

## **Классификация программ дополнительного профессионального образования на уровне типов: методология сценарного подхода**

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
354000, Краснодарский край, ул. Советская, 26 а  
Доктор педагогических наук, профессор

**Аннотация.** Значительный массив программ дополнительного профессионального образования, существующий на рынке образовательных услуг, до настоящего времени фактически не упорядочен. Отсутствие достаточно полной классификации образовательных программ значительно усложняет комплексную оценку их качества, не позволяет использовать типовые образцы в проектных разработках. В статье показаны возможности систематики программ ДПО в методологии сценарного подхода, ключевым моментом которого является опора на проектно-сценарные характеристики образовательного процесса.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, классификация образовательных программ, сценарный подход к классификации программ, проектно-сценарные характеристики, классификационная структура программ ДПО.

**Введение.** Основным инструментом, посредством которого устанавливается сходство и различие образовательных программ является классификационная структура. Как было показано ранее, в классификационной структуре программ дополнительного профессионального образования (ДПО) следует различать три подструктуры, которые находятся в отношениях иерархически взаимосвязанной идентификации образовательных программ: типорепрезентирующую, классорепрезентирующую и видорепрезентирующую [1]. Ступенчатое построение классификационной структуры дает возможность последовательно переходить от основной (высшей в смысле уровня обобщения классификационных признаков) к дополнительной (низшей) классификации образовательных программ.

**Методы и материалы.** Общая теоретико-методологическая основа классификации образовательных программ опирается на основные принципы и положения классификации (С.В. Мейен [2], Л.Н. Пантелеев [3], А.Л. Субботин [4], Ю.А. Шрейдер [2] и др.). В общем методологическом контексте решения задач классификации необходимо рассматривать инструментарий, применяемый в рамках исследований конкретной терминосистемы [5], текста и его единиц [6], новых дидактических единиц и причин их появления [7; 8].

Предлагаемая методология классификации программ ДПО разрабатывается в рамках сценарного подхода и основана на соотношении двух групп относительно самостоятельных характеристик образовательного процесса – системных и проектно-сценарных. Системные характеристики раскрывают образовательный процесс в его функциональной целостности. Проектно-сценарные характеристики акцентированы на функционально-ролевой структуре и механизмах познавательной деятельности, динамике и способах изменения состояния обучаемых согласно заданного сюжета.

Методология сценарного подхода к классификации образовательных программ ДПО опирается на исходные концептуальные положения и принципы, которые представлены в работе [9].

**Обсуждение.** Классификация программ ДПО на уровне типов связана с предельно общими классификационными признаками, категориальной основой которых является понятие образовательного процесса. Образовательный процесс берется в значении основных системных и проектно-сценарных характеристик. На данном уровне классификации основными системными характеристиками являются целевая направленность, учебное содержание, структура образовательного процесса, образовательная технология. В качестве проектно-сценарных характеристик привлекаются понятия сценария профессиональной готовности, сюжета образовательного процесса, образовательного события. Далее между системными и проектно-сценарными характеристиками образовательного процесса устанавливается содержательное соответствие, что позволяет получить необходимые

классификационные признаки для описания типов образовательных программ.

Прежде всего, предстоит выполнить дифференциацию и группирование образовательных программ по целевой направленности. В этом случае выполняется соотнесение целевой направленности образовательного процесса и сценария профессиональной готовности. Анализ исходных условий дополнительного профессионального образования показывает, что более всего для этого подходит классификационный признак **«квалификационный дефицит»**. В самом деле, квалификационный дефицит – это то – главное, что необходимо восполнить средствами дополнительного профессионального образования. Он указывает на исходный сценарий профессиональной готовности и в тоже время устанавливает нормативное значение профессиональной готовности. Тем самым задаются содержательные рамки и ожидаемые результаты образовательного процесса. Наряду с целе-функциональными характеристиками, данный классификационный признак репрезентирует субъектно-предметные характеристики образовательной программы.

Соотнесение содержания и структуры образовательного процесса проводится относительно сюжета образовательного процесса. Можно ожидать, что хорошо структурированное содержание программы формируется именно на основе четко прописанного сюжета образовательного процесса. Данная проектно-сценарная характеристика, по сути, является классификационным признаком, поскольку в синтетическом виде вбирает в себя такие системные характеристики, как учебное содержание и структура образовательного процесса. Квалификационный признак репрезентирует контент-ресурсные и композиционно-сюжетные характеристики программы ДПО.

Следующий квалификационный признак построен на соотнесении образовательной технологии и образовательного события. Изменение состояния обучаемых в соответствии с поставленными целями обеспечивается определенным набором форм, средств, способов, приемов обучения, что имеет непосредственное отношение к образовательной технологии. Элементарный акт перехода из одного состояния в другое знаменует собой образовательное событие, имеющее для субъекта обучения профессионально-личностное значение. Процесс развертывания образовательного процесса, по существу, есть череда образовательных событий. Правомерно в этой связи заключить: образовательные технологии должны разрабатываться и оцениваться с учетом планируемых образовательных событий. Аналитическая работа по соотнесению образовательной технологии с образовательными событиями приводит к выделению классификационного признака **«характер обучения»**. Данный классификационный признак является инструментально-технологической характеристикой программы ДПО, который указывает на преобладающие особенности учебно-познавательной деятельности и в этой связи – на необходимость создания адекватных условий для реализации вполне определенных образовательных событий, использование соответствующих форм, средств, методов.

**Результаты.** Путем соотнесения системных и проектно-сценарных характеристик образовательного процесса выделены три основных классификационных признака, которые, несмотря на их лаконичность, позволяют осуществить классификацию программ ДПО на уровне типов. Для этого необходимо выполнить ряд дополнительных процедур: (1) определить типы квалификационного дефицита как целевой установки программы, (2) выделить типы сюжетов образовательного процесса, (3) дифференцировать образовательный процесс по характеру обучения, (4) осуществить свертку классификационных признаков и выполнить типизацию образовательных программ.

Покажем, как выполняются поставленные задачи.

**1. Определение типов квалификационного дефицита.** Квалификационный дефицит (КД) работника следует рассматривать как системный феномен, тождественный по своему педагогическому смыслу целевой установке программы. Обращение к сценарию профессиональной готовности как проектной характеристике показывает, что квалификационный дефицит необходимо типизировать с учетом двух переменных: характерных сценариев исходного уровня профессиональной готовности специалиста и бюджета учебного времени, отводимого на реализацию программы ДПО. Проблема в данном случае заключается в том, чтобы выделяемые типы квалификационного дефицита соответствовали определенным сценариям профессиональной готовности и вместе с тем указывали в некоторой степени приближенности на продолжительность обучения.

Ранее было показано, что изменения профессиональной готовности специалиста можно представить в шести наиболее типичных сценариях. В основе каждого сценария

(кроме первого – нормативного) лежат определенные разрывы рациональности и характерные для них типы квалификационного дефицита (см. подробнее [1]).

**Сценарий первый:** уровень профессиональной готовности отвечает всем нормативным требованиям к квалификации специалиста и обеспечивает высокое качество профессиональной деятельности при выполнении всего спектра практических задач. Разрывы рациональности по всем составляющим профессиональной готовности отсутствуют.

**Сценарий второй:** уровень профессиональной готовности в целом остается без существенных изменений и отвечает основным нормативным требованиям. Показатели разрывов рациональности по отдельным составляющим профессиональной готовности имеют минимальные отклонения. Данному сценарию готовности более всего соответствует квалификационный дефицит типа **«представленческий пробел»** (КД1).

**Сценарий третий:** снижение уровня профессиональной готовности вследствие утраты адекватности ее отдельными структурными составляющими. Разрывы рациональности и снижение уровня (ниже критического порога) функционально-ролевой, практико-технологической и аналитико-поисковой готовности вызваны, как правило, слабой структурированностью или нехваткой отдельных групп специальных знаний, умений и навыков. Такому сценарию соответствуют два типа квалификационного дефицита – **«понятийный пробел»** (КД2) и **«операционный пробел»** (КД3). Понятийный пробел указывает на необходимость обновления ранее сформированной системы понятий, определяющих информационную основу практико-познавательного и теоретико-познавательного взаимодействия специалиста в профессиональной среде. Для операционного пробела показательна нехватка в структуре профессиональной деятельности определенных групп профессиональных умений общего и специального характера. Например, снижение результативности аналитико-поисковой деятельности специалиста и, следовательно, операционный пробел могут возникнуть вследствие изменения содержания наиболее значимых ориентиров профессиональной деятельности.

**Сценарий четвертый:** снижение уровня профессиональной готовности вследствие структурной неполноты ее составляющих. Изменения могут затрагивать структуру функционально-ролевой, практико-технологической и аналитико-поисковой готовности вследствие полного отсутствия (или недостаточной сформированности) отдельных групп знаний, умений и навыков. Для такого сценария, в частности, характерно появление в структуре готовности специалиста новых функций, ролей, модифицированных технологий и методов профессиональной деятельности, новых способов ориентировки в профессиональной среде. Разрывы рациональности по отдельным составляющим профессиональной готовности приводит к локальной дисфункции. Квалификационный дефицит типа **«локальная дисфункция»** (КД4), в частности, означает значительные затруднения при выполнении ряда профессиональных задач, разрешении отдельных профессиональных ситуаций.

**Сценарий пятый:** снижение уровня профессиональной готовности вследствие структурной неполноты и рассогласования ее главных подсистем – профессиональной квалификации и профессионально-личностной саморегуляции. Разрывы рациональности, возникающие в практике профессиональной деятельности, указывает на низкую эффективность уже сложившегося опыта. Специалист не в состоянии эффективно выполнять отдельные функции и виды профессиональной деятельности. Данные обстоятельства возникают при значительном обновлении содержания профессионального труда специалиста, что предполагает перестройку функционально-ролевой, практико-технологической и аналитико-поисковой готовности специалиста. Данному сценарию профессиональной готовности соответствует квалификационный дефицит типа **«структурная дисфункция»** (КД5). Структурная дисфункция, в частности, может иметь место при переходе специалиста в смежную область профессиональной деятельности, в случае радикального изменения организационных условий и технологических требований, при выполнении в рамках действующих функций новых видов деятельности и т.п.

**Сценарий шестой:** утрата профессиональной готовности вследствие полного изменения ее структуры. Специалист фактически не осуществляет в требуемой полноте профессиональные функции и закрепленные за ним роли, резко снижается результативность его аналитико-поисковой деятельности и, как следствие, решения профессиональных задачи проблем. Разрывы рациональности в процедурах аналитико-поискового характера влияют на структурные изменения профессионально-личностной саморегуляции, что отрицательно сказывается на процессах профессиональной

самоидентификации и самопроектировании квалификационного развития. Такому сценарию соответствует квалификационный дефицит типа **«квалификационное несоответствие»**(КД6). В одном случае квалификационное несоответствие может быть вызвано фактическим разрушением ранее сложившейся структуры профессиональной готовности при полномасштабной модернизации производства, что, как правило, сопровождается утратой профессиональных функций, разрушением функциональных стереотипов, ролевыми и технологическими разрывами и т.п. В другом – переходом специалиста в принципиально новую для него производственную среду, что на практике также приводит к резкому падению уровня профессиональной готовности.

Представленные сценарии профессиональной готовности фиксирует наличный уровень квалификации специалиста и вместе с тем позволяют определиться с бюджетом учебного времени образовательной программы.

Так, квалификационный дефицит «представленческий пробел», характерный для второго сценария, предполагает разработку программы с бюджетом учебного времени до 72 часов. Профессиональной готовности по третьему сценарию с квалификационным дефицитом «понятийный пробел» и «операционный пробел» более соответствует программа с продолжительностью обучения от 72 до 100 часов. Профессиональной готовности по четвертому сценарию с квалификационным дефицитом «локальная дисфункция» отвечает программа с объемом учебного времени свыше 100 часов. Очевидно, для пятого сценария и характерного для него квалификационного дефицита «структурная дисфункция» потребуется программа свыше 500 часов. И для последнего, шестого сценария с квалификационным дефицитом «квалификационное несоответствие» нужна программа с бюджетом учебного времени свыше 1000 часов.

**2. Выделение типов сюжета образовательного процесса.** Сюжет как логико-семантическая композиция образовательного процесса дает представление о логике его основных изменений, которые должны привести к ожидаемым результатам. Другими словами, сюжет указывает на то главное, что должно произойти в образовательном процессе в связи преодолением возникшего у специалиста квалификационного дефицита. С учетом ранее выделенных сценариев профессиональной готовности и типов квалификационного дефицита можно выделить девять типов сюжета образовательного процесса (Сж1-9):

**Сж1 «тематическое обозрение»:** тематическое обозрение состояния и трендов модернизации отрасли, актуальных проблем и перспектив развития профессиональной деятельности с выборочной конкретизацией, обобщением и систематизацией.

**Сж2 «оперирование системой понятий»:** расширение понятийного тезауруса применительно к задачам профессиональной деятельности за счет актуализации уже сложившихся знаний и формирования новой системы знаний в системе контрольных точек.

**Сж3 «функциональные стереотипы»:** стереотипизация элементарных структур деятельности в специфическом производственном контексте с учетом стандартизированных требований и последующей горизонтальной/вертикальной интеграцией.

**Сж4 «системная ориентировка»:** ориентировка в профессиональной среде с последовательной отработкой способов и приемов системного анализа в различных сочетаниях и различных ситуациях.

**Сж5 «анализ и решение проблем»:** поуровневое предъявление профессиональных проблем с расширенным информационным поиском и выполнением процедур методологической рефлексии. Примерами такого сюжета могут служить программы, связанные с многоэтапным проектированием в инновационной среде и использованием пакета учебных ситуаций с элементами эвристики и авторизации; программы, в которых моделируется управленческая деятельность в штатных и нештатных ситуациях с демонстрацией динамики и особенности многофакторной среды, технологии управленческих процедур, образцов принятия решений в условиях конфликтных позиций.

**Сж6 «регламентированная деятельность»:** отработка регламентных процедур профессиональной деятельности в разных режимах с последовательным предъявлением исходных данных и системы детерминаций. Образовательные программы с таким сюжетом сосредоточены не только на отработке регламентов профессиональной деятельности, но также, что вполне оправданно, увязываются с проблемами их нарушения (рассогласование должностных функций и регламентов, расплывчатость требований к ресурсам и срокам выполнения профессиональных задач, противоречия организационной структуры, противоречия между критериями оценки качества и способами контроля результата и др.).

**Сж7 «деловая коммуникация»:** функционально-ролевое погружение в вариативные коммуникативные ситуации с презентациями, рефлексией и корректирующими взаимооценками. Характерным примером такого сюжета служат образовательные программы ДПО с ориентацией на формирование культуры делового общения в различных ситуациях, в том числе в ситуациях диспозициональных изменений, неполно или некорректно закрепленных зон ответственности, нечетко прописанных требований к качеству промежуточного и конечного результата и др.

**Сж8 «профессиональное саморазвитие»:** профессиональное саморазвитие в актуальном и прогностическом контексте с элементами проектной коррекции профессиональной готовности, реализации установок и требований тайм-менеджмента.

**Сж9 «перезагрузка профессиональной готовности»:** формирование новой структуры профессиональной готовности, включая новых или существенным образом модернизированных систем профессиональных знаний, умений, навыков и закрепление их в структуре опыта выполнения профессиональных функций и решения практических задач в изменившихся условиях производства.

Представленные типы сюжетов могут иметь самостоятельное значение. В этом случае на их основе выстраиваются вполне конкретные образовательные программы. В тоже время они могут использоваться в качестве «конструктивных заготовок» для разработки программ ДПО с более сложным сюжетом. Программа, построенная на возможных сочетаниях исходных сюжетов, тем не менее, сохраняет свой доминирующий сюжет, что как раз и отражает представленная типизация. Так, например, образовательная программа с сюжетом «анализ и решение проблем» может включать, как более частные, другие сюжеты, предполагающие взаимосвязь проектной деятельности и элементов коррекции профессиональной готовности (сюжет «профессиональное саморазвитие»), моделирования управленческих процессов и задач совершенствования деловой коммуникации (сюжет «деловая коммуникация») и др.

### **3. Дифференциация образовательного процесса по характеру обучения.**

Если попытаться показать, в чем схожи и чем отличаются друг от друга образовательные процессы, то, очевидно, речь в первую очередь пойдет о характере процесса обучения. Данный классификационный признак программы сфокусирован главным образом на инструментально-технологической стороне образовательного процесса. В зависимости от преобладающих особенностей организации познавательной деятельности обучаемых и применяемых в этой связи форм, средств и методов можно выделить три доминирующих в практике характера обучения – информационно-сообщающий, проблемно-генерирующий и имитационно-тренинговый. Мы не выделяем промежуточные или комбинационные варианты организации познавательной деятельности, поскольку они, так или иначе, соподчинены уже названным.

**Информационно-сообщающий характер обучения** предполагает передачу учебной информации, что называется, в готовом виде; она определенным образом проанализирована, проинтерпретирована, систематизирована и обобщена. При таком характере обучения задачи стимулирования интеллектуальной активности, самореализации, развития творческих способностей специально не ставятся. Эффективность такой организации познавательной деятельности определяется главным образом на уровне применяемого инструментария (форм, методов, средств), а ее мерой является количество переданной информации. По этому поводу А. Лобок пишет: «Чем большее количество учебного содержания оказывается возможным транслировать в единицу времени с помощью той или иной учебной технологии, тем выше ее эффективность. В этом заключается, так сказать, мера учебной эффективности. И весь традиционный учебный процесс построен на поиске более высоких учебных технологий, позволяющих более эффективно транслировать заданное учебное содержание» [10].

**Проблемно-генерирующий характер обучения** указывает на функционально-ролевые диспозиции участников образовательного процесса, при которых учебная информация не столько сообщается в готовом виде, сколько рождается в продуктивных актах совместной деятельности. Такого рода организация познавательной деятельности имеет очевидные преимущества, поскольку связана с поисковой деятельностью, принятием самостоятельных решений, личностным отношением к обсуждаемым проблемам. Все это, безусловно, помогает настраивать обучаемых на профессиональное саморазвитие, реализацию долгосрочных программ саморегуляции профессиональной готовности.

**Имитационно-тренинговый характер обучения** предполагает воспроизведение с той или иной мерой адекватности различных сторон профессиональной деятельности и непосредственно сфокусирован на отработке определенных систем профессиональных умений и навыков.

**4. Построение типо-репрезентирующей подструктуры классификационной структуры.** Итак, выполнена работа по определению наиболее существенных классификационных признаков для типизации программ ДПО. Ими являются квалификационный дефицит, сюжет образовательного процесса, характер обучения. Далее возможно несколько вариантов работы с классификационными признаками. В частности, экономисты при выполнении АВС-классификации придерживаются следующих рекомендаций:

а) При широком круге номенклатуры применим механизм последовательного использования критериев. Первоначально классификация выполняется по наиболее существенному критерию. Затем для группы А проводится классификация по второму критерию и т.д. Последовательная классификация приводит к относительно немногочисленному составу группы А, которая дает возможность сконцентрировать усилия управленческого персонала на повышении эффективности решений применительно к этой наиболее важной группе.

б) Возможно проведение АВС-классификации для каждого из критериев отдельно (параллельно), а затем методом парных сравнений определение совокупностей номенклатурных позиций, входящих в группу А, АВ, ВС и С во всех проведенных классификациях. Параллельная классификация более трудоемка и не позволяет значительно сузить численность выделяемых групп, но дает обширную информацию об особенностях каждой из групп номенклатуры.

в) Третий подход заключается в формировании синтетического критерия классификации [11].

В нашем случае мы воспользуемся промежуточным вариантом, при котором становится возможным дальнейшая минимизация классификационных признаков и переход к типизации по двум основаниям. Для того чтобы перейти к бинарной типизации необходимо методом парных сравнений классификационных критериев определить их близость и выделить синтетический признак. Далее предстоит построить матрицу для типизации самого синтезированного признака. Затем с опорой на выделенные типы синтетического показателя сформировать вторую матрицу, пригодную для определения типов программ ДПО.

В триаде «квалификационный дефицит – характер обучения – сюжет» в рамках самостоятельного синтетического признака (критерия) содержательно соотносятся, прежде всего, квалификационный дефицит и характер обучения. Таким синтетическим классификационным признаком является **образовательная стратегия**. К этому выводу нас подводят специфического рода связи, которые имеют место между квалификационным дефицитом и характером обучения, и которые, следуя терминологии Т.Н. Брысиной [12, с.37-38], можно характеризовать как связь презентативности (представленности). Квалификационный дефицит соотносится с образовательным результатом, поскольку указывает, что именно необходимо восполнить в структуре профессиональной готовности специалиста. Образовательная технология, детерминированная исходными условиями и целевой направленностью образовательного процесса, определяет его характер. Таким образом, характер процесса обучения, репрезентирующий способ обучения (образовательную технологию), в сочетании с ожидаемым результатом (целевой установкой) дает представление об образовательной стратегии. Согласно словарному определению стратегия (от. лат. *strategia* – веду войско)– это общий способ оптимального движения в направлении к цели. Суть образовательной стратегии как раз и заключается в том, что она раскрывает способы практической реализации образовательного процесса посредством взаимосвязь целевой установки и характера обучения.

Первая матрица, таким образом, строится по классификационным признакам «характер образовательного процесса – тип квалификационного дефицита». Ее результатом является 9 типов образовательной стратегии.

- (1) Информационно-сообщающий по КД «представленческий пробел»;
- (2) Информационно-сообщающий по КД «понятийный пробел»;
- (3) Проблемно-генерирующая по КД «понятийный пробел»;
- (4) Проблемно-генерирующая по КД «операционный пробел»;
- (5) Проблемно-генерирующая по КД «локальная дисфункция»;
- (6) Проблемно-генерирующий по КД «структурная дисфункция»;

(7) Проблемно-генерирующий по КД «квалификационное несоответствие»;

(8) Имитационно-тренинговая по КД «операционный пробел»;

(9) Имитационно-тренинговая по КД «локальная дисфункция».

Теперь прояснилась ситуация со второй классификационной матрицей. С включением в содержание классификационного признака «образовательная стратегия» квалификационного дефицита и характера обучения появляется возможность для построения матрицы типов образовательных программ. Ее образуют «тип образовательной стратегии – тип сюжета». Согласно данной матрицы можно с определенной долей уверенности говорить о том, что основная (высшая) классификация предполагает выделение 15 типов программ ДПО.

**Тип 1:** Информационно-сообщающий по КД «представленческий пробел» с сюжетом «тематическое обозрение».

**Тип 2:** Информационно-сообщающий по КД «понятийный пробел» с сюжетом «оперирование системой понятий».

**Тип 3:** Проблемно-генерирующий по КД «понятийный пробел» с сюжетом «оперирование системой понятий».

**Тип 4:** Проблемно-генерирующий по КД «операционный пробел» с сюжетом «системная ориентировка».

**Тип 5:** Проблемно-генерирующий по КД «локальная дисфункция» с сюжетом «анализ и решение проблем».

**Тип 6:** Проблемно-генерирующий по КД «локальная дисфункция» с сюжетом «регламентированная деятельность».

**Тип 7:** Проблемно-генерирующий по КД «локальная дисфункция» с сюжетом «деловая коммуникация».

**Тип 8:** Проблемно-генерирующий по КД «локальная дисфункция» с сюжетом «профессиональное саморазвитие».

**Тип 9:** Проблемно-генерирующий по КД «структурная дисфункция» с сюжетом «анализ и решение проблем».

**Тип 10:** Проблемно-генерирующий по КД «структурная дисфункция» с сюжетом «регламентированная деятельность».

**Тип 11:** Проблемно-генерирующий по КД «структурная дисфункция» с сюжетом «деловая коммуникация».

**Тип 12:** Проблемно-генерирующий по КД «квалификационное несоответствие» с сюжетом «перезагрузка профессиональной готовности».

**Тип 13:** Имитационно-тренинговый по КД «операционный пробел» с сюжетом «функциональные стереотипы».

**Тип 14:** Имитационно-тренинговый по КД «локальная дисфункция» с сюжетом «функциональные стереотипы».

**Тип 15:** Имитационно-тренинговый по КД «локальная дисфункция» с сюжетом «деловая коммуникация».

**Заключение.** Завершая разговор о классификации программ на уровне типов, можно представить типорепрезентирующую подструктуру общей классификации в следующей аналитической форме.

**ТРК = Тип Пр. (Хрк.Об. <И-С, П-Г, И-Т> : КД <1 ... 6> : Сж <1 ... 9>),**

где **ТРК** – типорепрезентирующая подструктура классификации; **Тип Пр.** – тип программы ДПО; **Хрк.Об.** – классификационный признак «характер обучения», соответственно **И-С** – информационно-сообщающий характер обучения, **П-Г** – проблемно-генерирующий характер обучения, **И-Т** – имитационно-тренинговый характер обучения; **КД <1...6>** – классификационный признак «тип квалификационного дефицита»; **Сж <1 ... 9>** – классификационный признак «тип сюжета».

Вспомогательная (низшая) классификация программ ДПО связана с построением классорепрезентирующей и видорепрезентирующей подструктур общей классификационной структуры. По сути, здесь происходит последовательный переход ко второму и третьему уровню классификации, что предполагает дальнейшую детализацию уже сгруппированных на первом (высшем) уровне образовательных программ с привлечением дополнительных классификационных признаков. Последовательность выполняемых процедур здесь практически та же, что и при построении типорепрезентирующей подструктуры. Вначале обозначается исходная категория, определяющая уровень (ступень) проводимой классификации, и устанавливаются ее

системные характеристики. Затем путем соотнесения системных и проектно-сценарных характеристик вычлняются классификационные признаки программы, применимые на данном уровне. Классификационные признаки минимизируются с учетом презентативных связей и на их основе формируются соответствующие классо-репрезентирующая и видо-репрезентирующая подструктуры классификационной структуры.

**Примечания:**

1. Тюнников Ю.С. Типизация образовательных программ дополнительного профессионального образования (сценарный подход): Монография. Сочи: ООО «СТЕРХ», 2013. 197 с.
2. Мейен С.В., Шрейдер Ю.А. Методологические аспекты теории классификации [Электронный ресурс] // Режим доступа [http://www.i-u.ru/biblio/archive/meyen\\_metod/](http://www.i-u.ru/biblio/archive/meyen_metod/).
3. Пантелеев Л.Н. Формирование производственной структуры машино- и приборостроительных предприятий и их подразделений: дис. ... канд. эконом. наук. Санкт-Петербург, 2002.
4. Субботин А.Л. Классификация. М, 2001.
5. Алексеева М.В. Интеграция и модернизации как основные тенденции в развитии терминотерминологии // Вестник Университета Российской академии образования. 2012. №3. С.95-98.
6. Алексеева М.Н. К вопросу о системном исследовании текста и его единиц // Вестник Российского нового университета. 2004. № 5. С. 20-22.
7. Иванова О.В. Профессионально-ориентированные тексты в преподавании иностранного языка на неязыковых факультетах. Вестник Российского нового университета. 2013. №1. С. 214-217.
8. Казаков И.С. Паспортизация инвариантов информационной компетентности будущего педагога // European Journal of contemporary education. 2012. № 1. С. 4-6.
9. Тюнников Ю.С. Концептуальные позиции и принципы классификации образовательных программ дополнительного профессионального образования (сценарный подход) // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 2. С. 143-149.
10. Лобок А. Содержание образования: конфликт парадигм [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://upr.1september.ru/2000/no45.htm>.
11. Стерлигова А.Н. Управление запасами широкой номенклатуры: с чего начать? [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://zakup.vl.ru/79-abcester.html>.
12. Брысина Т.Н. Сетевой принцип организации социума, науки, образования // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1.

UDC 37

**Classification of the Programs of the Continuing Professional Education on the Level of Types: Scenario Approach Methodology**

Yuri S. Tyunnikov

Sochi State University, Russian Federation  
354000, Sochi, Sovetskaya St., 26 a  
Doctor (Pedagogy), Professor

**Abstract.** Significant amount of the programs of continuing professional education, presented in the market of education services, hasn't been regulated yet. The absence of the sufficiently full classification of educational programs significantly complicates the integrated assessment of their quality, prevents the use of standard samples in project developments. The article shows the possibilities of the systematization of the programs of continuing professional education for the scenario approach methodology, which is based on the project and scenario characteristics of the educational process.

**Keywords:** continuing professional education; classification of educational programs; scenario approach to the classification of educational programs; project and scenario characteristics; classification structure of the programs of continuing professional education.