

УДК 378.1: 159.9

Т.Г. Мухина

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В УСЛОВИЯХ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

Раскрываются ведущие направления интеграции в области дополнительного профессионального образования. Представлены особенности глобальной, содержательной, организационно-технической и личностно-деятельностной интеграции.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, интеграция, направления интеграции, единое образовательное пространство.

Современное развитие и становление системы дополнительного профессионального образования (далее ДПО) как открытой социальной системы протекает в условиях глобализации и ускорения научно-технического развития и сопряжено, прежде всего, с процессами интеграции в мировое образовательное пространство. Повышение роли ДПО в системе непрерывного образования на современном этапе обусловлено следующими условиями:

- модернизацией отечественной экономики;
- ускорением НТП в ведущих отраслях промышленности;
- переходом Российского ВПО на многоуровневую систему подготовки;
- обязанностью повышения квалификации состоявшимися специалистами каждые три – пять лет;
- общественной аттестацией и сертификацией;
- интеграцией экономики РФ с экономикой зарубежных стран и соответственно созданием в системе профессионального и дополнительного образования единого образовательного поля;
- подготовки и переподготовки специалистов с выдачей им документов международного образца;
- необходимостью существенного повышения компетентности руководителей и др. [1; 2].

Диверсификация сферы образовательных услуг, инновационная политика в области образования требуют от специалистов высокой мобильности, способности к самообразованию [2,3]. В современных условиях становление системы ДПО как автономного институционального компонента системы НПО протекает в условиях глобализации и ускорения научно-технического развития и сопряжено, прежде всего, с процессами вхождения РФ в единое образовательное пространство. Интеграционные процессы в соответствии с концепцией З.Ш. Каримова, мы рассматриваем в следующих направлениях:

- глобальном;
- институциональном;
- содержательной интеграции;
- организационно-технологическом;
- личностно-деятельностном [4].

Рассмотрим характеристику каждого направления интеграции. *Глобализация* проявляется в изменении парадигм образования. Начинает развиваться наднациональное образование, которое, по сути, не только отвергает моноцентричную модель развертывания образования, но и формирует новый субъект. Не только государство, но и сам человек становится субъектом мирового образовательного поля [5]. Отечественными учеными (З.И. Батюковой,

В.А. Мясниковым, Н.Н.Найденовой, И.А. Тагуновой) определено наднациональное образование как образование, предоставляющее образовательные услуги каждому человеку в различных странах без обсуждения дипломов и сертификатов. Мы придерживаемся данной концепции и считаем, что человек становится активным субъектом изменений в образовании, выходящем за рамки национального.

Таким образом, современный дипломированный специалист в своей профессиональной деятельности становится в условия мирового хозяйствования, что обуславливает необходимость формирования у него компетенций, актуальных не только в своей стране, но и за рубежом. Каждый человек в современных условиях может участвовать в международных проектах и исследованиях, изучать международные программы; обучаться в зарубежной стране; получать гранты и др. Указанные виды образовательной деятельности органично вписываются в систему ДПО и характеризуют структурные элементы таких видов, как повышение квалификации, стажировка и самоподготовка (включает самообразование и самовоспитание).

Опыт зарубежных стран показывает, что путём расширения и совершенствования ДПО в условиях мирового образовательного пространства можно значительно снизить социальную напряжённость в обществе, решить другие социально-экономические задачи. В этой связи вузам необходимо активизировать деятельность совместно с работодателями по: 1) созданию образовательных услуг; 2) разработке программ переподготовки специалистов, востребованных мировым и российским рынком труда; 3) выявлению новых ресурсов для организации ДПО, в том числе кадровых и материально-технических [6].

Институциональная интеграция. Р. Асадулин, З.А. Багишев, В.И. Загвязинский, А.С. Молькова, С.Н. Сорокоумова и другие отечественные ученые, характеризуя различные формы институциональной интеграции, указывают на региональную основу интеграции. Институциональное взаимодействие осуществляется на основе региональных университетов, что является перспективным направлением, имеющим традиционные исторические причины.

В настоящее время к числу образовательных учреждений ДПО принадлежат академии; институты повышения квалификации (усовершенствования) - отраслевые, межотраслевые, региональные; курсы (школы, центры) повышения квалификации, учебные центры службы занятости. Однако в соответствии с распоряжением Правительства РФ от девятого марта 2006 г. № 306-ри Приказом ФА по образованию от 27 марта 2006г. № 200 реформируется и организуется новая интегрированная система ВПО и ДПО университетов. Как известно, идея образования ассоциаций, консалтингов и т.д. не является новой и имеет историческую основу. Однако современные условия, обоснованные вхождением России в единое образовательное пространство, ускорили объединения вузов и их подсистем, осуществляющих непрерывное профессиональное образование.

Осуществление взаимосвязей между вузами образуют внешнюю интеграцию, а между структурными подразделениями вуза или комплекса – внутреннюю. Главные задачи данных союзов: удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте; организация и проведение повышения квалификации профессиональной переподготовки специалистов; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность; научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов.

Содержательная интеграция. Согласно Закону «Об образовании», учреждениям дополнительного профессионального образования (ДПО) принадлежит самостоятельная роль в разработке образовательных программ. Образовательные программы ДПО отражают цели, задачи, содержание дополнительного образования, принципы и условия его формирования и реализации. Дополнительная профессиональная образовательная программа позволяет реа-

лизовывать в процессе обучения задачи, установленные для различных направлений дополнительного образования. Ведущими подходами в построении содержания образовательной программы являются модульный и компетентностный и деятельностный подходы, позволяющие обеспечить гибкость и вариативность программ, а также интеграцию содержания основных и дополнительных программ на всех уровнях.

Содержательная интеграция непрерывного профессионального образования между основным и дополнительным образованием обеспечивает не только подготовку узких специалистов для конкретной области деятельности, но и постоянное развитие личности будущего специалиста, когда обучающийся может повышать свою общую культуру, совершенствовать социальную и профессиональную компетентность (мастерство) на каждом из уровней образования

Дополнительное профессиональное образование как одна из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, которая включает в себя переподготовку специалистов, повышение квалификации, профессиональную переподготовку, стажировку и самоподготовку (самовоспитание, самообучение и самообразование). Оно занимает наиболее продолжительный период в системе непрерывного образования человека, так как фактически начинается от «старта» профессиональной деятельности и продолжается до ее «финиша».

Содержание ДПО исследователи рассматривают на разных уровнях. На уровне теоретического представления формируется методологический замысел, осуществляется тщательное философское, социальное, психолого-педагогическое обоснование содержания ДПО, обосновываются функциональное назначение, роль и место каждой из учебных дисциплин в системе содержания ДПО, формируются ее ценности, выявляется состав, структура основных элементов содержания учебного предмета.

Учебный предмет представлен инвариантной и вариативной частями. Инвариантная часть продиктована Требованиями к минимуму содержания ДПО и уровнем профессиональной подготовки по конкретной специальности, которые разрабатываются в соответствии с Государственным стандартом ВПО. Вариативная часть позволяет обеспечить учет индивидуальных запросов и потребностей обучающихся в их профессиональном росте и личностном саморазвитии, удовлетворить их профессиональные интересы, оказать помощь в подготовке к выполнению должностных обязанностей. Уровень учебного материала, предназначенного для усвоения обучающимися в системе ДПО, фиксируется в образовательных документах, опубликованных курсах лекций, в видеопрограммах, сборниках практических заданий и др.

На субъектно-личностном уровне осуществляются профессионально-личностная рефлексия, проектирование своих образовательных маршрутов – индивидуальных образовательных программ – самими обучающимися. Уровень, на котором проектируемое индивидуальное содержание становится достоянием каждого обучающегося, результатом реализации, который отражается в развитии ценностей и идеалов, в «приращивании» системы профессиональных знаний, развитии профессиональных умений и навыков, в формировании и обогащении опыта профессионально-личностного саморазвития, в развитии профессиональной культуры, человеческого потенциала [7].

В соответствии с указанными законодательными актами, программы ДПО могут реализовываться совместно несколькими образовательными учреждениями дополнительного образования, в том числе зарубежными. По завершении обучения слушателям выдаются соответствующие документы.

В процессе обучения слушателей эффективно используются инновационные методы и технологии обучения. К ним относятся: интернет-технологии (при реализации дистанционного образования); блочно-модульный принцип освоения программы обучения; инновационные интерактивные технологии и др. В процессе обучения взрослых педагоги обращаются к таким формам проведения занятий, как лекции, семинарские, практические занятия.

Конечно, лекция – это традиционная форма организации обучения взрослых, но сегодня ее организация характеризуется инновационными подходами. Активно используются активные и интерактивные способы и технологии обучения. Инновационными видами лекции определены: лекция-пресс-конференция, лекция вдвоем (или бинарная), лекция с заранее запланированными ошибками, лекции с использованием презентаций (лекции визуализации), лекции с элементами игровых методов проведения занятий, лекции с проблемным изложением знаний. Технологии организации данных видов лекций направлены на достижение запланированных результатов обучения, и, прежде всего, развитие продуктивного мышления. Обучающиеся из позиции обучаемых переходят в соучастников образовательного процесса – обучающихся. Интерактивные технологии на современном этапе обучения соотносятся с включением в учебный процесс ИКТ, применение которых в процессе организации семинаров, практических занятий, самостоятельных работ расширяют возможности и границы образовательного процесса. Дистанционное обучение, организация вебинаров, телеконференций, телетрансляций, теледискуссий, интерактивных олимпиад – перечень далеко не всех форм организации и проведения современных занятий в высшем учебном учреждении.

Современные формы проведения семинаров и практических занятий способствуют формированию профессионального мышления и компетенций в области профессиональной деятельности.

Личностно-деятельностное направление. Личностно-деятельностный подход рассматривается нами как основа организации обучения, способ интенсификации. Особое внимание уделяется развитию одной из составляющих личностной сферы, которую в психологии принято называть личностным смыслом (личной значимостью). Ведущей задачей данного направления интеграции является формирование у слушателей готовности к инновационной деятельности. Сущность инновационной деятельности (в русле концепций В.А. Сластенина и Л.С. Подымова) мы определяем как деятельность, связанную с трансформацией идей, в новый или усовершенствованный технологический процесс, использованный в практической деятельности, либо как новый подход к социальным услугам.

Особую роль приобретает сопряжение индивидуальных образовательных программ, складывающихся в рамках самообразования как вида ДПО.

Современный университет – это учебно-методический, научно-исследовательский, консалтинго-экспериментальный центр, одной из функций которого является организация и координация подготовки и повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководящих кадров, специалистов, а также преподавателей и сотрудников университета и других учебных заведений начального, среднего, высшего и ДПО; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность; научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов [8].

Эффективность любой образовательной системы зависит от успешности деятельности преподавательского состава. Новые требования к образовательному процессу обуславливают необходимость обеспечения инновационных подходов подготовки преподавателей, занятых в ДПО. Данное положение не вызывает сомнения. Однако многие исследователи и представители административного аппарата в погоне за инновациями не придают большого значения личности преподавателя в образовательном процессе. Преподаватель современного вуза, конечно, не только и не столько транслятор накопленного социального опыта прошлыми поколениями, он и организатор, и тренер и коммуникатор. Бесспорно, современный преподаватель высшей школы должен владеть навыками менеджмента и управления. Но личностные качества педагога, педагогические способности, преданность своему делу, профессиональная педагогическая культура, способность к созидательной деятельности на основе общечеловеческих и национальных ценностей являются не просто актуальными и востребованными в настоящее время, но и первостепенными.

Иллюстрацией к выделенным нами положениям могут послужить результаты опытной работы, проведенной нами на базе вузов Москвы и Н.Новгорода. К формирующей работе привлекались 262 студентов-магистрантов, осваивающих образовательные программы дополнительного профессионального образования параллельно основному (получение дополнительной квалификации преподаватель высшей школы). Из них 170 магистрантов технического направления и 92 магистранта общественно-гуманитарного направления. В исследовании в качестве экспертов участвовали преподаватели вуза. Исследование проводилось с 2009 по 2011 гг.

Опытная работа была подчинена следующим *задачам*:

1) определить оптимальные условия, необходимые для развития *профессионально-значимых* (предметных) *компетенций* в области педагогической деятельности в учебном процессе вуза;

2) активно использовать в процессе обучения интерактивных технологии (в том числе ИКТ);

3) выявить наиболее характерные качественные особенности в развитии профессионально-значимых компетенций у студентов-магистрантов технического и общественно-гуманитарного направления до и после реализации авторской программы;

4) оценить общие возможности развития *профессионально-значимых* (предметных) *компетенций* в условиях экспериментального обучения.

В соответствии с обозначенной целью и задачами опытно-педагогической работы в исследовании принимали участие две экспериментальные группы ЭГ и ЭГ₁ обучающихся по программе дополнительного профессионального образования в рамках двухуровневой системы подготовки «бакалавриат-магистратура». Для сравнения результатов опытного педагогического исследования были выбраны две контрольные группы К и К₁. Группу К составили магистры ННГАСУ, обучающиеся в 2009–2011 гг., в количестве 82 чел. Группу К₁ составили студенты – магистранты МГГУ им. М.А. Шолохова (050700 «Психология и педагогика дополнительного образования», 050700 «Психология и педагогика дошкольного образования», 030300 «Позитивная психология», 030300 «Организационная психология»), обучающиеся в 2009-2011 гг., 44 чел.

Для исследования составляющих *профессионально-значимых* (предметных) *компетенций* были использованы следующие психодиагностические методики, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Психодиагностический инструментарий для оценки уровня сформированности профессионально-значимых компетенций у студентов-магистрантов

Профессионально-значимые компетенции			
Методики	Когнитивно-деятельностный компонент	Мотивационно-ценностный компонент	Эмоционально-волевой компонент
	Методика оценки умений педагогического общения И.В. Макаровской	Методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов)	Тест «Выявление наблюдательности» (А.А Карелин)

В разработанной нами опытной педагогической работе в диагностическом исследовании были использованы методы статистического анализа данных, представленные процедурами критериально-уровневого анализа, процентного распределения-студентов-магистрантов по уровням, расчета среднего уровня показателя (СУП) и статистической значи-

мости различий СУП по ϕ критерию (угловое преобразование Фишера). СУП представляет собой интегральный показатель уровня развития и проявления изучаемого свойства, учитывающий процентное распределение по уровням показателей. Расчет данного показателя осуществляется для трехуровневой шкалы по формуле $\text{СУП} = \frac{a+2b+3c}{100}$, где a, b, c – процентно выраженные количества испытуемых, находящихся соответственно на 1, 2, или 3-м уровнях развития данной способности.

Средний уровень показатель в нашем исследовании может быть выражен величинами от 1 (нижний показатель, если все обследуемые находятся на низком уровне изучаемого свойства) до 3 (высший показатель возможен в случае, если все обследуемые находятся на высоком уровне развития изучаемого свойства). Рассчитывается данный показатель до сотых долей и очень чувствителен к статистическим различиям между сравниваемыми группами.

Оценивая уровень сформированности навыков педагогического общения после формирующего эксперимента у технического направления ЭГ, мы можем увидеть положительную статистически значимую динамику по всем составляющим когнитивно-деятельностной компетенции: рефлексивно-перцептивной, самораскрытие (самоактуализации) и организации коммуникации (диалогический подход к студентам). Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Динамика результатов методики «Оценки умений педагогического общения»
у магистров технического направления до и после опытной работы**

Компетенции		ЭГ до		СУП	ЭГ после		СУП	КГ до		СУП	КГ после		СУП
		абс.	%		абс.	%		абс.	%		абс.	%	
рефлексивно-перцептивные	сформировано	21	24	2,21	48	53	2,59	17	21	2,20	22	27	2,27
	не достаточно сформировано	65	74		42	47		64	78		60	73	
	не сформировано	2			0	0		1	1		0	0	
самораскрытие	сформировано	8	9	2,04	17	19	2,18	5	6	2,02	6	7	2,06
	не достаточно сформировано	76	86		73	80		74	90		75	92	
	не сформировано	4	5		0	0		3	4		1	1	
диалогический подход к студентам	сформировано	17	18	2,21	36	40	2,45	17	21	2,45	23	28	2,25
	не достаточно сформировано	71	80		54	60		62	76		57	70	
	не сформировано	2	2		0	0		3	4		2	2	
Σ		88	100		88	100		82	100		82	100	

Сформированность рефлексивно-перцептивных умений у обучающихся ЭГ возросла статистически значимо (24% / 55%), самораскрытие (9 % / 19%), на уровне тенденции, умение вести диалог в ходе общения – 19% / 41%, что статистически значимо по χ^2 – критерию на уровне достоверности $p < 0,05$. В КГ существенной динамики выявлено не было. Так, сформированность рефлексивно-перцептивных умений составила 21% / 27%,

самораскрытие повысилось на уровне тенденции 6% / 7%, а умение вести диалог несколько выше – 21% / 28%.

Таблица 3

Динамика результатов методики «Оценки умений педагогического общения» у магистров общественно-гуманитарного направления до и после опытной работы

Компетенции		ЭГ ₁ до		СУП	ЭГ ₁ после		СУП	КГ ₁ до		СУП	КГ ₁ после		СУП
		абс.	%		абс.	%		абс.	%		абс.	%	
рефлексивно-перцептивные	сформировано	17	35	2,27	26	54	2,54	15	34	2,27	18	41	2,40
	не достаточно сформировано	27	57		22	46		26	59		26	59	
	не сформировано	4	8		0	0		3	7		0	0	
самораскрытие	сформировано	6	13	1,58	12	25	2,25	3	7	1,95	6	14	2,11
	не достаточно сформировано	40	83		36	75		36	81		37	84	
	не сформировано	2	4		0	0		5	11		1	2	
диалогический подход к студентам	сформировано	14	29	2,22	34	71	2,70	12	27	2,18	14	32	2,27
	не достаточно сформировано	31	65		14	29		28	63		28	63	
	не сформировано	3	6		0	0		4	9		2	4	
Σ		48	100		48	100		44	100		44	100	

Несколько иная картина наблюдается в исследовании компетенций при оценке умений педагогического общения у магистров гуманитарного направления. Так, сформированность рефлексивно-перцептивных умений у магистрантов ЭГ₁ возросла статистически значимо (35% / 54%), самораскрытие (13% / 25%), что статистически значимо по χ^2 – критерию на уровне достоверности $p < 0,05$, наиболее статистически значимую достоверность в сформированности компетенции мы получили в умении организовать диалог в ходе общения (29% / 71%).

В КГ₁ существенной динамики выявлено не было. Так, сформированность рефлексивно-перцептивных умений составила 34 % / 41%, самораскрытие повысилось на уровне тенденции 7% / 14%, а умение вести диалог стало несколько выше у третьей части выборки – 27 % / 32 %.

Итак, нами были выявлены наиболее характерные качественные особенности в развитии профессионально-значимых компетенций у студентов-магистрантов технического и общественно-гуманитарного направления. Наиболее существенные статистически значимые различия до и после реализации авторской программы мы получили по компетенции «Диалогический подход к студентам». Она оказалась более выраженной у студентов гуманитарного направления.

Результаты методики «Педагогические ситуации» у магистров технического направ-

ления до и после опытной работы показали статистически значимые различия в развитии и проявлении педагогических способностей (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты методики «Педагогические ситуации» у магистров
технического направления до и после опытной работы**

Педагогические способности	ЭГ до		СУП	ЭГ после		СУП	КГ до		СУП	КГ после		СУП
	абс.	%		абс.	%		абс.	%		абс.	%	
высокоразвитые	7	8	1,77	26	30	2,17	6	7	1,79	11	13	1,91
среднеразвитые	54	61		57	1		53	65		53	65	
слаборазвитые	27	31		5	9		23	28		18	22	
	88	100		88	100		82	100		82	100	

Оценивая динамику сформированности способностей правильно разрешать педагогические ситуации, мы наблюдаем значимое различие на достаточно хорошем уровне в ЭГ. Динамика по итогам опытной работы оказалась статистически значимой в ЭГ (8% до внедрения специальных курсов и 30 % после апробации), тогда как в КГ составила всего лишь 6 %, что доказывает эффективность разработанной нами программы.

Результаты методики «Педагогические ситуации» у магистров гуманитарного направления до и после опытной работы показали статистически значимые различия в развитии и проявлении педагогических способностей (табл. 5). Оценивая динамику сформированности способностей правильно разрешать педагогические ситуации, мы наблюдаем значимое различие на достаточно хорошем уровне в ЭГ₁. Динамика по итогам опытной работы оказалась статистически значимой в ЭГ₁ (6 % до внедрения специальных курсов и 17% после апробации), тогда как в КГ составила всего лишь 2%, что доказывает эффективность разработанной нами программы.

Таблица 5

**Результаты методики «Педагогические ситуации» у магистров
общественно-гуманитарного направления до и после опытной работы**

Педагогические способности	ЭГ ₁ до		СУП	ЭГ ₁ после		СУП	КГ ₁ до		СУП	КГ ₁ после		СУП
	абс.	%		абс.	%		абс.	%		абс.	%	
высокоразвитые	3	6	1,81	8	17	2,08	3	6	1,77	4	9	1,84
среднеразвитые	33	69		36	75		28	64		29	65	
слаборазвитые	12	25		4	8		13	30		11	25	
Σ	48	100		48	100		44	100		44	100	

Способность разрешать педагогические ситуации более развита оказалась у магистров технического направления 17% / 30%. Это объясняется, видимо, более ассертивной позицией (способностью конструктивно отстаивать свое мнение, демонстрируя позитивность и уважение к другим, при этом принимая ответственность за свое поведение).

Оценивая динамику сформированности наблюдательности (эмоционально-волевая), мы отмечаем повышение уровня ее развития у магистров технического направления ЭГ. Так высокий уровень развития наблюдательности показали специалисты после опытной работы (13% / 27%). В КГ изменения менее значимы (10% / 16%), однако, все они статистически значимы по χ^2 – критерию на уровне достоверности $p < 0,05$.

Динамика сформированности наблюдательности (эмоционально-волевая), мы отмечаем значительное повышение уровня ее развития у магистров общественно-гуманитарного направления ЭГ₁. Высокий уровень развития наблюдательности показали респонденты после

опытной работы (25% / 46%). В КГ₁ изменения менее значимы (32% / 36%), однако все они статистически значимы по χ^2 – критерию на уровне достоверности $p < 0,05$.

Таким образом, организация учебного процесса в рамках реализации дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации/переподготовки предполагает комплексное использование современных образовательных технологий. Использование модульной технологии, знаково-контекстного обучения, активных (проблемная лекция) и интерактивных (кейс-технологий) методов обучения позволяет проектировать целостный образовательный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, профессиональные потребности и возможности каждого участника образовательного процесса, а также продолжительность и материально-технические условия обучения.

Таким образом, система ДПО призвана прогнозировать изменения в науке, технике и обществе и действовать согласованно с этими изменениями. Поэтому и считается, что предназначение ДПО, с одной стороны, состоит в компенсации объективных недостатков и упущений предшествующей профессиональной подготовки, а с другой – в пополнении или интеграции знаний в связи с новыми достижениями науки и техники, современными требованиями к профессиям [9; 10]. Таким образом, особый статус отводится политике в области ДПО, обеспечивающей установление новых партнерских отношений и участие всех соответствующих партнеров в деятельности, касающейся всех аспектов ВПО. В системе ДПО и ВПО складываются предпосылки эффективной реализации основных принципов интеграции высшего образования в единую образовательную зону. Данный вид интеграции формируется через интегрирование образовательных программ, организационно-методических подходов, технологии и формы проведения занятий, расчет трудоемкости и определения индивидуальных маршрутов обучающихся и т.д. Дополнительное профессиональное образование в высшей школе играет важнейшую роль в обеспечении непрерывности образования, саморазвития и академической профессиональной мобильности квалифицированного специалиста.

Библиографический список

1. **Бородачев, В. В.** ДПО и саморегулирование – новые грани развития / В. В. Бородачев // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – М., 2007. Вып. 11.
2. **Наумова, Т. Б.** Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования // Компетентность. 2009. № 5. С. 10–16.
3. **Мясоедов, С.П.** Болонская декларация и конкурентоспособность выпускников российской высшей школы // Национальные проекты. 2010. № 5–№ 6.
4. **Каримов, З. Ш.** Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.00 / З. Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – 47 с.
5. **Мясников, В.А.** Образование в глобальном измерении: монография / В.А. Мясников, Н.Н. Найдёнова, И.А. Тагунова. – М., ИТИПРАО, 2009. – 512 с.
6. **Мухина, Т.Г.** Направления интеграции дополнительного высшего профессионального образования в единое образовательное пространство / Т.Г. Мухина // Известия Самарского НЦ РАН. 2011. Т. 13. №2(6). С. 1463–1466.
7. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П.Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия». 2006. – 368 с.
8. **Бородачев, В. В.** Особенности формирования инновационной инфраструктуры вуза в условиях перехода высшего образования на многоуровневую систему образования // Научное, экспертно-аналитическое и информационное обеспечение национального стратегического проектирования, инновационного и технологического развития России: сб. мат. VI Всерос. научн.-практ. конф., 27-28 мая 2010 г. – М.: ИНИОН РАН. 2012. Ч 2. С. 308–311.

9. **Мухина, Т. Г.** Содержательные характеристики дополнительной образовательной программы // Приволжский научный журнал. 2010. № 1(13). С. 221–226.
10. Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы всероссийской научно-практической Интернет-конференции (к 100-летию ЯГПУ им. К. Д. Ушинского); под ред. М. В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 136 с.

*Дата поступления
в редакцию 22.12.2012*

T. G. Mukhina

**ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS
OF UNIFORM EDUCATIONAL SPACE**

Nizhny Novgorod state university of architecture and civil engineering

Purpose: The article describes the major trends in the field of integration of additional professional education.

Findings: In the system of additional vocational training formed a prerequisite to effective implementation of the basic principles of the integration of higher education into a single educational area.

Research: The features of a global, content, organizational, technical and student-activity integration.

Originally/value: This article revealed leading direction of integration of additional professional education.

Topic: Additional vocational training in the conditions of uniform educational space.

Key words: additional vocational training, system of additional vocational training, uniform educational space.