического вуза, обоснована необходимость проектирования, сформулирована проблема исследования, созданы наилучшие условия для осуществления проектировочной деятельности через обеспечение ресурсного оснащения.

II этап – моделирование («созидающий»).

Назначение: вхождение в ситуацию проектирования, создание проекта ИОППВ в виде обобщенной базовой модели и частных конкретных моделей.

Процедуры проектирования:

· определение концептуальных идей проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза;

· вычленение целей в качестве структурообразующего элемента проектирования ИОППВ, определение задач, прогнозирование вариантов и вероятности достижения цели, создание проектного представления;

· определение миссии головного вуза как интегратора образовательного пространства вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя;

· установление границ проектирования;

· разработка стратегии нисходящего проектирования ИОППВ;

· обоснование логики проектирования ИОППВ;

· разработка теоретически обоснованного проекта;

· определение основных принципов и требований к проектированию ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя;

· разработка обобщенной базовой модели ИОППВ;

· конкретизация концептуального замысла путем выделения основных метакомпонентов обобщенной модели ИОППВ;

· разработка частной структурной модели ИОППВ;

· разработка частной функциональной модели ИОППВ;

· разработка частной модели взаимодействия субъектов ИОППВ;

· разработка частной иерархической модели ИОППВ;

· формирование организационных структур управления развитием ИОППВ;

· выявление совокупности организационно-управленческих условий реализации проекта ИОППВ;

· разработка пакета инструментария для каждого этапа проекта;

· экспертиза созданных вариантов моделей, обсуждение корректировка, редактирование и оформление обобщенной базовой и частных моделей ИОППВ.

Результат: создание обобщенной базовой и частных (структурной, функциональной, взаимодействия субъектов, иерархической) моделей ИОППВ, разработка технологии и организационно-управленческих условий реализации проекта ИОППВ.

III этап – экспериментальная проверка проекта (*«технологический»).*

Назначение: апробация разработанного проекта ИОППВ в педагогической действительности.

Процедуры проектирования:

· экспериментальная апробация созданного проекта:

· организация обратной связи;

· коррекция в ходе реализации.

Результат: констатация перехода от исходной модели образовательного пространства педагогического института к интегративной модели образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

IV этап – рефлексивно-оценочный.

Назначение: провести самооценку и экспертизу апробации проекта ИОППВ, его доработка, обобщение результатов проектирования.

Процедуры проектирования:

· построение алгоритмов мониторинга апробации проекта ИОППВ;

· самооценка качественных результатов экспериментальной апробации проекта ИОППВ, их глубокий анализ и системное осмысление;

· выявление закономерностей и специфических принципов проектирования ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя;

· независимая экспертная оценка и анализ эффективности проекта ИОППВ в обеспечении качества подготовки будущего учителя;

· критическая рефлексия возникших трудностей, перепроектировка, коррекция, оптимизация проекта;

· обобщение результатов реализации проекта в конкретных продуктах педагогического творчества (публикациях, издании монографий, открытом представлении опыта для педагогической общественности и т.д.), определение дальнейших направлений деятельности.

Результат: экспертиза и коррекция реализации проекта, его дальнейшее совершенствование.

В целом, представленные этапы и процедуры проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза показывают, что каждый обозначенный этап рассматривается с позиции получаемого результата, который выступает основанием для его использования в других этапах. Таким образом, каждый новый этап возникает на основе предшествующего и является приоритетным, управляющим и подчиняющим себе все последующие этапы.

Реализация обозначенных процедур проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществлялась с помощью определенных технологий.

Под технологией реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза мы понимаем упорядоченную совокупность действий, операций и процедур (т.е. организационно-технологическую схему действий субъектов), обеспечивающих успешность апробации проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Если процедура проектирования интегративного образовательного пространства представляет собой построение «мыслительного пространства», то технология реализации проекта – это создание «деятельностного», «действительного» пространства. В связи с этим раскроем сущность организационно-технологической схемы действий субъектов по

реализации проекта в практической деятельности образовательных учреждений, входящих в состав ИООПВ.

Технология реализации предпроектного этапа состояла из следующих действий субъектов.

Субъектами образовательных учреждений, входивших в состав кластеров-подпространств образовательного пространства вуза, был осуществлен проблемно-ориентированный анализ деятельности каждого конкретного учреждения с позиции целостного его представления и функционирования в рамках образовательного пространства вуза, обеспечения качества и достижения устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя. С этой целью разработанные автором исследования критерии интегративности и эффективности его влияния на высокое качество профессиональной подготовки будущего учителя были представлены для глубокого анализа в каждую подструктуру ОПВ. Составленные отчеты с выделением существующих противоречий, проблем и перспективных линий развития в качественной подготовке учительских кадров были заслушаны на педагогических советах в рамках каждого кластера-подпространства ОПВ. Сформированный аналитический материал от каждой подструктуры ОПВ был передан в головной вуза для обобщения и определения качественных изменений в подготовке педагогических кадров на основе структуризации образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иных учреждений, позволяющих интегрировать ресурсные потенциалы данных систем. Аналитическая группа творческих педагогов головного вуза, возглавляемая автором исследования, рассмотрела представленные материалы, обобщила исходные данные и представила глубокий анализ функционирования исходной модели образовательного пространства педагогического вуза с позиции его интегративности и эффективности влияния на качество подготовки нового учителя в современных социокультурных условиях.

По итогам аналитической работы на базе головного вуза был организован расширенный Координационный Совет, в который вошли представители от каждой подструктуры образовательного пространства, а также были приглашены представители Министерства образования Ставропольского края. На рассмотрение широкой педагогической общественности был представлен отчет, в ходе обсуждения которого и в процессе ответов на вопросы всеми субъектами ОПВ были высказаны убеждения в необходимости проектирования новой образовательной системы в условиях модернизации педагогического образования, с учетом положений региональной политики в области реализации системы обеспечения качества подготовки будущего учителя. Ведущим требованием со стороны руководителей всех подструктур была высказана идея интеграции, позволяющая под эгидой головного вуза объединить и приумножить необходимые ресурсы, имеющиеся в распоряжении вуза и других учреждений (интеллектуальные, кадровые, материально-техни-

ческие и др.), с целью дальнейшего совершенствования системы педагогического образования, создания условий для обеспечения качественной подготовки компетентного, мобильного учителя, способного к реализации нового типа педагогической деятельности. Результатом такого конструктивного обсуждения стало выдвижение значимой педагогической проблемы, инновационной идеи (замысла) проекта, отражающей потребности практики данного образовательного пространства, его условия и ценностный смысл для всего педагогического коллектива.

Описывая технологию характеризуемого этапа, важно было вовлечь в процесс подготовки и принятия решений об осуществлении проектировочной деятельности всех членов педагогического сообщества ОПВ, что резко повысило мотивацию их деятельности и активности, создало условия для осознания членами коллективов необходимости проектирования ИОППВ как социально-, коллективно- и личностно-значимой ценности, обеспечивающей качественную подготовку учительских кадров в условиях модернизации и реформирования системы образования.

Технология реализации этапа моделирования («созидания») характеризовалась следующими действиями субъектов.

На данном этапе мы не стали включать в этот процесс большое количество людей, а ограничились созданием проблемной научной группы ученых и компетентных практиков «Совет научных консультантов», которая по принципу «снежного кома» работала над формированием коллективной инновационной идеи и созданием проекта. В проблемной научной группе были выделены управляющий проектом и проективный коллектив. В состав проективного коллектива вошли специалисты, руководители от каждого кластера-подпространства ОПВ, несущие ответственность за проект в пределах функциональных областей. Главная задача автора исследования, выступающего в роли управляющего проектом, на данном этапе – умение организовать сотрудников для творческой работы, создать такие условия, чтобы у них появилась возможность сочетать свои личные устремления с инновационными поисками учебного заведения. Только наличие единой цели может придать смысл творческой работе коллектива единомышленников, вывести его из режима функционирования в режим развития.

Руководитель проекта обладает проектными полномочиями. Он должен согласовывать, примерять, удовлетворять противоречивые интересы сред (социальной, организационной, технологической, финансовой, политической), на пересечении которых реализуются все фазы жизненного цикла инновационного проекта.

Основными элементами эффективного процесса коллективного планирования являются адекватная подготовка, определение ведущих членов коллектива, взаимный обмен информацией, использование «коллективной памяти», создание благоприятных организационных условий.

В проблемной научной группе была создана атмосфера взаимопонимания, доверия, кооперации как основа эффективной совместной работы.

Перед началом работы проблемной научной группы «Совет научных консультантов», занимающейся проектированием ИОППВ, автор исследования провёл подготовительную работу, которая заключалась в следующем:

-определение специфических целей, задач и результатов, которые должны быть получены;

- обоснование сущности основных понятий проектировочной деятельности и критериев достижения качественной подготовки будущего учителя в создаваемой структуре;

-разработка теоретико-методологических основ исследования и концептуальных идей проектирования ИОППВ в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя;

-подбор нормативных документов, регламентирующих жизнедеятельность проекта в условиях инновационного поиска;

-формулирование основных принципов и требований к проектированию ИОППВ;

-разработка плана работы, декомпозиция обобщенной базовой модели проекта, составление сметы по обеспечению проекта, обоснование потребности в ресурсах;

-подготовка информации для представления проекта в предварительной форме (цели проекта, определение границ, список членов команды и др.)

Работа представителей проблемной научной группы осуществлялась на основе разработанной К.Я. Вазиной технологии коллективно-индивидуальной мыследеятельности (КИМ), состоящей из трех этапов [88], [89]: **1)** Организация целевого пространства: объединение в творческие группы, создание внешнего механизма саморазвития для каждого члена группы; постановка проблемы, определение общей целевой зоны; выбор средств, позволяющих реализовать цель; определение ключевых понятий (опор поисковой деятельности); проектирование результата. **2)** Организация поисковой продуктивной деятельности: коррекция общей целевой зоны и векторов индивидуальных целей каждого кластера-подпространства ИОППВ, выработка групповых позиций; уточнение функций каждого в проектировании ИОППВ; определение способов деятельности; реализация программы общей деятельности – получение точного прогнозируемого результата – обобщенной и частных моделей ИОППВ. **3)** Рефлексия произведенной деятельности.

Результаты работы проблемной научной группы были представлены в виде разработки обобщенной базовой и частных (структурной, функциональной, взаимодействия субъектов, иерархической) моделей ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Далее процедура проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза была направлена на моделирование возможной структуры управления ИОППВ.

После завершения работы проблемная научная группа обобщила результаты, визуально оформила модели ИОППВ и представила их для первичной экспертизы на научно-методических семинарах, заседаниях учебно-методических комиссий факультетов головного вуза, Координационном Совете с целью обсуждения, корректировки, редактирования и принятия проекта ИОППВ широкой общественностью института и его управленческими структурами.

Технология реализации третьего этапа – экспериментальной проверки проекта – включала следующие действия субъектов.

Руководство головного вуза, основываясь на обобщенной и частных моделях ИОППВ, заключила договора о совместной научно-исследовательской деятельности с образовательными, культурно-досуговыми, коррекционными учреждениями, сформировав к имеющимся новые кластеры-подпространства – кластер-подпространство, объединяющее коррекционные учреждения; кластер- подпространство, объединяющее учреждения для проведения опытно-экспериментальной работы; кластер-подпространство, объединяющее представительства и филиалы вуза; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, осуществляющие повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических кадров. На основе восполнения компонентов, между выделенными кластерами-подпространствами и головным вузом было установлено взаимовыгодное сотрудничество.

Проведено расширенное заседание Координационного Совета, на котором субъектов каждой подструктуры ОППВ познакомили с моделями ИОППВ, условиями и механизмами их реализации. Акцент был сделан на цели создания ИОППВ и интегративной миссии головного вуза. На Координационном совете было принято решение осуществить апробацию ИОППВ, организовать ВНИКИ по каждому кластеру-подпространству и координирующий ВНИК головного вуза.

В каждом ВНИКе были выбраны руководители, распределены обязанности между членами коллектива (использовались матрицы «задача –ответственный»), обеспечен режим наибольшего благоприятствования в реализации инновационных идей – создана система мотивации педагогического коллектива на достижение максимальных результатов в реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

Координирующий ВНИК головного вуза закрепил за ВНИКом каждого кластера-подпространства творческий коллектив ведущих специалистов головного вуза для оказания систематической научно-консультационной и координационной деятельности.

Руководители ВНИКов получили от координационного ВНИКа головного вуза пакет методического обеспечения (предписания к практическому осуществлению) по апробации проекта ИОППВ в рамка своей подструктуры, согласно общим целевым ориентирам.

Координационный ВНИК обеспечивал создание в опережающем порядке условий для реализации намеченного в проекте, координировал усилия всех участников педагогического сообщества. На данном этапе координационный ВНИК использовал инструктаж, специальное целенаправленное обучение (овладение способом выполнения новой задачи), нравственно-волевую мобилизацию, рациональную расстановку актива, пассива внутри ВНИКов каждого кластера-подпространства, оперативное информирование членов творческих коллективов об основных направлениях функционирования ИОППВ в обеспечении качества подготовки и достижение устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя, о новых педагогических идеях проектирования ИОППВ, диалогическое сопоставление видения задач инновационных преобразований разными педагогическими коллективами ВНИК и др.

В Центре профессиональной подготовки и переподготовки кадров головного вуза участники реализации проекта от каждого ВНИКа прошли курсы повышения квалификации по образовательным программам «Проектирование и реализация модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя», «Педагог-исследователь», причём обучение было разбито на две группы: отдельно для руководителей ВНИКов («Менеджмент в образовании», «Организация, управление и администрирование социальной сферы», «Управление персоналом в образовательном учреждении» и др.) и для остальных представителей ВНИК. Содержание данных курсов было направлено на изучение теоретических основ построения ИОППВ, овладение технологией ведения педагогических исследований, способами проектирования и осуществления мониторинговой деятельности по реализации проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя и т.д.

Была организована и проведена серия обучающих занятий с представителями каждого ВНИКа: проектировочные семинары, семинары-практикумы, консультации, конференции, круглые столы, дискуссии, организованные в рамках проектирования и экспериментальной работы. Выбранные формы работы способствовали принятию участниками проектировочной деятельности новых целей образования, а также созданию профессиональных контактов и особой рефлексивной среды внутри образовательных учреждений.

Работа ВНИКа головного вуза была построена на основе чёткой координации деятельности ВНИКов кластеров-подпространств как по вертикали, так и по горизонтали; осуществлении сотрудничества и активного взаимодействие между субъектами по всем направлениям реализации проекта. Введено в систему проведение научно-практических семинаров, «круглых столов», совещаний, конференций, деловых игр с целью создания диалогового поля взаимодействия субъектов по апробации проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки бу-

дущего учителя. Такого рода мероприятия способствовали обмену опытом и наработками между представителями ВНИКов каждого кластера-подпространства. Такая совместная деятельность способствовала «наращиванию», обновлению интеграционного потенциала.

Деятельность каждого ВНИКа по апробации обобщенной базовой и частных моделей ИОППВ включала в себя следующие технологические этапы, раскрывающие целостный «сквозной» механизм реализации:

-сквозь призму общего целевого ориентира, учёта миссии головного вуза, была сформулирована цель реализации проекта каждым кластером-подпространством ИОППВ как части целого;

-спрогнозирован предполагаемый результат апробации проекта ИОППВ;

-осуществлена адаптация целевых, предметно-содержательных, деятельно-процессуальных и организационно-управленческих характеристик каждого кластера-подпространства с учетом проекта ИОППВ;

-руководителями ВНИК была разработана и скоординирована с головным вузом собственная концепция и программа деятельности по реализации проекта ИОППВ;

- представителями ВНИК осуществлялась работа по организации образовательного процесса на основе интегративного подхода и с учетом этого интеграция образовательного учреждения в общую структуру ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. На данном этапе консолидация творческих усилий коллектива находит отражение в конструировании реальных продуктов инновационной педагогической деятельности – разработке интегрированных учебных программ, учебно-методических комплексов, интеграции разных видов деятельности, функциональных возможностей в соответствии с потребностями профессионально-личностного развития субъектов;

- в контексте целостнообъединяющего единства осуществлялась разработка каждым ВНИКом форм сотрудничества с головным вузом и с другими кластерами-подпространствами ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

На этапе реализации проекта в рамках работы каждого ВНИКа мы учитывали следующие положения: ясное представление целей и средств реализации проекта; подготовка более детализированных и интегрированных проектных планов / графиков и отражение требуемых и доступных ресурсов для выполнения работ по реализации проекта ИОППВ, внедрение каждого компонента проекта с учетом обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя.

Таким образом, в деятельности каждого ВНИКа исходный замысел, изложенный в концепции проектирования ИОППВ, находит своё воплощение в практической деятельности его субъектов. В процессе этой деятельности происходит декомпозиция, смысл которой заключается в максимальном расширении поля инновационных поисков и включения как можно большего числа субъектов по реализации проекта ИОППВ.

Технология реализации рефлексивно-оценочного этапа характеризовалась следующими действиями субъектов.

Существенная задача данного этапа – дальнейшее развитие проектной деятельности посредством дискуссии, обсуждения опыта, содержания и результатов апробации проекта. В итоге осуществленной технологической управленческой цепочки отслеживался результат, который подвергался анализу на основе проведенной диагностики.

Деятельность существующих ВНИКов была направлена на проведение мониторинга – непрерывного наблюдения, самоконтроля за ходом апробации проекта ИОППВ с целью отслеживания уровня его интегративности и эффективного влияния на обеспечение качества профессиональной подготовки учителя. В процессе анализа результаты работы соотносились с затратами сил, средств и времени, достигнутые показатели с прогнозируемыми. Координирующим ВНИКом головного вуза была составлена стратегическая программа мониторинга (с выделением показателей, критериев для объективного анализа получаемых результатов; объективных методов отслеживания результатов качества подготовки будущих учителей, методики статистической обработки полученной информации и др.). С учетом этого ВНИКами каждого кластера-подпространства были разработаны и согласованы с головным вузом оперативные программы мониторинга, представляющие собой собственные программы управленческого анализа для оценки тех изменений, которые произошли после апробации проекта ИОППВ. Проводимый эксперимент отслеживался с помощью диагностических методик, с привлечением ученых-экспертов головного вуза, независимых экспертов. По результатам анализа осуществлялась корректировка определенных звеньев функционирования ИОППВ и его влияние на обеспечение качественной подготовки учительских кадров.

Раскрывая технологию данного этапа необходимо подчеркнуть, что на основе результатов мониторинговой деятельности, обеспечивающей изучение ИОППВ, сотрудниками Координационного ВНИКа головного вуза были выявлены закономерности проектирования ИОППВ и определены связанные с ними специфические принципы проектирования ИОППВ в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя. Закономерности и принципы характеризуют сущность проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза как ведущего ресурса обеспечения качества подготовки будущего учителя. В § 3.1 разработаны и представлены основные принципы проектирования. В процессе изучения ИОППВ мы в добавление к ним рассмотрели комплекс закономерностей и систему соответствующих им специфических принципов проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза (таблица 4.1).

Таблица 4.1

Закономерности и принципы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза

Атрибутивная закономерность:	**Закономерности обусловленности:**	**Закономерности эффективности:**
проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществляется на основе использования интегративного подхода в организации образовательного процесса: восполнение компонентов образовательного процесса способствует восполнению компонентов, подструктур образовательного пространства вуза до целостнообъединяющего единства.	**1)**проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза обусловлено его стратегическими целями и условиями функционирования; **2)**проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя осуществляется как диалектически взаимосвязанный с дифференциацией процесс взаимопроникновения на общей социально-гносеологической и логико-методологической основе структурных элементов, сопровождающийся ростом их обобщенности и комплексности, уплотненности и организованности (любая интегративная система внутренне дифференцирована, и повышение степени интеграции закономерно вызывает усиление ее внутренней дифференциации).	**1)**эффективность проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит как от влияния внешних факторов, так и в силу внутренне необходимых противоречивых тенденций, т.е. за счет внутренних изменений (в его компонентах и связях); **2)**эффективность проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит от его организационно-управленческих структур и механизмов управления. **3)**эффективность проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит от наличия «команды единомышленников с уровнем проектировочной компетентности».
Принципы: - максимальной вариативности; - структурно-функционального и динамического единства; - ценности и уникальности личности; - иерархичности; - сквозного функционирования подструктур интегративного образовательного пространства педагогического вуза.	**Принципы:** - целевой концентрации; - динамизма; - функциональной комфортности всех субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза.	**Принципы:** - факторной обусловленности; - открытости, насыщенности, доступности и согласованности информационных ресурсов с потребностями субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза; - коллегиальности и консенсуса в принятии согласованных проектных решений; - творческого взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза; - рефлексивного управления развитием интегративного образовательного пространства педагогического вуза.
Общие принципы: **интегративности, синергетический, интегративных полей, генерируемой интеграции, законосообразности.**		

Изучение сущности проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволило выявить комплекс закономерностей.

В атрибутивной закономерности проявляются сущностные особенности исследуемого феномена, которые характеризуют его природу (на основе чего проектируется данное пространство). Атрибутивную закономерность мы оформили в виде следующего положения. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществляется на основе установления отношений взаимозависимости, взаимообусловленности, взаимоизменения между использованием интегративного подхода в организации образовательного процесса и интегративностью образовательного пространства вуза: восполнение компонентов образовательного процесса влечёт за собой восполнение компонентов, подструктур образовательного пространства вуза до целостнообъединяющего единства. В нашем исследовании отправной точкой проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза является образовательный процесс, функционирующий на основе реализации интегративного подхода.

Закономерности обусловленности выявлялись в причинно-следственных связях процесса проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза с факторами, объективно существующими и необходимыми, оказывающими на него непосредственное влияние. Эти факторы определяют саму возможность проектировочной деятельности, а также её содержание и результат. К закономерностям обусловленности проектирования мы относим:

1) проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза обусловлено его стратегическими целями и условиями функционирования, которые выстраиваются в соответствии с целеполаганием каждого этапа реализации проекта, носят специфический характер, определяют его содержание;

2) проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя осуществляется как диалектически взаимосвязанный с дифференциацией процесс взаимопроникновения на общей социально-гносеологической и логико-методологической основе структурных элементов, сопровождающийся ростом их обобщенности и комплексности, уплотненности и организованности (любая интегративная система внутренне дифференцирована, и повышение степени интеграции закономерно вызывает усиление ее внутренней дифференциации). Можно заключить, что интеграция немыслима без дифференциации, что дифференциация сопровождает интеграцию на протяжении всего процесса ее осуществления. Поэтому любая интегративная система внутренне дифференцирована, и повышение степени интеграции закономерно вызывает усиление ее внутренней дифференциации.

Закономерности эффективности характеризуют процесс совершенствования проектирования и обеспечивают достижение высокой резуль-

тативности проектировочной деятельности, включая в себя следующие виды закономерностей:

1) проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит как от влияния внешних факторов, так и от внутренне необходимых противоречивых тенденций, т.е. за счет внутренних изменений (в его компонентах и связях);

2) проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит от его организационно-управленческих структур и механизмов управления;

3) проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит от наличия «команды единомышленников с уровнем проектировочной компетентности» (взаимодействие, согласование действий всех участников проектирования).

Принципы в качестве положений, отражающих результаты конкретизации выявленных закономерностей, составляют *систему*, которая включает *специфические* принципы проектирования ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя.

К *специфическим принципам* проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза мы относим следующие виды:

- принцип максимальной вариативности – функционирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществляется с учетом индивидуализации и дифференциации образования, на основе свободы и самостоятельности в выборе его субъектами образовательных траекторий;

- принцип структурно-функционального и динамического единства предполагает проектирование совокупности устойчивых связей между кластерами-подпространствами интегративного образовательного пространства педагогического вуза, обеспечивающих его целостность как динамично развивающейся кибернетически – синергетической системы, постоянно изменяющейся, обновляющейся вслед за развитием культуры и цивилизации, науки, техники и обеспечивающей новые подходы к достижении качества подготовки учительских кадров;

- принцип ценности и уникальности личности, заключающийся в самоценности личности каждого субъекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза, признании его индивидуальности, понимания его как свободной целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору культурных ценностей, самоопределению и творческой самореализации. Учитывая данный принцип при проектировании интегративного образовательного пространства педагогического вуза, создаются возможности для удовлетворения потребностей его субъектов в персонализированном пространстве;

- принцип иерархичности – соподчинение компонентов интегративного образовательного пространства педагогического вуза;

-принцип сквозного функционирования подструктур интегративного образовательного пространства педагогического вуза определяет соподчиненность, взаимосвязь и взаимозависимость приоритетных направлений деятельности каждого его компонента в соответствии с целевым ориентиром;

- принцип целевой концентрации – в процессе проектирования ведущим структурообразующим элементом является целеполагание, на основании которого происходит проектирование структуры интегративного образовательного пространства вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя, реализация функций, установление взаимоотношений между его субъектами, управление развитием данного пространства;

-принцип динамизма – обеспечивает проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в динамике, так как оно не устоявшийся объект, а постоянно развивающаяся система;

-принцип функциональной комфортности всех субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза предполагает создание благоприятного нравственно-психологического микроклимата, условий для творческой самореализации профессионального, личностного и карьерного роста субъектов образовательного пространства, их социальной поддержки и защищенности в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя;

- принцип факторной обусловленности требует учета внешних факторов, оказывающих прямое (непосредственное) или косвенное (опосредованное) воздействие на интегративное образовательное пространство педагогического вуза: экономические, социальные, политические, правовые, экологические, демографические, культурные, духовно-идеологические, социально-психологические и этические, отраслевые, этнические, – а также внутренних факторов, влияющих на развитие интегративного образовательного пространства вуза;

-принцип открытости, насыщенности, доступности и согласованности информационных ресурсов с потребностями субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза предполагает полноту его компонентов, обеспечивающих достижение цели, возможность максимального использования ресурсов субъектами интегративного образовательного пространства института, позволяет его субъектам проявлять свободу и самостоятельность в выборе своей образовательной траектории с учетом не только личностных, но и региональных, социальных, экономических и других факторов;

- принцип коллегиальности и консенсуса – однозначное стремление к выработке и принятию согласованных проектных решений;

- принцип творческого взаимодействия субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза определяет диа-

логовую позицию всех его субъектов, востребованность сотрудничества и сотворчества;

- принцип управления реализацией проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза состоит в том, что модель управления определяет доступный, легко осваиваемый и реализуемый измерительный инструментарий, предоставляющий своевременную информацию об изменениях в пространстве или в результативности его функционирования.

Можно заключить, что разработанные закономерности и принципы проектирования являются результатом научного анализа литературы, эффективного и собственного опыта оперирования с объектом исследования. Необходимо подчеркнуть, что специфические принципы проектирования позволили приобрести черты, ранее не свойственные образовательному пространству – интегративность, открытость, вариативная гибкость, наполненность разнообразными ресурсами, динамичность, многомерность и интенсивность объема образовательных услуг, обеспечивающих создание многообразия «ситуаций» профессионально-личностного развития будущего учителя с учётом интеграции психолого-педагогических, предметных знаний и способов профессиональной деятельности. Представленные закономерности и принципы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза определяют мировоззрение проектировщиков, обеспечивают ценностно-ориентационный уровень процесса проектирования.

По итогам проведения мониторинговой деятельности был организован Координационный Совет, на котором членами экспертных групп были представлены результаты анализа полученных данных и корректировки, внесенные в проект ИОППВ. Обсуждение и анализ результатов завершаются прогнозированием и оценкой возможностей дальнейшего развития ИОППВ в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учительских кадров.

Таким образом, представленная технология отражает многолетний опыт работы всего педагогического коллектива под руководством авторов исследования по реализации проекта ИОППВ в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя на основе последовательного сотрудничества всех его субъектов, объединенных принятой ими концептуальной программой; специальной системой управления, включающей информирование, стимулирование, «активное» включение всех объектов и субъектов в систему целого; осуществление качественной экспертизы реализации проекта и полученных результатов инновационной деятельности.

4.3. Результаты реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя

Согласно логике проведения экспериментальной работы по внедрению проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза и его эффективного влияния на качество профессиональной подготовки субъектов, представим анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Специфика разработанных критериев заключается в том, что показатели имеют различные типы, характеризуются высокой вариативностью под влиянием неконтролируемых случайных факторов, сложностью корреляционных связей, обусловленных необходимостью учета субъективных факторов. При разработке количественной оценки предлагаемых критериев интегративности примем следующие допущения:

1.Показатели эффективности имеют порядковую шкалу. Это позволяет провести качественную оценку методом экспертных оценок. В порядковой шкале возможны возрастающие преобразования, что позволяет в дальнейшем провести нормировку полученных результатов.

2.При оценке предполагаем, что эксперты обсуждают критерии и их оценки друг с другом и в большинстве случаев неверные мнения отбрасываются.

3.Количество экспертов остается фиксированным.

4.Состав и количество членов экспертной комиссии определяются нормативными документами.

5.С целью получения обобщенной оценки будем использовать весовые коэффициенты для частных критериев.

6.Для получения обобщенного результата будем использовать метод медианы рангов.

С учетом изложенного представим систему разработанных критериев в виде таблицы 4.2 и формулы (4.1).

Выражение (формула 4.1) представляет собой матричную форму отображения множества показателей (свертка) на обобщенный частный критерий, представленный в виде вектора. Математически это может быть представлено в виде векторного произведения многомерного вектора частных показателей на единичный вектор.

Особенность матрицы состоит в переменном количестве показателей, поэтому при определении суммарной оценки будем нормализовать каждый критерий, что допустимо в соответствии с исходными допущениями.

Нормализация критериев позволяет провести количественную оценку показателей функционирования реальной модели образовательного

Таблица 4.2

Оценки показателей функционирования реальной модели образовательного пространства педагогического вуза в соответствии с критериями интегративности

Критерии	$П_1$	$П_2$	$П_3$	$П_4$	$П_5$	$П_6$	$П_7$	$П_8$	Суммарная оценка критерия
$К_1$	$П_{11}$	$П_{12}$	$П_{13}$	$П_{14}$	–	–	–	–	$K_{1\Sigma}$
$К_2$	$П_{21}$	$П_{22}$	–	–	–	–	–	–	$K_{2\Sigma}$
$К_3$	$П_{31}$	$П_{32}$	$П_{33}$	$П_{34}$	$П_{35}$	$П_{36}$	–	–	$K_{3\Sigma}$
$К_4$	$П_{41}$	$П_{42}$	$П_{43}$	$П_{44}$	$П_{45}$	–	–	–	$K_{4\Sigma}$
$К_5$	$П_{51}$	$П_{52}$	$П_{53}$	–	–	–	–	–	$K_{5\Sigma}$
$К_6$	$П_{61}$	$П_{62}$	$П_{63}$	–	–	–	–	–	$K_{6\Sigma}$
$К_7$	$П_{71}$	$П_{72}$	$П_{73}$	$П_{74}$	$П_{75}$	$П_{76}$	$П_{77}$	$П_{78}$	$K_{7\Sigma}$
$К_8$	$П_{81}$	$П_{82}$	$П_{83}$	–	–	–	–	–	$K_{8\Sigma}$
$К_9$	$П_{91}$	$П_{92}$	$П_{93}$	–	–	–	–	–	$K_{9\Sigma}$
$К_{10}$	$П_{101}$	$П_{102}$	$П_{103}$	$П_{104}$	–	–	–	–	$K_{10\Sigma}$

где $К_i$ – i-тый критерий эффективности, i=1…10; $П_j$ – j-тый показатель эффективности критерия; $П_{ij}$ – i-тый показатель j-того критерия.

Формула 4.1

$$K_{\Sigma} = \begin{Vmatrix} П_{11} & П_{12} & П_{13} & П_{14} & & & & \\ П_{21} & П_{22} & & & & & & \\ П_{31} & П_{32} & П_{33} & П_{34} & П_{35} & П_{36} & & \\ П_{41} & П_{42} & П_{43} & П_{44} & П_{45} & & & \\ П_{51} & П_{52} & П_{53} & & & & & \\ П_{61} & П_{62} & П_{63} & & & & & \\ П_{71} & П_{72} & П_{73} & П_{74} & П_{75} & П_{76} & П_{77} & П_{78} \\ П_{81} & П_{82} & П_{83} & & & & & \\ П_{91} & П_{92} & П_{93} & & & & & \\ П_{101} & П_{102} & П_{103} & П_{104} & & & & \end{Vmatrix} \times \begin{Vmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \end{Vmatrix} = \begin{Vmatrix} K_{1\Sigma} \\ K_{2\Sigma} \\ K_{3\Sigma} \\ K_{4\Sigma} \\ K_{5\Sigma} \\ K_{6\Sigma} \\ K_{7\Sigma} \\ K_{8\Sigma} \\ K_{9\Sigma} \\ K_{10\Sigma} \end{Vmatrix}$$

пространства педагогического вуза в соответствии с критериями интегративности в условиях вариативности количества показателей. В общем случае для каждого частного критерия можно записать формулу 4.2.

Формула 4.2

$$K_{i\Sigma}^{H} = F(\mu_{ij} П_{ij}, \mu_{j\Sigma} П_{j\Sigma})$$

где $K_{i\Sigma}^{H}$ - нормированное значение *i*-того показателя, $F(\bullet)$ - функция, учитывающая корреляционные связи между показателями, μ_{ij} - коэффициент корреляции между показателями в заданном критерии, $\mu_{j\Sigma}$ - коэффициент корреляции, учитывающий влияние показателей друг на друга.

Для обобщенного критерия оценки применяется формула 4.3.

Формула 4.3

$$K_{\Sigma}^{H} = F_1(\sum_{i=1}^{10} \mu_{\Sigma}^{i} K_{i\Sigma}^{H})$$

где K_{Σ}^{H} - нормированное значение критерия, μ_{Σ}^{i} - коэффициент корреляции между частными критериями, $F_1(\bullet)$ - функция, учитывающая корреляционные связи между частными критериями и весовые коэффициенты каждого из них.

Конкретизируем выражения формул 4.2. и 4.3. В общем случае для формулы вида 4.1 можно построить матрицы корреляционных связей (формула 4.4).

Формула 4.4

Матрица корреляционных связей частного критерия

$$\mu_{i\Sigma} = \begin{Vmatrix} \mu_{11} & \mu_{12} & \mu_{13} & \mu_{14} & & & & \\ \mu_{21} & \mu_{22} & & & & & & \\ \mu_{31} & \mu_{32} & \mu_{33} & \mu_{34} & \mu_{35} & \mu_{36} & & \\ \ldots & & & & & & & \\ 1 & \mu_{i2} & \mu_{i3} & \mu_{i4} & \ldots & \ldots & \ldots & \mu_{im} \\ \ldots & & & & & & & \\ \mu_{101} & \mu_{102} & \mu_{103} & \mu_{104} & & & & \end{Vmatrix}$$

В рамках проведенного исследования анализ содержательной части показателей и критериев позволяет выдвинуть предположение о слабой зависимости множества выбранных показателей и множества выбранных критериев. Тогда выражение формулы (4.2) может быть представлено в следующем виде (формула 4.5):

Формула 4.5

$$K_{i\Sigma} = \sum_{j} \Pi_{ij}$$

Несколько сложнее дело обстоит с вычислением обобщенного критерия K_{Σ}.

Определение значения результирующего критерия осуществлялось на основе анализа иерархий, являющегося одним из признанных экспертных методов принятия решений. Выбор данного метода обусловлен возможностью учета степени согласованности мнений экспертов коэффициентом кон-

кордации. Использование метода анализа иерархий позволило осуществить ранжировку частных критериев по номинативной шкале и определить в номинативной шкале степень взаимного влияния частных критериев.

Значение обобщенного критерия оценки определяется выражением (формула 4.6).

Формула 4.6

$$K_{\Sigma} = \sum_{i} \sum_{j} \alpha_{j} \beta_{i} K_{i\Sigma}$$

где α_j - коэффициент взаимного влияния, β_i - коэффициент значимости частного критерия.

Приведем порядок нормализации показателей эффективности и раскроем вид функций $F(\cdot)$ и $F_1(\cdot)$. Пусть N_{ij} - максимальное количество баллов, набранное по i-тому показателю для j-того критерия, M_i – количество показателей оценки в i-том критерии, L- количество критериев. Примем максимальное количество баллов по одному критерию и суммарное количество баллов равным 100. С учетом того, что каждый показатель в системе критериев ($П_{ij}$ имеет максимальное значение, равное N, формула нормализации для i-того критерия ($K_{i\Sigma}$) будет иметь вид (формула 4.7).

Формула 4.7

$$K_{i\Sigma}^{H} = \left(\frac{\sum_{j} П_{ij}}{NM} \right)$$

А формула для нормализации суммарного критерия (K_{Σ}) при условии, что количество частных критериев равно 10, имеет вид (формула 4.8).

Формула 4.8

$$K_{\Sigma}^{H} = \left(\frac{\sum_{i} \sum_{j} (1 - \alpha_{j}) \beta_{i} K_{i\Sigma}}{10} \right)$$

Уровни интегративности образовательного пространства педагогического вуза определяются как отображение множества значений суммарного критерия K_{Σ}^{H} из номинативной шкалы в интервальную шкалу.

Предполагая изоморфность отображения уровня сформированности образовательного пространства педагогического вуза на качество подготовки выпускников и опираясь на работы В.П. Беспалько [51], мы определили следующие границы уровней интегративности (таблица 4.3).

Определим показатели обобщенного мнения экспертов с учетом того, что индивидуальные оценки приведены к интервальной шкале.

Таблица 4.3

Уровни интегративности образовательного пространства педагогического вуза

Уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза	Значение обобщенного критерия (ранг)
Минимально-ограниченный уровень интегративности	$\leq 0{,}7$
Средне-функциональный уровень интегративности	0,7…0,9
Достаточно высокий уровень интегративности	$\geq 0{,}9$

К этим показателям в соответствии с методом анализа иерархий относятся:

1. Коэффициент конкордации, определяющий согласованность группы индивидуальных ранжировок, вычисляемый по формуле 4.9 [47, 216-230].

Формула 4.9

$$W = \frac{12\sum_{i=1}^{n}(S_i - \overline{S})^2}{m^2(n^3 - n)}$$

где S_i - сумма рангов, полученных данным объектом во всех ранжировках; $\overline{S}$ - средняя сумма рангов, полученная одним объектом; m - число экспертов; n - число ранжируемых объектов.

Для определенных выше уровней интегративности выражение (формула 4.9) преобразуется к виду (формула 4.10):

Формула 4.10

$$W = \frac{\sum_{i=1}^{3}(S_i - \overline{S})^2}{2m^2}$$

Очевидно, при $W \geq 0{,}5$ действия экспертов в большей степени согласованы, чем несогласованы, поэтому в дальнейшем полагаем, что, если $W \geq 0{,}5$, можно определить значение обобщенного критерия.

2. Медиана рангов, определяющая наибольшую сумму рангов. Для определения медианы рангов будем использовать гистограмму распределения значений суммарного критерия.

3. Коэффициент взаимного влияния α_j будем определять на основе решения задачи о лидере, в соответствии с которой он определяется по формуле 4.11

Формула 4.11

$$\alpha_i = \frac{\sum_{j=1}^{10} x_{ij}}{\sum_{i=1}^{10}\sum_{j=1}^{10} x_{ij}}$$

где x_{ij} – элемент матрицы размерности 10х10, представляющий собой строгое предпочтение *i*-того критерия по отношению к *j*-тому. При этом x_{ij}=1, если, по мнению экспертов, имеется корреляционная связь между *i*-тым и *j*-тым критериями и равно 0 при отсутствии таковой.

Основываясь на первой группе критериев интегративности в рамках организации констатирующего и контрольного этапов эксперимента, были получены следующие результаты. Методом экспертных оценок с помощью теста-опросника «Определение уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза» (приложение А) в 1998 году и в 2008 году была проведена ранжировка по значимости частных критериев, на основе которой были определены коэффициенты β_i. Результаты сведены в таблицу 4.4.

Таблица 4.4

Ранжировка коэффициентов интегративности

Критерии	Ранжировка по значимости критериев интегративности образовательного пространства педагогического вуза		Коэффициент β_i
	1998 год	2008 год	
Целостности компонентов, подпространств ОППВ	1	1	0,18
Восполнение элементов, подпространств до целостного единства	2	2	0,15
Интенсивности взаимодействия объектов и субъектов ОППВ	7	7	0,07
Компактность ОППВ	10	10	0,02
Согласованность ценностей, целей, технологических подходов объектов ОППВ	6	6	0,1
Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов ОППВ	5	5	0,11
Адаптивность субъектов ОППВ к требованиям головного вуза	8	8	0,05
Динамизм	9	9	0,04
Концентричность	3	3	0,15
Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ОППВ	4	4	0,13

Ранжировка проведена методом медианы рангов по результатам опроса экспертов. Количество экспертов – преподавателей в обоих случаях равно 11, что в целом обеспечивает достоверность экспертизы равной 0,8. Совпадение результатов доказывает непротиворечивость и устойчивые внутренние латентные связи предложенных критериев.

Результаты попарных сравнений критериев по результатам опроса 11 экспертов представлены в виде формулы (4.12), в которой учтены наиболее существенные влияния.

Формула 4.12

$$\left\|\alpha_{ij}\right\| = \begin{Vmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{Vmatrix}$$

В соответствии с формулой 4.12 матрица-строка коэффициента взаимного влияния будет иметь вид (формула 4.13):

Формула 4.13

$$\left\|\alpha_{i}\right\| = \left\|0{,}25 \quad 0{,}15 \quad 0{,}2 \quad 0{,}05 \quad 0{,}05 \quad 0{,}1 \quad 0{,}05 \quad 0{,}05 \quad 0{,}05 \quad 0{,}05\right\|$$

По результатам экспертных оценок значения частных критериев представлены в таблице 4.5.

Тогда значение обобщенного критерия в соответствии с формулой 4.8 будет определяться значениями, представленными в таблице 4.6.

Таким образом, в 1998 году уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза был минимально-ограниченный, а в 2008 году – достаточно высокий уровень интегративности.

В результате диагностики реальной модели образовательного пространства Ставропольского регионального государственного педагогического института детства (1998 г.) экспертами были получены низкие значения всех показателей по критериям интегративности диагностируемой модели реального образовательного пространства педагогического вуза. Анализируя отдельные критерии, мы отмечали повышенные по сравнению с имеющимися данными значения таких параметров, как «Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах

Таблица 4.5

Результаты экспертных оценок уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза

Критерии	Значение частного критерия			
	1998 год		2008год	
Целостность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ	19	0,09	88	0,09
Восполнение элементов, кластеров-подпространств до целостного единства	0	0	88	0,09
Интенсивность взаимодействия объектов и субъектов ИОППВ	16	0,07	87	0,09
Компактность ИОППВ	30	0,14	90	0,1
Согласованность ценностей, целей, технологических подходов объектов ИОППВ	33	0,15	100	0,11
Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов ИОППВ	33	0,15	92	0,1
Адаптивность субъектов ИОППВ к требованиям головного вуза	22	0,1	91	0,1
Динамизм	17	0,08	92	0,1
Концентричность	25	0,11	100	0,11
Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ	25	0,11	100	0,11

Таблица 4.6

Значение обобщенного критерия уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза

Обобщенный критерий	Значение обобщенного критерия	
	1998 год	2008 год
	0,09045	0,81405

функционирования объектов ОППВ» (33%), «Согласованность ценностей, целей, технологических подходов объектов ОППВ» (33%). Это позволило говорить об имеющихся предпосылках перехода интегративных процессов на уровень территориально-пространственной организации – образовательное пространство вуза и создало условия для осуществления научного поиска в данном направлении.

В то же время значения таких важных показателей, как «Критерий восполнения элементов, кластеров-подпространств до целостного единства» (0%), «Целостности компонентов, подпространств ОППВ» (19%) и «Интенсивности взаимодействия объектов и субъектов ОППВ» (16%),

очень низкие, именно в этих направлениях необходимо, на наш взгляд, начинать осуществлять проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Полученные (1998 г.) на основе теста-опросника «Определение уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза» результаты количественного и качественного анализа свидетельствуют о наличии *минимально-ограниченного уровня интегративности реальной модели образовательного пространства педагогического вуза* (значение обобщенного критерия интегративности – 0,09045), характеризующегося разрозненностью, автономностью его компонентов и подпространств, некоторой замкнутостью. В данном пространстве не проявлялось взаимопроникновение, взаимотрансформация элементов, кластеров-подпространств до целостнообъединяющего единства. Организация подпространств образовательного пространства вуза носила формальный характер (отсутствует упорядоченность, комплексность его элементов на основе согласованности ценностей, целей, технологических подходов, внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий учреждений, входящих в состав образовательного пространства педагогического вуза). Проявляется однообразие образовательных услуг, предложенных объектами реальной модели образовательного пространства педагогического вуза. Отсутствие паритетных отношений в рамках взаимодействия субъектов образовательного пространства. Интегративность в образовательном пространстве вуза минимальна. Ценности развития образовательного пространства осмысливаются недостаточно, они принимаются только некоторыми его субъектами. Участие в развитии исследуемого пространства принимают в основном администрация и педагоги, студенты пассивны.

Использование модифицированного метода векторного моделирования В.А. Ясвина, Г.Ю. Беляева (приложение Б) позволило экспертам (преподавателям и студентам вуза) на этапе констатирующего эксперимента подтвердить минимально ограниченный уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза с преобладанием разрозненно-директивного образовательного пространства пассивной зависимости его субъектов. Наиболее высокие показатели в данной методике были получены по шкале «разрозненность» (6 баллов), «зависимости» (5 баллов), «директивности» (4 балла), «пассивности» (4 балла). Эти показатели свидетельствуют об отсутствии единства, целостности, синтеза компонентов, подструктур образовательного пространства педагогического вуза. Векторное моделирование показало, что состояние образовательного пространства педагогического вуза на первом этапе эксперимента характеризуется относительной замкнутостью, отсутствием интегративности. Содержание интегративного образовательного пространства педагогического вуза недостаточно наполнено со-

бытиями, размышлениями, переживаниями, связанными с участием его субъектов в педагогической деятельности.

Полученные качественные и количественные данные состояния реальной модели образовательного пространства педагогического вуза по разработанным критериям интегративности позволили выявить потребность его дальнейшего структурирования, разработки научных ориентиров его перспективного развития, в определении основных функций и самое главное – проектировании интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

На контрольном этапе эксперимента в 2008 г. по тесту-опроснику «Определение уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза» экспертами было получено значение обобщенного критерия – 0,81405 *(достаточно высокий уровень интегративности)*.

Это свидетельствует о том, что уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза на первом и третьем этапах эксперимента стал отличаться между собой практически по всем показателям. Это позволило проследить динамику развития интегративного образовательного пространства педагогического вуза и его влияния на качество профессиональной подготовки учителя. Наиболее высокие показатели были получены по критериям «Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ОППВ» (100 %), «Концентричность» (100 %). Это было выражено в наличии общего центра (головного вуза), генерировании интегративного качества, доминировании целевого ориентира, реализуемого каждым субъектом ИОППВ.

Объединения различных образовательных (и иных) учреждений в интегративное образовательное пространство вуза осуществляется на единых теоретических позициях тех, кто имеет близкие взгляды на сущность, природу, специфику педагогической деятельности и с учетом восполнения компонентов, кластеров-подпространств до целостнообъединяющего единства на основе обобщенности, комплексности, уплотненности, организованности, взаимоусиления, взаимодополнения. Анализ полученных результатов показал высокую частоту внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий объектов и субъектов интегративного образовательного пространства педагогического вуза (87%) в области учебной, методической, научно-исследовательской и иной деятельности, степень их эффективности и насыщенности достаточно высокая. Согласно данному критерию, отмечается наличие многообразия форм взаимодействия образовательных структур, основанных на комплексных договорах о творческом сотрудничестве и учитывающих в своей деятельности единые ценностно-целевые установки и ориентиры в функционировании. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза характеризуется гибкостью, вариативностью предложен-

ных образовательных услуг, преемственностью уровней образования, что создает оптимальные условия для получения образования разного уровня внутри интегративного образовательного пространства института. Проведенный нами опрос показал, что интегративное образовательное пространство педагогического вуза занимает достаточно высокую конкурентную позицию на региональном рынке.

Обратимся к анализу динамики показателей интегративности на основе модифицированного метода векторного моделирования В.А. Ясвина, Г.Ю. Беляева, подтверждающего достаточно высокий уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза с преобладанием интегративно-самостоятельного типа образовательного пространства активной свободы его субъектов. Наиболее высокие показатели в данной методике были получении по шкале «интегративность» (6 баллов), «активности» (6 баллов), «свободы» (5 баллов), «самостоятельности» (5 баллов) Данные количественные показатели свидетельствуют о том, что интегративное образовательное пространство педагогического вуза создаёт условия для свободного выбора субъектами форм своей деятельности, возможности строить собственную педагогическую деятельность, задумываться о предназначении, ориентироваться в многообразии и быть ответственным за выбор, саморазвитие учебных и профессиональных умений.

Далее нами были проанализированы изменения в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей, произошедшие с 1998 г. по 2008 г. Опытно-экспериментальной базой исследования выступили государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный педагогический институт», филиалы института в г.г. Буденновске, Ессентуки, Железноводске, общеобразовательные школы г. Ставрополя и Ставропольского края. Для проведения внутреннего мониторинга качества профессиональной подготовки учителей экспериментальную группу составили: – 2622 студента (1642 студента – экспериментальная группа; 980 – контрольная).

Данный анализ был осуществлен по следующим показателям: *качество управления*, *качество образовательного процесса*, *профессиональная успешность выпускников, престижность вуза и внешние связи вуза.*

Реализация проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза детерминировала структурирование системы качества профессиональной подготовки учителей, которая была ориентирована на международные стандарты качества серии ГОСТ Р ИСО 9001-2001, модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM – European Foundation for Quality Management), принципы всеобщего менеджмента качества (TQM – Total Quality Management), что способствует координации деятельности института на всех этапах подготовки высококвалифицированных специалистов.

Система обеспечения качества подготовки специалистов представляет собой совокупность факторов (составляющих) качества, показателей оценки качества и их критериальных значений, условий реализации образовательных программ, управленческую структуру вуза, обеспечивающую качество образования.

Результативность в достижении качества профессиональной подготовки учителей представлена в нижеприведенных диаграммах (диаграммы 4.1 – 4.5). Обследование осуществлялось в последнем семестре обучения, перед итоговой государственной аттестацией выпускников педагогического вуза по методикам, представленным в приложении (приложение В, Г, Д, Е, Ж).

Диаграмма 4.1

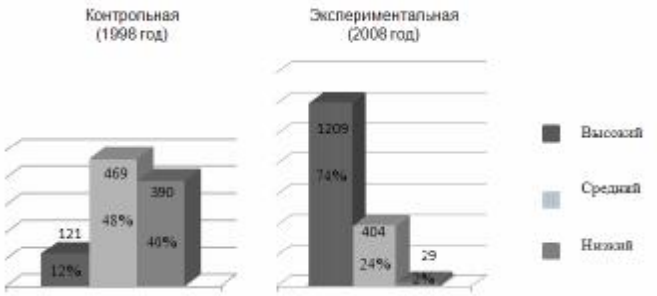
Знания, умения и навыки (компетенции) будущего учителя в области учебно-воспитательной деятельности

В экспериментальной группе респондентов по высокому уровню сформированности положительная динамика данной компетенции составила 61%, соответственно отрицательная динамика по низкому уровню сформированности составила 34%. Полученные результаты свидетельствуют, что будущие учителя из экспериментальной группы демонстрируют сформированные знания, умения и навыки в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности на различных возрастных этапах. Будущие специалисты обладают полными, глубокими и системными знаниями, умениями и навыками в области проектирования, реализации и оценивания результатов процесса обучения и воспитания с использованием современных педагогических технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности для решения задач конкретной образовательной ступени и конкретного образовательного учреждения. У студентов ярко выражены знания и умения в области взаимодействия с родителями, коллегами, с социальными партнерами (в том числе иностранными), при решении актуальных профессиональных задач. У будущих специалистов сформированы знания и умения в об-

ласти использования имеющихся возможностей образовательной и социальной среды для обеспечения качества профессиональной деятельности, в том числе с внедрением информационных технологий. Будущие учителя могут и умеют оценивать собственные достижения и проблемы, проектировать собственную программу профессионального и личностного роста, использовать информационные технологии в самообразовательной деятельности.

Диаграмма 4.2

Знания, умения и навыки (компетенции) будущего учителя в области методической деятельности



Очевидно, что в экспериментальной группе респондентов по высокому уровню сформированности положительная динамика данной компетенции составила 62%, соответственно отрицательная динамика по низкому уровню сформированности составила 38%. Полученные результаты свидетельствуют, что у будущих учителей из эксперименталь-

Диаграмма 4.3

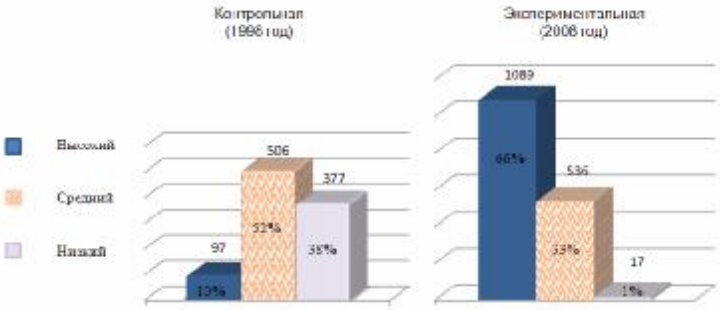
Знания, умения и навыки (компетенции) будущего учителя в области социально-педагогической деятельности

ной группы в полной мере сформированы знания, умения в области построения учебного процесса в контексте современных достижений педагогической науки и образовательной практики. Способность актуализации педагогического компонента в содержании учебного предмета у респондентов высоко развита. Будущие учителя обладают сформированными умениями и навыками в области разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса, а также умениями и навыками в области методики обучения и воспитания.

В экспериментальной группе респондентов (диаграмма 4.3) по высокому уровню сформированности положительная динамика данной компетенции составила 64%, соответственно отрицательная динамика по низкому уровню сформированности составила 43%. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что респонденты в экспериментальной группе обладают сформированной системой знаний и умений в области изучения потенциальных возможностей и специфических социально-образовательных потребностей личности на различных возрастных этапах и проектирования индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У будущих учителей сформированы знания и умения в области реализации и оценки результатов социально-педагогического процесса с использованием известных педагогических технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития.

Диаграмма 4.4

Знания, умения и навыки (компетенции) будущего учителя в области культурно-просветительской деятельности



Приведенная диаграмма показывает, что в экспериментальной группе респондентов по высокому уровню сформированности положительная динамика данной компетенции составила 56%, соответственно от-

рицательная динамика по низкому уровню сформированности составила 37%. В целом результаты свидетельствуют, что у будущих учителей из экспериментальной группы в полной мере сформированы знания и умения в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности на различных возрастных этапах и проектирования дифференцированных программ сопровождения в различных социально-институциональных условиях. У респондентов в должной степени проявляются знания и умения в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса и использования известных педагогических технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности. У будущих специалистов ярко выражены знания и умения в области взаимодействия с представителями учреждений культуры по реализации просветительской работы с различными социальными группами.

Диаграмма 4.5

Знания, умения и навыки (компетенции) будущего учителя в области организационно-управленческой деятельности

Таким образом, очевидно, что в экспериментальной группе респондентов по высокому уровню сформированности положительная динамика данной компетенции составила 58%, соответственно отрицательная динамика по низкому уровню сформированности составила 45%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что знания и умения будущих учителей из экспериментальной группы в области проблем организации учебной, досуговой и др. деятельности учащихся сформированы. Респонденты владеют знаниями и умениями в области управленческой деятельности (знания в области социально-психологических механизмов функционирования малой группы; умения осуществлять оптимальный стиль руководства учащимися). Такие знания, умения и навыки в области педагогической коммуникации, как знание социально-психологических механизмов педагогического общения; знания и умения в области профилактики, управления и разрешения вер-

тикальных и горизонтальных конфликтов в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик», в свою очередь, сформированы на высоком качественном уровне.

Для подтверждения обоснованности полученных результатов, наряду с внутренним мониторингом качества подготовки учителей, нами был осуществлен **дополнительный внешний мониторинг обозначенного качества**. При этом, учитывая объективные показатели профессиональной успешности выпускников ГОУ ВПО СГПИ, нами с помощью представленных выше диагностических методов исследовалось следующее: 1) отношение учителей-практиков к качеству образовательного процесса вуза (в контексте интегративности его образовательного пространства), который был ими закончен; 2) определение уровня профессиональной компетентности работающих учителей.

С этой целью в средних школах г. Ставрополя и Ставропольского края была проведена диагностическая работа с учителями. Данная работа осуществлялась с помощью метода анкетирования и метода внешней экспертной оценки. Для выявления динамики интегративности образовательного пространства педагогического вуза и достижения соответствующего качества профессиональной подготовки специалистов нами были обследованы учителя, которые закончили педагогический вуз в разное время: 1999 год, 2003 год и 2008 год выпуска. При этом специалисты были выделены в контрольную и экспериментальную группу. Критерий разделения учителей на обозначенные группы был следующим: *«Я являюсь выпускником Ставропольского государственного педагогического института»* – экспериментальная группа респондентов; *«Я не являюсь выпускником Ставропольского государственного педагогического института»* – контрольная группа респондентов. В целом в обследовании приняло участие 1277 человек. При этом 649 учителей составили экспериментальную группу респондентов, 628 – контрольную. По годам выпуска контрольные и экспериментальные группы были распределены следующим образом:

1999 год выпуска: 197 человек – *экспериментальная группа*; 187 – *контрольная группа*;

2003 год выпуска: 218 человек – *экспериментальная группа*; 214 – *контрольная группа*;

2008 год выпуска: 234 человек – *экспериментальная группа*; 227 – *контрольная группа.*

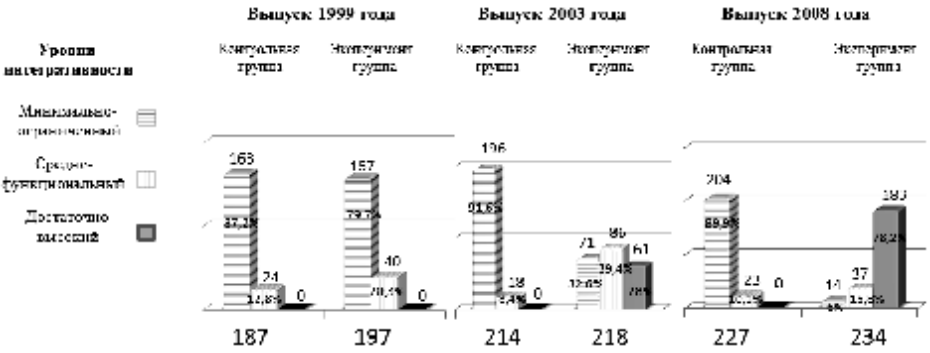
Результаты обследования респондентов с помощью анкеты «Уровень интегративного образовательного пространства педагогического вуза глазами учителей – бывших выпускников данного вуза» являются следующими (диаграмма 4.6).

Таким образом, результаты показывают выраженную динамику оценки образовательного пространства педагогического вуза как интегративного в экспериментальных группах учителей. Так, по уровню сфор-

мированности интегративного образовательного пространства педагогического вуза «достаточно высокий» положительная динамика оценки у выпускников 2003 г. по сравнению с выпускниками 1999 г. составила 28%, а у выпускников 2008 г. – 78,2%. Отрицательная динамика по уровню «минимально-ограниченный» составила 47,1% и 73,7%, соответственно. В контрольных группах респондентов положительной динамики в оценке образовательного пространства педагогического вуза как интегративного не выявлено.

Диаграмма 4.6

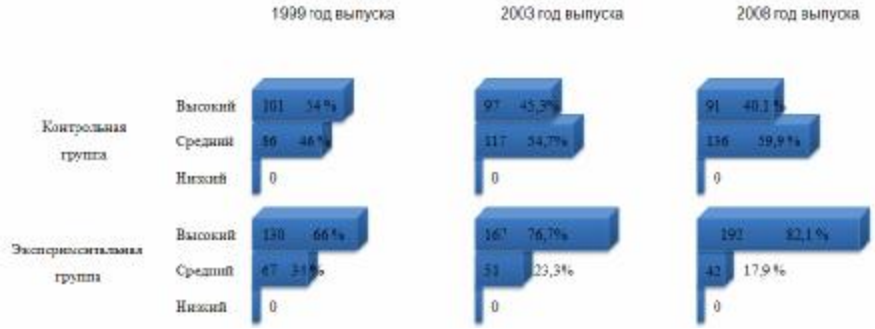
Уровень интегративного образовательного пространства педагогического вуза глазами учителей – бывших выпускников данного вуза



Результаты исследования качественного состояния профессиональной готовности и компетентности учителей-практиков являются следующими (диаграмма 4.7 – 4.12):

Диаграмма 4.7

Профессиональная готовность учителя



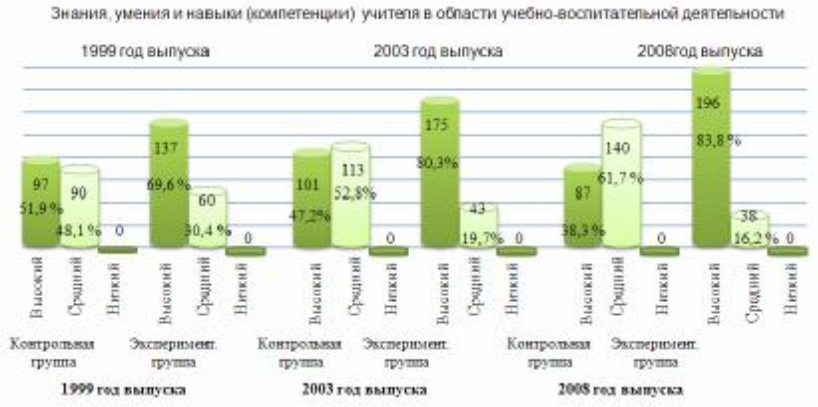
Таким образом, в контрольных группах учителей высокий уровень профессиональной готовности среди выпускников 2008 г. показали 40,1% респондентов. Это на 5,2% меньше, чем у выпускников 2003 г. и на 13,9% меньше, чем у выпускников 1999 г. В экспериментальных группах учителей высокий уровень профессиональной готовности среди выпускников 2008 г. показали 82,1 % респондентов. Это на 5,4% больше, чем у выпускников 2003 г. и на 16,1% больше, чем у выпускников 1999 г. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в контрольных и экспериментальных группах респондентов имеет место противоположная динамика профессиональной готовности. Такая динамика свидетельствует о следующем:

· повышение качественного уровня профессиональной готовности в контрольных группах респондентов зависит от стажа профессиональной деятельности. Чем данный стаж выше, тем выше уровень профессиональной готовности учителей;

· повышение уровня профессиональной готовности в экспериментальных группах респондентов детерминировано не только длительностью педагогической деятельности учителей, но и состоянием интегративности образовательного пространства педагогического вуза.

Об этом также свидетельствует разница качественного состояния профессиональной готовности учителей в контрольных и экспериментальных группах по высокому уровню сформированности: у выпускников 1999 г. учителей с обозначенным уровнем профессиональной готовности в экспериментальных группах на 12% больше, чем в контрольных; у выпускников 2003 г. такая разница составила 31,4%; у выпускников 2008 г. – 42%.

Диаграмма 4.8



Таким образом, в контрольных группах учителей высокий уровень компетенции в области учебно-воспитательной деятельности среди вы-

пускников 2008 г. показали 38,3 % респондентов. Это на 8,9% меньше, чем у выпускников 2003 г. и на 13,6% меньше, чем у выпускников 1999 г. В свою очередь, в экспериментальных группах учителей высокий уровень обозначенной компетенции среди выпускников 2008 г. показали 83,8% респондентов. Это на 3,5% больше, чем у выпускников 2003 г. и на 14,2% больше, чем у выпускников 1999 г.

Как и в случае с профессиональной готовностью, полученные результаты свидетельствуют о том, что в контрольных и экспериментальных группах респондентов имеет место разноплановая динамика компетенции в области учебно-воспитательной деятельности. Такая динамика подтверждает, что изменение качественного уровня названной компетенции в контрольной группе обусловлено исключительно величиной профессионального стажа учителей, в экспериментальной группе такое изменение детерминировано положительной динамикой интегративности образовательного пространства педагогического вуза. Об этом свидетельствуют результаты сравнения качественного состояния обозначенной компетенции в контрольных и экспериментальных группах респондентов по высокому уровню сформированности: учителей (выпуск 1999 г.) с обозначенным уровнем компетенции в экспериментальных группах на 17,7% больше, чем в контрольных; учителей (выпуск 2003 г.) такая разница составила 33,1%; учителей (выпуск 2008 г.) – 45,5%.

Диаграмма 4.9

Результаты свидетельствуют о том, что в контрольных группах учителей высокий уровень компетенции в области методической деятельности среди выпускников 2008 г. показали 39,2 % респондентов. Это на 8,5% меньше, чем у выпускников 2003 г. и на 13,7% меньше, чем у выпускников 1999 г. В экспериментальных группах учителей высокий уровень профес-

сиональной готовности среди выпускников 2008 г. показали 82,4 % респондентов. Это на 5,3% больше, чем у выпускников 2003 г. и на 14,4% больше, чем у выпускников 1999 г. Полученные результаты свидетельствуют о противоположной динамике уровня сформированности компетенции в области методической деятельности в контрольных и экспериментальных группах учителей. Такая динамика доказывает, что повышение качественного уровня в экспериментальных группах респондентов детерминирована не только продолжительностью педагогического стажа, но состоянием интегративности образовательного пространства педагогического вуза. Это подтверждают следующие результаты: у выпускников 1999 г. с высоким уровнем компетенции в области методической деятельности в экспериментальных группах на 15,1% больше, чем в контрольных; у выпускников 2003 г. данная разница составила 29,4%; у выпускников 2008 г. – 43,2%.

Диаграмма 4.10

Таким образом, в контрольных группах учителей высокий уровень компетенции в области социально-педагогической деятельности среди выпускников 2008 г. показали 34,3% респондентов. Это на 10,1% меньше, чем у выпускников 2003 г. и на 18,6% меньше, чем у выпускников 1999 г. В свою очередь, в экспериментальных группах учителей высокий уровень профессиональной готовности среди выпускников 2008 г. показали 82,1% респондентов. Это на 3,7% больше, чем у выпускников 2003 г. и на 15,6% больше, чем у выпускников 1999 г.

Противоположная динамика уровня обозначенной компетенции в контрольных и экспериментальных группах также свидетельствует, что в экспериментальных группах учителей одним из условий формирования профессиональной компетентности является состояние интегративности образовательного пространства педагогического вуза.

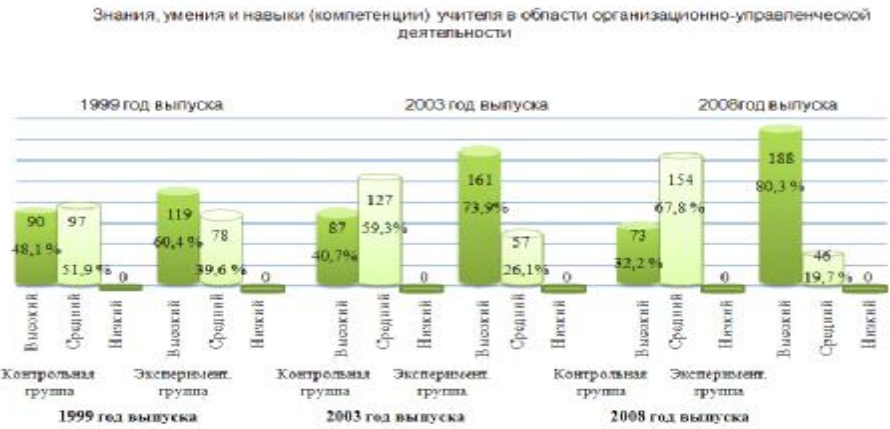
Это подтверждает сравнение состояния компетенции в области социально-педагогической деятельности в контрольных и экспериментальных группах: у выпускников 1999 г. учителей с обозначенным уровнем компетенции в экспериментальных группах на 13,6% больше, чем в контрольных; у выпускников 2003 г. такая разница составила 34%; у выпускников 2008 г. – 47,8%.

Диаграмма 4.11

Результаты показывают, что в контрольных группах респондентов высокий уровень компетенции в области культурно-просветительской деятельности среди выпускников 2008 г. показали 31,3% учителей. Это на 5,6% меньше, чем у выпускников 2003 г. и на 14,7% меньше, чем у выпускников 1999 г. В экспериментальных группах учителей наблюдается обратная динамика роста качественного уровня данной компетенции. Так, ее высокий уровень сформированности среди выпускников 2008 г. имеют 79,9% респондентов, что на 6,5% больше, чем у выпускников 2003 г. и на 18,5% больше, чем у выпускников 1999 г.

В целом, противоположная динамика уровня сформированности компетенции в области культурно-просветительской деятельности в контрольных и экспериментальных группах респондентов свидетельствует о том, что на формирование данной компетенции в экспериментальных группах учителей влиял не только профессиональный стаж, но и состояние интегративности образовательного пространства педагогического вуза. Это подтверждает и сравнительный анализ результатов в группах респондентов. Так, у выпускников 1999 г. с высоким уровнем сформированности компетенции в области просветительской деятельности в экспериментальных группах на 15,4% больше, чем в контрольных; у выпускников 2003 г. такая разница составила 36,5%; у выпускников 2008 г. – 48,6%.

Диаграмма 4.12



Таким образом, в контрольных группах учителей высокий уровень сформированности компетенции в области организационно-управленческой деятельности среди выпускников 2008 г. показали 32,2 % респондентов. Это на 8,5% меньше, чем у выпускников 2003 г. и на 15,9% меньше, чем у выпускников 1999 г. В экспериментальных группах учителей динамика обозначенной компетенции является противоположной. Так, высокий уровень профессиональной готовности среди выпускников 2008 г. показали 80,3 % респондентов, что на 6,4% больше, чем у выпускников 2003 г. и на 19,9% больше, чем у выпускников 1999 г. Таким образом, факт влияния состояния интегративности образовательного пространства вуза на формирование данной компетенции в экспериментальных группах учителей нашел подтверждение. Об этом свидетельствует сравнительный анализ результатов в контрольных и экспериментальных группах респондентов: у выпускников 1999 г. учителей с высоким уровнем сформированности компетенции в области организационно-управленческой деятельности в экспериментальных группах на 12,3% больше, чем в контрольных; у выпускников 2003 г. такая разница составила 33,2%; у выпускников 2008 г. – 48,1%.

Для объективизации результатов обследования, полученных на основе самооценки учителями качественного состояния своей профессиональной компетентности мы применили метод внешней экспертной оценки. Данную оценку осуществляли представители администрации по каждому конкретному списку контрольной и экспериментальной групп респондентов. При этом экспертная оценка осуществлялась на основе усредненных результатов по каждой из групп, представленных в соответствующих таблицах. По результатам внешней экспертной оценки были сделаны следующие выводы (таблица 4.7).

Таблица 4.7

Внешняя экспертная оценка процесса самооценивания учителями состояния своей профессиональной компетентности

1999 год выпуска

Контрольная группа учителей	Экспериментальная группа учителей
самооценка завышенная	самооценка завышенная

2003 год выпуска

Контрольная группа учителей	Экспериментальная группа учителей
самооценка завышенная	самооценка, скорее адекватная, чем завышенная

2008 год выпуска

Контрольная группа учителей	Экспериментальная группа учителей
самооценка завышенная	самооценка адекватная

Таким образом, очевидно, что в экспериментальных группах учителей, имеет место положительная динамика развития личностных качеств, связанных с профессиональной рефлексией специалистов, их способностью к адекватной профессиональной самооценке.

В целом, результаты эмпирического исследования проблемы, представленные в данном параграфе, свидетельствуют о достижении высокого качества подготовки учителя и формированию у будущего специалиста современных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности; мобильности, ответственности и способности к самоанализу в профессиональной деятельности.

Выводы по четвертой главе

Экспериментальная работа осуществлялась поэтапно. На первоначальной экспериментальной стадии описание исходной модели образовательного пространства педагогического вуза представляет собой этап проектировочной деятельности – анализ исходной ситуации функционирования изучаемого объекта. На данном этапе анализировался опыт содержательной и структурной характеристики образовательного пространства педагогического вуза, изучались нормативные и отчетно-статистические документы по проблеме исследования.

Анализ исходной модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза показал недостаточную выраженность всех показателей и критериев интегративности. При этом в процессе осуществления внутреннего и внешнего мониторинга были выявлены суще-

ственные проблемы в достижении качества профессиональной подготовки специалистов.

Экспериментальная работа по интеграции образовательного пространства педагогического вуза, в конечном счете, позволила сформировать целостную систему обеспечения качества профессиональной подготовки учителей, что было подтверждено результатами мониторинга обозначенного качества. Это доказало эффективность осуществленного нами исследования проблемы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время российское общество и система отечественного образования переживают сложный кризисный период. Кризис в педагогическом образовании в своем структурном значении отражает несколько системных уровней: общекультурный и общеобразовательный уровни, а также уровень, обусловленный самой спецификой профессионального педагогического образования как важнейшей сферы духовного производства общества.

Обозначенная кризисная ситуация так или иначе детерминирует поступательное развитие системы российского образования, которое в общекультурном плане характеризуется постепенной сменой образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой образовательной практике знаниевая модель образования постепенно на научно-теоретическом и прикладном уровне трансформируется в личностно ориентированные педагогические концепции и соответствующие практико-образовательные системы, в основе которых лежит общая идея о личности как субъекте творческого развития своего внутреннего и окружающего внешнего социокультурного мира.

Анализ сущностных и функциональных характеристик понятия «качество педагогического образования» позволил представить систему обеспечения качества профессиональной подготовки учителей следующим образом: социальные детерминанты обеспечения качества педагогического образования (образовательные потребности общества, государства, личности); современная образовательная парадигма и стратегические цели образования; нормативные требования государственных документов в сфере образования; эффективная система управления образовательным учреждением; качество субъектов образовательного процесса, качество конкретных целей, содержания и технологии образовательного процесса; внутренний и внешний мониторинг качества профессиональной подготовки учителей. Качество педагогического образования в определенных условиях детерминируется интегративностью образовательного пространства педагогического вуза.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил дефинировать *интегративное образовательное пространство педагогического вуза* как упорядоченную, целостную, открытую и динамичную систему образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки учителя.

В составе интегративного образовательного пространства педагогического вуза представлены образовательные, культурно-досуговые, коррекционные учреждения, реализующие скоординированные образовательные программы различных уровней и направлений. В исследуемом пространстве актуализируются две группы ресурсов: объектно-менеджерские (кадровые, финансовые, организационно-управленческие, учебно-методические, научно-исследовательские, материально-технические, имиджевые, регионально-культурные и др.) и ситуативно-субъектные (связанные с созданием сред, ситуаций и событий профессиональной социализации учителя, ситуаций порождения творческого мышления, ситуаций экзистенционального освоения мира детства, ситуаций синхронного освоения событийной реальности жизни и развития ребенка и др.).

При сохранении общей целостности само интегративное образовательное пространство педагогического вуза было дифференцировано на семь крупных кластеров-подпространств, функционирующих на основе объединения, приумножения и изменения ресурсов: кластер-подпространство, объединяющее базы практик; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу; кластер-подпространство, объединяющее представительства и филиалы вуза; кластер-подпространство, объединяющее учреждения художественно-эстетического профиля; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, обеспечивающие его субъектам обучение в магистратуре и аспирантуре; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию; кластер-подпространство, объединяющее учреждения, осуществляющие повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических кадров.

В целом, анализ образовательного потенциала интегративного образовательного пространства педагогического вуза обеспечил актуализацию его возможностей в решении задач подготовки личности учителя современного типа. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза позволяет:

· интегрировать в образовательное пространство педагогического вуза базы педагогических практик, что обусловливает интенсификацию практикоориентированной подготовки будущих учителей;

· интегрировать в образовательное пространство педагогического вуза учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу, что способствует созданию условий для повышения качества научно-исследовательской подготовки будущих учителей;

· интегрировать в образовательное пространство существующие представительства и филиалы педагогического вуза, которые ориентированы на осуществление качественного мониторинга социальных образовательных потребностей всего региона и на этой основе выработку единой образовательной стратегии (миссии) функционирования интегративного об-

разовательного пространства педагогического вуза; разработку и внедрение в практику всех региональных образовательных учреждений единых, научно обоснованных критериев качества профессиональной подготовки учителей, наиболее эффективных методологических подходов, требований к содержанию инновационных образовательных технологий; оперативный обмен передовым образовательным опытом в рамках совместных научных и др. мероприятий, научной, учебной, управленческой и иной информацией; внедрение электронных (дистанционных) форм обучения;

· интегрировать в образовательное пространство педагогического вуза учреждения художественно-эстетического профиля, которые создают возможности для эффективного развития эстетической сферы личности будущих учителей;

· интегрировать в образовательное пространство педагогического вуза учреждения, обеспечивающие обучение в магистратуре и аспирантуре, которые создают условия для продолжения образования на послевузовском уровне;

· интегрировать в образовательное пространство педагогического вуза учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию, что способствует включению студентов в дополнительную волонтерскую деятельность, расширению профессионального кругозора будущих учителей и развитию нравственной сферы их личности;

· интегрировать в образовательное пространство педагогического вуза учреждения, осуществляющие повышение квалификации и профессиональную подготовку кадров, которые обеспечивают совершенствование качественного уровня профессионализма преподавателей; создают условия для региональной координации процесса повышения квалификации работающих специалистов в образовательной системе края.

Качество профессиональной подготовки учителя в условиях интегративного образовательного пространства педагогического вуза обусловлено соответствующими детерминантами, структурированными четырьмя иерархическими уровнями. *Первый, общесоциальный государственный уровень* определён следующими детерминантами: потребностями общества и государства в личности современного учителя и соответствующим социальным заказом на профессиональную подготовку такого специалиста, требования к которому конкретизированы в общегосударственных законодательных актах и нормативных документах. *Второй, общенаучный педагогический уровень* представлен такими детерминантами, как нормативная интеграция и обеспечение качества профессиональной подготовки учителя под влиянием смыслового методологического поля личностно ориентированной образовательной парадигмы и соответствующей стратегической цели педагогического образования, а также достижениями педагогической науки в сфере современных технологий профессионального образования. *Третий уровень собственно интегративного образовательного пространства* педагогического вуза обусловлен следующими детерминантами: еди-

ной методологической основой осуществления образовательного процесса, конкретными методологическими подходами в контексте личностно ориентированной образовательной парадигмы; общей интегрирующей образовательной целью; общим интегрирующим компонентом содержания педагогического образования; общими принципами разработки образовательных технологий; едиными принципами управления образовательным процессом; едиными критериями и показателями интегративности образовательного пространства педагогического вуза и качества профессиональной подготовки учителя; единой системой мониторинга обозначенной интегративности и качества. *Четвертый уровень кластеров-подпространств* интегративного образовательного пространства представлен следующими детерминантами: целями, содержанием и технологиями профессиональной подготовки учителя, обусловленными дифференциальной образовательной спецификой его кластеров-подпространств. При этом важно, что обозначенная специфика в диалектической связи с выше определёнными детерминантами является ведущим условием дополнительных образовательных альтернатив для будущих учителей в системе их профессиональной подготовки. Представленные детерминанты интеграции образовательного пространства педагогического вуза в системе качества профессиональной подготовки учителей обусловлены соответствующими условиями осуществления управления педагогическим вузом.

Эффективность функционирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза зависит от условий организационно-управленческого характера. Под организационно-управленческими условиями реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза мы понимаем совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер (объективных возможностей), обеспечивающих целенаправленную и систематическую координацию действий всех его объектов и субъектов на основе диалогического взаимодействия, объединения их усилий, направленных на поэтапную реализацию процедуры проектирования с целью достижения интегративного состояния объекта исследования и его функционирование как целостной реальности. Организационно-управленческие условия включают в себя комплекс методических, технологических, программных и информационных средств, направленных на поддержку и повышение эффективности процессов планирования и управления проектом. Организационно-управленческие условия реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза осуществлялись в контексте мотивационно-программно целевого управления обозначенным пространством (И.К. Шалаев). Структура данного управления представлена Координационным Советом головного вуза, советом научных консультантов, экспертной группой, научным консультантом по проблеме, системой проблемно-ориентированного руководства, временными научно-исследовательскими коллективами кластеров-подпространств. Мотивационно-

программно целевое управление интегративным образовательным пространством педагогического вуза обеспечивало осуществление мониторинга; формирование и развитие мотивации субъектов определяемого пространства; рациональное распределение и перераспределение его ресурсов; формирование конкурентоспособности кластеров-подпространств; повышение качественного уровня оказания образовательных услуг; расширение номенклатуры реализуемых специальностей; диверсифицирование видов образовательных услуг. Определение организационно-управленческих условий реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволило осуществить концептуальное обоснование проблемы исследования.

Системообразующий компонент концепции интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителей составили соответствующие методологические подходы, которые необходимы для решения комплексной проблемы проектирования характеризуемого пространства. В качестве общих методологических подходов нами были использованы системно-деятельностный, интегративный, пространственный, кластерный, структурно-функциональный, синергетический, компетентностный и аксиологический подходы. В качестве специфической методологии проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза раскрыта сущность двух взаимосвязанных подходов – пространственного и интегративного. Обозначенные подходы (наряду с другими) определяют руководящую философию исследования, позволяют осуществить в рамках проектной деятельности моделирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

Анализ психолого-педагогических концепций, рассматривающих и определяющих пути и способы проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя, позволил констатировать, что проектирование как процесс интегрирует в себе совокупность деятельностей (педагогической, научной, управленческой и др.), связанных одновременно с идеальным конструированием (разработкой проектной идеи) и практической реализацией проектного замысла – того, что возможно, или того, что должно быть. Интеграция этих деятельностей воплощается во вполне определенном образовательном проекте. Это позволило сделать вывод о том, что для современного этапа развития высшей школы интеграция приобретает характер ведущей тенденции и проявляется во всех основных подсистемах как рост их единства и взаимосвязи, совершенствования технологии управления.

Обоснование концептуальных основ проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволило приступить к проектному этапу исследования, в ходе которого была разработана теоретическая его (интегративного образовательного простран-

ства) модель. При этом проектирование осуществлялось путем построения: 1) обобщенной базовой модели (модели как образца, вбирающего в себя систему признаков, присущих идеальному эталону) и 2) частных моделей (структурной, функциональной, взаимодействия субъектов (отношенческой), иерархической), обеспечивающих функционирование и развитие создаваемого интегративного образовательного пространства педагогического вуза, раскрывающих механизм его построения. Данные модели создавались как гипотетические, они отображают предмет исследования, способны замещать его и раскрывают новую информацию об исследуемом объекте.

В работе реализована *стратегия нисходящего проектирования*, когда найденные характеристики элементов верхнего уровня (обобщенной базовой модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза) становятся заданием на проектирование элементов нижнего уровня (частных моделей интегративного образовательного пространства педагогического вуза). Стратегия нисходящего проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза представляет собой логическую последовательность действий от прояснения его кластерной организации, функциональной роли каждого метакомпонента и системообразующих связей между его субъектами до детализированного раскрытия функций, способов управления и механизмов взаимовлияния каждого кластера-подпространства на обеспечение качества подготовки учителя.

Разработка модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволила осуществить меры по организационно-методическому обеспечению мониторинга качества профессиональной подготовки учителей. В связи с этим были выработаны единые показатели и критерии качества, а также разработана система методов внутреннего и внешнего мониторинга качества подготовки специалистов.

Теоретическая разработка проблемы исследования позволила осуществить опытно-экспериментальную работу. На первоначальном этапе экспериментальной работы было осуществлено описание исходной модели образовательного пространства педагогического вуза, которое показало недостаточную выраженность всех показателей и критериев интегративности. В процессе осуществления внутреннего и внешнего мониторинга были выявлены существенные проблемы в достижении качества профессиональной подготовки специалистов.

Экспериментальная работа по созданию и реализации ресурсного потенциала интегративного образовательного пространства педагогического вуза была осуществлена в совокупности последовательных этапов: предпроектном (организационно-педагогическом), моделирующем (созидающем), экспериментальной проверки проекта (технологическом) и рефлексивно-оценочном.

В ходе экспериментальной работы проверялась эффективность подготовки учителей с использованием ресурсов интегративного образо-

вательного пространства педагогического вуза. Среди таковых были: 1) проектирование вариативных образовательных маршрутов в структуре «пространства» для студентов различных педагогических специальностей; 2) использование сетевой модели проведения базовых и элективных курсов (на основе обмена кадровыми, информационными, проектными, рекреационными и др. потенциалами); 3) создание ситуационно-событийной среды в результате включения студентов в деятельность образовательных и социально-педагогических структур «пространства»; 4) моделирование ситуаций развития опыта профессионально-педагогических отношений в открытой социально-педагогической среде; 5) опыт рефлексии и реализация субъектной позиции в отношении собственного профессионального становления (выбор образовательного маршрута, отбор содержательно-процессуальных элементов собственной «авторской» педагогической системы, рефлексия своих профессиональных достижений и др.); 6) включение студентов в проектную («командообразующую», учебно-исследовательскую, социально-педагогическую) деятельность в реальных условиях, что выступает ведущим средством становления их профессиональной готовности и компетентности.

На заключительном этапе эксперимента был осуществлен конечный мониторинг состояния интегративности образовательного пространства педагогического вуза и качества профессиональной подготовки учителей. Данный мониторинг продемонстрировал существенную положительную динамику состояния всех показателей и критериев интегративности. Внутренний и внешний мониторинг показал, что интегративное образовательное пространство педагогического вуза способствует достижению высокого качества подготовки учителя и формированию у будущего специалиста современных профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности; мобильности, ответственности и способности к самоанализу в профессиональной деятельности.

Выводы, идеи научной работы могут быть основой для дальнейшего изучения обозначенной проблемы по следующим направлениям: обоснование специфических образовательно-развивающих функций интегративного образовательного пространства вуза в условиях становления компетентностной модели образования; исследование влияния интегративного образовательного пространства педагогического вуза на структурную и содержательную оптимизацию подготовки педагогических кадров с учетом Болонского и Копенгагенского процессов; изучение влияния интегративного образовательного пространства вуза на создание индивидуального образовательного пространства личности; разработка теоретических основ создания систем автоматизированного проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов, З.А. Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности / З.А. Абасов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 6. – С. 8-12.

2. Абасов, З.А. Проектирование педагогической деятельности / З.А. Абасов // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 4. – С. 140-149.

3. Абдулина, О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдулина // Высшее образование в России. – 1993. – №3. – С. 165-171.

4. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. … д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1999. – 357 с.

5. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 72-75.

6. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : ТГУ, 1997. – 216 с.

7. Алексеев, Н.А. Педагогические основы проектирования личностно- ориентированного обучения : дис. … д-ра пед. наук / Н.А. Алексеев – Екатеринбург, 1997.

8. Алексеев, Н.А. Психолого-педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения / Н.А. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 49 с.

9. Алексеев, Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – М. : Ин-т педагогики, инноваций РАО, 1994. – С. 20-23.

10. Амарова, О.Ф. Модель профессиональной подготовки выпускника вуза, адаптированного к рынку труда : дис. … канд. пед. наук / О.Ф. Амарова. – Калуга, 2002. – 168 с.

11. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.

12. Андреева, В.В. Проектирование и реализация системы многоуровневой подготовки специалистов в области информационных технологий : дис. … д-ра пед. наук / В.В. Андреева. – Нижний Новгород, 2005. – 375 с.

13. Анисимов, О.С. Развитие. Моделирование. Технология / О.С. Анисимов. – Калуга : ИМУ, 1996. – 92 с.

14. Антонюк, Г.А. Социальное проектирование и управление общественным развитием: теоретико-методологический аспект / Г.А. Антонюк. – Минск, 1986. – 203 с.

15. Арнаутов, В.В. Теория и практика становления учебно-научно-инновационного комплекса как региональной системы непрерывного педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / В.В. Арнаутов. – Волгоград, 2002. – 298 с.

16. Арнаутов, В.В. Учебно-научно-педагогический комплекс как региональная система образования: методология, теория, практика : монография / В.В. Арнаутов. – Волгоград : Перемена, 2001. – 253 с.

17. Арнаутов, В.В. Модернизация управления учебно-научно-инновационным комплексом: учеб. пособие к спецкурсу / В.В. Арнаутов, В.И. Данильчук, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев / под общ. ред. проф. О.С. Гребенюка. – Волгоград : Перемена, 2002. – 172 с.

18. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 262 с.

19. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2006. – 37 с.

20. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и профессиональное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М. : Знание, 1978. – 64 с.

21. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие / С.И. Архангельскиий. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

22. Асадуллин, Р. Системная логика построения в вузе педагогических дисциплин / Р. Асадуллин //Alma mater. – 2000. – № 12. – С. 19-22.

23. Асмолов, А.Г. Кризис современного образования / А.Г. Асмолов // Вузовская педагогика в информационном обществе. – М. : РГГУ, 2000. – С. 37-47.

24. Афанасьев, В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В.Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы / под. ред. Д.М. Гвишиани. – М. : Наука, 1982. – 402 с.

25. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – №6. – С. 98-111.

26. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 265 с.

27. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М. : Наука, 1980. – 368 с.

28. Бабаянц, В.А. Организационно-методическое обеспечение культурологической направленности профессиональной подготовки будущего литературоведов в вузе : дис. … канд. пед. наук / В.А. Бабаянц. – Ставрополь, 2009. – 194 с.

29. Баженова, Р.В. Управление качеством профессиональной деятельности педагогов интегративного образовательного учреждения : дис. … канд. пед. наук / Р.В. Баженова. – Санкт-Петербург, 2005. – 238 с.

30. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Российского нового ун-та, 2002. – 128 с.

31. Балабанов, П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П.И. Балабанов. – Новосибирск : Наука, 1990. – 200 с.

32. Батюкова, З.И. Интеграция России в мировое образовательное пространство / З.И. Батюкова // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 98-102.

33. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1985.

34. Безруков, В.И. Проектирование в управлении педагогическими системами / В.И. Безруков // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 28-34.

35. Безрукова, В.С. Педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : УГППУ, 1994. – 310 с.

36. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. научных трудов. – Свердловск : Свердловский инженерно-педагогический институт, 1990. – С. 5-25.

37. Безрукова, В.С. Теория педагогической интеграции как методологическое знание / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. научных трудов. – Вып. 2. – Свердловск : СИПИ, 1991. – С. 5-13.

38. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В.С. Безрукова – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 339 с.

39. Бекренев, А. Интегрированная система многоуровневого высшего образования / А. Бекренев, В. Михелькевич // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 111-121.

40. Бекренев, А.Н. Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования / А.Н. Бекренев // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С. 37-50.

41. Белинская, А.Б. Формирование практической готовности социальных педагогов к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе : дис. … канд. пед. наук / А.Б. Белинская. – М., 1997. – 131 с.

42. Белозерцев, Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Е.П. Белозерцев. – Л., 1990. – 42 с.

43. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. … канд. пед. наук / Г.Ю. Беляев. – М., 2000. – 149 с.

44. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – Санкт-Петербург, 1997. – 226 с.

45. Бердяев, Н.А. Философия свободы: истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. – М., 1997. – 414 с.

46. Бердяев, Н.А. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники) / Н.А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – №2.– С. 147-163.

47. Берестнева, О.Г. Компьютерная система принятия решений по результатам экспертного оценивания в задачах оценки качества образования / О.Г. Берестнева, О.В. Марухина. – Educational Technology & Society 5(3) 2002. – С. 216-230.

48. Бермус, А.Г. Критерии качества непрерывного образования / А.Г. Бермус // Славянская педагогическая культура. – 2003. –№ 2 – С. 129-131.

49. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Монография / А.Г. Бермус. – Ростов-н/Д : РГПУ, 2002. – 413 с.

50. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.

51. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.

52. Беспалько, В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16-25.

53. Бестужев-Лада, И.В. Образование: традиции и перспективы / И.В. Бестужев-Лада // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 4-7.

54. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3-8.

55. Бобрышов, С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : моногрфия / С.В. Бобрышов. – Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.

56. Богуславский, В.И. Информационно-образовательное пространство или информационно-образовательный хронотоп / В.И. Богуславский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин // Наука и школа. – 2000. – №5. – С. 41-46.

57. Боев, А.А. Единое культурное пространство: Теоретико-методологический аспект : дис. … канд. философ. наук / А.А. Боев. – М., 1993. – 133 с.

58. Болотов, В.А. Размышления о педагогическом образовании / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 3-11.

59. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.А. Сериков. // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.

60. Болотов, В.А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление : монография / В.А. Болотов. – Волгоград : Перемена, 2001. – 290 с.

61. Болотов, В.А. Педагогическое образование. Страницы реформирования / В.А. Болотов, М.Н. Костикова. – Волгоград : Перемена, 1998. – 178 с.

62. Болотов, В.А. Проектирование профессионально педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 6 -72.

63. Большая Советская энциклопедия / под. ред. А.М. Прохорова. – Т.22. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1975.

64. Бондаревская, А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : дис. …канд. пед. наук / А.И. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2005. – 173 с.

65. Бондаревская, Е.В. Воспитательное пространство как среда духовно-нравственного становления личности / Е.В. Бондаревская // Педагогический альманах. – 2000. – № 2. – С. 36-41.

66. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23-31.

67. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д. : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.

68. Бондырева, С.К. Единое образовательное пространство как новая система связей стран СНГ / С.К. Бондырева // Мир психологии. – 1998. – №3. – С. 161-172.

69. Бондырева, С.К. Социально-психологические основания развития единого образовательного пространства СНГ / С.К. Бондырева. – М., 1998.

70. Бордовская, Н.В. Оценка качества высшего образования: идея уровневого подхода / Н.В. Бордовская // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 9.

71. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21-29.

72. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебное пособие для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

73. Бордовский, В.А Современные проблемы совершенствования образовательного процесса в педагогических ВУЗах / В.А. Бордовский. – Санкт-Петербург : РГПУ, 1997. – 85 с.

74. Бордовский, В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования / В.А. Бордовский. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 127 с.

75. Бордовский, В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / В.А. Бордовский. – Санкт-Петербург, 1999. – 344 с.

76. Бордовский, Г.А. Актуальные проблемы современной профессиональной подготовки специалиста / Г.А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования. – СПб., 1996. – Вып. IV. – С. 24-27.

77. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М. : Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.

78. Борисенков, В.П. Феномен образовательного пространства / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк // Известия МСАО Стратегии и тенденции развития образования: прошлое и настоящее. – 2004. – № 2. – С. 35-38.

79. Борисова, Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников : дис. … канд. пед. наук / Т.Ф. Борисова. – М.,1999. – 162 с.

80. Борликов, Г.М. Университет в современном образовательном пространстве: ориентация на личность специалиста / Г.М. Борликов. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 2001. – 347 с.

81. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

82. Бофилл, Р. Пространства для жизни / пер. с фр. М.В. Предтеченского; под.ред. А.Н. Шукуровой / Р. Бофилл. – М. : Стройиздат, 1993. – 136 с.

83. Будинайте, Г.Л Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Корнилова Т.В. // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 99-105.

84. Буланкина, Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве : монография / Н.Е. Буланкина. – М. : АПКиПРО, 2002. – 208 с.

85. Буланкина, Н.Е. Языковое и образовательное пространство: Проблемы. Поиски. Решения / Н.Е. Буланкина, В.Я. Синенко, Л.И. Боровиков. –Новосибирск : НИПКиПРО, 1999. – 160 с.

86. Бурков, В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М., 1997.

87. Бут, Б.Ф. Единое образовательное пространство / Б.Ф. Бут // Инновационная школа. – 1995. – №2. – С. 14-19.

88. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М. : Педагогика, 1990. – 196 с.

89. Вазина, КЯ. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства (концепция, опыт) / К.Я. Вазина. – Челябинск, 1997. – 211 с.

90. Валицкая, А.П. Культурологическая школа: концепция и модель образовательного процесса / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – №4. – С.12-18.

91. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора / А.П. Валицкая. – СПб. : РГПУ им. А.И.Герцена, 1998.

92. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

93. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 76 с.

94. Верзунова, Л.В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа : дис. … канд. пед. наук / Л.В. Верзунова. – Белгород, 2000. – 142 с.

95. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я Виленский, Е.В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С. 8-12.

96. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : дис. … д-ра пед. наук / В.Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 313 с.

97. Виноградова, В.Н. Управление инновационным развитием университета: проектные технологии : учебно-методическое пособие / В.Н. Виноградова, О.Г. Прикот. – СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 188 с.

98. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

99. Возиков, В.Г. Самое перспективное профессиональное образование – непрерывное / В.Г. Возиков // Профессиональное образование. – 1999. – № 9. – С. 6-7.

100. Волова, М.Ю. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональная ориентация / М.Ю. Волова. – Самара : СГУ, 2001. – 180 с.

101. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков, 1997.

102. Вострикова, Т.В. Педагогическое проектирование информационно-образовательной среды общеобразовательного учреждения : дис. … канд. пед. наук / Т.В. Вострикова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 219 с.

103. Вульфсон, Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 3-14.

104. Выготский, Л.С. Собр. Соч. : В 6т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.3. – 504 с.

105. Габричевский, А.Г. Пространство и время / А.Г. Габричевский / / Вопросы философии. – 1994. – №3. – С. 134-147.

106. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газман //Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М., 1996 с.

107. Галицких, Е.О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки / Е.О. Галицких // Вестник ВГПУ. – 1999. – №2. – С. 34-38.

108. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. … д-ра пед. наук / Е.О. Галицких. – СПб., 2002. – 358 с.

109. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : монография / Е.О. Галицких. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.

110. Гамезо, М.В. Атлас по психологии: Информационно-методическое пособие к курсу «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.

111. Гаранович, Н.М. Использование интегративных связей для формирования у студентов профессиональных умений : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.М. Гаранович. – Л., 1984. – 26 с.

112. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинт, 1998. – 432 с.

113. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония разума и веры / Б.С. Гершунский. – М. : Моск. псих. соц. ин-т., 1997. – 119 с.

114. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.

115. Гершунский, Б.С. Философско-методические основания стратегии развития образования в России / Б.С. Гершунский. – М. : ИТП-МИО, 1993. – 160 с.

116. Гильманов, С.А. Экспертная оценка хода инновационных процессов в образовательных учреждениях / С.А. Гильманов. – Тюмень : ИПК ПК, 1995. – 36 с.

117. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 10-15.

118. Гладченкова, Н.Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности : дис. … канд. пед. наук / Н.Н. Гладченкова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 206 с.

119. Глудзов, В.А. Наука и учебный предмет: методологический анализ взаимосвязи / В.А. Глудзов. – Н.Новгород, 2000. – 180 с.

120. Глудзов, В.А. Структура вуза в условиях многоуровневого образования / В.А. Глудзов // Непрерывное педагогическое образование. – СПб., 1994. – Вып.5. – С. 27-34.

121. Горовая, В.И. Проектирование и реализация учебной информации в образовательном пространстве современного вуза / В.И. Горовая, О.Г. Зайцева, С.И. Тарасова. – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2003. – 136 с.

122. Горовая, В.И. Теория и практика дидактического проектирования: монография / В.И. Горовая, Р.И. Кузьминов, Л.Н. Харченко. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 160 с.

123. Готт, В.С., Категории современной науки: (становление и развитие) / В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул. – М., 1984.

124. Гребенщиков, Г.Ф. Интеграция системы образования малого города России и её информационно-предметной среды / Г.Ф. Гребенщиков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 6. – С. 31- 40.

125. Греков, А.А. Концепция многоуровневой системы высшего педагогического образования: научно-прикладная разработка / А.А. Греков, Л.В. Левчук. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 100 с.

126. Громкова, М.Т. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы / М.Т. Громкова // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 106-109.

127. Громыко, Ю.В. Проектирование и прогнозирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 548 с.

128. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996.

129. Гроф, С. За пределами мозга / С. Гроф . – М., 1993.

130. Груздев, М.В. Оптимизация образовательного пространства российской провинции на основе политики регионального развития / М.В. Груздев // Народное образование. – 2004. – №1. – С. 76 – 90.

131. Груздев, М.В. Формирование образовательного пространства сельских территорий : дис. … докт. пед. наук / М.В. Груздев. – Ярославль, 2004. – 342 с.

132. Гузеев, В.В. Лекции по педагогической технологии. – М., 1992. – 32 с.

133. Гукаленко, О.В. Педагогическая поддержка учащихся в поликультурном образовании: инновационные технологии : учеб.-метод. пособие / О.В. Гукаленко, И.В. Колоколова. – Тирасполь, 2001. – 80 с.

134. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика. Монография / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

135. Гукаленко, О.В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося / О.В. Гукаленко. – Тирасполь : РИО ПГУ, 2000.

136. Гукаленко, О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве / О.В. Гукаленко. – Тирасполь, 2000.

137. Гусейнов, А.А. Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М. : Гардарина, 1998. – 472с.

138. Гутник, Г.В. Качество образования как системообразующий фактор региональной образовательной политики / Г.В. Гутник // Стандарты и Мониторинг в образовании. – 1999. – С. 28-34.

139. Давыдов, В.В. Психологический словарь / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

140. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль : Т.1-4. – М. : Рус. яз., 1981-1982. – Т.3 – 555 с. – С. 62, С. 514-515.

141. Данилюк, А.Я. Перспективы интеграции в образовании / А.Я Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8-12.

142. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 2000. – 440 с.

143. Данилюк, А.Я. Учебный предмет как интегративная система / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 24-28.

144. Дворникова, Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность / Е.И. Дворникова. – М. : Илекса, 2007. – 320 с.

145. Деркач, В.И. Оптимизация управления деятельностью персонала образовательных систем : дис. … канд. пед. наук / В.И. Дергач. – М., 1997. – 205 с.

146. Джонсон, Дж. К. Методы проектирования : пер с англ. 2 изд. доп. / Дж.К. Джонсон. – М. : Мир, 1986. – 326 с.

147. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование. Системный подход / Я. Дитрих. – М. : Мир, 1981. – 456 с.

148. Дмитриева, О.В. Социализация личности студента в образовательном пространстве вуза : дис. … канд. пед. наук / О.В. Дмитриева. – Оренбург, 2004. – 164 с.

149. Дмитрик, И.С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии : дис. ... канд. пед. наук / И.С. Дмитрик. – Киев, 1989. – 203 с.

150. Днепров, Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. – М., 1994.

151. Долженко, О.В. Образование в России: сегодня, вчера, завтра / О.В. Долженко // Alma mater. – 1999. – №1 – С. 4-6.

152. Дудина, И.П. Проектирование информационного пространства образовательного учреждения / И.П. Дудина // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 7-9.

153. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. … д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1989. – 218 с.

154. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

155. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 319 с.

156. Дьячкова, В.В. Региональный университетский педагогический комплекс как организационная форма эффективной подготовки учительский кадров : дис. … канд. пед. наук / В.В. Дьячкова. – Тула, 2005. – 216 с.

157. Евдакова Л.Н. Проектирование инновационной системы качества образования в вузе : дис. … канд. эконом. наук: 08.00.05 / Л.Н. Евдакова. – Екатеринбург, 2005. – 206 с.

158. Елагина, Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Л.В. Елагина. – Челябинск, 2008. – 55 с.

159. Еременко, И.Г. Монографическое исследование в педагогике / И.Г. Еременко // Методы педагогических исследований / под. ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – С. 215-250.

160. Ермоленко, В.А. Теоретические основы проектирования содержания непрерывного профессионального образования : дис. … д-ра пед. наук / В.А. Ермоленко. – Казань, 1999. – 483 с.

161. Ефанов, А.В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: дис. … канд. пед. наук / А.В. Ефанов. – Екатеринбург, 2002. – 207 с.

162. Жигалова, И.А. Формирование образовательного пространства начального профессионального образования в федеральном округе : дис. … д-ра пед. наук / И.А. Жигалова. – Москва, 2005. – 276 с.

163. Жуков, В.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие / В.А. Жуков – СПб., 1996.

164. Загвязинский, В.И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45-50.

165. Загвязинский, В.И. Проектирование региональных образовательных систем / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 8-13.

166. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 42 с.

167. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. … д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 1995. – 350 с.

168. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995.

169. Зайцева, О.Г. Проектирование и реализация учебной информации в образовательном пространстве современного вуза на основе принципа интеграции / О.Г. Зайцева. – Ставрополь : СГУ, 2002. – 171 с.

170. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. – 1992, 31 июля.

171. Занина, Л.В. Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / Л.В. Занина. – Ростов-на Дону, 2001. – 390с.

172. Занина, Л.В. Научно-методическое обеспечение реформирования педагогического образования 90-х гг. : Монография / Л.В. Занина. – Ростов-на-Дону : Издательство ГРУ, 2001. – 212 с.

173. Захаров, Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: учеб. пособие / Л.Н. Захаров, В.В. Соколова, В.М. Соколов. – Н. Новгород : Нижегор. гуманит. Центр, 1995. – 136 с.

174. Зацепин, В.В. Особенности взаимодействия субъектов образовательного пространства : дис. … канд. психол. наук / В.В. Зацепин. – М., 1996.

175. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.

176. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

177. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука : Известие Уральского отделения РАО, 2005. – № 3 (33). – С.27.

178. Зернов, В.А. Оптимизация управления качеством образования в негосударственном секторе высшего образования в современных условиях / В.А. Зернов. – М. : РОСНОУ, 1999. – 190 с.

179. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 37-39.

180. Зимняя, И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.

181. Зимняя, И.А. Ценностно-мотивационные ориентации студентов – комплексный объект мониторингового исследования // Сб. «ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 12 с.

182. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

183. Зотова, Н.К. Педагогическое проектирование образовательных систем в посдипломном образования : дис. … д-ра пед. наук / Н.К. Зотова. – Оренбург, 2005. – 442 с.

184. Зритнева, Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России : дис. … д-ра пед. наук / Е.И. Зритнева. – Ставрополь, 2006. – 469 с.

185. Иванов, Б.С. Теория и методология реализации педагогической системы качества образовательного процесса в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.С. Иванов. – Москва., 2004. – 49 с.

186. Иванов, В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы : дис. … д-ра пед. наук / В.Г. Иванов. – Казань, 1997. – 341 с.

187. Иванова, В.И. Принципы педагогического проектирования учебного процесса в вузе в контексте международной образовательной интеграции : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.И. Иванова. – Брянск, 2006.

188. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М., 1987.

189. Иванова, Л.А. Становление и развитие учебно-научно-педагогического комплекса в системе непрерывного педагогического образования региона : дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2006. – 158 с.

190. Иванова, Л.Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации : дис. … канд. пед. наук / Л.Ф. Иванова. – Казань, 2002. – 203 с.

191. Иванцова, И.Е. Развитие образовательного пространства внешкольных учреждений : дис. … канд. пед. наук / И.Е. Иванцова. – Саратов, 2006. – 168 с.

192. Игнатьев, В.П. Основные аспекты обеспечения непрерывности профессионального образования / В.П. Игнатьев. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2002. – 100 с.

193. Игнатьев, В.П. Теория и практика формирования и развития региональной системы непрерывного профессионального образования / В.П. Игнатьев. – М. : Academia, 2003. – 392 с.

194. Игропуло И.Ф. Управление инновационными процессами в образовательном учреждении: методология, теория, технология: Монография / И.Ф. Игропуло. – М. : Народное образование: Сервис школа, 2003. – 312 с.

195. Игропуло, И.Ф. Технология проблемно-ориентированного управления инновационными процессами в образовании : учебное пособие / И.Ф. Игропуло. – Ставрополь, СКГТУ, 2002. – 168 с.

196. Ильевич, Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования / Т.П. Ильевич. – Тирасполь, 2002. – 248 с.

197. Ильин, И.А. Основы христианской культуры / И.А. Ильин // Собрание сочинений в 10 томах. Т.1. – М. : Русская книга, 1996. – 520 с.

198. Ильмушкин, Г.М. Концепция единого педагогического пространства в системе «школа – колледж – вуз» в малом и средних городах России / Г.М. Ильмушкин. – Самара : Самарский гос. аэрокосмический университет, 2001. – 145 с.

199. Ильясов, Д.Ф. Проектирование педагогических теорий / Д.Ф. Ильясов // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 13-20.

200. Ин, А.Х. Компетентностный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Х. Ин. – Москва, 2006. – 55 с.

201. Интеграция – основа формирования университетских комплексов. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2002. – 160 с.

202. Интеграция в педагогике и образовании : сб. научно-методических трудов. / отв. ред. Ю.А. Кустов. – Самара, 1994. – 241 с.

203. Информационно-аналитический сборник «Образование Ставрополя в цифрах и фактах на рубеже веков». – Ставрополь : ИРО, 2000.

204. Исаев, Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога : дис. … д-ра психол. наук / Е.И. Исаев. – М., 1998. – 300 с.

205. Исламишина, Г.Р. Проектирование личностно развивающего образовательного пространства учителя иностранного языка в системе повышения квалификации педагогических кадров : дис. … канд. пед. наук / Г.Р. Исламишина. – М., 2004. – 181 с.

206. Кагиян, С. Образовательное пространство и культурно-образовательный округ / С. Кагиян // Высшее образование в России. – 2002. – №6. – С. 147-151.

207. Казанович, В.Г. Методические рекомендации по созданию, организации и проведению мониторинга качества образования в вузе / В.Г. Казанович. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 15 с.

208. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы / И.М. Кантор. – М. : Педагогика, 1980. – 158 с.

209. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. … д-ра пед. наук / Т.А. Каплунович. – Великий Новгород, 2002. – 384 с.

210. Кашаев, А.А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства : дис. … канд. пед. наук / А.А. Кашаев. – Рязань, 2003. – 185 с.

211. Кашлач, И. Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений : автореф. дис. … канд. пед. наук / И.Ф. Кашлач. – СПб, 2006. – 22 с.

212. Квеско, Р.Б. Образовательное пространство как социальное явление / Р.Б. Квеско. – Томск : ТПУ, 1998. – 185 с.

213. Кекеева, З.О. Понятие «образовательное пространство» как предмет педагогической дискуссии / З.О. Кекеева // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тезисы докладов XI Годичного собрания Южного отделения РАО и XXIII психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2004. – Часть 1. –С. 254-256.

214. Кинелев, В.Г. О едином образовательном пространстве государств-участников Содружества Независимых Государств / В.Г. Кинелев // Вестн. Межпарламент. Ассамблеи. – СПб., 1995. – № 2. – С. 49-55.

215. Кирьякова, А.В. Аксиологический аспект воспитания личности / А.В. Кирьякова //Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. научных трудов / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2004. – 420 с.

216. Киселев, Н. Образовательное пространство колледжа / Н. Киселев // Учитель. – 2002. – № 6. – С. 25-28.

217. Кичева, И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века : монография / И.В. Кичева. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2004. – 404 с.

218. Клушина, Н.П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы / Н.П. Клушина. – Ставрополь, 2001. – 195 с.

219. Князева, Е.Н. Синергетика: начало нелинейного мышления. Общественные науки и современность / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, 1994. – 237 с.

220. Кобак, В.А. Интегративная образовательная система повышения квалификации педагогов профессионального обучения : дис. … д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2006. – 431 с.

221. Ковалев, А. Системный подход к подготовке специалиста / А. Ковалев, В. Минаев // Alma mater. – 1992. – №1 – С. 19-24.

222. Коваленко, В.А. Творчество как ценность в мире А. Платонова / В.А. Коваленко // Вопросы философии. – 1999. – №10. – С. 90-98.

223. Козырева, В.А Компетентностный поход в построении профессиональной подготовки специалиста в области образования / В.А. Козырева, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпиицина // Информационный бюллетень №1 (29) УМО по направлению педагогического образования. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 34-44.

224. Коканова, Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста / Р.А. Коканова // Высшее образование сегодня. – №10. – 2008. – С. 71-72.

225. Колесников, Л.Ф. Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.К. Турченко, Л.Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.

226. Колесникова, И.А. Межпарадигмальный подход в гуманитарном познании / И.А. Колесникова // Методология и методика педагогического исследования. – СПб, 2000. – С. 22-23.

227. Коломенский, Я.Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломенский. – Минск, 1969. – 193 с.

228. Комаров, В.В. Совесть как фактор саморегуляции личности: автореф. дис... канд. психол. наук / В.В. Комарова. – Тамбов, 2004. – 26 с.

229. Кондаков, Н.И. Логический словарь – справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 205 с.

230. Кондаков, Н.И. Логический словарь – справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.

231. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46 – 57.

232. Кононец, Н.А. Организационно-педагогические основы формирования конкурентоспособного специалиста в условиях интегративного учебного заведения «Профессиональный лицей – Региональный учебный центр» : дис. … канд. пед. наук / Н.А. Кононец. – Санкт-Петербург, 1998. – 180 с.

233. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М. : АПКиПРО, 2002. – 24с.

234. Коныгина, М.Н. Подготовка специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности в этнокультурной среде : дис. … канд. пед. наук / М.Н. Коныгина. – Ставрополь, 1998. – 189 с.

235. Корчак, Т.А. Организационно-педагогические условия повышения качества профессионального образования на основе компетентностного подхода учреждении : дис. … канд. пед. наук / Т.А. Корчак. – Екатеринбург, 2005. – 209 с.

236. Костинский, Г.Д. Пространственность в человеческом сознании / Г.Д. Костинский // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 116-129.

237. Костюк, Н.Т. Интеграция современного научного знания / Н.Т. Костюк, В.С. Лутай, В.Д. Белогуб. – Киев, 1984. – 184 с.

238. Котарбинский, Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский. – М., 1975. – 242 с.

239. Котова, И.Б. Педагог: профессия и личность / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону, 1997. – 141 с.

240. Кошкина, И.В. Интеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе : дис. … канд. пед. наук / И.В. Кошкина. – Саратов, 1998. – 144 с.

241. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский // Педагогика. – 2003. – №2.

242. Краевский, В.В. Культурологический подход к содержанию образования как способ обеспечения его целостности / В.В. Краевский // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2004. – №1 (06).– Серия «Педагогические науки». – С.7-16.

243. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов в учебных заведениях / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

244. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 3-10.

245. Краевский, В.В. Методология педагогической науки / В.В. Краевский. – М., 2001. – 248 с.

246. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М., 1997. – 264 с.

247. Красикова, К.Ф. Особенности диагностики инновационных учебных заведений в современном образовательном пространстве : дис. … канд. пед. наук / К.Ф. Красикова. – Тобольск, 1998. – 158 с.

248. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.351

249. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. / Под. рук. С.А. Степанова. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ», 2006. 44 с.

250. Креков, П.В. Строим единое образовательное пространство / П.В. Креков // Народное образование. – 1998. – № 2. – С. 33-37.

251. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : дис. … д-ра пед. наук / К.Г. Кречетников. – Владивосток, 2003. – 378 с.

252. Криулина, А.А. Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога) / А.А. Криулина. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 192 с.

253. Кружилина, Т.В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями : дис. … д-ра пед. наук / Т.В. Кружилина. – Магнитогорск, 2002. – 412 с.

254. Крюкова, Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств : дис. … д-ра пед. наук / Е.А. Крюкова. – Волгоград, 2000. – 251 с.

255. Кубрушко, П.Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / П.Ф. Кубрушко. – М., 2002. – 312 с.

256. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования / П.Ф. Кубрушко. – М. : Высшая школа, 2001. – 236 с.
257. Кузнецова, В.А. Преемственность содержания педагогического образования в системе «педучилище – педколледж – педвуз» : автореф. дис. … канд. пед. наук / В.А. Кузнецова. – Уфа, 2003. – 22 с.
258. Кузнецова, В.А. Теория и практика многоуровневого университетского образования : автореф. дис. … канд. пед. наук / В.А. Кузнецова. – М., 1996.
259. Кузьменко, Л.В. Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования : дис. … канд. пед. наук / Л.В. Кузьменко. – Тамбов, 2006. – 256 с.
260. Кузьменко, Н.Е. О модернизации образования в России / Н.Е. Кузьменко, В.В.Лунин, О.Н.Рыжова // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 107-116.
261. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория качества подготовки специалистов образования: Монография / Н.В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 104 с.
262. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Спб.; Рыбинск, 1993. – 53 с.
263. Кульневич, С.В. Единое образовательное пространство области (обоснование синергетической разработки) / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1998. – 30 с.
264. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания : монография / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.
265. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
266. Кун, Т Структура научных революций / Т. Кун / Сост. В.Ю. Кузнецов. – М., 2001.
267. Куркин, Е.Б. Управление инновационными проектами в образовании / Е.Б. Куркин. – М. : Педагогика-Пресс, 2001. – 326 с.
268. Курылёв, А.С. Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / А.С. Курылёв. – Калининград, 2008. – 38 с.
269. Кустов, Ю.А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе / Ю.А. Кустов. – Самара : Изд-во Самарского университета, 1993. – 112 с.
270. Кустов, Ю.А. Интеграция как педагогическая проблема / Ю.А. Кустов, Ю.Ю. Кустов // Интеграция в педагогике и образовании / ред. кол. Ю.А. Кустов, Е.М. Садыков, И.Н. Рязанова. – Самара, 1994. – С. 7-17.
271. Ладенко, И.С. Интегральные системы и обучение / И.С. Ладенко. – Новосибирск : Изд-во ПГУ, 1993. – 154 с.
272. Левитес, Д.Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М. : Воронеж, 2003. – 320с.
273. Левчук, Л.В. Глоссарий современного образования / Л.В. Левчук // Народное образование. – 1997. – №3. – 93-95.

274. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.

275. Леднев, В.С. Структура содержание непрерывного образования и учебные планы / В.С. Леднев // Педагогическая технология. – 1993. – №3-4. – С. 38-40.

276. Леонова, О.А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития : автореф. дис. … д-ра пед. наук / О.А. Леонова. – Волгоград, 2008. – 41 с.

277. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – №1. – С.15-25.

278. Лернер, И.Я. Знания в составе содержания образования и их качества / И.Я. Лернер // Качество знаний учащихся и пути его совершенствования /под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – С.19-26.

279. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся: каким оно должно быть / И.Я. Лернер. – М., 1978. – 118 с.

280. Липский, И.А. Воспитание как социальный институт / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. научн. трудов. – Волгоград : Перемена, 2004. – С.48-54.

281. Лиферов, А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании : дис. … д-ра пед. наук / А.П. Лиферов. – Рязань, 1997. – 336 с.

282. Лиферов, А.П. Реинтеграция образовательного пространства СНГ: проблемы и перспективы / А.П. Лиферов // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 3-11.

283. Лифшиц, Р.Л. Духовность и бездуховность личности / Р.Л. Лифшиц. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 1997. – 152 с.

284. Лобанова, Е.В. Дидактическое проектирование информационно-образовательной среды высшего учебного заведения : дис. … канд. пед. наук / Е.В. Лобанова. – Москва, 2005. – 366 с.

285. Лобанова, Е.В. О подходах к проектированию образовательных программ высшего профессионального образования в современных условиях / Е.В. Лобанова // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 5-13.

286. Ломакина, О.Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика : монография / О.Е. Ломакина. – Волгоград : Перемена, 2002. – 224 с.

287. Ломакина, О.Е. Этапы проектирования деятельности / О.Е. Ломакина // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 127-130.

288. Лопаткин, В. Педагогическое проектирование университетского комплекса / В. Лопаткин // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 7-11.

289. Лопатухина, Т.А. Текстоцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (на материале иноязычного

образования) : дис. … д-ра пед. наук / Т.А. Лопатухина. – Ставрополь : СГУ, 2003. – 426 с.

290. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991.– 525с.

291. Лотман, Ю.М. Избранные статьи в 3-х томах. Т.1. / Ю.М. Лотман – Талин, 1992. – 516 с.

292. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – М., 1988.

293. Максимова, В.Н. Акмеология: новое качество образования / В.Н. Максимова: книга для педагога. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 167 с.

294. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.

295. Максимова, В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.Н. Максимова. – Л., 1981. – 34 с.

296. Малашина, Т.И. Образовательное пространства как система коммуникативных отношений : дис. … канд. философ. наук / Т.И. Малашина. – Москва, 2006. – 157 с.

297. Малинаускас, Р.К. Динамика социальной ответственности студентов педвуза / Р.К. Малинаускас. – Каунас, 2003.

298. Малькова, З.А. Разорванное образовательное пространство / З,А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 5. – С.103 – 110.

299. Мапаков, О.Е. Организация жизненного пространства ребенка в образовательном процессе : автореф. … канд. пед. наук / О.Е. Мапаков. – В.Новгород, 2000.

300. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 278 с.

301. Маркова, С.М. Методолого-теоретические основы педагогического проектирования в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования / С.М. Маркова. – Н. Новгород, 2001.

302. Матросов, В.Л. Проектирование содержания высшего педагогического образования: гуманистическая парадигма / В.Л. Матросов, В.А. Сластенин В.А. // Известие Российской академии образования. – 1999. – № 1. – С. 22-28.

303. Мельничук, О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 19-25.

304. Мент, Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. … канд. пед. наук / Т.В. Мент. – Санкт-Петербург, 1999. –148 с.

305. Меретукова, З.К. Методологические ошибки в научно-педагогических исследованиях и публикациях / З.К. Меретукова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 2. – С. 147-151.

306. Меретукова, З.К. О корректности описания научно-методологического аппарата диссертационных исследований / З.К. Меретукова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. Вып.2 : Сб. науч. тр. / под ред. К.Б. Семенова. – М. : ИИДО-РАО, 2006. – С. 3-16.

307. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Воронеж, 1996.

308. Методология и технология комплексного социально-педагогического проектирования (региональный уровень) : кол. монография / под. ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. – 167 с.

309. Мещерякова, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространств (на материале подготовки учителя иностранного языка) : дис. … д-ра пед. наук / Е.В. Мещерякова. – М., 2002. – 341 с.

310. Мигаль, В.И. Информатизация образовательного пространства – цель стратегическая / В.И. Мигаль // Профессиональное образование. – 2003. – № 9. – С. 7-8.

311. Миколишина, В.И. Проектирование культуросообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся (на примере средней профессиональной школы) : дис. …канд. пед. наук / В.И. Миколишина. – Ростов-на-Дону, 2004. – 196 с.

312. Минеева, Т.А. Обеспечение качества подготовки специалиста в интегрированной системе профессионального образования «техникум – вуз – производство» : дис. …канд. пед. наук / Т.А. Минеева. – Москва, 2007. – 152 с.

313. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

314. Многоуровневое педагогическое образование в Волгоградском государственном педагогическом университете. Особенности. Концепция. Модель / под. ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград : Перемена, 1994. – 36 с.

315. Молчанов, В.А. Интеграция процессов управления наукой с производством : дис. … канд. эконом. наук / В.А. Молчанов. – М., 1986. – 164 с.

316. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5.

317. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

318. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции / Г.А. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 52-55.

319. Монахова, Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя : дис. … д-ра пед. наук / Г.А. Монахова . – Волгоград, 2000. – 319 с.

320. Московская, Н.Л. Интегративный подход в подготовке воспитателя с правом преподавания иностранного языка в детском саду на дошкольном факультете пединститута : дис. … канд. пед. наук / Н.Л. Московская. – М., 1994. – 206 с.

321. Московская, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном обра-

зовательном пространстве / Н.Л. Московская. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. – 332 с.

322. Муравьёва, Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г.Е. Муравьёва // Педагогическое образование и наука. – 2002. –№ 4. – С. 14-26.

323. Назарова, Т.С. Синергетический синдром в педагогике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – №9. – 21-26.

324. Научно-методическое обеспечение развития образовательного пространства / под. ред. Артюхова М.В., Вержицкого Г.А., Добрыниной О.А. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 1999. – 234 с.

325. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М., 2000.

326. Нечаев, Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность : дис. ... д-ра психол. наук. / Н.Н. Нечаев. – М., 1987. – 380 с.

327. Никандров, Н.Д. Педагогика высшей школы / Н.Д. Никандров. – Л., 1974. – 116 с.

328. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.

329. Никитенко, В.Н. Возможности синергетического подхода к исследованию проблем образования. Материалы центра общей и нормативной методологии. – ИТОП РАО.

330. Никитин, Э. Условия диктует жизнь / Э.Никитин // Школа. – 1998. – №3. – С. 2-6.

331. Ничипуренко, И.М. Организационно-педагогические условия оптимизации культурно-образовательного пространства : дис. … канд. пед. наук / И.М. Ничипуренко. – СПб, 1999.

332. Новиков, А.М. Непрерывное профессиональное образование / А.М. Новиков // Энциклопедия профессионального образования. – М. : АЛО, 1999. – Т.2 – С. 133-135.

333. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11-17.

334. Новиков, А.М. Проектирование педагогических систем / А.М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23-28.

335. Новиков, А.М. Профессиональное региональное образовательное пространство / А.М. Новиков // Энциклопедия профессионального образования. – М. : АЛО, 1999. – Т. 2. – С. 419-428.

336. Новиков, А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А.М. Новиков – М. : ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.

337. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

338. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М. : МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.

339. Новиков, П.Н. Единое образовательное пространство / П.Н. Новиков // Энциклопедия профессионального образования. – М. : АПО, 1999. – Т.1. – С. 296.

340. Новикова, Т.А. Проектирование творческого образовательного пространства подготовки дизайнеров в университете : дис. … канд. пед. наук / Т.А. Новикова. – Великий Новгород, 2004. – 169 с.

341. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход / под науч. ред. Н.А. Селезнёвой и А.И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 199 с.

342. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М. : Издания А/О «Цицеро», 1995. – С. 62-63.

343. О проблемах сохранения единства образовательного пространства в Российской Федерации. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 25 декабря 2000г. № 3784 // Вестник образования. – 2001. – № 7. – С. 30-32.

344. Образовательное пространство малого города как среда развития и воспитания личности (Концептуальная модель развития системы образования и воспитания личности) / науч. рук. Е.В.Бондаревская. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1997. – 97 с.

345. Огарков, Н.М. Педагогические основы инновационных процессов в системе управления непрерывным профессиональным образованием : дис. … канд. пед. наук / Н.М. Огарков. – Москва, 1989. – 187 с.

346. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4 изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

347. Олейникова, О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. – М. : Альфа, 2005. – 288 с.

348. Олыкайнен, Т.И. Организация социокультурного образовательного пространства современной школы : дис. … канд. пед. наук / Т.И. Олыкайнен. – Красноярск, 2002. – 159 с.

349. Онушкин, В.Г. О создании единой системы непрерывного образования в СССР / В.Г. Онушкин // Современная высшая школа. – 1987. – № 3. – С.7-12.

350. Орлов, В.А. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды / В.А. Орлов, В.П. Лебедев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 20-26.

351. Основы педагогического мастерства / под. ред. И.А. Зязюна. – Киев, 1991.

352. Павленко, Е.В. Интеграция российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство : дис. … канд. пед. наук / Е.В. Павленко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 155 с.

353. Палашева, И.П. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения : дис. … канд. пед. наук / И.П. Палашева – Белгород, 2004. – 172 с.

354. Пальянов М.П. Стратегия образовательного пространства региона / М.П. Пальянов, В.Н. Турченко, А.Д. Копытов // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 16-23.

355. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего / В.П. Панасюк . – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.

356. Панасюк, В.П. Системное управление качеством образования в школе : Монография / В.П. Панасюк. – СПб : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.

357. Панова, Л.Д. Моделирование образовательного пространства г. Рыбница и Рыбницкого района / Л.Д. Панова // Педагогический альманах. – 2003. – № 2. – С. 142-150.

358. Парамонова, А.Ю. Социально-педагогические условия повышения качества вузовского педагогического образования (на примере подготовки социальных педагогов) : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Ю. Парамонова. – Ульяновск, 2007. – 27 с.

359. Пащенко, М.Р. Особенности проектирования муниципального культурно-образовательного пространства / М.Р. Пащенко // Славянская педагогическая культура. – 2003. – № 2. – С. 37-38.

360. Педагогические методы исследования качества образования / автор – составитель Н.В. Култашева. – Ижевск, 2006. – 362 с.

361. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А.П. Тряпициной. – СПб. : Образование, 1995. – 171 с.

362. Переели, Б.И. Развитие целостного образовательного пространства региона как стратегическая задача модернизации отрасли / Б.И. Переели, Л.Д. Панова // Славянская педагогическая культура. – 2003. – № 2. – С. 155-159.

363. Перечень ключевых понятий и терминов для терминологического словаря по обеспечению качества высшего образования Российской Федерации, разработанного в соответствии с обязательствами Российской стороны по Болонскому процессу / Составитель Н.Б. Саханский. – М. : Федеральная служба по надзору в области образования и науки, Информационно-методический центр государственной аккредитации, 2004.

364. Перспективы развития непрерывного образования / под. ред. Б.С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.

365. Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда / Ю.С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26-35.

366. Петерсон, Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 21-27.

367. Петижева, Н.М. Психологическая готовность студентов вузов к наемной работе в условиях рыночных отношений : дис. … канд. психол. наук / Н.М. Петижева. – Карачаевск, 2006. – 169 с.

368. Пиаже, Ж. О природе креативности / Ж. Пиаже // Вестник Московского университета. – Серия 14. – 1996. – № 3. – С.8-16.

369. Полонский, В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской федерации об образовании / В.М. Полонский. – М. : МИРОС, 1995. – 80 с.

370. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е. Пономарев // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29-32.

371. Поташник, М.М. Качество образования: Проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

372. Прикот, О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. – СПб., 1998.

373. Прикот, О.Г. О ценностном подходе к педагогическому проектированию / О.Г. Прикот // Наука и школа. – 1999. –№ 4. – С. 35-41.

374. Проблемы качества образования. Книга 2. Оценка и управление качеством в высшем образовании // Материалы XII Всероссийского совещания. Изд. 2-е. – М.; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 86 с.

375. Программа РАО «Стратегия развития образования». Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования // под. ред. А.А.Вербицкого, М.Н.Костиковой. Российская академия образования. – М., 1996. – 33 с.

376. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения / под. ред. В.И. Слободчикова, М.А.Ушаковой. – М., 1994. – 103 с.

377. Пространство и время // Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М. : «Советская Энциклопедия», 1967. – 592 с.

378. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1989. – 384 с.

379. Психологический словарь /сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова / под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.

380. Психолого-педагогический словарь-справочник / сост. Ю.А. Лобейко, Н.М. Борозенец – М. : Народное образование; Ставрополь : Издво СтГАУ «АГРУС», 2004. – 256 с.

381. Путилов, Г.П. Научные основы проектирования и построения информационно-образовательной среды технического вуза : автореф. дис. ... д-ра тех. наук / Г.П. Путилов. – М., 2000. – 47 с.

382. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов. – СПб., 1996.

383. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.Е. Радионов. – СПб., 1996. – 37 с.

384. Раппопорт, А.Г. Границы проектирования / А.Г. Раппопорт // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 19-37.

385. Расчетина, С.А. Современная социокультурная ситуация и стандарт образования / С.А. Расчетина // Образовательные стандарты. – СПб., 1995. – 166 с.

386. Редько, Л.Л. Концепция развития Ставропольского педагогического колледжа как социально-образовательного комплекса в системе непрерывного образования / Л.Л. Редько. – Ставрополь : ИРО, 1996. – 85 с.

387. Редько, Л.Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.Л. Редько. – Ростов н/Д., 1996. – 19 с.

388. Редько, Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе / Л.Л. Редько. – М. : Илекса; Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2001. – 320 с.

389. Розин, В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 106-124.

390. Рубинштейн, С.Л. Деятельность и психология личности. / С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980.

391. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

392. Савельева, Г.П. Примерная методика обобщения и анализа информации о качестве образования в вузе и системе его обеспечения / Г.П. Савельева, Н.Ш. Никитина, Г.Б. Скок. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 25 с.

393. Савинова, Л.Ф. Теория и практика проектирования и функционирования современной системы профессиональной переподготовки педагога : монография / Л.Ф. Савинова. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2001. – 272 с.

394. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности / В.Н. Сагатовский // Вестник высшей школы. – 1981. – № 1. – С. 49-50.

395. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии. Философские основы мировоззрения : в 3 ч. / В.Н. Сагатовский – СПб., 1999. – ч. 3 : Антропология.

396. Сайгушев, Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя : дис. … д-ра пед. наук / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 2002. – 408 с.

397. Самсиков, С.А. Интегративный подход к подготовке учителей начальных классов (логический аспект) : дис. … канд. пед. наук / С.А. Самсиков. – Рязань, 2000. – 167 с.

398. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. … д-ра пед. наук / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 328 с.

399. Саранов, А.М. Инновационные процессы в общеобразовательных учреждениях Волгоградского научно-педагогического комплекса / А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования. Ч.1. – Волгоград, 1991. – С. 3-22.

400. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 1986.

401. Сафонова, О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: автореф. … д-ра. пед. наук / О.А. Сафонова. – М., 2004. – 53 с.

402. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в вузе / Е.И. Сахарчук // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №3 (31). – С.63-67.

403. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад / Н.А.Селезнева. Изд. 3-е. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003 – 95 с.

404. Селиванов, А.А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства : дис. … канд. пед. наук / А.А. Селиванов. – Рязань, 2004. – 202 с.

405. Селиванова, Н.Л. Воспитательная система как объект педагогического моделирования / Моделирование воспитательных систем: теория – практике : сб. науч. ст. / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : Изд. РОУ, 1995. – С. 10-17.

406. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н.Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35-40.

407. Семенова, Е.А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа : дис. … канд. психол. наук / Е.А. Семенова. – Иркутск, 2003. – 172 с.

408. Сергеев, Н.К. Учебно-научно-педагогический комплекс как форма реализации непрерывного педагогического образования / Н.К. Сергеев // Педагогическое образование и наука. – 2001. – № 2. – С. 47-54.

409. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.

410. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

411. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008 – 256 с.

412. Сериков, В.В. Общая педагогика : избр. лекции / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 278 с.
413. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду (Педагогическая наука – реформе школы) / В.В. Сериков. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
414. Сериков, Г.Н. Образование. Аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган : «Зауралье», 1997. – 464 с.
415. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием / Г.Н. Сериков. – Челябинск : Изд-во ЧГТУ, 1995. – 180 с.
416. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием. Системное видение образования / Гос. ком. РФ по высшему образованию / Г.Н. Сериков. – Челябинск : УГПУ, 1994. Часть 1. – 128 с.
417. Синьковская, Т. А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения / Т. А. Синьковская // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003») // htpp: //ito.edu.ru/2003.
418. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С Подымова. – Изд-во «Магистр», 1997. – 365 с.
419. Сластенин, В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. – М. : МГПИ, 1987. – 142 с.
420. Слободчиков, В.И. Основы проектирования развивающего образования / В.И. Слободчиков // Модель гимназии как инновационного образовательного учреждения. – Петрозаводск, 1996.
421. Слободчиков, В.И. Основания и смысл инновационной деятельности в образовании / В.И. Слободчиков // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : матер науч. практ. конф. – М., 1994.
422. Словарь иностранных слов / под. ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (глав. ред.) и Л.С. Шаумяна. – изд. 6-е, переработанное и дополненное. М. : Советская энциклопедия, 1964. – 784 с.
423. Словарь иностранных слов. – 9-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1982. – 608 с.
424. Слонкова, А.В. Организационно-педагогические условия управления качеством среднего общего образования на муниципальном уровне : дис. … канд пед. наук / А.В. Слонкова. – Томск, 2000. – 193 с.
425. Смолин, О.Н. Российская национальная доктрина образования: размышления над концепцией / О.Н. Смолин // Педагогика. – 1999. – № 7. – С.3-14.
426. Сморжок, И.П. Проектирование социально-культурного пространства : дис. … канд. пед. наук / И.П. Сморжок. – Москва, 2002. – 221 с.
427. Смыковская, Т.К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики : дис. … д-ра пед. наук / Т.К. Смыковская. – Москва, 2000. – 271 с.
428. Смыковская, Т.К. Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики : монография / Т.К. Смыковская. – Волгоград : Бланк, 2000. – 250 с.

429. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд., М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.

430. Советский энциклопедический словарь / под ред. Прохорова А.М. – 4-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1987.

431. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1981.

432. Современный словарь иностранных слов : ок. 20000 слов. – М. : Рус. яз., 1993. – 740 с.

433. Сокольников, Ю.П. Воспитательное пространство / Ю.П. Сокольников. – Белгород, 1998. – 40 с.

434. Соснин, Н. Компетентностный подход: проблемы освоения / Н.В. Соснин // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 42-45.

435. Социальное проектирование / Ж.Т. Тощенко, Н.А. Антонов, Н.И. Лапин. – М. : Мысль, 1982. – 254 с.

436. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание /А.Г. Спиркин. – М., 1992.

437. Стадник, Н.М. Научно-организационные основы создания и функционирования единого информационного образовательного пространства: на примере региона «Пермская обл.» : дис. … канд. пед. наук / Н.М. Стадник. – М., 1996.

438. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : дис. … канд. пед. наук / В.М. Степанов. – Иркутск, 1999. – 164 с.

439. Степашко, Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 272 с.

440. Столяренко, Л.Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н /Д : Феникс, 2003. – 672 с.

441. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2000.

442. Строй, Г.В. Формирование ценностных ориентаций будущих практических психологов в процессе обучения / Г.В. Строй : автореф. дис. … канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

443. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий : метод. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 179 с.

444. Субетто, А.И. Квалитология образования (основания и синтез) / А.И. Субетто. – Спб., Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000 – 220 с.

445. Тальянов, М.П. Стратегия развития образовательного пространства региона / М.П. Тальянов, В.Н. Турченко, А.Д. Копытов // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

446. Таранова, Т.Н. Дошкольное образование в системе культуры : Монография / Т.Н. Таранова. – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2004. – 360 с.

447. Татур, Ю.Г. Системное проектирование высшего образования (концептуальные основы) : дис. … д-ра пед. наук в виде научного доклада / Ю.Г. Татур. – Санкт-Петербург, 2000. – 52 с.

448. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.Ф. Тенищева. – Москва, 2008. – 44 с.

449. Теоретико – методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : Монография / Морозова О.П., Сластенин В.А., Сенько Ю.В. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.

450. Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования. – Свердловск : Свердловский инж-педагог. институт, 1988.

451. Торина, Е.Г. Организационно-педагогические основы проектирования информационного пространства в педагогическом вузе : дис. … канд. пед. наук / Е.Г. Торина. – Тула. – 1999. – 145 с.

452. Тощенко, Ж.Т. Три особенности лика власти: социологические заметки / Ж.Т. Тощенко. – М., 2002. – 121 с.

453. Тренев, В.Н. Управление человеческими ресурсами при реализации проектов: методика и опыт / В.Н. Тренев, М.И. Магура, С.В. Леонтьев. – М., 2002.

454. Тряпицина, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников : учеб. пособие / А.П. Тряпицина. – Л., 1989.

455. Тупицин, А. Проектирование в образовании: миф или путь развития / А. Тупицин // Учитель. – 1998. – №1. – С. 15-21.

456. Тюников, С.Ю. К вопросу определения сущностных признаков интегративных процессов в сфере образования / Интеграция образования, науки и производства / С.Ю. Тюников. – Томск, 1989. – 67 с.

457. Тюников, Ю.С. Построение модели специалиста в контексте культурно-образовательного пространства туристической отрасли / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко // Известие вузов. Северо-Кавказский регион. – 2004. – № 1. – С. 64-68.

458. Тюников, Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы интеграции / Ю.С. Тюников // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах : матер. междунар. науч.-метод. конф. – Сочи : РИЦ СГУТиКД, 1998. – С. 21-25.

459. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

460. Управление качеством образования : сб. метод. материалов / Сост. О.Е. Лебедев. – М.: Российская политическая энциклопедия РОССПЭН, 2002. – 128 с.

461. Урусова, Т.М. Развитие образовательного пространства региона посредством создания новых видов инновационных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Урусова. – Томск, 2000. – 147 с.

462. Усатая, Н.И. Культурно-образовательное пространство малого региона (опыт конкретно-социологического исследования на примере г. Ейска Краснодарского края) : дис. … социол. наук / Н.И. Усатая. – Майкоп, 1999. – 144 с.

463. Ушамирская, Г.Ф. Проектирование образования: структура, функции и статус / Г.Ф. Ушамирская // Высшее образование сегодня. – 2003. – №7. – С. 28-35.

464. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 272 с.

465. Факторович, А.А. Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников : дис. … канд. пед. наук / А.А. Факторович. – Ростов-на-Дону, 2005. – 233 с.

466. Федеральная программа развития образования. – М., 2000.

467. Федеральная целевая программа «Создание системы открытого образования в России» // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 6 – 13.

468. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.,1999.

469. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, И.Н.Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Папов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

470. Философский энциклопедический словарь. 2 изд. – М. : ИНФРА–М, 1999.

471. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия. – 1983. – 444 с.

472. Фишман, Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами : дис. … д-ра пед. наук / Л.И. Фишман. – Санкт-Петербург, 1994. – 441 с.

473. Францева, Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей : дис. … канд. пед. наук / Е.Н. Францева. – Армавир, 2003. – 153 с.

474. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.Ф. Фролов, Д.А. Махонин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-43.

475. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития / И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24 – 32.

476. Хайдеггер, М. Искусство и пространство / М. Хайдеггер // Самосознание европейской культуры XX века : мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М., 1991. – С. 95-102.

477. Хилл, П. Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл. – М. : Мир, 1973. – 263 с.

478. Хохлова, В.В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе: дис. … д-ра социол. наук / В.В. Хохлова. – Нижний Новгород, 2002. – 389 с.

479. Худолий, Н.Г. Организационно-педагогические основы интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования в инновационном образовательном учреждении : дис. … д-ра пед. наук / Н.Г. Худолий. – Якутск, 2004. – 446 с.

480. Хуторской, А.В. Дидактические основы эвристического обучения : автореф. дис. … д-ра пед. наук / А.В. Хуторской. – М.,1998. – 37 с.

481. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 14-19.

482. Чапаев, Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. … д-ра пед. наук / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998.

483. Чекалёва, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе : дис. … д-ра пед. наук / Н.В. Чекалёва. Санкт-Петербург 1998. – 427 с.

484. Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301с.

485. Чернилевский, Д.В., Лузик Э.В. Подходы к диагностике качества образования / Д.В. Чернилевский, Э.В. Лузик. – М. : МГТА, 2000. – 27с.

486. Чумичева, Р.М. Теоретические подходы к проектированию образования в России в современных условиях / Р.М. Чумичева, Л.Л. Редько. – Ставрополь : ИРО, 1996. – 24 с.

487. Шабанов, Г.А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе учреждении : дис. … д-ра пед. наук / Г.А. Шабанов. – Москва, 2006. – 427 с.

488. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-33.

489. Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И.К. Шалаев, А.А. Веряев // Сибирский учитель. – 2001. – № 4. – С. 31-42.

490. Шалашова, М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М. Шалашова // Педагогика. – № 7. – 2008. – С. 54-59.

491. Шаповалов А.А. Педагогические цели / А.А. Шаповалов. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 73 с.

492. Шаповалов, В.К. Этнокультурная направленность Российского образования / В.К. Шаповалов. – Москва : Московское представительство ООН по вопросам образования, науки и культуры. Проект ЮНЕСКО «Развитие научной школы», 2002. – 227 с.

493. Шевченко, А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения : дис. … канд. пед. наук / А.И. Шевченко. – Ставрополь, 2004. – 176 с.

494. Шевченко, А.И. Проектирование учебной дисциплины как модель образовательного процесса в вузе : учеб.-метод. пособие / А.И. Шевченко. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. – 37 с.

495. Шевченко, А.И. Содержание образования как объект педагогического проектирования : учеб.-метод. пособие / А.И. Шевченко. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. – 30 с.

496. Шеляхина, Н.В. Дискурсивные практики в образовательном пространстве : дис. … канд. социол. наук / Н.В. Шеляхина. – Саратов, 2004. – 110 с.

497. Шемет, О.В. Проектирование образовательного процесса в техническом вузе на интегративной основе : дис. … канд. пед наук / О.В. Шемет. – Ростов-на-Дону, 2004. – 209 с.

498. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирования / И.Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.

499. Шендрик, И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании / И.Г. Шендрик // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 74-85.

500. Шендрик, И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36-42.

501. Шенцева, М.И. Развитие технологии обучения в едином образовательном пространстве «институт – вуз» : дис. … канд. пед. наук / М.И. Шенцева. – М., 2000. – 197 с.

502. Шепель, В.М. Настольная книга менеджера. Управленческая гуманитарология / В.М. Шепель. – М., 1992. – 151 с.

503. Шестаков, Г.К. О проблемах сохранения единства образовательного пространства РФ / Г.К. Шестаков // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 4-11.

504. Шильман, А.Н. Проектирование регионального образовательного пространства на основе геоинформационных технологий : дис. … канд. пед. наук / А.Н. Шильман. – Воронеж, 2005. – 187 с.

505. Шипулин, Н.И. Организационно-педагогические условия деятельности учебно-научно-педагогического комплекса в системе непрерывного образования : дис. … канд. пед. наук / Н.И. Шипулин. – Барнаул, 1998. – 156 с.

506. Шиянов, Е.Н. Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Е.Н. Шиянов. – Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2007. – 636 с.

507. Шиянов, Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е.Н. Шиянов. – М, Ставрополь, 1991. – 144 с.

508. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – М, Ставрополь, 1991. – 206с.

509. Шиянов, Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Ростов н/Д. : РИО «Цветная печать», 1995. – 314 с.

510. Шмарион, Ю.В. Социальное проектирование комплексов непрерывного профессионального образования : дис. … д-ра пед. наук / Ю.В. Шмарион. – Белгород, 2004. – 414 с.

511. Шмелева, Н.Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы / Н.Б. Шмелёва. – Ульяновск, 1997. – 239 с.

512. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1996. – 250 с.

513. Шубинский, В.С. Философские подходы к педагогической теории / В.С. Шубинский // Советская педагогика – 1990. – № 12. – С. 60-65.

514. Щевелева, Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию : монография / Г.М. Шевелева – Воронеж : Воронеж. гос. технол. акад., 2001. – 103 с.

515. Щевелева, Г.М. Педагогические основы формирования непрерывного образовательного пространства «школа – технический вуз» : дис. … д-ра пед. наук / Г.М. Щевелева. – Воронеж, 2001. – 241 с.

516. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий М., 1993.

517. Щенникова, С.В. Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности : дис. … канд. пед. наук / С.В. Щенникова. – Киров, 2003. – 162 с.

518. Щигалева, Н.В. Структура культурно-образовательного пространства / Н.В. Щигалева // Международный научный Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире»/ www.oim.ru/reader/ – 7 с.

519. Щипанов, В.В. Интегративно-дивергентное проектирование мультидисциплинарных образовательных систем : Монография / В.В. Щипанов. – М. : исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 173 с.

520. Щуркин, К. О структуре непрерывного профессионального образования / К. Щуркин // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 20-28.

521. Энгельгард, В.А. Интегратизм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгард // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 10-11.

522. Юсупов, В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.З. Юсупов. – Ярославль, 1999. – 38 с.

523. Юсфин, С.М. Договорные отношения в проектировочной деятельности / С.М. Юсфин // Проектирование и образование: проблемы, поиски, решения. – М., 1994.

524. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

525. Яковлев, Б. Образовательное пространство / Б. Яковлев // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 3-4.

526. Яковлев, И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л. : ЛГУ, 1980. – 113 с.

527. Яковлева, Д.С. Место негосударственных учреждений в образовательном пространстве / Д.С. Яковлева, О.А. Куванова, Е.С. Купреева // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 17–22.

528. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. … д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 346 с.

529. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8 -14.

530. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирвоания : Монография / Н.О. Яковлева. – М : Информ. – изд. центр АТиСО, 2002. – 239 с.

531. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А. Ямбург. – М. : ПЕРСЭ, 2000. – 351 с.

532. Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е. Ямбург // Учительская газета, 11-12, 2004.

533. Ямбург, Е.А. Архитектура воспитательного пространства / Е.А. Ямбург // Антропологические основы современной теории и практики образования: материалы V Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: СГПИ, 2008. – С. 4-27.

534. Ямбург, Е.А. Единое образовательное пространство / Е.А. Ямбург // Народное образование, 1994. – № 1. – С. 24-29.

535. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

536. Яшуткин, В.А. Диалектика свободы и необходимости, нормативности и творчества в условиях образовательного процесса // Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития: Материалы VIII годичного собрания СКСИ / Под ред. Е.Н. Шиянова, О.И. Лепилкиной. – Ставрополь : СКСИ, 2001. – С. 72-76

537. Яшуткин, В.А. Психология властных отношений : учеб. пособие / В.А. Яшуткин. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. – 184 с.

538. Bloom B.S. Taxonomy of Educational objectives; The Classification of Educational Goals: Hand book № 1, Cognative Domain. NY. : Me Kay, 1956. – 207 p.

539. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client – centeres framework // Koch S. (ed.). Psycology: A study of a science (Vol. 3.P. 184-256). N.Y.: McGrfw – Hill, 1959.

540. ltman I. A transactional perspective on transitions to new environment. Environment and behavior / I. ltman . – 1992. – L. 24. – P. 268 – 280.

541. Hall J. All change in Russian universities // HEP newsletter. – P., 1995. – № 2. – P. 12.

542. Parker J.L. Expanding Educational Environment Capability Through New Technology, http: //parsons.umaryland.edu/journal/v2nl/parker.html

543. Peterson D.R. Interpersonal relationships as a link between person and environment. In W.B.Walsh, K.H.Craik and R.H.Price (eds) Person –Environment Psychology: Models and Perspectives. Erlbaum, 1992. – 520 p.

544. Klarin M. Personality – Centered Lifelong Learning: An Emerging Paradigm in Russian Education / M. Klarin // Contemporary Central and East European, Russian and Eurasian Education: Common Legacies and the Straggle for Reform / Ed. by B.Dickinson. – N.Y., 1994. – 57 p.

545. Cleland D.I. Project Management: Strategic Design and Implementation / D.I. Cleland . – New York.,1999.

546. Gnitetskaya T.N., Rodrigues J.A. Intensive Technology of Training in Russia // 51-st Annual NCPEA Conference. – Denver, 1997. –30–35 p.

547. Sadovnichy V.A., Trukhin V.I., Sandalov A.N. Sukhareva N.A. Education with ICT Support from University to «European Co – operation in Fligh Education on Information Systems». – Prague, September 1998. – P. 57 – 62.

548. Self-Organization and Management of Social Systems // Insights, Doubts and Questions. – Berlin, 1984. – 137 p.

549. Lambert D., Totterdell M. Training tomorrow's teachers today: an approach to partnership in teachers education // Магистр. – 1995. – № 5. – С. 47–57.

550. Becher T., Henkel M., Kogan M. Graduate Education in Britain. Higher Education Polisy Series 4. – L.: Jessica Kingsley Publishers, 1994. – 214p.

551. Tedesco Juan Carlos. Tendances actuelles des reformes educatives / Bureau international d'education (BIE). – Geneve, 1993.

552. Jordon F. Vans Designs for General Education: Alternative Approaches to Curriculum Integration // The Journal of Higher Education. – 1982. – V. 1. – P. 217.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Тест-опросник

«Определение уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза»

Для проведения ориентировочной количественной оценки параметров психолого-педагогической экспертизы образовательного пространства педагогического вуза в соответствии с критерием интегративности, необходимо следующее:

1. В каждом блоке пометить ту строку, в которой, на Ваш взгляд, наиболее точно отражается реальное положение дел в анализируемом образовательном пространстве педагогического вуза. Для пометки соответствующих строк служит правый (чистый) столбец таблицы.

2. Каждый блок снабжён дополнительной чистой строкой. В эту строку можно записать своё содержание, если оно значительно отличается от предложенного в других строках данного блока. ВНИМАНИЕ! Это новое содержание блока должно рассматриваться только *вместо* предложенных в таблице индикаторов, но не суммироваться с ними.

3. Баллы, полученные по данному блоку (в случае необходимости они суммируются), записываются в строку с названием данного блока.

4. Далее суммируются баллы, полученные во всех блоках по данному критерию, и записываются в строку «итоговый балл» под названием соответствующего критерия.

5. Итоговые результаты представляются в процентном соотношении от максимально возможного балла по данному критерию.

Критерии, показатели и целевые индикаторы ИОППВ	Максимальный балл по каждому критерию
1.Целостность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ	Максимальный балл -16
Итоговый балл	
1.1 Целостное единство компонентов ИОППВ (единство целого и частей ИОППВ)	
• компоненты ОППВ изолированы и автономны друг от друга, кластеры-подпространства ОППВ отсутствуют	0
• организация кластеров-подпространств ОППВ носит формальный характер	1
• осуществляется частичное объединение компонентов ИОППВ в единую целостность по некоторому общему признаку	2
• кластеры-подпространства ИОППВ интегрируют образовательные учреждения, организации, реализующие образовательные программы различных уровней	3
• целостнообъединяющее единство компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ, выступающее наиболее совершенной формой интеграции объединяемых элементов	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	

1.2 Упорядоченность, комплексность элементов ИОППВ	
• отсутствует упорядоченность и комплексность элементов ОППВ	0
• проявляется упорядоченность элементов ОПВ (отношение порядка между элементами)	1
• проявляется комплексность элементов ИОППВ как начальная форма синтеза	2
• упорядоченность и комплексность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ носит систематический характер	3
• упорядоченность и комплексность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ носит постоянный характер	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
1.3 Систематизация элементов ИОППВ	
• систематизация элементов ОППВ отсутствует	0
• выявление общего в различном, определение системообразующего компонента ИОППВ	1
• определение системообразующих свойств, связей и отношений между компонентами и кластерами-подпространствами ИОППВ	2
• определение структуры системы как по горизонтали (связи между однотипными компонентами системы), так и по вертикали (выделение различных уровней системы и наличие иерархии этих уровней)	3
• систематизация элементов ИОППВ	4
• другое вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
1.4. Взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации в ИОППВ	
• взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации в ОППВ отсутствует	0
• преобладают процессы дифференциации в ОППВ (диверсифицирование видов образовательных учреждений без их стремления к единению и решению общих задач)	1
• преобладают процессы интеграции в ОППВ	2
• процесс соединения и разделения элементов ОППВ проявляется эпизодически.	3
• ИОППВ рассматривается как единораздельная целостность, где проявляется взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации	4
•другое, вместо предложенного, (от 1 до 4 баллов)	
2.Критерий восполнения элементов, кластеров-подпространств до целостного единства	Максимальный балл -8
Итоговый балл	
2.1 Взаимопроникновение элементов, кластеров-подпространств до целостнообъединяющего единства	
• взаимопроникновение элементов, кластеров-подпространств до восстанавливающей целостности отсутствует	0
• взаимотрансформация, взаимодополнение, взаимопроникновение кооперируемых частей ОППВ осуществляется за счет друг друга	1
• объединение на уровне равнозначных, равноценных элементов при их дефиците и нехватки в ОППВ носит эпизодичный, формальный характер	2
• взаимопроникновение кооперируемых частей осуществляется в пользу друг друга по определенному признаку и не работает на целостнообъединяющее единство компонентов	3

• осуществляется взаимопроникновение элементов, кластеров-подпространств до восстанавливающей целостности, идея первичности целого органически сочетается с идеей взаимодополнение элементов (полицентризм)	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
2.2 Взаимотрансформация кооперируемых частей ОППВ, способствующая образованию интегрируемого объекта (ИОППВ)	
• взаимотрансформация кооперируемых частей ОППВ, обеспечивающая образование интегрируемого объекта, отсутствует	0
• взаимотрансформация кооперируемых частей ОППВ сопровождается утратой между частями своих первоначальных идентификационных качеств и единого целого	1
• взаимотрансформация кооперируемых частей ИОППВ осуществляется в пользу друг друга и не характеризуется стремлением компонентов системы к целостнообъединяющему единству и полноте элементов	2
• взаимотрансформация приводит к появлению у возникающей целостности новых свойств, обусловленных как свойствами частей, так и возникновением новых систем межчастных связей	3
• взаимотрансформация кооперируемых частей на основе взаимоусиления, взаимодополнения и восполнения элементов ОППВ образует интегративное образовательное пространство педагогического вуза (ИОППВ), характеризующееся целостностью и полнотой его компонентов, кластеров-подпространств	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
3. Интенсивности взаимодействия объектов и субъектов ИОППВ	Максимальный балл -24
Итоговый балл	
3.1 Частота внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий кластеров-подпространств ИОППВ	
• отсутствуют взаимосвязи и взаимоотношения подпространств ОППВ	0
• частота внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий кластеров-подпространств ОППВ минимальная	1
• частота установления связей, взаимоотношений кластеров-подпространств ИОППВ не создаёт условий для влияния системы на саму себя в процессе совместного взаимодействия	2
• частота внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий кластеров-подпространств ИОППВ характеризуется средней степенью интенсивности	3
• высокая частота и разветвленная система интегративных внешних связей, взаимоотношений, взаимодействий кластеров-подпространств ИОППВ носит продуктивный характер	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
3.2 Разветвленная (разнообразная) система отношений между объектами и субъектами ИОППВ	
• система отношений между объектами и субъектами ОППВ характеризуется одноплановостью, формальным подходов и отсутствием продуктивности	0
• отмечаются функциональные взаимосвязи между объектами и субъектами ОППВ, с недостаточной степенью разноплановости	1

• разнообразие системы отношений определяется не по идеологическим положениям, внутренним потребностям объектов и субъектов ИОППВ, а на основе договора о совместной научно-исследовательской деятельности	2
• разноплановость системы отношений между объектами и субъектами сопровождается отсутствием пролонгированного характера их взаимодействия	3
• разветвленная (разнообразная) система отношений между объектами и субъектами ИОППВ построена на основе событийности и диалогового режима функционирования образовательных подструктур ИОППВ	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
3.3 Насыщенность (многообразие способов и условий, обеспечивающих высокое качество подготовки учительских кадров)	
• однообразие способов и условий профессионально-личностного развития его субъектов	0
• предусмотренные в ОППВ кластеры-подпространства включают в себя совокупность условий, которые в большей степени разработаны на основе совмещения нескольких специализированных зон (кабинетов, лабораторий и т.д.)	1
• в ИОППВ имеется «стандартный набор» необходимых методически и технологически оснащенных специализированных помещений	2
• наряду со «стандартным набором» хорошо оборудованных помещений имеются какие-либо дополнительные образовательные структуры	3
• максимальная насыщенность ИОППВ создаёт «зону развивающих возможностей» для его субъектов, а также организована возможность доступа к компьютерным информационным сетям («Интернет»)	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
3.4 Многосторонняя открытость ИОППВ для взаимодействия его объектов, субъектов	
• в ОППВ отсутствует открытость для взаимодействия его объектов и субъектов	0
• открытость ОППВ для взаимодействия его объектов и субъектов минимальная	1
• открытость ИОППВ ограничена рамками регионального образовательного пространства (отмечается очевидная привязка к месту, культурному ландшафту, истории, этническим традициям, территориальной сущности и др.)	2
• доступность ресурсного оснащения ИОППВ для его субъектов и свобода выбора	3
• многосторонняя открытость ИОППВ для его объектов, субъектов осуществляется на основе оригинальности и новизны их взаимодействия в ИОППВ, предполагает привнесение нового, пополнения и расширения арсенала методов, способов и средств, которые делают процесс взаимодействия максимально открытым, ярким и запоминающимися	4
другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
3.5 Включенность обучаемых в процесс стратегического планирования и проектирования ИОППВ	
• обучаемые отвечают только за собственное профессионально-личностное развитие, они не информированы об основных положениях концепции развития ОППВ	0
• обучаемым рассказывают о понимании педагогами целей и стратегических ориентиров развития ОППВ	1

• отдельные предложения обучаемых по изменению организации ИОППВ всерьёз рассматриваются и могут быть реализованы	2
• обучаемые реально участвуют в управлении ИОППВ на уровне его субъектов, входя в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития ИОППВ	3
• действует специально разработанная система включения обучаемых в процесс стратегического планирования и проектирования ИОППВ	4
•другое вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
3.6 Включенность педагогов в проектирование ИОППВ на уровне «команды единомышленников»	
•педагоги не участвуют в проектирвоания ОППВ, осуществляют свою деятельность на основе собственных представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения и воспитания, никакие единые методические требования к педагогам администрация не предъявляет	0
• административный персонал структур, входящих в состав ОППВ составляет его «команду», к педагогам ими предъявляется система единых методических требований	1
• в команду единомышленников наряду с администрацией входит и некоторая часть педагогов	2
• большинство педагогов по существу составляет единую профессиональную команду	3
• практически все педагоги данного ИОППВ входят в состав «команды единомышленников» по его проектированию, осознанно реализуют единую образовательную стратегию развития ИОППВ	4
4. Компактность ИОППВ	Максимальный балл - 20
Итоговый балл	
4.1 Пространственная и социальная плотность объектов ИОППВ	
• низкая пространственная и социальная плотность объектов ОППВ	0
• пространственная и социальная плотность объектов обусловлена расположенностью ОППВ к объектам культуры	1
• пространственная и социальная плотность объектов ОППВ зависит от региональных особенностей развития образовательного пространства (отмечается очевидная привязка к месту, культурному ландшафту, истории, этническим традициям, территориальной сущности и др.)	2
• пространственная и социальная плотность объектов ИОППВ обусловлена общими концептуальными основами развития ИОППВ	3
• высокий уровень пространственной и социальной плотности объектов ОППВ обусловлен стратегическим планированием и проектированием ИОППВ	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
4.2 Рациональность расположения кластеров-подпространств ИОППВ	
• расположение кластеров-подпространств характеризуется приближенностью к местонахождению образовательных структур и не носит рациональный характер для функционирования образовательного пространства как целостнообъединяющего единства в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя	0
• появление и расположение кластеров-подпространств носит неуправляемый (стихийный) характер и зависит от внезапно возникающих взаимных интересов между объектами ИОППВ, и характеризуется значительной степенью иррациональности	1

• количественный рост объектов, входящих в состав кластеров-подпространств ИОППВ прямо противоположен рациональному его расположению	2
• не во всех аспектах расположение кластеров-подпространств ИОППВ зависит от единых целевых установок и характеризуется значительной степенью рациональности	3
• рациональное расположение кластеров-подпространств ИОППВ, обеспечивающих качество подготовки учительских кадров	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
4.3 Близость объектов ИОППВ к головному вузу	
• отдаленное расположение объектов ОППВ к головному вузу нарушает целостнообъединяющее единство между его компонентами	0
• ряд объектов ОППВ удалено от головного вуза, а ряд объектов ОППВ находится в близком расположении от головного вуза	1
• близость и отдаленность объектов ИОППВ объясняется способами их взаимодействия и взаимоотношения с головным вузом	2
• близость и отдаленность расположения объектов ИОППВ от головного вуза носит целесообразный характер и объясняется миссией головного вуза, стратегическими способами взаимодействия между его объектами и кластерами-подпространствами	3
• близкое расположение объектов ИОППВ к головному вузу способствует целостнообъединяющему единству между его компонентами	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
4.4 Размер, степень охвата ИОППВ всех его кластеров-подпространств	
• границы ОППВ минимальны, не все объекты, номинально значащие в составе ОППВ, находятся под его влиянием и пространственном расположении	0
• недостаточная масштабность и многоплановость объединения образовательных учреждений в ИОППВ (недостаточная диверсификация и индивидуализация образовательных подструктур, входящих в его состав), которые бы способствовали созданию интегративного, широкопрофильного гуманитарного образовательного пространства педагогического вуза как среды личностного и профессионального развития, реализующего этнические, национально-культурные и образовательные запросы Южно-Российского региона	1
• расширение границ (размера) ИОППВ носит стихийный эпизодический характер	2
• расширение границ ИОППВ осуществляется планомерно, согласно алгоритму проектирования и предполагает дифференциацию типов и видов учреждений, входящих в состав ИОППВ, сопровождающихся новыми способами их интеграции	3
• размер ИОППВ соответствует его интегративным тенденциям, степень охвата всех его кластеров-подпространств максимальна	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
4.5 Возможность и широта пространственных перемещений субъектов ИОППВ	
• из-за закрытости ОППВ обмен и возможность пространственных перемещений субъектов не производится	0
• пространственные перемещения субъектов ИОППВ носят разовый эпизодический характер	1

• возможность пространственных перемещений субъектов носит целесообразный характер, но оценивается недостаточными временными промежутками (какое-то непродолжительное время)	2
• пространственные перемещения субъектов приобретают систематический характер (систематический приём абитуриентов из других учебных заведений, преподаватели проходят стажировку в различных учебных заведениях ИОППВ)	3
• ИОППВ предоставляет максимальные возможности для выбора его субъектами образовательных кластеров-подпространств; пространственные перемещения его субъектов характеризуются целесообразностью, рациональностью и реализуются постоянно	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
5.Согласованности ценностей, целей, технологических подходов объектов ИОППВ	Максимальный балл - 12
Итоговый балл	
5.1 Наличие концепции развития ОППВ и его преобразования в ИОППВ	
• серьёзной концепции развития ОППВ пока не существует	0
• отсутствуют перспективы преобразования ОППВ в ИОППВ	1
• концепция ОППВ и его преобразование в ИОППВ разрабатываются административным составом головного вуза, а остальные его субъекты не имеют об этом чёткого представления	2
• в ОППВ реализуется определенная концепция развития ОППВ и его преобразования в ИОППВ, суть которой известна и понята педагогами, однако не все согласны именно с таким подходом	3
• разработана концепция развития ОППВ и его преобразования в ИОППВ, основные стратегические ориентиры его развития хорошо понимаются и поддерживаются его субъектами	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
5.2 Согласованность (соответствие) целевых ориентиров, мотивов, содержания, технологии деятельности каждого объекта ИОППВ с требованиями головного вуза	
• целевые ориентиры, мотивационная основа, содержание, технология деятельности объектов ИОППВ планируется изолировано от концептуальных основ функционирования головного вуза	0
• соотношение целевых ориентиров, содержания, технологии деятельности объектов ИОППВ с требованиями головного вуза поддерживает инициативная группа педагогов, в то время как администрация остаётся малокомпетентной и пассивной в этом вопросе	1
• соотношение (соответствие) целевых ориентиров, мотивов, содержания и технологии деятельности объектов ИОППВ с требованиями головного вуза декларируется на уровне административного состава, остальные его субъекты не имеют об этом четкого представления	2
• осведомленность о необходимости соотношения (соответствия) целевых ориентиров, мотивов, содержания и технологии деятельности объектов ИОППВ с требованиями головного вуза имеется у его субъектов, однако не все реализуют это в своей собственной деятельности	3
• объекты ИОППВ соотносят целевые ориентиры, мотивы, содержание и технологию своей деятельности с требованиями головного вуза	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	

5.3 Координация деятельности кластеров-подпространств ИОППВ	
• координация деятельности кластеров-подпространств ОППВ отсутствует	0
• координация деятельности кластеров-подпространств ОППВ затруднена отсутствием единых идеологических ориентиров у его субъектов	1
• координация деятельности кластеров-подпространств ИОППВ осуществляется на основе административного стиля управления	2
• координацию деятельности кластеров-подпространств осуществляет Координационный совет ИОППВ	3
• координация деятельности кластеров-подпространств ОППВ осуществляется Координационным советом и реализуется на основе мотивационно-программно целевого управления (системный анализ, построение дерева целей, разработка исполняющей программы, реализация управляющей программы)	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
6. Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов ИОППВ	Максимальный балл - 12
Итоговый балл	
6.1 Самобытность каждого объекта в ИОППВ	
• объекты ОППВ не рассматриваются в контексте единораздельной целостности с позиции необычности и уникальности для пространства в целом	0
• объекты ОППВ, характеризуясь однообразием, не несут в себе привлекательности для социального окружения и не востребованы им	1
• объекты ОППВ частично проявляют своё своеобразие, индивидуальный стиль с учётом общих его требований	2
• проблема самобытности каждого объекта в условиях усиления интегративных тенденций в функционировании ИОППВ является основной в работе Координационного совета, научно-методических объединений	3
• сохраняя целостнообъединяющее единство, объекты ИОППВ характеризуются своеобразием и самобытностью	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
6.2 Отсутствие сходного, одинакового, параллельного в содержании и способах функционирования объектов, входящего в состав ИОППВ	
• дублирование (повтор) содержания и способов функционирования объектов, входящих в состав ОППВ	0
• частично проявляется повтор содержания и способов функционирования объектов, входящих в состав ОППВ	1
• отсутствие дублирования и параллелизма в большей степени отмечается на уровне образовательного пространства, в меньшей мере на уровне пространственно-территориальной организации взаимодействия его субъектов	2
• объекты ИОППВ имеют сопряжённые учебные планы и программы взаимодействия	3
• отсутствует дублирование в содержании и способах функционирования объектов ИОППВ	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	

6.3 Многообразие, вариативность предложенных объектами ИОППВ образовательных услуг	
• однообразие предложенных объектами ОППВ образовательных услуг	0
• использование местного научного, производственного, культурного, спортивного и другого социального потенциала позволяет частично расширить спектр предоставляемых объектами ОППВ образовательных услуг	1
• профессиональная подготовка субъектов ИОППВ осуществляется в соответствии с социально-экономическими запросами данного региона	2
• расширение спектра образовательных услуг обеспечивается на основе включенности данного ИОППВ с его особой образовательной функцией в Концепцию развития региональной системы образования (при наличии таковой)	3
• многообразие, вариативность предложенных объектами ИОППВ образовательных услуг осуществляется на основе систематического мониторинга спроса специалистов на рынке труда	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7. Критерий адаптивности субъектов ИОППВ к требованиям головного вуза	Максимальный балл - 32
Итоговый балл	
7.1 Степень функционального комфорта всех субъектов ИОППВ	
• ОППВ вызывает у его субъектов состояние функционального дискомфорта	0
• степень функционального комфорта в наибольшей степени проявляется у субъектов ОППВ, приближенных и находящихся в головном вузе	1
• ИОППВ вызывает в большей мере состояние функционального комфорта у всех его обучаемых – субъектов ИОППВ, в меньшей степени - у профессорско-преподавательского состава	2
• ИОППВ обеспечивает для большей части обучаемых, профессорско-преподавательскому составу вуза состояние функционального комфорта	3
• ИОППВ обеспечивает в полной мере функциональный комфорт всем его субъектам, свободу выбора способов деятельности и активности. ИОППВ создаёт благоприятный эмоционально-мотивационный фон и нравственный климат, что в свою очередь способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.2 Наличие потенциальных возможностей для быстрой и эффективной адаптации субъектов к ИОППВ	
• в ОППВ отсутствуют потенциальные возможности для быстрой и эффективной адаптации субъектов к его условиям	0
• в ОППВ лишь частично имеются возможности для эффективной адаптации его субъектов	1
• разработка системы мер для быстрой и эффективной адаптации его субъектов к условиям ИОППВ осуществляется административным составом вуза и касается деятельности обучаемых	2
• разработка условий для быстрой и эффективной адаптации к условиям ИОППВ осуществляется административным составом вуза и реализуется в деятельности каждого преподавателя во взаимодействии с обучаемыми (педагогическая поддержка, индивидуальные адаптационные программы и т.д.)	3

• ИОППВ в полной мере реализует возможности для быстрой и эффективной адаптации всех его субъектов	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.3 Возможность максимального использования субъектами ИОППВ его ресурсного обеспечения	
• возможность использования субъектами ОППВ его ресурсного обеспечения ограничены	0
• ресурсное обеспечение используется его субъектами в рамках «стандарта»	1
• ИОППВ в зависимости от потребностей его субъектов пополняет своё ресурсное обеспечения, однако возможность его использования в широком доступе не отмечается	2
• широкое использование ресурсного обеспечения осуществляется его субъектами выборочно в зависимости от их потребностей и возможностей	3
• все субъекты ИОППВ максимально используют его ресурсное обеспечение, которое представлено в виде совокупности объединенных и функционально взаимосвязанных компонентов (множеств) – учебно-методические ресурсы, научные ресурсы, финансовые ресурсы, кадровые ресурсы, материально-техническая база и др. Выбор субъектами ИОППВ образовательных стратегий осуществляется с учётом комплексного использования ресурсного обеспечения	4
• другое вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.4 Значимость (доминантность) ИОППВ для педагогов	
• большинство педагогов работает ещё и в других местах, деятельность в рамках данного ОППВ не рассматривается ими как важнейшая сфера профессиональной реализации	0
• большинство педагогов работают только в данном ИОППВ, но относятся к его стратегическим направления развития формально	1
• в ИОППВ есть группа педагогов, для которых реализация основных направлений развития ИОППВ является условием саморазвития и самореализации	2
• для большинства педагогов работа в образовательных структурах, входящих в состав ИОППВ является важнейшей сферой профессиональной реализации	3
• весь образ жизни большинства педагогов, так или иначе, обусловлен вовлеченностью в деятельность ИОППВ, которая составляет их главную жизненную ценность	4
•другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.5 Значимость (доминантность) ИОППВ для обучаемых	
• для большинства обучаемых данное учебное заведение, входящее в состав ИОППВ, не стало особо значимым в их жизни, не воспринимается одним из этапов реализации системы непрерывного профессионального образования	0
• значимыми для обучаемых оказывается скорее общение с отдельными педагогами, нежели условия, созданные в ИОППВ в целом	1
• в повседневной жизни большинство обучаемых в ИОППВ придерживаются принципов, норм, традиций принятых а данном пространстве	2
• для большинства обучаемых данное ИОППВ является центром социальной и профессиональной реализации, а «ученическая /студенческая жизнь», всё-таки, составляет для них одну из их важнейших ценностей	3

• весь образ жизни большинства обучаемых, так или иначе, обусловлен вовлеченностью в деятельность ИОППВ, они осознают целостность данной структуры и необходимость прохождения ими этапов системы непрерывного профессионального образования	4
•другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.6 Создание благоприятного эмоционально-положительного микроклимата, условий для творческого роста и научно-исследовательской работы субъектов ИОППВ	
• в ОППВ отсутствует благоприятный эмоционально-положительный микроклимат, условия для творческого роста и научно-исследовательской работы его субъектов	0
• субъекты ОППВ свободно и легко проявляют свои эмоции, однако вовлеченность в творческие виды деятельности и научно-исследовательскую работу отмечается лишь частично и характеризуется минимальной активностью его субъектов	1
• взаимоотношения педагогов и обучаемых в ИОППВ носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, могут касаться «внеучебных» проблем его субъектов, однако условия для творческого роста и научно -исследовательской деятельности ограничены	2
• субъекты ИОППВ ощущают сопереживание и поддержку по поводу своих успехов и неудач, свободно выражают свои эмоции и чувства, проявляют заинтересованность и желание участвовать в различных видах творческой деятельности и выполнении научно-исследовательских проектов	3
• в ИОППВ создан благоприятный эмоционально-положительный микроклимат, в полной мере реализуются условия для творческого роста и научно-исследовательской работы всех его субъектов	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.7 Сознательная включенность всех субъектов в ИОППВ	
• активность субъектов в ОППВ минимальная и в основном ограничена учебно-дисциплинарной проблематикой	0
• включенность субъектов в ОППВ инициируется внешними стимулами, уровень сознательности минимальный	1
• значительная часть субъектов проявляют активность и инициативность в ИОППВ	2
• многие субъекты проявляют сознательную включенность в разнообразные виды деятельности в ИОППВ, не жалеют времени и сил для развития ИОППВ	3
• все субъекты проявляют максимальную сознательную активность в ИОППВ, заинтересованы в его дальнейшем развитии, возникающие в ИОППВ проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
7.8 Возможность для дальнейшей (непрерывной) профессионально-творческой самореализации субъектов ИОППВ	
• в ОППВ отсутствуют условия для реализации системы непрерывного профессионального образования	0
• в ОППВ созданы условия для реализации лишь части цепи непрерывного профессионального образования	1
• в ИОППВ разрабатывается необходимый научно-методический инструментарий, обеспечивающий создание условий для реализации системы непрерывного профессионального образования (сопряженные учебные планы между образовательными учреждениями, входящими в состав ОППВ, учебно-научно-образовательные комплексы и др.)	2

• ИОППВ с учетом социально-экономического запроса региона постоянно включает в свой состав образовательные структуры для реализации непрерывного профессионального образования его субъектами	3
• в ИОППВ созданы максимальные возможности для реализации системы непрерывного профессионального образования и профессионально-творческой самореализации его субъектов. Насыщенность ОППВ условиями, обеспечивающими профессионально-личностного развития его субъектов	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
8. Динамизм	Максимальный балл -12
Итоговый балл	
8.1 Интенсивное развитие ИОППВ	
• субъекты проявляют инертность и пассивность в развитии ОППВ, довольствуются имеющимися его условиями и возможностями	0
• отсутствует программа развития ОППВ, вопросы дальнейшего развития ОППВ разрабатываются административным составом головного вуза	1
• программа развития ИОППВ разработана административным составом головного вуза, но она не стала достоянием его субъектов. В представленной программе развития ИОППВ недостаточно представлены интегративные тенденции развития всех подструктур, входящих в его состав	2
• разработана программа развития ИОППВ, суть которой известна и понятная педагогам, однако не все согласны именно с такими этапами развития и временными рамками его реализации	3
•коллегиально разработана программа развития ИОППВ (в соответствии с основной миссией головного вуза) и поэтапный инструментарий по его апробации, обеспечивающий интенсивность и продуктивность его функционированию	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
8.2 Саморазвитие, самоорганизация как самого ИОППВ, так и его субъектов	
• в ОППВ отсутствуют синергетические механизмы его развития в системе непрерывного профессионального образования, развития его субъектов	0
• процессы саморазвития, самоорганизации ИОППВ регулируются влиянием внешней среды	1
• внешнее влияние, способствующие самоорганизации ИОППВ согласуется (гармонично сопряжено) с внутренними свойствами системы	2
• саморазвитие и самоорганизация ИОППВ не создаёт условия для самоорганизации, саморазвития всех его субъектов, данный процесс отмечается у наиболее активной части субъектов ИОППВ	3
• ИОППВ рассматривается как открытая, сложная, нелинейно развивающаяся система, её функционирование и развитие строится на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития как самого ИОППВ, так и его субъектов	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
8.3 Маневренность ИОППВ	
• низкий уровень маневренности ОППВ	0
• маневренность проявляется в большей степени на уровне организации образовательного процесса, в меньшей степени на уровне территориально-пространственной организации	1
• незначительные проявления маневренности ОППВ обусловлены факторами влияния внешней среды	2

• проявления маневренности ИОППВ обусловлены как факторами влияния регионального, российского, мирового образовательного пространства, так и потребностями его субъектов в системе непрерывного профессионального образования	3
• высокий уровень маневренности ИОППВ (проектирование спектра функциональных возможностей ИОППВ, позволяющих его субъектам гибко реагировать на запросы социума, оперативно изменяя индивидуальную образовательную траекторию; моделирование компонентов ИОППВ, ориентированных на развитие профессиональных знаний и навыков будущего учителя, которые будут востребованы в связи с изменениями объектов, задач и содержания профессиональной деятельности, обусловлены логикой социально-экономического развития)	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
9. Концентричность	Максимальный балл - 12
Итоговый балл	
9.1 Наличие общего центра (головного вуза)	
• отсутствует в ОППВ ядро, центр (головной вуза)	0
• между учебными заведениями, входящими в состав ОППВ, устанавливаются отношения на паритетных началах с сохранением юридической, финансовой самостоятельности, без доминирования и выделения общего центра (головного вуза)	1
• статус головной организации в ИОППВ временно выполняет учебное заведение по своим потенциальным возможностям не способное стратегически управлять развитием ИОППВ	2
• в ИОППВ в качестве общего центра (ядра) выделяется вуз, не для всех образовательных структур, входящих в состав подпространств ИОППВ, являющийся авторитетным и значимым в координационном плане	3
• в качестве общего центра выступает головной вуз, авторитетный и значимый по высоким показателям образовательной, научно-исследовательской, воспитательной деятельности в региональном педагогическом сообществе, обеспечивающий проектирование и стратегическое планирование деятельности ИОППВ. Концентрация действий вокруг избранного центра (головного вуза)	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
9.2 Наличие интегратора – целевого ориентира, реализуемого каждым субъектом ИОППВ	
• в ОППВ отсутствует интегратор	0
• в ОППВ осуществляется поиск интегратора и возможность его влияния на стратегическое развитие данного пространства	1
• в качестве интегратора ОППВ выступает целевой ориентир как структурообразующий его элемент, однако в кластерах-подпространствах ОППВ отсутствуют единые трактовки и подходы в постановки цели функционирования данного пространства	2
• в ИОППВ разработаны единые подходы к целеобразованию как интегратору развития ИОППВ, однако они ещё не стали достоянием всех его субъектов	3
• в качестве интегратора выступает целевой ориентир, реализуемый каждым субъектом и объектом ОППВ и обеспечивающий стратегемную характеристику ОППВ в системе непрерывного профессионального образования	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	

9.3 Генерация интегративного качества	
• интеграция не является генерирующим фактором развития ОППВ	0
• в ОППВ созданы предпосылки для генерации интегративного качества	1
• генерация интегративного качества продуцируется на уровне административного состава ИОППВ, однако остальные его субъекты недостаточно осведомлены о данном феномене	2
• генерация интегративного качества продуцируется в ИОППВ и поддерживается всеми его субъектами, однако не у всех у них есть знания и опыт по его апробации в кластерах-подпространствах ИОППВ	3
• в ИОППВ осуществляется генерация интегративного качества всеми субъектами	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
10. Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ	Максимальный балл - 12
Итоговый балл	
10.1 Полнота интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ	
• интеграция отсутствует как на уровне образовательного процесса, так и на уровне компонентов ОППВ, отмечается разрозненность знаний, их невостребованность при решении комплексных профессиональных проблем	0
• опыт интеграции образовательного процесса реализуется эпизодически творческими коллективами педагогов-активистов и не создаёт предпосылки для усиления интегративных тенденций на уровне всего ИОППВ	1
• в образовательном процессе каждой структуры, входящей в состав ИОППВ, имеет место межпредметная, внутрипредметная интеграции, выступающие первичным этапом для интеграции компонентов ИОППВ	2
• опыт интеграции образовательного процесса реализуется большей частью структур, входящих в состав ИОППВ и создаёт предпосылки для усиления интегративных тенденций на уровне ИОППВ	3
•высокая степень проявления интегративности образовательного процесса в каждой структуре ИОППВ обеспечивает усиление интегративных тенденций на уровне всего ИОППВ и создаёт условия для подготовки современного специалиста «интегрального профиля», способного к решению полимодальных проблем, требующих при своем выполнении междисциплинарного анализа и синтеза, способного применять свои силы, реализуя заложенные в нем возможности	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
10.2 Трансляция субъектами интегративных достижений педагогического процесса конкретного учреждения, входящего в состав ИОППВ	
• интегративные достижения педагогического процесса конкретного учреждения, входящего в его состав, не распространяются его субъектами	0
• распространение интегративного опыта в педагогическом процессе конкретного учреждения, входящего в состав ОППВ, носит эпизодический характер	1
• в головном вузе ИОППВ функционирует методический центр, распространяющий интегративный опыт работы на другие образовательные учреждения города и края	2
• головным вузом ИОППВ проводятся курсы повышения квалификации и переподготовки по вопросам проектирования и апробации интегративного образовательного процесса	3

•осуществляется максимальная трансляция интегративного опыта субъектами ИОППВ в многообразных формах с привлечением всей педагогической общественности региона	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	
10.3 Преемственность уровней образования в педагогическом процессе учреждений, входящих в состав ИОППВ	
• отсутствует преемственность уровней образования в педагогическом процессе учреждений, входящих в состав ОППВ. Реализуются монопланы подготовки специалистов	0
• преемственности уровней образования, реализуемых в педагогическом процессе учреждений, входящем в состав ОППВ - минимальна	1
• преемственность уровней образования в педагогическом процессе учреждений, входящем в состав ИОППВ реализуется частично	2
• преемственность уровней образования реализуется большей частью образовательных учреждений, входящих в состав ИОППВ, обеспечивая его субъектам (обучаемым) возможность свободно переходить в другие учебные заведения и поступать на льготных условиях в учреждения более высокого образовательного уровня в пределах данного ИОППВ	3
• образовательные структуры, входящие в состав ИОППВ реализуют сопряженные с вузом учебные планы, обеспечивая преемственность уровней образования в ИОППВ	4
• другое, вместо предложенного (от 1 до 4 баллов)	

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Выделенные параметры интегративного образовательного пространства вуза, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время, каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель независимо от уровня показателей других параметров. Все вышеперечисленные параметры дают количественную характеристику уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза.

Данная система параметров экспертизы интегративного образовательного пространства педагогического вуза позволяет производить ее системное описание и, самое главное, осуществлять мониторинг развития образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учительских кадров.

Психолого-педагогическая экспертиза интегративного образовательного пространства на основе представленного комплекса диагностических параметров, позволяет оценить потенциал его организационного развития и педагогических возможностей.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Педагогический анализ уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза на основе модификации метода векторного моделирования В.А. Ясвина, Г.Ю. Беляева

Цель: на основе модифицированного варианта метода векторного моделирования определить уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя.

Направление анализа уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза

1. Образовательный потенциал анализируемого образовательного пространства педагогического вуза рассматривается как видовая функция заданных субъективно-объективных параметров процесса образования.

2. Измерителями образовательного потенциала данного конкретного образовательного пространства служат векторы качества образовательного процесса: зависимость-свобода (x), пассивность-активность (y), директивность-самостоятельность (z), «интегративность-разрозненность» (w).

3. Вектор «интегративность-разрозненность» (w) является системооб-разующим и доминирующим в педагогической характеристике данного образовательного пространства педагогического вуза.

4. Вектор «интегративность-разрозненность» (w) позволяет типологизировать проект интегративного образовательного пространства педагогического вуза и служит критерием создания инструмен-тария квалиметрической оценки педагогической деятельности.

Содержание:

Система координат, заданная векторами осей «свобода – зависимость», «активность – пассивность» (В.А. Ясвин), «самостоятельность – директивность» (Г.Ю. Беляев). Нами была модифицирована данный метод на основе введения такого вектора как «интегративность – разрозненность». Методом получения эмпирических данных выступает анкетирование педагогов и студентов. Вопросы анкеты спланированы с целью выявления параметрических признаков данного конкретного образовательного пространства по шкалам:

1) возможности для свободного развития субъектов образовательного пространства;

2) возможности для проявления и развития активности субъектов образовательного пространства;

3) возможность для проявления самостоятельности и творчества субъектов образовательного пространства;

4) возможность целостного (интегративного) использования ресурсов субъектами образовательного пространства.

Логико-математический анализ степени выраженности данных свойств на из-вестной количественной выборке респондентов дает определенное основание к отнесению данного образовательного пространства к тому или иному уровню (минимально-ограниченному, средне-функциональному, достаточно высокому) интегративности образовательного пространства педагогического вуза, с последующей, более углубленной характеристикой тенденций развития данного пространства в контексте общепедагогических и социальных целей, задач регионального образования.

К разработанным автором исследования критериям интегративности были соотнесены векторы и разработана серия соответствующих вопросов:

Критерии интегративности образовательного пространства педагогического вуза	Название вектора	Число вопросов
1. Согласованности ценностей, целей, технологических подходов объектов ИОППВ	«свобода-зависимость»	1,2,3
	«активность-пассивность»	10,11,12
2. Критерий адаптивности субъектов ИОППВ к требованиям головного вуза	«свобода-зависимость»	5,6,7
	«активность-пассивность»	7,8,9.
3.Динамизм	«самостоятельность-директивность»	13,14,15
4. Интенсивности взаимодействия объектов и субъектов ИОППВ		16,17,18
5.Целостность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ	«интегративность-разрозненность»	19
6. Критерий восполнения элементов, кластеров-подпространств до целостного единства		20
7. Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ		21
8.Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов ИОППВ		22
9. Компактность ИОППВ		23
10.Концентричности		24

Метод векторного моделирования общего состояния, тенденций развития и образовательного потенциала локального образовательного пространства представляет совокупность вопросов, систематизированных в определенной блочной последовательности, позволяющих выстроить четырехмерную ортогональную проекцию интегративного образовательного пространства учебного заведения.

Метод векторного моделирования уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза

Уважаемый коллега!

Просим Вас ответить на ряд вопросов. Ваше мнение будет способствовать выявлению путей развития интегративного образователь-ного пространства педагогического вуза.

Критерии интегративности образовательного пространства педагогического вуза	Вектор	ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ
Согласованности ценностей, целей, технологических подходов объектов ИОППВ	«свобода-зависимость»	1.Свободно ли выбирают субъекты ИОППВ (преподаватели, студенты) формы активности?	да.....нет
	«свобода-зависимость»	2.Ставятся ли интересы личности на первое место в ИОППВ данного учебного заведения?	да.....нет
	«свобода-зависимость»	3. Является ли ценностью субъектно-субъектное взаимодействие в ИОППВ	да.....нет
Критерий адаптивности субъектов ИОППВ к требованиям головного вуза	«свобода-зависимость»	4.Свободно ли используются субъектами ресурсы образовательного пространства вуза?	да.....нет
	«свобода-зависимость»	5. Является ли свобода условием функционального комфорта субъектов ИОППВ	да.....нет
	«свобода-зависимость»	6.Имеется ли в ИОППВ возможность свободного выбора образовательных подпространств.	да.....нет
Критерий адаптивности субъектов ИОППВ к требованиям головного вуза	«активность-пассивность»	7. Представляет ли ИОППВ возможности для проявления активной жизненной позиции его субъектов.	да.....нет
	«активность-пассивность»	8. Поощряется ли в образовательном пространстве вуза инициатива студентов?	да.....нет
	«активность-пассивность»	9. Поощряются ли в образовательном пространстве вуза те или иные творческие проявления его субъектов (преподавателей и студентов)?	да.....нет
Согласованность ценностей и целей, технологических подходов объектов ИОППВ	«активность-пассивность»	10.Обеспечивает ли образовательное пространство вуза создание условий для осуществления активной научно-исследовательской деятельности его субъектов?	да.....нет
	«активность-пассивность»	11. Субъекты ИОППВ является инициатором различных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей, конференций и других социально значимых форм реализации творческой активности	да.....нет

	«активность-пассивность»	12. Проявляет ли профессорско-преподавательский состав вуза личную заинтересованность в развитии ИОППВ, воспринимает ли все его проблемы как свои собственные, активно участвуете в их обсуждении и практическом разрешении	да.....нет
Динамизм	«самостоятельность – директивность»	13. Созданы ли в образовательном пространстве данного вуза условия для саморазвития, самоорганизации его субъектов?	да.....нет
	«самостоятельность – директивность»	14. Предоставляет ли ИОППВ многообразный спектр функциональных возможностей для развития его субъектов	да.....нет
	«самостоятельность – директивность»	15. Представляет ли образовательное пространство данного вуза возможности для проявления общей самостоятельности его субъектов (преподавателей и студентов)?	да.....нет
Интенсивность	«самостоятельность – директивность»	16. Ориентирует ли образовательное пространство данного учебного заведения на умение взаимодействовать с людьми?	да.....нет
Интенсивность	«самостоятельность – директивность»	17. Пробуждает ли данное образовательное пространство личную ответственность за ПОСТУПКИ?	да.....нет
Интенсивность	«самостоятельность – директивность»	18. Учит ли образовательное пространство данного вуза РАЗРЕШАТЬ ПРОБЛЕМЫ?	да.....нет
Целостность компонентов, кластеров-подпространств ИОППВ	«интегративность-разрозненность»	19. Можно ли считать образовательное пространство Вашего вуза целостным?	да.....нет
Критерий восполнения элементов, кластеров-подпространств до целостного единства	«интегративность-разрозненность»	20.Учитываются ли потребности субъектов для присоединения, взаимодополнения, взаимоусиления элементов, подпространств образовательного пространства вуза до целостного единства.	да.....нет
Степень интеграции образовательного процесса в учреждениях, входящих в состав ИОППВ	«интегративность-разрозненность»	21.Проявляется ли интеграция на уровне образовательного процесса (аудиторной и внеаудиторной деятельности субъектов)	да.....нет

Отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов ИОППВ	«интегративность-разрозненность»	22. Дублируется ли содержание и характер деятельности в каждом подпространстве ИОППВ	да.....нет
Компактность ИОППВ	«интегративность-разрозненность»	23. Согласны ли Вы с утверждением, что размер ОППВ соответствует его интегративным тенденциям, степень охвата всех его подпространств максимальна.	да.....нет
Концентричность	«интегративность-разрозненность»	24.Можно ли считать, что генерация интегративного качества продуцируется в ОППВ и поддерживается всеми его субъектами?	да.....нет

БЛАГОДАРИМ ВАС!

В представленном методе каждый вектор включает 6 вопросов, соответствующих определенным критериям интегративности образовательного пространства педагогического вуза. На основании анализа ответов на вопросы анкеты составляется педагогическая характеристика уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза («четырехмерная параметрическая модель»). Условный балл является индексом векторности уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза.

Условный балл выставляется в пределах 1 на определенный вектор с учётом критериев интегративности образовательного пространства педагогического вуза.

Формализованная интерпретация ответов респондентов по вопросам метода векторного моделирования и анализа уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза представлена следующим образом:

1) 1 «да»: 1 балл по шкале «свобода»; 1 «нет»: 1 балл по шкале «зависимости»	2) 2 «да»: 1 балл по шкале «свобода» 2 «нет»: 1 балл по шкале «зависимость»
3) 3 «да»: 1 балл по шкале «свобода» 3 «нет»: 1 балл по шкале «зависимость»	4) 4 «да»: 1 балл по шкале «свобода» 4 «нет»: 1 балл по шкале «зависимость»
5) 5 «да»: 1 балл по шкале «свобода» 5 «нет»: 1 балл по шкале «зависимость»	6) 6 «да»: 1 балл по шкале «свобода» 6 «нет»: 1 балл по шкале «зависимость»
7) 7 «да»: 1 балл по шкале «активность» 7 «нет»: 1 балл по шкале «пассивность»	8) 8 «да»: 1 балл по шкале «активность» 8 «нет»: 1 балл по шкале «пассивность»
9) 9 «да»: 1 балл по шкале «активность» 9 «нет»: 1 балл по шкале «пассивность»	10) 10 «да» 1 балл по шкале «активность» 10 «нет»: 1 балл по шкале «пассивность»

11)11«да» 1 балл по шкале «активность» 11 «нет»: 1 балл по шкале «пассивность»	12)12 «да» 1 балл по шкале «активность» 12 «нет»: 1 балл по шкале «пассивность»
13) 13 «да» 1 балл по шкале «самостоятельность» 13 «нет»: 1 балл по шкале «директивность»	14) 14 «да» 1 балл по шкале «самостоятельность» 14 «нет»: 1 балл по шкале «директивность»
15) 15 «да» 1 балл по шкале «самостоятельность» 15 «нет»: 1 балл по шкале «директивность»	16) 16 «да» 1 балл по шкале «самостоятельность» 16 «нет»: 1 балл по шкале «директивность»
17) 17 «да» 1 балл по шкале «самостоятельность» 17 «нет»: 1 балл по шкале «директивность»	18) 18 «да» 1 балл по шкале «самостоятельность» 18 «нет»: 1 балл по шкале «директивность»
19) 19 «да» 1 балл по шкале «интегративность» 19 «нет»: 1 балл по шкале «разрозненность»	20) 20 «да» 1 балл по шкале «интегративность» 20 «нет»: 1 балл по шкале «разрозненность»
21) 21 «да» 1 балл по шкале «интегративность» 21 «нет»: 1 балл по шкале «разрозненность»	22) 22 «нет» 1 балл по шкале «интегративность» 22 «да»: 1 балл по шкале «разрозненность»
23) 23 «да» 1 балл по шкале «интегративность» 23 «нет»: 1 балл по шкале «разрозненность»	24) 24 «да» 1 балл по шкале «интегративность» 24 «нет»: 1 балл по шкале «разрозненность»

На основе разнесения баллов по соответствующим векторам осуществляется построение четырехмерной параметрической модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза.

Характеристика четырехмерной параметрической модели позволяет выделить следующие типы образовательных пространств и соотнести их с 3 уровнями интегративности образовательного пространства педагогического вуза:

Уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза	Типы образовательных пространств по методу векторного моделирования
1.Минимально-ограниченный уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза	1.Разрозненно-директивное образовательное пространство пассивной зависимости его субъектов
2.Средне-функциональный уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза	2.Разрозненно-самостоятельное образовательное пространство активной свободы его субъектов 3.Интегративно-директивное образовательное пространство пассивной зависимости его субъектов
3. Достаточно высокий уровень интегративности образовательного пространства педагогического вуза	4.Интегративно-самостоятельное образовательное пространство активной свободы его субъектов

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Анкета для изучения уровней сформированности профессиональной компетенции будущего учителя в области учебно-воспитательной деятельности (на основе самооценки студентов)

Утверждение	Степень согласия			
	Пол. согласен	Частичн. согласен	Част. не согласен	Пол. не согласен
1. Я достаточно хорошо разбираюсь в вопросах и проблемах возрастной психологии личности	3	2	1	0
2. Я обладаю знаниями, умениями и навыками в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности в младшем школьном возрасте	3	2	1	0
3. Я обладаю знаниями, умениями и навыками в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности в подростковом возрасте	3	2	1	0
4. Я обладаю знаниями, умениями и навыками в области изучения образовательных возможностей, потребностей, достижений личности в раннем юношеском возрасте	3	2	1	0
5. Я полностью овладел знаниями, умениями и навыками в области проектирования учебно-воспитательного процесса	3	2	1	0
6. Я полностью овладел знаниями, умениями и навыками в области технологии осуществления учебно-воспитательного процесса	3	2	1	0
7. Я умею на высоком качественном уровне оценивать эффективность учебно-воспитательного процесса и своей педагогической деятельности	3	2	1	0
8. Я владею полной информацией о современных педагогических технологиях, соответствующих личностно ориентированной образовательной парадигме	3	2	1	0
9. Я полностью владею теоретическими основами построения и осуществления учебно-воспитательного процесса	3	2	1	0
10. Я знаю общие и специфические закономерности возрастного развития личности в контексте решения задач обучения и воспитания на конкретной образовательной ступени	3	2	1	0
11. Я знаю общие и специфические закономерности возрастного развития личности в контексте решения задач обучения и воспитания в различных видах образовательных учреждений	3	2	1	0
12. Я владею необходимыми знаниями, умениями и навыками в области эффективного педагогического взаимодействия с воспитанниками	3	2	1	0
13. Я владею необходимыми знаниями, умениями и навыками в области эффективного делового взаимодействия с коллегами	3	2	1	0
14. Я владею необходимыми знаниями, умениями и навыками в области эффективного взаимодействия с родителями учащихся	3	2	1	0
15. Я на должном уровне владею в своей профессиональной деятельности современными техническими средствами, в том числе современными информационными технологиями	3	2	1	0
16. Я умению оценивать собственные достижения и проблемы, проектировать собственную программу профессионального и личностного роста	3	2	1	0

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета для изучения уровней сформированности профессиональной компетенции будущего учителя в области методической деятельности (на основе самооценки студентов)

Утверждение	Степень согласия			
	Пол. согласен	Частичн. согласен	Част. не согласен	Пол. не согласен
1. Я имею полное представление о современных достижениях в педагогической науке	3	2	1	0
2. Я имею полное представление о современных достижениях в области образовательной практики	3	2	1	0
3. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями в области проблемы построения учебного процесса в контексте современных достижений педагогической науки и образовательной практики	3	2	1	0
4. Я обладаю способностью к актуализации педагогического компонента в содержании учебного предмета	3	2	1	0
5. Я обладаю необходимыми знаниями в области разработки методического обеспечения процесса воспитания	3	2	1	0
6. Я обладаю необходимыми знаниями в области разработки методического обеспечения процесса обучения	3	2	1	0
7. Я обладаю необходимыми знаниями в области методики воспитания учащихся	3	2	1	0
8. Я обладаю необходимыми знаниями в области методики обучения	3	2	1	0
9. У меня в полной мере сформированы необходимые умения и навыки в области методики обучения	3	2	1	0
10. У меня в полной мере сформированы необходимые умения и навыки в области методики воспитания	3	2	1	0
11. Я умею оценивать качество методического обеспечения воспитательного процесса	3	2	1	0
12. Я умею оценивать качество методического обеспечения процесса обучения	3	2	1	0
13. Я полностью владею технологией создания методических материалов для соответствующего обеспечения образовательного процесса	3	2	1	0
14. Я умею проанализировать качество учебного занятия с методической позиции	3	2	1	0
15. Я владею умениями и навыками в области методического проектирования учебного занятия	3	2	1	0
16. Я владею способностью объективно оценивать свою методическую компетентность	3	2	1	0

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Анкета для изучения уровней сформированности профессиональной компетенции будущего учителя в области социально-педагогической деятельности (на основе самооценки студентов)

Утверждение	Степень согласия			
	Пол. согласен	Частичн. согласен	Част. не согласен	Пол. не согласен
1. Я владею знаниями и умениями в области изучения потенциальных возможностей и специфических социально-образовательных потребностей личности на различных возрастных этапах	3	2	1	0
2. Я полностью разбираюсь в механизмах и процессах социализации и развития личности	3	2	1	0
3. Я полностью разбираюсь в негативных факторах социализации личности	3	2	1	0
4. Я разбираюсь в проблемах девиантного развития и поведения личности	3	2	1	0
5. Я обладаю знаниями, умениями и навыками работы с девиантными детьми	3	2	1	0
6. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области управления процессами социализации и развития личности в подростковом возрасте	3	2	1	0
7. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области управления процессами социализации и развития личности в раннем юношеском возрасте	3	2	1	0
8. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области управления процессами социализации и развития личности ребенка в начальных классах	3	2	1	0
9. Я обладаю необходимыми умениями и навыками в области организации досуга учащихся	3	2	1	0
10. Я владею навыками проектирования индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях	3	2	1	0
11. Я владею знаниями и умениями в области реализации и оценки результатов социально-педагогического процесса с использованием известных технологий, адекватным общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития	3	2	1	0
12. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области работы с неблагополучными семьями	3	2	1	0
13. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области профилактики асоциального поведения среди учащихся	3	2	1	0
14. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области профилактики асоциального поведения среди учащихся	3	2	1	0
15. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области профилактики аддиктивного поведения среди учащихся	3	2	1	0
16. Я умею адекватно оценивать уровень своей компетенции в области социально-педагогической деятельности	3	2	1	0

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Анкета для изучения уровней сформированности профессиональной компетенции будущего учителя в области культурно-просветительской деятельности (на основе самооценки студентов)

Утверждение	Степень согласия			
	Пол. согласен	Частичн. согласен	Част. не согласен	Пол. не согласен
1. Я обладаю необходимыми знаниями в области теории культуры	3	2	1	0
2. Я обладаю необходимыми знаниями в области проблем культурного становления личности	3	2	1	0
3. Я обладаю необходимыми знаниями в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности ребенка в начальный школьный период	3	2	1	0
4. Я владею необходимыми знаниями в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности в подростковом возрасте	3	2	1	0
5. Я владею необходимыми знаниями в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности в раннем юношеском возрасте	3	2	1	0
6. Я обладаю необходимыми умениями и навыками в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности ребенка в начальный школьный период	3	2	1	0
7. Я владею необходимыми умениями и навыками в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности в подростковом возрасте	3	2	1	0
8. Я обладаю необходимыми умениями и навыками в области проблемы изучения потенциальных возможностей личности в раннем юношеском возрасте	3	2	1	0
9. Я в полной мере владею технологией проектирования дифференцированных программ сопровождения личности в различных социально-институциональных условиях	3	2	1	0
10. Я владею знаниями и умениями в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям развития личности ребенка в начальный школьный период	3	2	1	0
11. Я владею знаниями и умениями в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям развития личности в подростковый период	3	2	1	0

12. Я владею знания и умениями в области проектирования, реализации и оценки результатов культурно-просветительского процесса с использованием известных технологий, адекватных общим и специфическим закономерностям и особенностям развития личности в ранней юности	3	2	1	0
13. Я имею полное представление о современных технологиях культурно-просветительской деятельности	3	2	1	0
14. Я в полной мере владею современными технологиями осуществления культурно-просветительской деятельности	3	2	1	0
15. Я обладаю необходимыми знаниями и умениями в области взаимодействия с представителями учреждений культуры по реализации просветительской работы с различными социальными группами по проблемам образования	3	2	1	0
16. Я могу объективно оценить уровень своей компетенции в области культурно-просветительской деятельности	3	2	1	0

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Анкета для изучения уровней сформированности профессиональной компетенции будущего учителя в области организационно-управленческой деятельности (на основе самооценки студентов)

Утверждение	Степень согласия			
	Пол. согласен	Частичн. согласен	Част. не согласен	Пол. не согласен
1. Я разбираюсь в теоретических проблемах властных отношений и влияний	3	2	1	0
2. Я владею необходимыми знаниями в области деструктивных видов властного влияния и соответствующего механизма социально-психологического отчуждения в условиях власти, основанной на насилии и принуждении	3	2	1	0
3. Я полностью осведомлен об условиях организации и осуществления конструктивных форм властных отношений между людьми	3	2	1	0
4. Я в должной мере разбираюсь в проблемах психологии управления	3	2	1	0
5. Я разбираюсь в теории организации совместной деятельности людей	3	2	1	0
6. Я умею анализировать проблемы отношений в рамках образовательного процесса в контексте общих теоретических вопросов власти, влияния и психологии управления	3	2	1	0
7. Я в должной мере разбираюсь в основных проблемах теории конфликтов	3	2	1	0
8. Я имею необходимые представления в области вопросов вертикальных и горизонтальных конфликтов в образовательном учреждении	3	2	1	0
9. Я обладаю необходимыми знаниями в области механизмов функционирования малой группы	3	2	1	0
10. Я обладаю способностью актуализировать и осуществлять оптимальный стиль руководства учащимися	3	2	1	0
11. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области профилактики конфликтов в ученическом коллективе	3	2	1	0
12. Я обладаю необходимыми знаниями, умениями и навыками в области разрешения конфликтов в ученическом коллективе	3	2	1	0
13. Я владею необходимыми знаниями и умениями в области проблем организации учебной, досуговой и др. деятельности учащихся	3	2	1	0
14. Я обладаю необходимыми знаниями в области социально-психологических механизмов педагогического общения	3	2	1	0
15. Я обладаю необходимыми умениями и навыками в области педагогической коммуникации	3	2	1	0
16. Я могу адекватно оценить качественный уровень своей компетенции в области организационно-управленческой деятельности	3	2	1	0

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Анкета «Уровень интегративного образовательного пространства педагогического вуза глазами учителей – бывших выпускников данного вуза»

Утверждение	Степень согласия			
	Пол. согласен	Частичн. согласен	Част. не согласен	Пол. не согласен
	3	2	1	0
1. Педагогический вуз, где я учился (ась), входил в систему образовательных учреждений различного профильного назначения.	3	2	1	0
2. Педагогический вуз, где я учился (ась), являлся головным вузом в системе учреждений различного образовательного профиля	3	2	1	0
3. Система образовательных учреждений во главе педагогического вуза, где я учился (ась), представляла собой единое образовательное пространство	3	2	1	0
4. Единое образовательное пространство педагогического вуза, в котором я учился (ась), несомненно, обладало необходимой интегративной целостностью	3	2	1	0
5. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза, который был мною окончен, характеризовалось высокой частотой и разветвленной продуктивной системой внешних связей	3	2	1	0
6. Взаимодействие субъектов образовательного пространства педагогического вуза, в котором я проходил(а) подготовку, осуществлялось на основе принципов диалога и сотрудничества	3	2	1	0
7. Образовательное пространство педагогического вуза, в котором я проходил (а) обучение, в полной мере создавало развивающие возможности для всех студентов	3	2	1	0
8. Образовательный процесс интегративного образовательного пространства педагогического вуза, где я учился (ась), был творчески насыщенным, интересным и запоминающимся	3	2	1	0
9. В педагогическом вузе, где я проходил(а) обучение, действовала специально разработанная система включения студентов в процесс стратегического планирования и проектирования целостного образовательного пространства	3	2	1	0
10. Студенты педагогического вуза, где я проходил(а) обучение осознавали, что практически все педагоги интегративного образовательного пространства входят в состав «команды единомышленников» по его проектированию, осознанно реализуют единую образовательную стратегию его развития	3	2	1	0

11. Студенты педагогического вуза, где я проходил (а) обучение, в полной мере осознавали общую цель и миссию образовательного учреждения в подготовки учителей в контексте современных требований общества и государства	3	2	1	0
12. Все объекты интегративного образовательного пространства в территориальном аспекте располагались достаточно близко к головному вузу	3	2	1	0
13. В нашем вузе была разработана концепция развития интегративного образовательного пространства, с которой были ознакомлены все студенты	3	2	1	0
14. В образовательном пространстве педагогического вуза, где я проходил (а) обучение, был создан благоприятный эмоционально-положительный микроклимат, который в полной мере создавал условия для творческого роста преподавателей и студентов	3	2	1	0
15. Образ жизни большинства студентов в педагогическом вузе, где я проходил(а) обучение, так или иначе был обусловлен вовлеченностью в деятельность единого образовательного пространства	3	2	1	0
16. Все субъекты педагогического вуза, где я проходил(а) обучение (преподаватели и студенты), проявляли максимальную сознательную активность в образовательном пространстве, были заинтересованы в его дальнейшем развитии, возникающие в ОППВ проблемы воспринимали как свои собственные, активно участвовали в их обсуждении и практическом решении	3	2	1	0

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 3

Г Л А В А 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

1.1. Тенденции современного российского педагогического образования: к проблеме обоснования новой образовательной парадигмы 9
1.2. Профессиональная готовность и компетентность современного учителя: сущность, структура и содержание 21
1.3. Обеспечение качества профессиональной подготовки учителя: сущностные, процессуальные и структурные характеристики 37

Г Л А В А 2. ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

2.1. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза: сущностные характеристики и теоретические основы проектирования 52
2.2. Интегративное образовательное пространство педагогического вуза: детерминанты обеспечения качества профессиональной подготовки учителя 67
2.3 Организационно-управленческие условия проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза и формирование системы обеспечения качества подготовки будущих учителей 83

Г Л А В А 3. КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

3.1. Концептуальные положения проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя ... 95
3.2. Проектирование модели интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя 109
3.3. Организационно-педагогическое сопровождение мониторинга интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя 134

Г Л А В А 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

4.1. Первоначальное состояние интегративности образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки учителя (на примере ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт») . 151
4.2. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя 169
4.3. Результаты реализации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя 185

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 209

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 216

ПРИЛОЖЕНИЯ 251

Научное издание

Людмила Леонидовна Редько
Александра Викторовна Шумакова
Валерия Григорьевна Веселова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

МОНОГРАФИЯ

Публикуется в авторской редакции

Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

		Подписано в печать 11.10.10
Формат 60x84 $^{1}/_{16}$	Усл.печ.л. 19,07	Уч.-изд.л. 16,88
Бумага офсетная	Тираж 100 экз.	Заказ 12

Отпечатано в ООО «РБК-Сервис».