Министерство образования и науки Российской Федерации

Южно-Уральский государственный университет

Кафедра «Безопасность жизнедеятельности»

Ч448.я7

К734

Котлярова И.О., Тягунова Ю.В.

**Педагогика высшей школы**

Учебное пособие

Челябинск

Издательский центр ЮУрГУ

2012

ББК Ч448.я7

К734

Одобрено

учебно-методической комиссией

механико-технологического факультета

Рецензенты:

Р.А. Циринг, И.Н. Ишимова

|  |
| --- |
|  Котлярова, И.О. |
| К734 | Педагогика высшей школы: учебное пособие / И.О. Котлярова, Ю.В. Тягунова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 134 с. |

В учебном пособии представлено целостное описание педагогики высшей школы как учебной дисциплины, рассмотрены её цели, содержание, организационные формы, условия, особенности, связанные с направлением подготовки студентов. Приведены задания для самостоятельной работы студентов, вопросы для самопроверки и литература.

Учебное пособие «Педагогика высшей школы» предназначено для профессионального образования магистрантов, изучающих данную учебную дисциплину.

ББК Ч448.я7

 © Издательский центр ЮУрГУ, 2012

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | 1. Введение………………………………………………………………….
 | 4 |
| 1. | 1. Предмет и задачи «Педагогики высшей школы» как научной и учебной дисциплины……………………………………………………
 | 6 |
| 2. | 1. Непрерывное образование человека через всю жизнь………………..
 | 11 |
| 3. | 1. Нормативно-правовые основы профессионального образования……
 | 26 |
| 4. | 1. Системы профессионального образования…………………………….
 | 33 |
| 5. | 1. Образовательный процесс и образовательные технологии в высшей школе……………………………………………………………………..
 | 42 |
| 6. | 1. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования……………………………………………….
 | 54 |
| 7. | 1. Организация дополнительного профессионального образования в высшей школе и на предприятии……………………………………….
 | 56 |
| 8. | 1. Компетенции преподавателя высшей школы и педагогические компетенции руководителя организации………………………………….
 | 70 |
| 9. | Качество профессионального образования…………………………… | 75 |
| 10. | Задания для аудиторных занятий………………………………………. | 89 |
| 11. | Самостоятельная работа студентов……………………………………. | 92 |
|  | Библиографический список…………………………………………….. | 94 |
|  | Приложения……………………………………………………………… | 113 |

**Введение**

Учебное пособие «Педагогика высшей школы» предназначено для профессионального образования магистрантов, изучающих данную учебную дисциплину.

Ее типичное расположение в учебных планах: дисциплина общенаучного цикла, вариативная часть (ДВ 01.01).

Ведется дисциплина в первом семестре и опирается на дисциплина гуманитарного социально-экономического цикла бакалавриата. «Педагогика высшей школы» является предшествующей к педагогической и научно-педагогической практике магистров.

В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения для магистров для значительной части направлений указана такая составляющая профессиональной деятельности выпускников как педагогическая. Для ее осуществления в ФГОС указываются необходимые компетенции, как среди общекультурных компетенций (ОК), так и среди профессиональных компетенций (ПК). Проведенный авторами анализ педагогических компетенций позволил выявить, что среди них выделяются собственно педагогические компетенции и компетенции управления образованием (сотрудников организации, предприятия).

В числе педагогических компетенций способность к:

* самообразованию, профессиональному самосовершенствованию,

разработке образовательных программ, созданию методического обеспечения образовательного процесса,

* реализации образовательного процесса,
* оценке качества образования.

Среди компетенций управления образованием сотрудников способность к:

* выстраиванию корпоративных систем образования сотрудников, личных траекторий их образования,
* организации образовательного процесса,
* организации деятельности подразделений, занимающихся образовательной деятельностью на предприятии.

В соответствии с этим группами компетенций нами выделены следующие разделы учебного пособия.

1. Предмет и задачи «Педагогики высшей школы» как научной и учебной дисциплины.

2. Непрерывное образование человека через всю жизнь. Мировые системы непрерывного профессионального образования.

3. Нормативно-правовые основы профессионального образования.

4. Образовательный процесс и образовательные технологии в высшей школе.

5. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования.

6. Организация дополнительного профессионального образования в высшей школе и на предприятии.

7. Компетенции преподавателя высшей школы и педагогические компетенции руководителя организации.

8. Качество профессионального образования.

В разделе 9 «Планы практических и семинарских занятий» представлены названия занятий, их цели и логика проведения.

В разделе 10 «Самостоятельная работа студентов» приводится примерный перечень заданий для самостоятельного выполнения студентами, способы педагогического сопровождения их выполнения и формы и методы контроля ее результатов.

Прилагается расширенный библиографический список основной и дополнительной литературы по дисциплине «Педагогика высшей школы».

В Приложениях содержатся:

* выдержки из Федеральных государственных стандартов, содержащие педагогические и организационно-педагогические компетенции выпускников магистратуры разных направлений;
* примеры рабочих программ;
* таблицы обеспеченности дисциплины литературой на 2012–2013 г.

Пособие содержит разделы, полезные для преподавателей дисциплины и для студентов, изучающих «Педагогику высшей школы» в рамках магистерской программы.

1. **Предмет и задачи «Педагогики высшей школы»**

**как научной и учебной дисциплины**

Традиционно предметом педагогики является образовательный процесс. Педагогика изучает образование человека как специально организованную сферу. В настоящее время в силу складывающейся тенденции интеграции формального, неформального и информального образования педагогика расширяет свои границы. Ее предметом становится образование человека, происходящее разных сферах его жизнедеятельности. Она выходит за рамки образовательного учреждения, и изучает также образование вне специально организованной сферы образования (самообразование, образование как вид развития).

Педагогические компетенции, которые ранее были необходимы лишь учителю в общеобразовательной школе и преподавателю в учреждения среднего и высшего профессионального образования становятся необходимыми и другим категориям профессионалов, а также людям в повседневной жизни.

В данном пособии педагогика высшей школы рассматривается в плане ее значимости для профессиональной деятельности магистров. Прежде всего, возникает вопрос, почему этот курс необходим магистрам.

Во-первых, в Федеральных государственных образовательных стандартах практически всех направлений образования указывается **педагогическая деятельность** как одно из ведущих направлений профессиональной деятельности магистра (научно-исследовательская, управленческая и педагогическая). Раскрываются общекультурные и профессиональные компетенции, связанные с ее осуществлением. Подробно они рассмотрены в главе 8.

Педагогика высшей школы является разделом педагогики. Педагогика как наука об образовании человека подразделяется на разделы, также как на практике в образовании можно выделить естественные подсистемы по критериям разных возрастных групп обучающихся, уровней образования видов образовательных учреждений.

Несмотря на современное понимание образования как целостности обучения и воспитания, в педагогике по-прежнему выделяются части: дидактика (наука об обучении) и теория воспитания.

Если интерпретировать педагогику, как науку, изучающую образовательный процесс и управлением образовательным процессом, как современное их состояние, так и в исторической ретроспективе, то в составе педагогики можно выделить такие разделы как история педагогики, теория образования, теория управления образованием.

В случае рассмотрения педагогики на разных уровнях обобщенности отражения образовательной действительности, можно вычленять в ней теорию образования и частные методики образования.

По социально-возрастному признаку и по уровням образования принято различать дошкольную педагогику, школьную педагогику, педагогику профессионального образования (и, в частности, педагогику высшей школы), андрагогику.

По критерию начальной готовности обучающихся к образованию различают специальную педагогику, сурдопедагогику, тифлопедагогику, олигофренопедагогику, логопедагогику, коррекционную педагогику, кондуктивную педагогику, реабилитационную педагогику одаренных детей, акмеологию и др.

**Педагогика высшей школы как раздел педагогики изучает образование студентов в системе высшего образования, а также подготовку и переподготовку научно-педагогических кадров для высшей школы.** Таков традиционный взгляд на педагогику высшей школы. Однако в настоящее время задачами высшей школы является не только профессиональное образование, подготовка кадров для всех отраслей экономики, но и дополнительное профессиональное образование, причем не только педагогических работник, а самых различных категорий слушателей. Поэтому закономерно дополнительное профессиональное образование также включать в предмет изучения педагогики высшей школы.

Педагогика высшей школы как часть педагогики профессионального образования изучает подсистему, которая входит в систему непрерывного профессионального образования. Профессиональное образование включает в себя следующие уровни образования: среднее профессиональное образование и высшее образование – бакалавриат, подготовку специалиста, магистратуру, подготовку кадров высшей квалификации.

Современное представление о ней дано в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации».

Приводим выдержки из глав 8, 10 настоящего Закона.

Статья 68. Среднее профессиональное образование

1. Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

2. К освоению образовательных программ среднего профессионального образования допускаются лица, имеющие образование не ниже основного общего или среднего общего образования, если иное не установлено настоящим Федеральным законом.

3. Получение среднего профессионального образования на базе основного общего образования осуществляется с одновременным получением среднего общего образования в пределах соответствующей образовательной программы среднего профессионального образования. В этом случае образовательная программа среднего профессионального образования, реализуемая на базе основного общего образования, разрабатывается на основе требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего и среднего профессионального образования с учетом получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования.

Статья 69. Высшее образование

1. Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно–педагогической квалификации.

2. К освоению программ бакалавриата или программ специалитета допускаются лица, имеющие среднее общее образование.

3. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня.

4. К освоению программ подготовки научно–педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программ ординатуры, программ ассистентуры–стажировки допускаются лица, имеющие образование не ниже высшего образования (специалитет или магистратура). К освоению программ ординатуры допускаются лица, имеющие высшее медицинское образование и (или) высшее фармацевтическое образование. К освоению программ ассистентуры–стажировки допускаются лица, имеющие высшее образование в области искусств.

Лицам, успешно освоившим образовательную программу высшего образования и прошедшим итоговую аттестацию, присваиваются следующие квалификации или академические степени высшего образования:

* по результатам освоения программы академического бакалавриата – академическая степень «бакалавр»;
* по результатам освоения программы прикладного бакалавриата – квалификация «бакалавр», определенная федеральными государственными образовательными стандартами по соответствующим направлениям подготовки;
* по результатам освоения программы подготовки специалиста – квалификация «специалист», определенная федеральными государственными образовательными стандартами по соответствующим направлениям подготовки (специальностям);
* по результатам освоения программы магистратуры – академическая степень «магистр»;
* по результатам освоения программы подготовки научно–педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) – квалификация «Преподаватель высшей школы» или «Исследователь», в случае защиты диссертации в установленном порядке также выдается диплом кандидата наук;
* по результатам освоения программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки – квалификация, определенная федеральными государственными образовательными стандартами по соответствующим направлениям подготовки (специальностям);
* по результатам освоения программ подготовки управленческих кадров высшей квалификации – квалификация «Мастер делового администрирования» (MBA) или «Мастер государственного (муниципального) управления» (MPA).

5. Обучение лиц, получивших высшее образование за счет средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, рассматривается как получение повторно (второго или последующего) высшего образования по следующим образовательным программам высшего образования:

* по программам бакалавриата (академического, прикладного) или программам подготовки специалиста – лицами, имеющими диплом бакалавра, диплом специалиста, диплом магистра;
* по программам магистратуры – лицами, имеющими диплом специалиста, диплом магистра, если иное не установлено федеральными законами;
* по программам ординатуры или программам ассистентуры-стажировки – лицами, имеющими соответственно диплом об окончании ординатуры или ассистентуры-стажировки;
* по программам подготовки научно-педагогических кадров – лицами, имеющими диплом исследователя или преподавателя высшей школы;
* по программам подготовки управленческих кадров высшей квалификации – лицами, имеющими диплом с присвоением квалификации «Мастер делового администрирования» (MBA) или «Мастер государственного (муниципального) управления» (MPA).

Получение повторно высшего образования соответствующего уровня осуществляется с оплатой обучения физическими и (или) юридическими лицами, если иное не предусмотрено настоящим Федеральным законом, указами Президента Российской Федерации или постановлениями Правительства Российской Федерации.

Высшая школа сегодня предполагает не только осуществление базового высшего образования, но и дополнительного (преимущественно профессионального) образования (статья 76).

Статья 76. Дополнительное профессиональное образование

1. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

2. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

3. К освоению дополнительных профессиональных программ допускаются:

1) лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование;

2) лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование.

4. Программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

5. Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

Государственные и социальные требования к высшей школе, завяленные в Федеральном государственном образовательном стандарте компетенции определили постановку следующих задач учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» для магистров:

* изучить особенности профессионального образования в высшей школе;
* ознакомиться с категориями и основными понятиями педагогики высшей школы;
* изучить нормативно-правовую базу осуществления профессионального образования;
* ознакомиться с педагогическими компетенциями преподавателя высшей школы и руководителя организации;
* освоить теорию и практику проектирования образовательных программ профессионального образования (основного и дополнительного);
* приобрести опыт разработки плана занятия (в разных организационных формах) и его проведения;
* освоить компетенции управления дополнительным образованием сотрудников в организации, на предприятии.

В соответствии с педагогическими компетенциями магистров и поставленными задачи в «Педагогике высшей школы изучаются следующие вопросы.

Профессиональное образование как явление и предмет педагогики.

Категории и понятия педагогики профессионального образования.

Научно-образовательный процесс в высшей школе. Образовательный процесс в организации. Компоненты образовательного процесса.

Нормативно-правовое обеспечение высшего профессионального образования.

Проектирование образовательных программ основного и дополнительного образования.

Компетенции преподавателя высшей школы (преподавание, методическая работа, научная работа, предпринимательство).

 Педагогические компетенции руководителя организации: (стимулирование развития квалификации сотрудников, организация образовательного процесса персонала предприятия (обучения и воспитания), аттестация кадров). Качество профессионального образования.

1. **Непрерывное образование человека через всю жизнь**

**2.1. Образование как явление и как ценность**

Человек получает образование в течение всей своей жизни. Еще не родившись, плод находится в физиологической и психической связи со своей матерью. На его жизнедеятельность влияют как обменные процессы, происходящие в ее организме, так и психические процессы. Также происходит влияние на плод и социального общения матери с другими людьми. В целом, в этом состоянии человек уже включается в обмен информацией с окружающим миром, в том числе – с другими людьми, таким образом, происходит его образование в широком смысле этого слова, т.е. образование как вид развития. Родившись, человек получает новые возможности для получения образования: в своей семье и в ближайшем окружении; затем круг его социального общение все больше расширяется, и он получает возможность продолжения образования во всех его видах: формальном, неформальном, информальном. В современном мире важно не то, в какой форме получил человек образование, важны его результаты. Поэтому системообразующим фактором непрерывного образования являются его цели и соответствующие ожидаемые результаты. В соответствии с современной парадигмой образования это цели всех заинтересованных в образовании субъектов: государства, общества, человека, его родителей (опекунов, семьи).

Образование человека происходит в течение всей его жизни.

Для выявления возрастных особенностей образования необходимо определиться с системой отсчета. Таковой точкой может служить дата рождения человека. Исходя из нее, обычно определяется хронологический возраст человека. Если опираться на хронологический возраст, то следует учитывать, что хронологический возраст является формальным, не отражает ни специфики онтогенеза, ни влияния социально-культурных факторов на развитие каждого человека. Поэтому для научного обоснования особенностей образования взрослых имеет смысл обратиться к условному возрасту человека, который определяется воздействием разнообразных внутренних и внешних факторов на развитие человека. Условный возраст складывается в соответствии с законами развития и представим двумя сторонами: биологический и социальный возраст человека.

В науке принято различать системы отсчета, в которых можно определить возрастные категории и охарактеризовать возрастную периодизацию, так или иначе характеризующую условный возраст человека. Так И.С. Кон выделяет как минимум три системы отсчета: онтогенез (индивидуальное развитие); социально-возрастная структура общества (возрастная стратификация общества); отражение возрастных особенностей в культуре (сложившиеся представления).

Онтогенез – особенности индивидуального развития. Они определяются врожденными задатками людей и социокультурной обстановкой, в которой протекает его жизнедеятельность. В соответствии с законом развития под воздействием внутренних и внешних факторов, в онтогенезе рассматривают биологический и социальный возраст человека.

Биологический аспект возраста отражает состояние развития организма (т.е. целостное состояние обменных, структурных, функциональных, регуляторных особенностей и приспособительных возможностей организма). Под социальным возрастом понимается социальный статус индивида, характеризующийся его способностью исполнять социальные роли.

Социально-возрастная стратификация общества обусловлена типичными для какого-либо хронологического возраста социальными ролями, а также принятыми в обществе социальными экспектациями и санкциями.

Культурная возрастная периодизация обусловлена территориально–этническими условиями, особенностями, традициями, искусством, законами, особенностями менталитета и др. Каждая культура обычно принимает свою возрастную периодизацию (или несколько типичных периодизаций) и задач каждого социально-возрастного периода. В каждой культуре возрастному слою (периоду) приписываются: традиционно в данной культуре сложившиеся признаки; социальные роли, биологические и социальные типичные образы (экспектации); типичные возрастные санкции; разные возрастные субкультуры.

Возрастная идентификация человека невозможна вне опоры на законы развития. В основании развития человека лежат два фактора: способность к развитию от зачатия до смерти и межиндивидуальная изменчивость (вариабельность), находящая проявление в развитии людей.

Именно они обусловливают следующие особенности развития человека, приобретающие характер закономерностей развития человека.

1. **Внутренняя и внешняя обусловленность развития человека.**  Основанием проявления данной закономерности стал диалектический принцип единства и борьбы противоположностей, в данном случае сознания и поведения человека. Сознание человека, как внутренняя сторона его развития раскрывается для него и окружающих во внешнем его бытии – в поведении человека**.** С другой стороны всякое переживание субъекта, приводящее его к развитию есть всегда и неизбежно является переживанием чего-то и знанием о чем-то внешнем.
2. **Неравномерность и гетерохронность развития**. Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Неравномерность – неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций. Гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов, тогда как неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы.

Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т.е. развитию присущ колебательный характер. При этом, чем ниже уровень развития системы, тем сильнее колебания: высокие подъемы сменяются значительными спадами. В сложноорганизованных (высокоразвитых) системах, к которым относится человек, колебания становятся частыми, но амплитуда их резко уменьшается. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует. Система в своем развитии идет к единству и гармонии частей. Эти выводы подтверждаются данными о динамике развития познавательных функций на протяжении детского, подросткового и взрослого возрастов. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики. Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательных функций в подростковом и юношеском возрасте.

1. **Сенситивность развития**. Сенситивный период развития – это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания. Б.Г. Ананьев понимал сенситивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга». Возрастная сенситивность – оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее определенному возрастному периоду. Можно говорить о восприимчивости человека в определенном возрасте к тем или иным формам и содержанию образования
2. **Несовпадение периодов индивидуального и социально-возрастного развития**. В основании этой закономерности лежит кумулятивность развития – накопление в ходе роста индивида социально-психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии.

С учетом разных систем отсчета нет возможностей разработки единой возрастной периодизации. В то же время потребности многих сфер жизнедеятельности людей вызывают необходимость создания таковой. Существует много возрастных периодизаций развития людей. Ни одна из них не соответствует онтогенезу отдельного человека. Ни одна из них также не может учесть многообразия влияния внешних социальных, культурных, национальных и прочих факторов.

Остановимся на достаточно распространенной периодизации, на которой базируется формальное образование. Детский возраст – до 6–8 лет. Младший школьный возраст – от 6–8 до 10–12 лет. Средний школьный возраст – до 16–17 лет. Юношество – до 20–21 года. Молодость – примерно до 30–35 лет. Зрелость – 35–55 лет. Пожилой возраст – до 70 лет. И далее – возраст старости.

К характерным возрастным особенностям детского возраста относятся: становление тканей, органов и систем организма; гетерохронность развития систем; гетерохронность в онтогенезе; слабость и мобильность эмоционально-чувственной сферы; неустойчивость психики; потребность в общении с близкими людьми.

В числе социально-возрастных ожиданий и требований: подготовка ребенка к школе; начало адаптации к социальным отношениям вне семьи; владение простейшими компетенциями самообслуживания.

В соответствии с естественными особенностями развития и с учетом социальных требований и ожиданий можно назвать и задачи образования человека в этом возрасте: укрепление всех видов здоровья детей; развитие задатков детей в соответствии с их потребностями; поддержка и содействие развитию ребенка, соответствующего его возрасту; воспитание системы ценностей, в том числе – ценности образования; координация всех видов образования ребенка; обеспечение индивидуальных темпов развития; обеспечение равных стартовых возможностей детей в продолжении образования на формальном уровне, зарождение образовательных компетенций; социализация детей. Естественно, что их целенаправленное решение возможно только в рамках организованных систем образования. Другие влияния на развитие человека не поддаются педагогическому управлению и могут быть самыми разнообразными, при этом как целенаправленными, преднамеренными, так и стихийными.

Возрастные особенности школьного возраста: продолжение развития тканей, органов и систем организма; гетерохронность развития систем; неустойчивость всех аспектов здоровья; активная социальная адаптация; развитие самосознания, самоопределение; становление потребностей высшего уровня и личных ценностей.

Социально-возрастные ожидания и требования включают: адаптацию к школьной жизни; получение среднего образования; социальную активность; самоопределение; профессиональный выбор.

Задачи образования: развитие телесной составляющей личного ресурса школьника, развитие эмоционально-ценностных оценок знаний, событий, явлений, развитие эмоционально-чувственной сферы, воспитание культуры чувств, развитие интеллекта, формирование индивидуальной образованности, становление профильной образованности, развитие личной картины мира, мировоззрения, содействие самоопределению, предпрофильная ориентация школьников, воспитание ценностных отношений к социально значимым явлениям, объектам, процессам, событиям, воспитание готовности к самореализации, создание условий для самореализации в социально приемлемых проявлениях.

Возрастные особенности юношеского возраста: в целом сформированность всех систем; развитие потребностей высшего уровня; интеллектуальная зрелость; общая эмоциональная зрелось; пробуждение гетеросексуального интереса; общая социальная зрелость; эмансипация от родительского дома; выбор профессии; самоуправление свободным временем; построение собственной психологию жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; идентификация «Я» (перцепция «Я»).

Социально-возрастные ожидания и требования: самоопределение личности; получение профессии; начало профессиональной деятельности; социальная активность.

Задачи образования: развитие профессиональных компетенций, подготовка к профессиональной деятельности, к социализации среди взрослых, работающего населения, развитие личных ресурсов в соответствии с индивидуальными потребностями.

Возрастные особенности взрослых: все системы находятся в состоянии зрелости (ранней, полной или угасания); интеллектуальная зрелость; эмоциональная зрелось; социальная зрелость; самоопределение личности; способность к самоуправлению; развитие и достижение зрелости профессиональной составляющей личных ресурсов людей; резкие различия в онтогенезах взрослых.

Социально-возрастные ожидания и требования: профессиональная деятельность; социальная активность; выполнение социальных ролей супруга, родителя, заботливого сына (дочери).

Задачи образования: удовлетворение образовательных профессиональных потребностей, содействие развитию профессиональной квалификации, профессиональному росту, социальной и профессиональной адаптированности в меняющихся условиях рынка, содействие самореализации человека.

Таким образом, образование человека выполняет значимые функции в жизнедеятельности человека. Это является свидетельством ценности образования для людей. О ценности образования следует говорить на разных уровнях: ценность образования для отдельного человека, для разных социальных групп, для общества в целом и для государства.

**2.2. Развитие непрерывного образования и его концепций**

Появление концепции непрерывного образования обычно датируется 70-ми годами прошлого века. Однако идеи непрерывности образования высказывались еще древними мыслителями. Нижеследующая табл. 1 дает возможность проследить некоторые вехи развития практики и теории непрерывного образования в истории человечества.

Таблица 1

Наиболее значимые качественные результаты в развитии

непрерывного образования

|  |  |
| --- | --- |
| **Исторический****период** | **Новации, нововведения** |
| Древний мир, эпоха рабовладения (до V в. н.э.) | Идеи древних мыслителей о целесообразности непрерывности образования в течение жизни (Аристотель, Сенека), о непрерывности духовного и нравственного самосовершенствования; направленности образования на самообразование и самореализацию (Конфуций); сообразность воспитания с природой ребенка (Демокрит) и др.  |
| Эпоха феодализма (до ХVI в.) | Идеи образования в течение жизни для развития человека (Вольтер, Гете, Руссо), сочетания образования с нравственным, физическим, эстетическим воспитанием, образования без принуждения (Ф. Рабле, М. Монтень); гуманистические идеи образования. Открытие цеховых школ, в которых ремесленники обучались грамоте и мастерству |
| ХVI в. – ХVIII в.  | «Великая дидактика» Я.А. Коменского; идея о продолжении образования по окончании школы, идеи о самообразовании людей, о необходимости создания науки обучения (Я.А. Коменский); принцип полезности образования (Дж. Локк); развитие идеи гуманизма в образовании» («Эмиль, или о воспитании», Ж.Ж. Руссо). Проект программы народного образования (Ж. Кондорсэ) |
| XIX в. | Возрождение идеи образования в течение жизни (В.Г.Белинский, Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский).Развитие практики профессионального образования взрослых. Открытие обществ просвещения населения, подготовки и повышения квалификации кадров. Реализация непрерывности образования: от церковно-приходской школы, к церковно-учительской школе; возникновение новой формы – церковно-учительских школ. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» (И.–Ф. Гербарт). Обоснование принципов систематичности и последовательности обучения (И.Г. Песталоцци). Возникновение учреждений дополнительного образования (клуб для взрослых, Р. Оуэн). Коммунистическая община Р. Оуэна «Новая Гармония». Зарождение понятия «андрагогика» (К. Капп, 1833 г.) |
| Первая половина XX в. | Разработка проекта концепции непрерывного педагогического образовании (К.П. Яновский); разработка и создание учебно-педагогического комплекса (гимназия, реальное училище, педагогический институт) (1911 г.). Идея о непрерывном политическом образовании населения (послереволюционная Россия). Идеи о сочетании образования, самообразования и практической деятельности для успеха непрерывного образования (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий). Трактовка непрерывного образования как компенсаторного образования (Великобритания) |

Продолжение таблицы 1

|  |  |
| --- | --- |
| **Исторический****период** | **Новации, нововведения** |
| Середина ХХ в. | Констатационная стадия разработки концепции непрерывного образования. Феноменологическая стадия развития концепции непрерывного образования.Разработка идеи о создании оптимальных для человека условий для образования в течение всей жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шукл, Э.Фор и др.).Введение ЮНЕСКО термина «непрерывное образование» (1968 г.) Признание ЮНЕСКО непрерывного образования ведущим принципом «современной» практики инноваций (1972 г.) Становление андрагогики как раздела педагогики и отдельной науки. Методологическая стадия развития концепции (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кроплей, М. Карелли, Б. Суходольский и др.). Стадия теоретической экспансии и конкретизации. Симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования» (г. Москва) 1979 г. принцип упреждающей подготовки человека к неопределенным условиям (1979 г.). Системное представление непрерывного образования (X. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркин, В.Митгер, Ц.Карелли и др.). В национальном масштабе концепция непрерывного образования осуществляется во Франции (Закон 1971 г.), Швеции (Закон 1977 г.). В это же время ее частично использовали в США, ЮНЕСКО дается современная трактовка непрерывного образования«Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира» (1984 г.). Трактовка непрерывного образования как системы всех уровней, типов, видов образования, интеграции образовательных учреждений, преемственности их деятельности, как единство, координация, преемственность, взаимосвязь общего и профессионального образования, потребностей общества и личности, позволяет сформулировать определение системы непрерывного образования (А.А.  Вербицкий, В.Г.  Вершловский), В.П.  Владиславлев, Б.С.  Гершунский, В.А. Горохова, Л.А. Коханова, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов и др.). В теории педагогики определены функции непрерывного образования экономическая, социально-экономическая и социальная (В.Г. Онушкин); экономическая, социально-политическая и функция социализации (С.Г. Вершловский); компенсаторная, адаптирующая, развивающая (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский и др.); принципы непрерывного образования (Р. Дове).  |

Окончание таблицы 1

|  |  |
| --- | --- |
| **Исторический****период** | **Новации, нововведения** |
| Последняя четверть ХХ в. | Создание учреждений многоуровнего образовании странах Европы и США. Разработка АПН СССР «Концепции непрерывного образования» (1989 г.) Введение трех уровней высшего образования Постановлением Комитета по высшей школе России от 13 марта 1992 г. №13.Определение ступеней высшего образовании Законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). Принятие программы развития (непрерывного) педагогического образования России на 2001–2010 гг. Развитие андрагогических исследований. |
| ХХI в. | Создание нетрадиционных образовательных учреждений: «университет без стен», «школа гибкого обучения».Развертывание сети учреждений дополнительного образования: учебные центры предприятий, внутрифирменное образование, корпоративные центры подготовки кадров, вузы, Центры дистанционного обучения; объекты социальной практики – вечерние (открытые) школы, Центры обучения безработных, инвалидов, уволенных в запас военных, Центры пенитенциарной педагогики др.учебных центров, центров дополнительного образования, для разных категорий слушателей.Приоритет опережающей функции образования.Активное законотворчество в сфере образования; разработка проектов законов. |

Таким образом, наиболее бурное развитие, особенно в педагогической науке, непрерывное образование приобрело во второй половине ХХ в. В науке исследованы и систематизированы периоды развития непрерывного образования и системы непрерывного образования. В.Г. Онушкин выделяет 4 хронологических этапа развития непрерывного образования. 50–60 гг. ХХ в.: непрерывное образование трактуется как образование взрослых, как компенсация школьного образования. 60-е гг. ХХ в.: непрерывное образование рассматривается как повышение квалификации с целью более эффективного участия в производстве. Конец 60-х. ХХ в.: непрерывное образование предстает как средство получения квалификации для работы в различных отраслях. 70-е гг. ХХ в.: сделан упор на образование, способствующее адекватной адаптации к жизни в современном обществе.

Иную периодизацию истории развития концепции непрерывного образования дает Е.П. Тонконогая. Критерием выделения этапов берется представление о сущности непрерывного образования. В данной периодизации учтены как развитие практики, так и отражение непрерывности образования в науке. Ею выделяются три этапа: 60-е гг. ХХ в.: непрерывное образование отождествляется с послешкольным образованием взрослых. 60-е – 70-е гг. ХХ в.: непрерывное образование рассматривается как система образования в целом. С 70-х гг. ХХ в. по настоящее время: унификация теории непрерывного образования.

В.Г. Осипов в формировании концепции непрерывного образования выделяет 5 стадий:

* констатационную (конец 50-х годов) – выработка понятийного аппарата концепции,
* феноменологическую (60–70 гг.) – описание непрерывного образования как явления,
* методологическую (70-е годы) – разработка концептуальных моделей непрерывного образования,
* «теоретической экспансии и конкретизации» (конец 70-х – 80-е годы) – распространение и конкретизация обобщенной модели непрерывного образования, сегментацией ее по звеньям системы, появлением частных моделей,
* практического приложения (80–90 гг.) – решение практической задачи создания системы непрерывного образования.

Непрерывное образование сегодня характеризуют следующие особенности:

* происходит интеграция всех видов образования – формального, неформального, информального, в интересах отдельного человека, его семьи, общества и государства;
* повышается вариативность путей получения образования, что приводит к возникновению тенденции персонификации образования;
* изменяется структура непрерывного образования: повышается роль и доля дополнительного образования детей и взрослых и дополнительного профессионального образования; происходит переход к двухуровневому высшему образованию (бакалавриат, магистратура);
* создается соответствующее новой структуре научно–методическое обеспечение образовательного и научно-образовательного процессов;
* продолжается процесс законотворчества; в результате создания Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» будут законодательно регламентированы имеющие место сегодня ключевые новации на всех уровнях образования.

**2.3. Принципы непрерывного образования**

Для реализации непрерывности дополнительного образования человека в течение жизни его следует выстраивать в соответствии с научно обоснованными ориентирами – принципами. Принцип – лат. principum – [начало](http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/n/nachalo.html), основа, происхождение, первопричина. Для систематизации принципов дополнительного образования и обеспечения их полноты при их выявлении мы опирались на ориентиры, так или иначе регламентирующие исследуемый феномен. К ним относятся: принципы непрерывного образования и принципы дополнительного образования.

В советской педагогике сформулированы следующие принципы непрерывного образования, составляющие своеобразную аксиоматику построения и функционирования непрерывного образования:

* принцип подчинения форм, содержания, методов и средств обучения задаче формирования всесторонне, гармонически развитой личности;
* принципы непрерывности и постоянности («вертикальной интеграции»);
* принцип последовательности и преемственности разных этапов;
* принцип периодической возобновляемости институционализированного образования или иначе, «принцип дискретной реализации» непрерывного образования;
* принцип демократизма (доступ к любой ступени образования);
* принцип всеобщности, согласно которому в образовательную деятельность будут вовлечены все члены общества;
* принцип добровольности и условно именуемый принцип «конкретного удовлетворения конкретных потребностей»;
* принцип всеохваченности («горизонтальной интеграции»);
* принцип «интеграции образования с жизнью, практикой»;
* принцип координации, системности; принцип последовательной институализации;
* принципы вариативности образовательных форм и структурно-организационной гибкости системы;
* принцип «релевантности» получаемого непрерывного образования для личности;
* принцип «избирательности» при выборе учебных программ, форм и видов получаемого образования.

Совокупность рассмотренных принципов характеризует три аспекта функционирования системы непрерывного образования:

* во-первых, – личностный,
* во-вторых, – временной,
* в-третьих, – социального пространства.

В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза сформулированы шесть ключевых принципов непрерывного образования:

* новые базовые знания и навыки для всех (всеобщий непрерывный доступ к образованию для получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество);
* увеличение инвестиций в человеческие ресурсы;
* использование инновационных методик преподавания и учения;
* новая система оценки полученного образования;
* развитие наставничества и консультирования (обеспечить каждому свободный доступ к информации об образовательных возможностях);
* приближение образования к дому (с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии).

Основные ориентиры дополнительного образования отражены в его определении. Однако это не исключает их специального исследования. Среди наиболее часто предлагаемых принципов дополнительного образования детей принципы:

* гуманизма;
* свободного выбора;
* сотрудничества;
* культуро- и природосообразности;
* дифференциации и индивидуализации;
* творчества;
* системности.

В андрагогике сформулированы принципы непрерывного образования взрослых, ведь именно образование взрослых послужило бурному развитию системы непрерывного дополнительного образования. Одним из первых из разработчиков считают М.Ш. Ноулза, который сформулировал следующие принципы:

* взрослому человеку, который обучается, – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
* он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
* взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
* взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
* процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
* процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

Современные принципы андрагогики разрабатываются многими авторами:

* принцип приоритетности самостоятельного обучения;
* принцип совместной деятельности обучающегося с одногруппниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения;
* принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний;
* принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний;
* принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д.;
* принцип элективности обучения;
* принцип рефлективности;
* принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося;
* принцип системности обучения;
* принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике);
* принцип развития обучающегося.

В результате анализа предложенных ранее групп принципов нами разработаны принципы непрерывного гуманно ориентированного образования, соответствующие системно-синергетической методологии.

**Принцип системности** означает подход к проекту образовательного (научно-образовательного) процесса, а также к его результатам и др. Системообразующим фактором развития этих систем выступают цели развития человека. Однако при этом основаниями построения систем являются социальный заказ, личные потребности, целевые установки, меняющие условия жизнедеятельности. На основании принципа системности процесс и результаты образования могут быть охарактеризованы в четырех аспектах системного анализа: морфологическом, структурном, функциональном и генетическом.

В образовании имеют место системы: естественные, искусственные и смешанные, которым присуще свойство открытости, в связи с чем необходим выдвинуть следующий принцип.

**Принцип открытости** проявляется, во-первых, в том, что развитие человека в образовании происходит под воздействием не только внутренних, но и внешних факторов.

К внутренним факторам образования относятся мотивы (личные цели, потребности человека, получающего образование). Внешние факторы дополнительного образования весьма многообразны. Они включают и формальные, и неформальные, и информальные. Для образовательного процесса под воздействием формальных факторов в наибольшей степени присуща системность процессуальных реализаций. Для тех аспектов образовательного процесса, которые подвержены большему влиянию неформальных и информальных факторов (взаимодействию с социальными группами, не педагогическое влияние) характерны синергетические, неформализуемые проявления.

Во-вторых, открытость интегративного качества людей, возникшего, в частности, посредством их образования, как системы, выражается во влиянии ее на иные явления, объекты, процессы, системы. Таким образом, образование и его результаты оказывается полезным для общества и государства.

Таким образом, в-третьих, дополнительное образование как система открыта относительно других социальных систем: профессиональной деятельности, социокультурной системы и проч.

**Принцип синергии** означает, что развитие человека происходит в условиях и в результате воздействия множества факторов. Образование и развитие человека происходят в системах основного и дополнительного образования, а также вне системы образования, в других сферах его жизнедеятельности, в процессах взаимодействия с природой, социумом, а также в мыслительной деятельности. Принцип синергии имеет следующие проявления: совокупность педагогически и непедагогических влияний на человека дает синергетический эффект; прямые и однозначные причинно-следственные связи в процессе образования человека не имеют места; процесс и результаты образования обусловлены сущностными свойствами взаимодействующих субъектов (антропосинергизм); множественность и неоднозначность педагогического влияния на развитие разных людей, в зависимости от их индивидуальности, возраста, социального положения, культурной принадлежности и др.). Синергизм (и антропосинергизм в частности) как принцип дополнительного образования связан с принципом самоорганизации.

**Принцип самоорганизации** отражает наличие внутренних факторов и движущих сил развития человека в образовании. К ним можно отнести: задатки, природоопределенный потенциал, стартовую образованность, индивидуальные психические особенности и др. Согласно этому ориентиру, развитие есть результат не только внешних воздействий, но и самоорганизации личных ресурсов в направлении, обусловленном индивидуальными особенностями человека. Связь развития личных и человеческих ресурсов прослеживается и в следующем ориентире образования.

**Принцип троичности реальности** базируется на выдвинутом и на развитом С.Л. Франком принципе антиномистического монодуализма и отражает тот факт, что всякая реальность (реальный объест) может существовать только в единстве со своей противоположностью (второй объект) и это единство представляет собой третий объект, который воспринимается как единое целое. Этот принцип имеет множественные проявления в образовании. В качестве «противоположностей» выступают, например, основное и дополнительное образование, личные потребности и социальная востребованность результатов образования. Принцип троичности является ориентиром в познании развития человеческих ресурсов, которое объединяет в целостность противоположности: самоорганизацию и целенаправленно организованное образование и образует новое качество – целостный процесс образования человека в течение жизни.

**Принцип социоприродоопределенной обусловленности развития человеческих ресурсов в непрерывном образовании** подразумевает, что соответствующий процесс возможен лишь в пределах природных и сложившихся способностей человека. Навязывание несвойственных функций или содержания деятельности, противоречащей интересам, личным целям, потребностям субъекта малоэффективно, а порой и вредно в плане развития его личного ресурса. В частности, рассогласованность ценностей, целей и разнонаправленность действий всех субъектов ведут к разрушению синергетического эффекта либо просто к его не возникновению. Это следует учитывать при проектировании процесса дополнительного образования и его осуществлении. Принцип социоприродоопределенной обусловленности является развитием и конкретизацией принципов природосообразности и культуросообразности.

**Принцип субъектности**. Принцип субъектности ставит во главу угла в непрерывном образовании образующегося человека. Он предполагает однозначное преобладание в отношениях между получающим образование и педагогом субъект-субъектных отношений. Более того, субъектность проявляется на всех этапах реализации непрерывного образования: выбора индивидуальной траектории непрерывного образования в течение жизни, целеполагания, выбора содержания образования и при осуществлении всех функций самоуправления.

**Принцип гуманизма** состоит в не разрушении или в не нарушении естественного хода и направления развития личных ресурсов человека. В этом смысле просматривается связь этого принципа с принципом самоорганизации. Дополнительное образование следует рассматривать в соответствии с этим признаком как гуманно ориентированное.

**Принцип рефлексивности** предполагает, что каковы бы ни были социальный заказ, требования общества, других субъектов, нормативы – все они играют лишь ориентационную, направляющую роль для образования людей. Основу же составляет сохранение ими целостности своего «Я», осознание своей индивидуальности и стремление реализовать свой потенциал путем непрерывного образования. Принцип рефлективности подразумевает также наличие рефлексивного управления со стороны субъекта непрерывного образования (А.В. Авилов).

**Принцип самореализации** задает один из значимых ориентиров непрерывного образования: создать условия для самореализации субъекта (в социально приемлемых проявлениях). Вместе с принципом социоприродоопределенности образования он ориентирует на развитие природных задатков, способностей человека и на его самореализацию в тех аспектах, которые являются для него наиболее привлекательными (т.е. на развитие личных ресурсов каждого субъекта дополнительного образования). Самореализация человека является тем ориентиром образования, который является его признаком и отражен в определении. Оно предполагает, что в развитии личных ресурсов человека в непрерывном образовании следует уделять внимание развитию его готовности к самореализации (в социально приемлемых проявлениях).

**Принцип деятельности** означает, что развитие личных ресурсов происходит только в том случае, когда человеком осваиваются не только теоретические знания, но и компетенции (жизненные ключевые или профессиональные).

**Принцип непрерывности развития** служит ориентиром непрерывного образования человека через всю жизнь, поскольку развитие человека – процесс непрерывный, а образование – одно из главных средств социального содействия развитию. При этом если основное образование в большей степени ориентируется на социально значимые стандарты результатов образования, то дополнительное образование реализуется в соответствии с целями личного развития каждого человека по его выбору и в условиях самоуправления.

Взаимосвязанность принципов, синергетический эффект их влияния приводят к возможности их интеграции в единое целое, ядром которого являются принципы, наиболее ярко отражающие особенности системно–синергетической методологии гуманного образования. Таковыми являются принципы системности, гуманизма и синергии. Остальные принципы служат для более глубокого понимания явления профессионального образования, его особенности, а также для укрепления связей в предложенной совокупности принципов.

**3. Нормативно-правовые основы профессионального образования**

**3.1. Современное законодательство в сфере образования**

В настоящее время образование в системе высшего профессионального образования регламентируется законами:

* Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 326–61 «Об образовании» (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, № 30, ст. 1797);
* Федеральный закон от 13 января 1996 года № 12–ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 3, ст. 150);
* Федеральный закон от 22 августа 1996 года № 125–ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 35, ст. 4135);
* а также последующими поправками и дополнениями (более 60 поправок).

Главным нормативным документом в сфере образования призван стать Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», который находится на рассмотрении в Госдуме.

Далее мы приводим цитирование статей Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», в котором характеризуется законодательство в сфере образования.

Статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования

1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах:

1) признание приоритетности образования;

2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;

3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

2. Правительство Российской Федерации ежегодно в рамках обеспечения проведения единой государственной политики в сфере образования представляет Федеральному Собранию Российской Федерации доклад о реализации государственной политики в сфере образования и опубликовывает его на официальном сайте Правительства Российской Федерации в информационно–телекоммуникационной сети «Интернет».

Статья 4. Правовое регулирование отношений в сфере образования.

2. Целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования.

3. Основными задачами правового регулирования отношений в сфере образования являются:

1) обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;

2) создание правовых, экономических и финансовых условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации;

3) создание правовых гарантий для согласования интересов участников отношений в сфере образования;

4) определение правового положения участников отношений в сфере образования;

5) создание условий для получения образования в Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства;

6) разграничение полномочий в сфере образования между федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления.

**3.2. Основные понятия педагогики профессионального**

**образования в законодательстве Российской Федерации**

В действующих Законах РФ об образовании и в проекте Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) определяются ключевые понятия, характеризующие процесс образовании в высшей школе.

Приведем основные из них.

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе

Для целей настоящего Федерального закона применяются следующие основные понятия:

1) образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

3) обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;

4) уровень образования – завершенный цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

5) квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности;

6) федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

7) образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации;

8) федеральные государственные требования – обязательные требования к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, утверждаемые в соответствии с настоящим Федеральным законом уполномоченными федеральными органами исполнительной власти;

9) образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно–педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов;

10) примерная основная образовательная программа – учебно–методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;

11) общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;

12) профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности;

13) профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий);

14) дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования;

15) обучающийся – физическое лицо, осваивающее образовательную программу;

16) обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

17) образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ;

18) образовательная организация – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана;

19) организация, осуществляющая обучение, – юридическое лицо, осуществляющее на основании лицензии наряду с основной деятельностью образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности;

20) организации, осуществляющие образовательную деятельность, – образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение. В целях настоящего Федерального закона к организациям, осуществляющим образовательную деятельность, приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом;

21) педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности;

22) учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;

23) индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

24) практика – вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью;

25) направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы;

26) средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно–телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности;

27) инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

28) адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

29) качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы;

30) отношения в сфере образования – совокупность общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ (образовательные отношения), и общественных отношений, которые связаны с образовательными отношениями и целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование;

31) участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность;

32) участники отношений в сфере образования – участники образовательных отношений и федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения;

33) конфликт интересов педагогического работника – ситуация, при которой у педагогического работника при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

34) присмотр и уход за детьми – комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня.

**4. Системы профессионального образования**

**4.1. Системный подход в образовании**

Основу научного описания образовательных систем составляет системный подход. Системный подход как методологическое основание и системный анализ как метод исследования активно используются в педагогике, начиная с XX века.

Вторая треть XX века характеризуется началом оперирования понятием системы в педагогической науке и исследованием отдельных свойств, присущих системам. В большинстве исследований подчеркивается наличие в системах определенного состава, структуры и качественно отличных от других объектов свойств. Так, А.И. Уемов определяется систему «как множество объектов, на котором реализуется определенное отношение с фиксированными свойствами. Двойственным ему будет определение системы как множества объектов, которые обладают заранее определенными свойствами с фиксированными между ними отношениями».

Большую роль в понимании систем педагогами сыграли публикации И.В. Блауберга, В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. Этими теоретиками подчеркнуты следующие признаки систем и отношений между ними:

а) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов;

б) образует особое единство со средой;

в) исследуемая система обычно является системой более высокого порядка по отношению к своим составляющим, которые в свою очередь, являются системами более низкого порядка.

В этот период уделялось еще недостаточное внимание изучению системы в ее развитии. В этой связи системы подразделялись на целостные и не целостные. Не были изучены стадии развития систем. Следуя пониманию системного похода в других науках, системы в образовании понимались в разных смыслах. С одной стороны, системами называли реальные объекты в образовательной действительности, с другой, – их отражения в науке. Следует отметить, что названная позиция имеет место и в настоящее время.

Для последней трети XX века характерно, прежде всего, более глубокое и полное изучение системного подхода как методологического основания педагогической науки. Более очевидной становится согласованность системного подхода в педагогике с положениями современной общей теории систем (А.Н. Аверьянов, В.С. Тюхтин и др.). Исследования систем В.С. Ильиным, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевским, Г.Н. Сериковым и др. завершились разработкой данного подхода применительно к педагогике и образованию. Явным результатом этого этапа является диалектический подход к изучению систем в их динамике. Кроме того, этот период знаменуется выполнением значительной части педагогических исследований на базе данного методологического основания. В то же время, в официальных изданиях еще не находит отражения новый уровень представлений о системах. Так, «Советский энциклопедический словарь» по-прежнему дает следующую трактовку: «Система (от греч. – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство».

Появляются термины и понятия, отражающие признаки систем в образовании и педагогике. Их иллюстрацией могут послужить следующие определения.

Система образования в Российской Федерации – это совокупность образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня направленности; сети реализующих их образовательных учреждений; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Образовательная система – это взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемое как результат отражения соответствующих аспектов реального образования.

Важным достижением этого периода является классификация образовательных систем, в частности, данная Г.Н. Сериковым, который подразделяет системы на искусственные, естественные и смешанные. Кроме того, проявляются тенденции разведения понятий «образовательная система» и «педагогическая система».

Вслед за введением понятия и критериев сложности систем в общей теории систем, в педагогике также вводятся соответствующие понятия и критерии.

## На грани веков и в начале XXI века в педагогике все большее распространение, наряду с системным походом, находит теория самоорганизующихся систем (синергетика). Более глубоко и разносторонне изучаются диалектические свойства систем, отношения и взаимосвязи внутри систем и между системами. Многие научные исследования выполняются с учетом положений как системного, так и синергетического подходов.

Позиция методологов относительно синергетических подходов неоднозначна. Синергетический подход разрабатывается для человековедческих наук. Некоторые ученые отвергают целесообразность синергетических взглядов на педагогические явления и педагогическую науку, считая синергетический подход западной версией диалектического метода. Другие используют как системный, так и синергетический подходы для изучения разных объектов и предметов педагогики и образования. В ряде исследований определяется соотношение применения системного и синергетического подходов. В связи с этим системные свойства некоторые авторы подразделяются на эмерджментные (присущие системе внутренне) и синергетические (проявляемые системой во взаимодействии с другими системами или людьми).

Получает дальнейшую разработку теория систем в образовании. Происходит развертывание определений системы. Система, теперь, – это целостная совокупность элементов, находящихся во взаимодействии и взаимосвязях друг с другом, выполняющая определенные функции (в случае социальных систем – целесообразные), тесно связанная со средой, благодаря чему возможно управление ею.

## Наблюдается также тенденция интеграции этих подходов в различных формах. Появляется новый системно-синергетический подход к исследованию. Вполне закономерно говорить о том, что педагогические исследования выходят на более высокий уровень в связи с современным видением систем в образовании и педагогике.

**4.2. Характеристики образовательных систем**

Согласно современным положениям системного подхода и общей теории систем образовательные системы имеют следующие характеристики: состав (морфология), структура, функции. В современных трактовках системы изучаются в генетическом аспекте, т.е. в их развитии. В этой связи принято характеризовать подсистемы и стадии развития систем.

Состав систем определяется ее элементами. Elementum в переводе с латинского языка это – стихия, первоначальное вещество. В системном подходе принято следующее понятие элемента. Элементы – это минимальные относительно неделимые единицы (неделимые в пределах данной системы), входящие в систему, необходимые для нее, составляющие ее и придающие ей определенность. Элементы рассматривают в пределах делимости в рамках системы. Неделимая часть одной системы может стать делимой относительно другой системы. В этой связи, говоря о свойстве неделимости элемента системы, следует понимать его относительно лишь конкретной системы.

Элемент находится с системой в отношении принадлежности. С позиции системного подхода каждый элемент также трактуется как система, соответственно, со своим составом и другими характеристиками. Элементы элементов системы относятся к ней как к метасистеме.

Для элемента системы характерны вполне определенные отличительные признаки, свойства. Совокупность свойств элемента отличает его от других элементов этой же или других систем. Также системам присуще качественное отличие свойств элементов от свойств системы в целом. Элементами образовательных систем могут быть элементы отраженных образовательных процессов, системное представление используемых в образовании средств, проекты или модели единиц деятельности и взаимодействия субъектов образования и др.

Наряду с качественной определенностью и определенностью связи принадлежности с системой, один и тот же элемент может входить в различные системы. Однако совокупность элементов системы, как правило, отличает ее от других системой и определяет морфологию системы. Необходимость элемента для системы определяется его свойствами. Внутренне присущие элементу свойства являются для него характерными (субстратными – если рассматривать элемент как относительно неделимую минимальную частицу системы; эмерджментными – если трактовать элемент как систему). Во взаимодействии с другими элементами элементы проявляют внешние влияния (соотносительные свойства элемента как минимальной частицы системы или синергетические свойства элемента как системы), что находит проявление в функциях элементов.

Таким образом, в элементе как характеристике системы существенными являются следующие признаки: минимальность относительно системы; неделимость относительно системы; единство принадлежности системе и необязательности принадлежности к единственной системе; уникальность субстратн0-эмерджментных и синергетическп-соотносительных свойств (сравнительно со свойствами других элементов и системы в целом); относительная автономность; системность.

Поскольку отдельный элемент может входить в разные системы, то морфологию системы можно считать заданной, лишь, когда определены все ее обязательные элементы (состав элементов). Следует отметить, что в достаточно сложных системах состав является не вполне определенным. На стадиях возникновения и распада это можно утверждать относительных и достаточно простых систем. В целом для морфологии как характеристики системы свойственны следующие признаки: относительная определенность состава (наличие инвариантной для данной системы совокупности элементов); однозначность соответствия системе; непротиворечивость элементов системы, обусловленность их сосуществования и взаимодействия в системе свойствами элементов.

Элементы взаимодействуют между собой, находятся друг с другом в отношениях и взаимосвязях, которые в совокупности образуют структуру. Структура не включает самих элементов, однако, она определяется свойствами элементов (особенно их внешними, синергетическими свойствами). Взаимосвязанные элементы системы могут образовывать ее компоненты, а также подсистемы, между которыми также можно устанавливать связи. Структуру системы, таким образом, можно определить как совокупность всевозможных относительно устойчивых связей между элементами, компонентами и подсистемами системы.

Для многих систем характерна иерархическая структура. В образовательных системах обычно иерархически ведущее место занимает цель, находящаяся вне рамок системы, или целевой элемент (компонент) самой системы. Он влияет на образование тех или иных видов связей между другими элементами, компонентами и подсистемами, а также на возможные способы их упорядочения. Это позволяет трактовать цель как, соответственно, системообразующий фактор (или системообразующий компонент) системы. Обязательность системообразующих факторов для системы, впервые обоснованная П.К. Анохиным, является одним из существенных положений современного системного подхода.

Производными состава и структуры являются функции системы, или ее внешние проявления (связи с другими объектами реального мира или его отражения) как целостности. Функции вообще трактуются разными авторами по-разному: «активность, жизнедеятельность», интегральная характеристика, зависящая внутренних качеств объекта и преобразующаяся при взаимодействии с внешними условиями, имеются и другие трактовки.

Функция системы является проявлением ее цели и предназначения. Можно утверждать, что функции системы обеспечивают ее целеустремленность. Внутреннее назначение системы, при взаимодействии с внешними условиями (с другими объектами, системами) проявляется в процессе функционирования. Практически функционирование состоит в процессе установления и реализации взаимосвязей системы с окружением (в редких случаях можно говорить и об одностороннем влиянии системы на окружение).

Интеграция других характеристик системы приводит к возникновению ее функций и, следовательно, к ее функционированию. Для достаточно простых систем действует структурно-функциональный принцип, который состоит в однозначной обусловленности функций системы ее структурой. Таким образом, для таких систем функция зависит от морфологии и структуры системы и практически однозначно обусловлена ими. Для сложных и сверхсложных систем, тем более, для систем обусловленных человеческим взаимодействием, такие прямые связи вряд ли возможны, как и любая другая однозначная детерминированность.

Функции как характеристике системы присущи признаки: прямая соотнесенность цели и функций системы; обусловленность составом и структурой системы и относительно устойчивая обусловленность ими функций системы; самосохранение системы в меняющихся условиях; связь с окружением системы.

Способность осуществлять относительно устойчивую совокупность функций постепенно приобретается системой по мере ее развития. В своем развитии система проходит стадии. Разные авторы дают им различные названия:

* возникновение, прогрессивное изменение, период максимального развития, гибель (распад) (И.И. Жбанкова);
* возникновение, восходящая стадия развития, необратимое изменение с незначительным прогрессом; нисходящая стадия; гибель (С.Т. Мелюхин);
* зарождение (возникновение), становление, зрелость, распад (исчезновение, преобразование) (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев и др.).

Следует отметить, что, различаясь терминологически, стадии аналогичны по существу. Следуя наиболее распространенной периодизацией, будем характеризовать следующие стадии развития образовательных систем: возникновение, становление, зрелость (целостность), преобразование.

Стадия зарождения (возникновения) системы характеризуется следующими признаками: одновременное существование двух систем: материнской, распадающейся и зарождающейся; присутствие внутренних или (и) внешних системообразующих факторов; отсутствие определенности состава, структуры и функций; необязательность перехода к следующей стадии.

Стадия зарождения системы становится таковой лишь в том случае, когда система со временем вступает в следующую стадию – становления. В науке становление трактуется как стадия развития системы, обладающая следующими особенностями: это стадия перехода от «хаоса» к «организованности»; переход осуществляется в единстве влияния внутренних и внешних, естественных и искусственных факторов; в системе происходят количественные накопления; осуществляются разнообразные и многоаспектные интеграционные и дифференционные процессы, наблюдается их диалектическое единство, неотделимость друг от друга. Таким образом, становление характеризуется внешней неопределенностью системы. Это стадия перехода к целостности.

На стадии зрелости система обладает в полной мере своими характеристиками (составом, структурой, функциями). Она относительно стабильна. Назовем особенности стадии зрелости системы: единство и противоречивость результатов процессов интеграции и дифференциации; двойственность системы (как самостоятельной целостности и как носителя высшей метасистемы); относительная определенность и устойчивость состава, структуры и функций системы; относительная определенность и устойчивость ее качества, системных свойств; тождественность части и целого; зарождение в недрах системы качества, тенденций и противоречий, составляющих потенциальную угрозу ее устойчивости и дальнейшему существованию.

Таким образом, неизбежно и объективно система рано или поздно подходит к началу стадии своего распада. Эта стадия является естественным продолжением фазы угасания зрелости. На стадии распада образовательной системы: обострившиеся противоречия внутри системы или системы с окружением; невозможность исполнение социального заказа на уровне современных требований; совмещение стадии с возникновением в недрах существующей системы зарождающейся образовательной системы; при этом преобразующаяся система выступает по отношению к зарождающейся как материнская; появление качественных изменений в составе и структуре системы; недостаточное исполнение системой функций, с последующим прекращением их исполнения.

Различают естественные, искусственные, смешанные образовательные системы.

* 1. **. Системы образования**

Общая характеристика системы образования содержится в Законе РФ «Об образовании», а также в Законе РФ «Об образовании в РФ» (ст. 10).

Ниже мы цитируем те статьи Закона РФ «Об образовании в РФ», в которых представлена общая структура системы образования и ее отдельные элементы. Развернутая структура достаточно сложна, она включает все многообразие связей между элементами системы, поэтому ее полное раскрытие невозможно в рамках данного пособия.

Статья 10. Структура системы образования.

1. Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

2. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

3. Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

4. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

1) дошкольное образование;

2) начальное общее образование;

3) основное общее образование;

4) среднее общее образование.

5. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

1) среднее профессиональное образование;

2) высшее образование – бакалавриат;

3) высшее образование – специалитет, магистратура;

4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

6. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

7. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Статья 24. Категории образовательных организаций высшего образования.

2. В Российской Федерации в отношении образовательных организаций высшего образования Правительством Российской Федерации могут устанавливаться категории «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет». При установлении образовательной организации высшего образования категории «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет» в наименование такой организации включается указание на установленную категорию.

3. В целях обеспечения подготовки кадров для комплексного социально–экономического развития субъектов Российской Федерации Правительством Российской Федерации от имени Российской Федерации может быть создана образовательная организация высшего образования в форме автономного учреждения, которой устанавливается категория «федеральный университет». При создании федерального университета Правительство Российской Федерации учитывает предложения органов законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, подготовленные на основании программ социально-экономического развития субъектов Российской Федерации.

4. Развитие федеральных университетов осуществляется в рамках программ, разработанных федеральными университетами, утвержденных Правительством Российской Федерации и предусматривающих условия осуществления и критерии оценки эффективности образовательной деятельности, интеграцию образовательной и научно-исследовательской деятельности, модернизацию и совершенствование материально-технической базы и социально–культурной инфраструктуры, интеграцию в мировое образовательное пространство.

5. Категория «национальный исследовательский университет» устанавливается образовательной организации высшего образования по результатам конкурсного отбора программ развития образовательных организаций высшего образования, направленных на кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы, на развитие и внедрение в производство высоких технологий. Порядок конкурсного отбора программ развития образовательных организаций высшего образования (в том числе условия их финансового обеспечения) устанавливается Правительством Российской Федерации. Перечень показателей, критерии и периодичность оценки эффективности реализации программ развития национальных исследовательских университетов устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

6. Образовательная организация высшего образования по результатам оценки эффективности реализации программ развития может быть лишена Правительством Российской Федерации категории «национальный исследовательский университет».

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» прописываются также уровни (подсистемы) управления образованием:

**Статья 6. Полномочия федеральных органов государственной власти в сфере образования.**

**Статья 7. Полномочия Российской Федерации в сфере образования, переданные для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации.**

**Статья 8. Полномочия органов государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования.**

**Статья 9. Полномочия органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в  сфере образования.**

С содержанием этих статей можно ознакомиться на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации.

**5. Образовательный процесс**

**и образовательные технологии**

**в высшей школе**

**5.1. Образовательный процесс. Его компоненты**

Процессы в образовании можно подразделить на две группы: образовательные (учение, преподавание, обучение, воспитание, самообразование) и процессы сопровождения образования (методическое обеспечение, управление, инновационное обеспечение, проч.).

**Образовательный процесс** – педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития в рамках реализации образовательных программ или программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), осуществляемый организацией, осуществляющей образовательную деятельность, или индивидуальным предпринимателем (Проект Закона «Об образовании в РФ»).

Таким образом, образовательный процесс предстает в единстве его воспитательной и дидактической сторон.

Воспитание – специально организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно–нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства. Воспитание связывают с появлением ценностей, качеств личности.

Обучение – целенаправленный процесс организации учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей.

Обучение связано с освоением социального опыта. Если он осваивается по собственному выбору и самостоятельно – то это – самообразование. Обучение отражает процесс взаимодействия педагогов и обучающихся (учебно-педагогическое взаимодействие).

Образование в целом выполняет три базовые функции: обучение, воспитание и развитие человека.

Развитие – это необратимые качественные специфические для человека изменения. Образование человека в единстве его формальных, неформальных, информальных сторон предстает как средство развития человека.

Системное представление образования предполагает трактовку образовательного процесса как системы, с характерными базовыми характеристиками (составом, структурой, функциями), находящейся в развитии, проходя характерные для любой образовательной системы стадии зарождения, становления, целостности и преобразования.

Представим модель образовательного процесса в традиционном для педагогики виде (рис. 1) и осуществим его системный анализ (в морфологическом, структурном, функциональном, генетическом аспектах).

Целевой компонент образовательного процесса (цели, задачи образования)

Содержательный компонент

(содержание образования)

Процессуальный компонент

(методы, формы учебно-педагогического взаимодействия в образовании)

Начальный уровень

образованности студентов

Результативно-оценочно-корректировочный компонент (критерии, методы, формы оценки результатов и качества образовании; внесение коррективов в образовательный процесс)

Достигнутый студентами уровень

Социальный заказ

Рис. 1. Системное представление образовательного процесса

**Цели (ожидаемые результаты) образования** – воспитательные, обучения, развития. Стрелки на схеме отражают тот факт, что целевой компонент образовательного процесса полностью обусловливает его другие компоненты, влияя на отбор содержания образования, выбор методов, дидактических и воспитательных средств и организационных форм образования. Контроль и оценка состоят в сопоставлении ожидаемых и достигнутых результатов, начального и достигнутого на момент контроля состояния образованности студента.

Имеет место динамика в понимании **содержания образования**. Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду (Ю.К. Бабанский).

Содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность (В.С. Леднев)

Содержание образования в «Педагогическом словаре» трактуется как некоторая адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности (Б.М. Бим-Бад).

Под содержанием образования будем понимать специфическое образовательное средство, выполняющее функцию обеспечения реализуемости требований к образованности в условиях гуманной учебной нагрузки через усвоение учащимися специальным образом отобранного и организованного социального опыта человечества. Источник содержания образования – социальный опыт, закрепленный в материальной и духовной культуре и специально адаптированный для образовательного процесса (Г.Н. Сериков).

Содержание образования представляется на уровнях: ФГОС, ООП, учебного плана, рабочей программы, межпредметного модуля, учебного материала.

Содержание образования включает и теоретические и деятельностные аспекты. И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин называют следующие элементы содержания образования:

* знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
* опыт осуществления известных способов деятельности;
* опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;
* опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру.

А.В. Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования:

1. Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания, каждым учеником собственного содержания образования.

2. Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.

3. Базовое культурно-историческое образование.

4. Деятельностное образование, имеющее два источника: 1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности; 2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.

5. Предметное образование – базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.

6. Метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, например, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и др.

7. Рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование.

Следующий компонент образовательного процесса – процессуальный – характеризуется, прежде всего, методами и организационными формами образования.

**Метод образования** (от греческого «методос» – путь) – способ взаимодействия педагога и студента в целях его образования. Исторически теорию образования было принято подразделять на теорию воспитания и дидактику. В этой связи были разработаны многие классификации методов воспитания и обучения. Поэтому с целью ознакомления с методами образования целесообразно подразделить их на две вышеуказанные группы.

Существуют многие классификации методов обучения.

 По источникам передачи и характеру восприятия информации методы обучения подразделяются на словесные (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация, компьютерная симуляция и пр.); практические (лабораторные работы, сочинения, упражнения, решение задач и пр.).

По мере распределения компетенций в учебно-педагогическом взаимодействии методы обучения подразделяют на:

* объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, метод, исследовательский метод (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);
* монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный (М.И. Махмутов, система методов проблемно-развивающего обучения).

По дидактической цели различают методы:

* приобретения новых знаний;
* формирования умений и навыков;
* применения знаний;
* закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

Одной из наиболее современных и всеохватывающих является классификация методов обучения Ю.К. Бабанского, несмотря на то, что она относится к 80-м годам прошлого века. Она включает три большие группы методов обучения:

а) методы организации и осуществления учебной деятельности: перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств); словесные (лекция, рассказ, беседа и др.); наглядные (демонстрация, иллюстрация); практические (опыты, упражнения, выполнение заданий); логические, т.е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.); гностические (исследовательские, проблемно–поисковые, репродуктивные); самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами;

б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса – познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении – разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований);

в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).

Методы воспитания представляют собой способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в системе личных ценностных ориентаций личности, а также в уровне развития личностных качеств человека. В методах воспитания прослеживается педагогическое влияние на личность человека. Принято выделять группы методов прямого и косвенного педагогического влияния. В результате использования методов прямого влияния ожидается определенная реакция студента. Косвенное влияние предполагает создание ситуации, попадание в которую влияет на возникновение у студентов мотивации к изменениям своего внутреннего мира. Таким образом, методы воспитания представляют собой сложную систему взаимодействия студента и преподавателя, в результате которого у студента появляются мотивы самовоспитания, самореализации.

Вследствие наличия признаков управления и самоуправления в использовании методов воспитания, многие классификации методов воспитания основаны на разных соотношения видов управления образованием (студентов). В их числе следующие способы подразделения методов воспитания на группы. Перечислим их относительно воспитания студентов университета:

* убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Ф.Ф. Королев и др.);
* методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения (студентов) (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников);
* методы: объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания (И.С. Марьенко);
* методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера; организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: упражнение, поручение, требование, приучение, создание воспитывающих ситуаций; стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение, наказание; контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, анализ результатов деятельности, опросные методы (Ю.К. Бабанский, И.Г. Щукина, Н.Е. Щуркова и др.)

Качественно иной является классификация В.А. Караковского по основанию «средство влияния»: это методы воспитания словом, ситуацией, делом, игрой, общением, отношениями.

В настоящее время актуально использование таких методов, которые в целостности решают задачи обучения, воспитания и развития человека. В соответствии с современной парадигмой образования, согласно которой в центре образования находится человек, а сам процесс зависит от индивидуальных свойств взаимодействующих субъектов, актуальными являются активнее и интенсивные методы образования. Они не отрицают возможности использования всех ранее перечисленных методов, однако позволяют вывести учебно-педагогического взаимодействие на такой уровень, на котором студент приобретает достаточно высокую субъектность в образовательном процессе, а также получает возможность максимально проявлять креативность, реализуя себя в учебной, самообразовательной, творческой, учебно- или научно-исследовательской деятельности.

В этой связи среди методов можно выделять пассивные, активные и интерактивные, в зависимости от включенности субъектов и объектов во взаимодействие. Пассивные методы основаны на схеме «субъект – объект». Роль субъекта преимущественно выполняет преподаватель, студент следует его управлению в образовательном процессе. Для двух последующих групп методов преобладает «субъект-субъектная» схема взаимодействия. При использовании активных методов студент является субъектом управления образовательным процессом в рамках доступных ему компетенций. Интерактивные методы предполагают активное взаимодействие не только между педагогом и студентом, но также и между студентами, объединенными в группы.

Многие современные методы взаимодействия в учебно-воспитательном процессе являются сложными образованиями и порой представляют собой не только метод, но своеобразную единицу, модуль или блок образовательного процесса. Примером может служить деловая игра, которая характеризуется и целями, и содержанием, и методами и организационной формой взаимодействия. К интерактивным методам можно также относить методы case-study, интерактивные лекции, учебные конференции, лекции с заранее запланированными ошибками, имитационные методы.

Интенсивные методы: метод погружения, метод мозгового штурма, методы диагностики учебных затруднений и оценивание значимости приобретенных знаний и умений, методы открытого планирования учебного процесса.

Давая системную характеристику образовательного процесса, отметим, что выбор методов образования зависит, в первую очередь, от поставленных целей и выбранного содержания учебного материала. Сложность и структура целей и задач образовательного процесса влияет на отбор содержания образования и подбор соответствующих методов. Следует обратить внимание на тот факт, что все перечисленные методы давно известны в педагогике. Их использование не устаревает, хотя возможен перенос акцентов на применение тех или иных методов в зависимости от принципов, ориентиров образования в конкретно–исторических условиях. Поэтому педагог должен владеть всем арсеналом методов образовательного процесса, осуществляя их подбор исходя из ряда критериев, к которым относятся: цели и задачи образовательного процесса (отдельного модуля, отдельного занятия), методологические основания проектирования и реализации образовательного процесса, специфика будущей профессиональной деятельности и осваиваемых компетенций, социально–возрастные особенности студенческого возраста, индивидуальные особенности самого педагога и студентов, «лицо» или «характер» студенческой группы.

Несмотря на иерархичность структуры образовательного процесса, порой выбор организационной формы также может оказывать влияние на побор методов и даже содержания учебного материала (по крайней мере, на его структурирование).

Организационными формами образовательного процесса в университете являются: лекции; семинары, практические занятия, лабораторные работы, практики, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа.

Организационные формы контроля: коллоквиумы, аттестации, зачеты, экзамены, защиты курсовых, выпускных квалификационных работ, дипломов, магистерских диссертаций. В связи с введением во многих образовательных организациях высшего образования балльно-рейтинговой системы появляются и новые организационные формы контроля, например, информационные образовательные порталы.

**Лекция** является традиционной для университетского образования организационной формой образовательного процесса. Лекция решает все главные задачи образовательного процесса: обучения, воспитания, развития (с учетом имеющихся ограничений возможностей лекции) и выполняет в образовательном процессе следующие функции: информационную, ориентирующую, разъясняющую, убеждающую, стимулирующую, когнитивную, воспитательную, развивающую.

По дидактическим задачам лекции принято подразделять на: вводные, установочные, текущие, заключительно-обобщающие, обзорные, лекции-консультации.

По используемым преобладающим методам и средствам образования выделяют: проблемную лекцию, межпредметную лекцию (бинарную), интерактивную лекцию (конференцию, дискуссию, беседу), лекцию-визуализацию (с презентациями, компьютерной симуляцией, лабораторными опытами).

**Семинар** происходит от латинского «seminarium» – рассадник и связано с интериоризацией студентами учебного материала, появлением эмоционального и аксиологического отношения к нему. Различают виды семинаров.

Просеминар представляет собой подготовку к основному семинару и овладением студентами вспомогательными компетенциями (самостоятельной работы, самоуправления, работы с источниками информации, работы в команде и др.).

Собственно семинар может нести разные функции: проблемную, междисциплинарную, обобщающую и направлен на глубокое освоение учебного материала, на выработку студентами собственных эмоционально-ценностных позиций относительно осваиваемого материала. На семинаре принято заслушивать доклады, подготовленные студентами и проводить их обсуждение, сопоставляя разные точки зрения и вырабатывая во время дискуссии собственные позиции. Важно также высказывание позиции педагога, с обоснованием этой позиции. Студенты могут ее принимать либо не принимать, но выступление педагога должно служить эталоном для подготовки выступлений студентов, а также избегать эклектичности, придавать целостность обсуждению, в котором могут высказываться самые различные, порой – противоречивые позиции.

На старших специалитета, бакалавриата, а также в период образования в магистратуре проводятся спецсеминары, предполагающие углубленное изучение дисциплин профессиональной подготовки (профильных или дисциплин специализации). Они связаны с овладением студентами наиболее важных для будущей профессиональной деятельности подготовки. Поэтому дискуссионность и направленность на становление профессионального мировоззрения студента приобретают в рамках этой формы наибольшее значение.

Организационной формой образовательного процесса, преимущественно направленной на овладение компетенциями (общекультурными и профессиональными), являются **практические занятия** (действиями, связанными с профессиональными обязанностями). Практические занятия позволяют отрабатывать, усваивать и осваивать учебный материал в видах деятельности, гармоничных для определенного студента. В них может сочетаться использование (в зависимости от начального уровня студентов и поставленных задач) и пассивные, и активные, и интерактивные формы. Для этой организационной формы характерно применение разных видов упражнений (в зависимости от учебной дисциплины, осваиваемых компетенций, задач образования). Практические занятия позволяют проводить в их рамках различного вида игры, тренинги, решать ситуационные задачи. В этом смысле практические занятия дают большие возможности для решения задач и обучения, и воспитания, и развития.

**Лабораторная работа** – это организационная форма, имитирующая процесс научного экспериментального, опытного познания, научный поиск, приближенная к реальной профессиональной деятельности. В ходе лабораторных работ студенты овладевают операционными компетенциями научного познания, в частности, проведения научного опыта, постановки эксперимента, обработки его результатов, а, следовательно – аналитическими компетенциями. Лабораторная работа требует самостоятельной организации всего процесса от его планирования до обработки результатов, а, следовательно, способствует становлению компетенций самоуправления.

В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения приобретает больший удельный вес самостоятельная работа студентов.

**Самостоятельная работа** *–* это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Она становится более управляемой, но при этом остается сложной и многообразной. Самостоятельная работа студентов, на которую в среднем отводится 50 % учебного времени, не должна осуществляться стихийно. При выдаче заданий для самостоятельной работы следует руководствоваться ее назначением. Во время самостоятельной работы студенты повторяют или самостоятельно усваивают учебный материал. Она дает возможность осуществлять образование в индивидуальном темпе, структурировать самостоятельную деятельность в соответствии с личными образовательными потребностями и «пробелами» в усвоении. Самостоятельная работа способствует развитию готовности к самоуправлению учебной, самообразовательной, учебно- и научно-исследовательской деятельностью.

Образовательный процесс в университете имеет черты образовательно-научного процесса. В частности, это выражается в организации **учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы** студентов. Учебно-исследовательскую деятельность следует осуществлять на всех курсах, постепенно усложняя осваиваемые компетенции, поскольку студенты, как бакалавры, так и специалисты, а в большей степени – магистры должны владеть компетенциями исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность также возможна для бакалавриантов и специалистов и необходима для магистрантов. Результаты учебно- и научно-исследовательской деятельности следует отражать в текущих заданиях, в курсовых и выпускных студенческих работах, что обеспечивает ее необходимый, непрерывный и преемственный характер.

Проблемой современной высшего образования является разрыв между компетенциями выпускника и компетенциями, требуемыми в профессиональной деятельности. Наибольшую связь с будущей производственной деятельностью обеспечивают **практики** студентов. Существуют разные виды практик:

* учебная;
* производственная;
* педагогическая;
* научно-педагогическая;
* преддипломная;
* научно-исследовательская и др.

Структурированная совокупность методов и организационных форм образовательного процесса и представляет собой процессуальный компонент образовательного процесса. Следующий компонент – результативно-оценочный (корректировочный) призван оценить достигнутые на разных уровнях результаты образовательного процесса.

**Результативно-оценочный (корректировочный) компонент** образовательного процесса включает критерии, методы, формы оценки результатов (образованности, включая компетенции; здоровья; личных ценностей студентов).

Различают следующие виды контроля: входящий или предварительный, текущий, итоговый, заключительный. Осуществляется контроль в формах проверки выполняемых студентами заданий, непосредственно на занятиях, в дистанционных формах, а также в принятых в университета формах коллоквиумов, тестов, аттестаций, зачетов, экзаменов, защит курсовых и квалификационных работ.

Контроль служит не только для проверки степени владении я студентами учебным материалов. Он в целом выполняет следующие функции: диагностирующую, управленческую, образовательную, развивающую.

По разным основаниям различают множественные виды контроля: устный и письменный, межличностный и с использованием электронных средств, очный или дистанционный. Для наиболее полного представления о достигнутых результатах целесообразно сочетать контроль, самоконтроль и взаимоконтроль.

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля.

Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие компетенций, знаний, умений, навыков, личных качеств, ценностей и состояния здоровья студента целям и задачам образования. Оценка находит численное выражение в отметках.

В настоящее время становится распространенной балльно-рейтинговая система оценивания результатов образования (приложение 1).

По результатам контроля и оценки модель образовательного процесса, а, следовательно, сам процесс подвергаются корректировке – начиная от целей и задач, которые обусловливают изменения в других компонентах образовательного процесса.

**5.2. Образовательные технологии**

Существуют разные определения технологий.

Технология (греч. techne мастерство + logos учение) – совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также самые процессы, при которых происходит качественное изменение обрабатываемого объекта.

Технология – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции.

Однако в определениях технологии находят отражение одни и те же признаки:

* преобразование сырья в продукт (качественное изменение объекта);
* этапность (процессуальность);
* использование специальных методов и средств.

Данные определения нельзя непосредственно адаптировать к образованию, поскольку образовательные и педагогические процессы по большинству критериев не сопоставимы с производственными процессами. При этом необходимо соблюдение ключевых признаков технологий, но без использования характерных для производственных процессов терминов, с поиском их аналогов в сфере образования.

Приведем примеры определений образовательной технологии.

Образовательная технология – система средств, форм и способов организации образовательного взаимодействия, обеспечивающих эффективное управление и реализацию образовательного процесса на основе комплекса целей и определенным образом сконструированных информационных моделей осваиваемой реальности – содержания образования

Образовательная технология – системный метод создания, применения и определения всего образовательного процесса с учетом материальных и нематериальных (человеческих) ресурсов и их взаимодействия в целях достижения ожидаемых результатов образования

Образовательная технология представляет собой определенную совокупность последовательных, алгоритмизированных шагов по организации образовательного процесса

Педагогическая технология– это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Родовыми и видовыми признаками образовательных технологий являются:

* процессуальность, этапность, алгоритмичность;
* направленность на достижение целей образования;
* учет и использование личных ресурсов педагогов и студентов;
* использование нематериальных ресурсов в образовании;
* управляемость образовательного процесса.

Приведем некоторые из существующих образовательных и педагогических технологий.

Игровые технологии

* Тренинги.
* Ролевые игры.
* Деловые игры.
* Игры – «катастрофы».

Технологии обучения

* Модульное обучение.
* Проблемное обучение.
* Контекстное обучение.

Технологии электронного образования

* Дистанционное образование.
* Кейс-технологии.
* Электронные мультимедийные учебники.

Ситуационные технологии

* Анализ традиционных ситуаций.
* Анализ критических инцидентов.
* Case-study.

Интерактивные технологии

* Тренинг командообразования.
* Интерактивные лекции.
* Информационные лабиринт (баскет-метод).

Здоровьесберегающие технологии

* Технологии сохранение и укрепления здоровья.
* Технологии воспитания ценностного отношения к здоровью.

Гуманистические технологии

* Личностно ориентированные технологии.
* Гуманно ориентированные технологии.
* Технологии сотрудничества.
* Технологии развивающего обучения.

**6. Образовательные программы основного**

**и дополнительного профессионального образования**

Напомним определение образовательной программы из Закона «Об образовании в Российской Федерации»: образовательная программа – утвержденная в установленном порядке учебно-методическая документация, определяющая основные характеристики (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогические условия получения образования определенного вида, уровня и направленности, требования к воспитанию и качеству подготовки обучающихся.

По определению Г.Н. Серикова под образовательной программой понимается специальная форма выражения содержательных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов педагогических средств, с помощью которых учащиеся во взаимодействии друг с другом и с педагогическими работниками могут присваивать определенный уровень образованности с допустимой (не угрожающей безопасности жизнедеятельности) учебной нагрузкой, а также иметь перспективы для дальнейшего развития собственной образованности.

В зависимости от меры общности выражения этот автор выделяет пять уровней представления образовательных программ.

Концептуально-целевой уровнем представления образовательной программы. Концептуальная составляющая определяет: выявление противоречий и проблем; предполагаемых к разрешению в соответствующей программе; основные принципы, научные подходы; функции субъектов реализации образовательной программы; общие подходы к обеспечению реализации образовательной программы; стратегические подходы к управлению реализацией образовательной программы. Целевой элемент образовательной программы содержит целевые установки заказчиков и потребителей образовательных услуг.

Интегративно-содержательный уровень представления программы характеризует общие (присущие всем элементам) признаки содержания образования. На этом уровне определяются: темпы и упорядоченность содержания образования; приоритетные направления содержания образования; их функции; механизмы интеграции и дифференциации внутривидового и межвидового содержания образования; видовые и интегративные (межвидовые) показатели учебной нагрузки; соотношение объемов содержания образования; организационно-управленческие процедуры, относящиеся к отбору и структурированию содержания образования.

На предметно-дифференцированным уровне представления образовательных программ осуществляются: разграничение содержания образования по образовательными областями (предметами); установление нормативных требований к содержанию образования в пределах образовательной области и функциональных назначений каждой из них; определение нормативных соотношений между ними; выявление междисциплинарных взаимосвязей содержания образования как целостности; определение ведущих направлений и механизмов разворачивания содержания образования в дисциплинарном и междисциплинарном аспектах; проектирование фундаментальной картины содержания образования .

На пакетно-выраженном уровне образовательная программа представляется в виде пакета содержательных средств.

Данный уровень характеризуется выраженной спецификой региона; общерегиональными проявлениями образовательной политики с ее стратегическими замыслами; содержательно выраженными особенностями региона и общерегиональной политики в сфере образования; наличием банка образовательных средств; функциями управления образованием.

Признаки индивидуально-синтезируемого уровня представления образовательных программ: ориентиры на региональные, вузовские, индивидуальные требования; направленность на самообразование и на исследование; мобильность и корректируемость программ.

Основная образовательная программа (далее ООП), представляет собой систему документов, регламентирующих цели и ожидаемые результаты, содержание и логику образовательно-научного процесса в университете, условия его реализации.

Экспансия ресурсного подхода в образование в начале 2000 годов трансформировала и интерпретацию Основной образовательной программы высшего профессионального образования (далее ООП ВПО), которая стала мыслится не просто документом, возникающим в результате проектирования образовательного процесса, а комплексной развернутой социальной нормой по отношению ко всем основным характеристикам ВПО для определенного направления подготовки. Эта норма предстает своеобразным социальным ресурсом призванным обеспечить:

* реализацию (выполнение) требований соответствующего ФГОС ВПО как федеральной социальной нормы в образовательной и научной деятельности конкретного вуза, с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;
* социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже, установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;
* основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования у студентов на всех этапах их профессиональной подготовки в конкретном вузе;
* основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

**7. Организация дополнительного профессионального образования в высшей школе**

**и на предприятии**

По мнению С.Г. Вершловского, дополнительное образование взрослых в целом призвано: обеспечить социально-профессиональную компетентность и мобильность взрослого; оказать содействие в осознании процессов, происходящих в нашем обществе и в мире в целом; укрепить веру человека в свои возможности; стимулировать формирование общности на разных этапах жизни; формировать ощущение незавершенности и незавершаемости образовательного процесса. Цели дополнительного образования взрослых образуют две группы. С одной стороны, дополнительное образование взрослых может быть направлено на формирование и развитие их творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, организацию их свободного времени и самореализацию, а также прямо или косвенно – на преодоление возрастных кризисов. С другой стороны, существует отдельный вид – дополнительное профессиональное образование, целью которого является: непрерывное повышение профессиональных знаний граждан в течение всей жизни, в том числе с целью удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей человека, постоянной его адаптации к меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, совершенствования деловой квалификации граждан, на подготовку к выполнению новых видов профессиональной деятельности на базе среднего профессионального и высшего образования.

Возрастные группы, которые принято относить к категории взрослых людей, относятся в значительной своей части к зрелому возрасту, когда люди осуществляют профессиональную деятельность. Поэтому не случайно в ныне существующем законодательстве и в проекте Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» уделено специальное внимание профессиональному дополнительному образованию, которое служит средством и формой развития квалификации.

Непрерывность и преемственность образования позволяют утверждать, что предпосылкой и основанием развития профессиональной квалификации является профессиональная образованность, которая приобретается в образовательных учреждениях, при прохождении, в первую очередь, основных образовательных программ. В системе профессиональной образованности основными элементами являются: осведомленность в профессиональных областях; соотнесенность усваиваемых сведений со сложившейся картиной мира, с личным мировоззрением студента (сознательность); внутренняя направленность личности на использование усваиваемой образованности на применение в профессиональной деятельности и при подготовке к ней (действенность); умелость (способность решать учебные, самообразовательные и квазипрофессиональные задачи). Они образуют известную, обоснованную Г.Н. Сериковым структуру, в которой: осведомленность и сознательность являются теоретической, знаниевой основой образованности, действенность составляет внутренний фактор стимулирования использования образованности в деятельности, а умелость является вершиной образованности, концентрирующей в себе все зрелые признаки образованности и позволяющей пользоваться ею в жизнедеятельности. Устойчивость подобной структуры и наличие связанных в ней элементов свидетельствует о зрелости образованности как системы.

Образованность не является системой, предшествующей квалификации и не подвергается распаду, когда зарождается последняя. Однако квалификация зарождается именно на основе образованности. Элементы образованности, давая жизнь элементам квалификации, не перестают существовать, а напротив, подвергаются дальнейшему развитию (в стадии становления либо зрелости). Они дают возможность возникновения следующих элементов: компетентность, инициативность, нравственность и процессуальная состоятельность. Учитывая, что студенты приобретают некоторый опыт профессиональной деятельности во время практик, можно говорить о зарождении всех этих элементов уже в период образования. В то же время, мера гармоничности между компонентами еще низка. Поэтому в вузе структура квалификации будущего специалиста не сложилась. В период профессионального образования, таким образом, происходит только лишь зарождение и начало становления квалификации будущего специалиста.

Профессиональная деятельность характеризуется непрерывным развитием квалификации специалиста. Лишь в период профессиональной деятельности завершается становление квалификации и она, как правило, достигает зрелости. Сотрудники организаций в условиях быстро изменяющейся культурной и социально–экономической среды испытывают необходимость в повышении своей профессиональной педагогической квалификации. Такого рода необходимость обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами. Это позволяет вывести следующую закономерность: потребность в повышении квалификации обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами, которые создают необходимые предпосылки для ее развития.

Внутренние обстоятельства составляют: неудовлетворенность сотрудника мерой соответствия своей квалификации внешним условиям социума, стремление показать более высокое качество профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в информационном пространстве, пересекающимся со сферой профессиональной деятельности. Внутренним стимулом повышения квалификации может стать психический дискомфорт, вызванный пониманием несоответствия квалификации сотрудника вменяемым ему компетенциям (что дополняется внешними побуждающими обстоятельствами, например, указанием на эти несоответствия со стороны других субъектов). Немаловажное значение во внутреннем стимулировании имеют образовательная потребность и потребность самореализации (потребности высшего порядка).

Внешние обстоятельства, актуализирующие рост квалификации сотрудников организации, как правило, связаны с требованиями внешних субъектов и условиями, в которых сотрудники исполняют свои компетенции. Среди требований могут быть: аттестационные требования (получение или подтверждение категории, прохождение конкурса и проч.), требования социального заказа, обусловленные неравномерностью развития сферы образования и других сфер жизнедеятельности человека, требования и оценки со стороны коллег, руководства и др. Условия профессиональной деятельности могут также вызвать потребность в специалистах более высокой квалификации, чем имеющееся состояние квалификации работающих сотрудников. Это приводит к дилемме – либо сложить с себя полномочия, либо повысить квалификации до такого уровня, который обеспечил бы возможность профессиональной деятельности в имеющихся условиях. Таким образом, вся совокупность внутренних и внешних обстоятельств подобного рода обусловливает целесообразность изменения (в первую очередь, – повышения) квалификации специалистов.

Эпизодические изменения квалификации могут помогать решать возникающие проблемы и снижать остроту противоречий. Однако, учитывая, что проблемы профессионального плана того или иного уровня сложности возникают постоянно, правомерно ставить вопрос о динамичности профессиональной характеристики человека, называемой профессиональной квалификацией. Этот тезис следует понимать таким образом, что профессиональная квалификация не может восприниматься как неизменное качество специалиста. Оно, напротив, динамично, т.е. находится в непрерывном изменении, побуждаемом как внутренними, так и внешними условиями. При этом не имеет значения, стремится ли специалист к повышению квалификации сам, заставляют ли его внешние субъекты.

Система дополнительного профессионального образования выстраивается как индивидуальная подсистема развития квалификации конкретного сотрудника. Каждый специалист проходит свою индивидуальную траекторию развития квалификации, в том числе – в системе дополнительного профессионального образования. Совокупность всех траекторий образует своеобразное поле развития квалификации специалистов организации, которое не является хаотичным. Напротив, каждая траектория в нем связана в единым замыслом развития квалификации, соответствует стратегии развития организации и цели развития ее человеческого ресурса. Таким образом, поле траекторий повышения квалификации является организованным пространством. Основаниями организации дополнительного профессионального образования для сотрудников организации являются начальные состояния квалификаций и других личных ресурсов специалистов, их образовательные и профессиональные потребности, личные интересы, цели, задачи и ожидаемые результаты развития квалификации кадров, обусловленные целями и задачами развития организации. Содержательное наполнение поля согласуется с условиями в организации, со всеми имеющимся в его распоряжении обеспечением развития квалификации (либо с потенциалами развития этого обеспечения). Индивидуальная траектория развития квалификации каждого педагога при этом становится подсистемой развития человеческого ресурса организации.

Таким образом, развитие профессиональной квалификации сотрудников, чьи индивидуальные траектории ее онтогенеза находятся в общем пространстве, не является бессистемным, а подчиняется общим закономерностям, одна из которых и состоит в том, что индивидуальная траектория развития квалификации каждого сотрудника обусловливается системными характеристиками пространства развития человеческого ресурса организации.

Даже при отсутствии внутренних и внешних побуждающих факторов квалификация сотрудников организации со временем претерпевает изменения. Как многомерное качество профессионала, в котором признаки можно называть и структурировать по-разному, квалификация может в период профессиональной деятельности претерпевать разные (и прогрессивные, и регрессивные) изменения по разным критериям. Квалификация не является раз и навсегда данным качеством человека. Особенно заметны качественные изменения профессиональной квалификации в условиях инноваций. В преобладающем большинстве случаев они имеют прогрессивный характер, однако в целом влияние условий инновации на квалификацию и ее составляющие не однозначно. Развитие квалификации в инновации является естественным процессом и согласуется с другими формами. Существует много теоретически обоснованных закономерностей повышения квалификации или проявлений статистических закономерностей при развитии квалификации в условиях инновации. Охарактеризуем здесь основные группы выявленных нами закономерностей:

* инновации создают условия, благоприятные для возникновения у сотрудников потребности в развитии квалификации;
* инновации способствуют становлению профессиональной нравственности, формируют нравственные качества новатора;
* инновации благоприятствуют прогрессивному развитию как квалификации, как интегративной характеристики специалиста, так и других личных ресурсов сотрудников.

Результаты повышения квалификации обусловливаются содержанием самой инновационной деятельности. В частности, прослеживается закономерная зависимость развития квалификации от сложности инновации. Можно вычленить несколько видов сложности инновации, если интерпретировать ее с системных позиций: содержательная, операционная, параметрическая, динамическая, композиционная. Пределы сложности индивидуальны для каждого сотрудника. Они определяются изначальным уровнем его квалификации, с одной стороны. С другой стороны, они зависят от всей совокупности личных ресурсов сотрудника. С третьей стороны, они обусловлены многим социально-психологическими условиями: принятием – неприятием новации; совместимостью с группой новаторов; своевременностью для конкретного человека участия в той или иной новации; совпадением его личных целей и целей инновационной деятельности, проч.). С четвертой стороны, многое зависит и от управления инновационной деятельностью, от полноты реализации этапов инновационной деятельности, от создания благоприятных условий инновации в организации.

Учет выявленных закономерностей развития квалификации сотрудников в условиях инноваций могут учитываться и при проектировании дополнительного профессионального образования отдельного сотрудника организации и массового повышения квалификации.

Повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования следует строить с учетом процесса самоорганизации. Для этого, прежде всего, ведущую роль в управлении должен играть сам сотрудник (самоуправление). В самоуправлении он может осуществлять целеполагание, выбор траектории дополнительного образования, отбор содержания, выбор деятельности для развития своей квалификации, отбор методов и форм повышения квалификации, самооценку и коррекцию своей деятельности. Во всех этих действиях он опирается на результаты рефлексии (самопознания, самоанализа, самооценки). Но ему надо помогать в том, как учитывать результаты его самоорганизации. Не каждый сотрудник способен к осуществлению рефлексии на уровне осознания внутренних процессов самоорганизации. Более того, вполне вероятно, что такая рефлексия невозможна в принципе. Надо проводить диагностику как динамических свойств и качеств, так и относительно устойчивых врожденных свойств, составляющих в единстве личный ресурс сотрудника. Внешние рекомендации, указания по повышению квалификации следует базировать на результатах этой диагностики. Надо не только оценивать сложившиеся состояния, но и пытаться выявить тенденции, направления развития, ценностные отношения, образовательные потребности, профессиональные проблемы и задания и проч. Внешняя помощь может состоять в предоставлении реальных возможностей для развития квалификации сотрудника, организации необходимого взаимодействия, предоставлении информационно-методического обеспечения, делегирование полномочий, при исполнении которых может происходить развитие квалификации и проч.

Система развития квалификации открытая. Она связана и с тем, какие личные компетенции должен выполнять специалист и насколько они соответствуют его внутренним процессам самоорганизации. Нельзя считать процесс самоорганизации определяющим по отношению к повышению квалификации, доминирующим и инвариантным. В действительности, прогнозов самоорганизации можно создать столько, сколько можно представить вариантов условий, взаимодействий субъектов с окружающим миром как в процессе профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности. Определенность самоорганизации состоит лишь в том, что она не может выйти за рамки «информационной программы» развития человека. Какой же из вариантов самоорганизации будет реализован, зависит и от внешних факторов и условий.

В частности, можно говорить и о влиянии процесса дополнительного профессионального образования на траекторию самоорганизации квалификации. Дело в том, что условия и сущность дополнительного профессионального образования способствуют изменениям личного ресурса отдельного человека: образованности, квалификации, памяти, мышления, мировоззрения, ценностных отношений и др. Тем самым, изменяется исходное состояние самоорганизации, которое является одним из оснований становления квалификации как системы. Но это не означает, что самоорганизация является прямым следствием повышения квалификации. Правильнее говорить, что дополнительное профессиональное образование создает различные внутренние предпосылки для самоорганизации. Таким образом, самоорганизация и повышение квалификации в системе дополнительного образования – это две взаимообусловленные, связанные в единое целое стороны развития квалификации.

Для развития квалификации имеет значение, насколько процессы самоорганизации и повышения квалификации согласованы между собой. Эта связь проявляется в следующих закономерностях:

* согласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее приятие новации) способствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации;
* рассогласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее неприятие инновации) препятствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации и может приводить к различным профессиональным деформациям (авторитарность, демонстративность, профессиональный догматизм, дефицитарность здоровья (по всем составляющим), консерватизм, низкая мобильность, падение педагогической техники, неудовлетворенность, равнодушие, разрыв в осуществлении профессиональной деятельности и др.).

Развитие квалификации как путем самоорганизации, так и в системе дополнительного образования схематично изображено на рис. 2.

Имеет смысл вычленить типичные (идеальные) тенденции развития квалификации. Признак идеальности путей развития показывает лишь то, что в чистом виде они не реализуются в практике развития квалификации.

Для возможности сопоставления путей развития квалификации мы ограничились конечным числом критериев, среди которых наиболее значимыми являются: начальный потенциал в виде присвоенной квалификации (соотнесенной с профессиональной образованностью выпускника) – состояние личных ресурсов сотрудника в начале профессионального пути; преимущественные направления развития квалификации (прогрессивные, регрессивные, нейтральные) и темпы ее развития; мера интеграции составляющих квалификации в период зрелости; продолжительность этого периода.

Первый путь развития состоит в перманентном «позитивном» развитии квалификации в продолжение профессиональной деятельности сотрудника организации. Зарождение квалификации происходит в период допрофессиональной деятельности (в ходе профессионального образования). Затем, также в период профессионального образования и в профессиональной деятельности квалификация становится.

**Базовое**

**профессиональное**

**образование**

**Условия**

**профессиональной**

**деятельности**

**Дополнительное**

**профессиональное**

**образование**

Становление

профессиональной

образованности

Зарождение

профессиональной

квалификации

Развитие профессиональной квалификации

до стадии зрелости

Развитие профессиональной образованности

до стадии зрелости

***Влияние***

***внешних***

***факторов***

***Влияние внутренних факторов***

Личные ресурсы

Рис. 2. Развитие профессиональной квалификации

Как правило, для первого пути характерно сравнительно высокое начальное состояние квалификации (и, соответственно, профессиональной образованности выпускника). Зрелость квалификации отличается высоким уровнем каждой ее составляющей, тесной взаимосвязанностью составляющих, их гармоничностью, гибкостью, способностью к самоорганизации, динамичностью. Стадия зрелости имеет, порой весьма широкий, диапазон. В этом случае можно говорить, что стадия зрелости продолжается до окончания периода профессиональной деятельности. При этом в целом, хотя и не линейно, но идет процесс прогрессивного развития квалификации, как в силу самоорганизации квалификации, находящемся в стадии зрелости, так и под воздействием специальных внешних мер воздействия. Благодаря ему не обостряются антагонистические противоречия между достигнутым уровнем квалификации и обстоятельствами реализации профессиональной деятельности. Иными словами, квалификация педагога соответствует вменяемым ему компетенциям. Для первого пути развития характерно то, что стадия преобразования или распада наступает лишь по окончании профессиональной деятельности педагога, либо в конце его жизни. Этот путь по темпам развития квалификации и по ее преимущественно позитивному направлению можно назвать ***интенсивно-прогрессивным***.

Второй путь характеризуется быстрым позитивным развитием в начале профессионального пути и относительной стабилизацией квалификационных характеристик в дальнейшем. В этом случае также наступает стадия зрелости, когда все характеристики квалификации достаточно развились и органично соединились в интегративную характеристику, обеспечивающую его успешную профессиональную деятельность. Однако стадия зрелости на этом пути не является развернутой. Она, скорее, может быть названа стадией стабилизации состояния профессиональной квалификации. Таким образом, характеристиками зрелости в этом случае можно назвать: достаточно высокий уровень сформированности составляющих квалификации, их связанность и гармоничность, относительно высокую способность к самоорганизации, динамичность, стабильность достигнутого. В этом случае неизбежно по прошествии времени происходит повышение меры расхождения между квалификацией и внутренними и внешними обстоятельствами ее проявления в профессиональной деятельности (с одной стороны). С другой же стороны, накопленный потенциал позволяет поддерживать квалификацию на достаточном уровне в силу естественного процесса ее самоорганизации в ходе профессиональной деятельности. Распад происходит эволюционно в конце профессионального пути. Этот путь развития назовем ***равномерно-прогрессивным***.

Третий путь состоит в относительной стабильности квалификации в продолжение всего периода профессиональной деятельности, при том условии, что и начальное ее состояние было не слишком высоким. В этой ситуации внутренние процессы самоорганизации также менее обеспечены (потенциалы самоорганизации невысоки). Стадия становления идет продолжительное время, стадия зрелости наступает довольно поздно либо не наступает совсем (в зависимости от оценочных критериев). Для зрелости в этом случае характерны: невысокий уровень сформированности составляющих квалификации, относительная нестабильность при низкой способности к самоорганизации, малая связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития. Для этого пути развития типична возможность яркого проявления профессиональных деформаций, ведущих к преждевременному (до окончания профессиональной деятельности) распаду. Внешне это выражается в неспособности педагога качественно исполнять свои компетенции, а также овладевать новыми. Последствиями являются и нарушения здоровья и различного рода социальные конфликты. Таким образом, для данного пути характерны невысокий начальный потенциал, незначительные темпы развития и сочетание прогрессивный и регрессивных направлений развития. Следовательно, имеет смысл называть его ***равномерным прогрессивно-регрессивным***.

Четвертый типичный путь развития **– *преимущественно регрессивное*** развитие, проявляющееся в отсутствии позитивных тенденций. Для него характерен низкий исходный уровень сформированности характеристик квалификации, ведущий к низкой способности к самоорганизации. Это также влечет за собой слабую связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития, чередование прогрессивной и регрессивной форм развития. Для этого пути развития характерна затянувшаяся стадия становления, выпадение стадии зрелости. В данном случае нельзя говорить о квалификации специалиста. Данное направление развития сопровождается разнообразными профессиональными деформациями.

Это свидетельствует о наличии определенных закономерных зависимостей пути развития квалификации от ее начального состояния и от уровня личных ресурсов специалистов – в целом. Если изначально, на стадии зарождении и начала становления достигнут достаточно высокий уровень развития всех составляющих квалификации, то это влечет за собой способность ее к самоорганизации. Выражается это в: динамичности отдельных характеристик квалификации, способности и готовности к прогрессивному развитию; взаимной связанности и взаимной обусловленности характеристик, их гармоничном развитии; готовности соответствовать внешним обстоятельствам, в способности специалиста исполнять компетенции и овладевать новыми по мере необходимости.

Если изначально все характеристики на низком уровне, то типичные пути развития: стабилизация на невысоком уровне, с возможным достижением зрелости не очень высокой, или: чередование периодов регресса и прогресса, но стадия зрелости не достигается. Нельзя говорить о квалификации как целостной характеристике педагога.

Повышение квалификации традиционно осуществляется в различных формах, каждая из которых имеет свои преимущества и слабые места: повышение квалификации в системе дополнительного образования, курсы повышения квалификации (ФППК) с отрывом от производства, научные семинары, конференции и проч., самообразование, повышение квалификации в инновационной (профессиональной) деятельности, в институтах соискательства и аспирантуре.

Получение второго высшего образования осуществляется в ходе освоения слушателями дополнительной профессиональной образовательной программы переподготовки специалистов (не менее 1000 час.). Профессиональная переподготовка работников есть правообеспеченная система получения дополнительных компетенций (на базе имеющегося высшего профессионального образования), необходимых для получения новой квалификации. Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту, такие программы рассчитаны не менее чем на два года. Их продолжительность, содержание учебных дисциплин и виды учебной, исследовательской, практической работы позволяют говорить о возможности системного профессионального образования слушателей, включая их подготовку к осуществлению всех видов компетенций, характерных для будущей профессиональной деятельности.

В практике педагогики сложился весьма успешный подход к организации образовательного процесса, направленного на получение второго высшего образования. Он состоит в сочетании специально организованных занятий с самообразованием слушателей и с осуществлением им инновационной профессиональной деятельности. Цель программы переподготовки состоит в том, чтобы сформировать у слушателя представления о современных главах соответствующей отрасли для актуализации производственной процесса в организации.

В соответствии с этим замыслом осуществляется интеграция образовательного процесса с инновационной профессиональной деятельностью при овладении образовательной программой. Организационные формы освоения программы сочетают традиционные и инновационные аспекты уже известных форм (лекции, практические занятия, семинары, лабораторные работы, тренинги, конференции и др.).

По результатам прохождения дополнительной профессиональной образовательной программы слушатели сдают государственный экзамен и (или) выполняют выпускную квалификационную работу (ВКР). При написании ВКР целесообразна выдача не учебных, а актуальных профессиональных заданий. Документом, подтверждающим успешное освоение программы является диплом о дополнительном (к высшему) образовании установленного образца, присваивающий дополнительную квалификацию.

Следующей формой дополнительного профессионального образования является профессиональная переподготовка с присвоением права профессиональной деятельности. Профессиональная переподготовка работников есть правообеспеченная система получения дополнительных компетенций (на базе имеющегося высшего или среднего профессионального образования), необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Она предполагает освоение программы объемом от 500 часов. При этом в ее содержании гораздо меньше теоретического материала, связанного с формированием общекультурных компетенций. В этой связи лекции ведутся преимущественно по второму типу, обзорно. Основной акцент сделан на практические занятия, их доля в общем объеме занятий составляет от 50 до 75 %.

Основная цель практических занятий – сформировать новые профессиональные компетенции. Поэтому ведущей формой занятий является тренинг, практическая работа, деловая игра, разработка инновационного проекта и другие формы активного и интерактивного обучения.

По результатам прохождения профессиональной переподготовки слушатели выполняют выпускную квалификационную работу, защищают ее и получают диплом государственного или установленного образца, дающий право профессиональной деятельности в определенной сфере.

Вышеназванные формы дополнительного профессионального образования являются долгосрочными. Существуют и краткосрочные формы, требующие не столь заметных временных затрат. Повышение квалификации есть правообеспеченная система повышения уровня сформированности и актуализации уже имеющихся у сотрудника компетенций, необходимых для выполнения знакомых видов профессиональной деятельности на качественно ином уровне. Повышение квалификации каждого работника проводится в соответствии с имеющимися у него образовательными потребностями и целями организации. Объем и содержание этих знаний определяются индивидуальными и групповыми (по категориям обучающихся) квалификационно–образовательными требованиями. Такое дополнительное профессиональное образование осуществляется в образовательных учреждениях высшего профессионального или дополнительного образования. Формы организации занятий при повышении квалификации устанавливаются в зависимости от категорий работников, целей программы и продолжительности. В практике сложились как традиционные, так и инновационные формы организации занятий в программах повышения квалификации (лекции, практические занятия, семинары, экспедиции, консультации, тренинги, форумы и др.).

По результатам освоения слушателем курса повышения квалификации выдается сертификат установленного образца (если объем курса до 72 часов), удостоверение государственного или установленного образца о краткосрочном повышении квалификации (если объем курса составил 72 часа и более) или свидетельство установленного образца о среднесрочном повышении квалификации (если объем курса составил 100 часов и более).

Стажировка является индивидуальной формой повышения квалификации сотрудников. Она может быть как самостоятельным видом дополнительного профессионального образования, так и одним из разделов учебного плана при повышении квалификации и переподготовке.

Цели стажировки состоят в формировании и закреплении на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки; изучение передового опыта и приобретение профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности.

Поскольку стажировка носит индивидуальный характер, она при различных формах обучения предусматривает самостоятельную работу в производственных условиях, индивидуальный учет и контроль выполненной работы, а также групповые или индивидуальные консультации. Каждый слушатель составляет индивидуальную программу стажировки с учетом её целей, ожидаемых результатов и содержит подробное описание заданий с учетом профессиональной ориентации слушателя на результаты стажировки и содержания теоретических и практических занятий, предшествующих стажировке.

Программы целевых краткосрочных стажировок предусматривает изучение какой-либо одной темы.

Программа стажировки может предусматривать:

* самостоятельную теоретическую подготовку;
* приобретение профессиональных и организационных навыков;
* изучение организации производственного процесса, исследовательской деятельности;
* непосредственное участие в планировании работы организации;
* изучение нормативно-правовых документов и производственной литературы по теме стажировки;
* выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера);
* участие в научно-методических советах, круглых столах, совещаниях и др.

Организация стажировки осуществляется на основе Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования, инструктивного письма «Об организации и проведении стажировки специалистов» от 15 марта 1996 г. №18–34–44 Ин/18–10.

При организации стажировки как самостоятельного вида обучения с выдачей документа государственного образца, программа стажировки должна составлять не менее 72 часов. При проведении такого вида стажировки в состав занятий включают установочные лекции, консультации.

Организация стажировки регулируется работодателем (периодичность, продолжительность, содержание). Продолжительность стажировки согласовывается с руководителем организации или учреждения, где она проводится. Рабочий день стажера должен соответствовать продолжительности учебного образовательного учреждения в которой работает стажер.

Стажировка проводится с отрывом, частичным отрывом и без отрыва от основной работы специалиста. Выбранная форма и срок обучения указываются в индивидуальной программе стажировки.Стажировка заканчивается подведением итогов и оценкой уровня приобретенных знаний, умений и навыков независимо от того, является ли она составной частью программы обучения или самостоятельным видом дополнительного профессионального образования.

По итогам стажировки слушатель представляет отчет. При выполнении индивидуальной программы стажировки в полном объеме и в установленные сроки слушателю выдается документ о дополнительном профессиональном образовании:

* [удостоверение](http://cppkp.sutd.ru/Kartinki/Ydostov.jpg) установленного образца о краткосрочном повышении квалификации при объеме обучения от 72 до 100 часов;
* [свидетельство](http://cppkp.sutd.ru/Kartinki/Cvid.jpg) о повышении квалификации установленного образца при объеме обучения от 100 до 500 часов;
* [сертификат](http://cppkp.sutd.ru/Kartinki/certifikat.jpg) установленного в университете образца при объеме обучения менее 72 часов.

Среди наиболее прогрессивных и экономичных форм повышения квалификации – инновации. Такой метод имеет ряд преимуществ, вытекающих из сущности инновационных процессов и инновационной деятельности.

Во-первых, он позволяет вовлекать в развитие квалификации широкие массы работников, занятых инновационной деятельностью. Поскольку инновации требуют, как правило, развития сложившегося состояния квалификации, массовое его осуществление в условиях инновации приобретает необходимый характер.

Во-вторых, развитие квалификации в инновациях не нарушает существенно режима функционирования и развития организации, который ею избран. Если организация работает в рамках программы своего развития, то персонал, включаясь в инновации, одновременно начинает реализовывать и личные программы развития личных ресурсов.

В-третьих, он позволяет избежать абстрактно теоретического подхода к повышению квалификации, придать ему практико-ориентированный характер. Развитие квалификации будет осуществляться не в целях роста образованности в областях, намеченных единой программой для всех слушателей, а будет направлено на развитие личных ресурсов, которые помогли бы работнику разрешить поставленные перед ним в условиях инновации проблемы.

В-четвертых, имея индивидуальный характер и будучи преимущественно обусловленными личностными свойствами работника, инновации способны придавать развитию квалификации личностно ориентированный характер. Этому способствуют и признаки гуманизма в самообразовании, которое следует рассматривать одной из ведущих форм повышения квалификации.

Приведенные аргументы свидетельствуют о достаточно широких возможностях разрешения проблем развития квалификации при его совмещении с инновациями. В частности, изменяется такой аспект квалификации как готовность к инновационной деятельности.

Традиционно существующими формами повышения квалификации для сотрудников, склонных к инновационной, исследовательской деятельности являются соискательство и аспирантура. Они предполагают либо получение квалификации «исследователь» и «преподаватель высшей школы», либо, если защита диссертации состоялась – присуждение ученой степени кандидата наук.

В настоящее время, когда развитие квалификации непосредственно влияет на конкурентоспособность специалиста, осуществляется поиск современных форм реализации дополнительного профессионального образования: дистанционное образование; внутрипроизводственное обучение на рабочем месте; создание организационных и межфирменных учебных центров, деятельность которых существенно регламентируют организации; создание обучающих сообществ (learning community), сообществ практиков, кружков; проведение тренингов; организация форумов; создание он-лайн библиотек для самообразования и др.

Итак, дополнительное образование взрослых предназначается для удовлетворения всех образовательных и профессиональных потребностей взрослых, связанных с исполнением ими социальных ролей и самореализацией. Специфика дополнительного образования взрослых состоит в том, что его значительную часть составляет дополнительное профессиональное образование, направленное на непрерывное развитие квалификации человека и сохранение его работоспособности и конкурентоспособности в течение всей активной жизни. Дополнительное образование может выполнять компенсаторные и реабилитирующие функции в ситуациях жизненного кризиса, освоения новых социальных ролей и при оказании помощи в самореализации.

**8. Компетенции преподавателя высшей школы**

**и педагогические компетенции руководителя организации**

Источниками построения модели компетенций преподавателя высшей школы являются: государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», должностные инструкции для разных должностей профессорско-преподавательского состава (ППС) университета, исследования практики профессиональной деятельности ППС.

Согласно государственным требованиям к подготовке преподавателя высшей школы преподаватель высшей школы должен знать:

* основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;
* основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;
* правовые и нормативные основы функционирования системы образования;
* иметь представление об экономических механизмах функционирования системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Преподаватель высшей школы должен уметь:

* использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками;
* излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;
* использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов;
* владеть методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;
* основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);
* методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;
* основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;
* методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей.

Приведем также пример из должностной инструкции доцента ЮУрГУ, в которой представлены его компетенции.

Доцент должен знать:

* Конституцию Российской Федерации;
* законы РФ, постановления Правительства РФ и органов управления образованием по вопросам образования. Правила внутреннего трудового распорядка;
* содержание и принципы организации обучения по преподаваемой дисциплине, научные достижения, основные технологические процессы и приемы работы по профилю специальности;
* основы экономики, организации производства и управления, педагогику, психологию и методику профессионального обучения;
* современные формы и методы обучения и воспитания студентов;
* основы трудового законодательства, правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты;
* требование системы менеджмента качества и ГОСТа Р ИСО 9001–2001.

Доцент должен уметь:

* читать лекции и принимать экзамены, проводить консультации, коллоквиумы и контрольные работы, вести практические, семинарские и лабораторные занятия, проводить собеседования, принимать зачеты, обеспечивая современный научно-методический уровень;
* разрабатывать новые и развивать существующие дисциплины по профилю кафедры, включая все компоненты комплекса обучения (лекции, практические и семинарские занятия, циклы лабораторных работ, самостоятельную подготовку, контроль) и методического обеспечения (программа курса, учебные и методические пособия, планы занятий и списки рекомендуемой литературы, контрольные вопросы и задачи, описания лабораторных работ, видео и аудио иллюстрации) соответствующей дисциплины, представлять результаты учебно-методических разработок для обсуждения на методических конференциях и семинарах;
* участвовать в работе государственных экзаменационных комиссий;
* руководить фундаментальными или прикладными исследованиями по теме, соответствующей профилю кафедры, завершая их публикацией полученных результатов;
* руководить учебно-исследовательской работой студентов (курсовыми и дипломными работами, практиками, написанием рефератов, научными кружками, творческими коллективами, отрядами др.), организовывать студенческие научные конференции и олимпиады, конкурсы, смотры, и другие массовые мероприятия учебного, производственного и воспитательного характера, выполнять обязанности наставника академической группы;
* пропагандировать научные знания, вести профориентационную работу с молодежью, участвовать в организации и проведении вступительных экзаменов в университет;
* выполнять требования системы менеджмента качества, соответствующие ГОСТу Р ИСО 9001**–**2001.

Анализ представленных источников позволил выстроить модель компетенций преподавателя высшей школы: преподавательские, методические (учебно-методические, научно-методические, организационно-методические), научно-исследовательские, предпринимательские.

Педагогические компетенции руководителей предприятий выводятся на основе анализа следующих источников: магистерские программы (перечни компетенций педагогической деятельности); должностные обязанности руководителей предприятий и их подразделений; экспериментальное изучение компетенций руководителей предприятий и их подразделений. Итогом анализа разных источников является обобщенная модель педагогических компетенций руководителей предприятий и их подразделений (рис. 3).

**Выписки компетенций из ФГОС ВПО, направлений**

**подготовки магистров**

**Основная образовательная программа** 030900 68 «Юриспруденция»

Способность преподавать юридических дисциплин на высоком теоретическом и методическом уровне **(ПК– 12).**

Способность управлять самостоятельной работой обучающихся **(ПК– 13).**

Способность организовать и проводить педагогические исследования **(ПК–14).**

Способность эффективно осуществлять правовоевоспитание **(ПК –15).**

**Основная образовательная программа** 080100 68 «Экономика»

Способность применять современные методы и методики преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях **(ПК –13).**

Способность разрабатывать учебные планы, программы и соответствующее методическое обеспечение для преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях **(ПК– 14).**

**Основная образовательная программа** 140400 68 Электроэнергетика и электротехника»

Способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний , непосредственно не связанных со сферой деятельности. Расширять и углублять свое научное мировоззрение, в том числе с помощью информационных технологий **(ОК– 6).**

Способность к реализации различных форм учебной работы **(ПК–51).**

**Педагогические компетенции**

**руководителя организации**

Создание организационных форм дополнительного профессионального образования на предприятии

Выработка стратегии и политики дополнительного профессионального образования на предприятии

Выявление реальных и необходимых уровней квалификации сотрудников

**Функции управления процессом дополнительного профессионального образования на предприятии**

аттестация кадров

организация процесса дополнительного профессионального образования, развития корпоративной культуры и получения образования более высокого уровня сотрудниками предприятия

стимулирование

развития

квалификации

сотрудников

Управление подбором или разработкой программ дополнительного профессионального образования

Управление расчетом стоимости программ дополнительного профессионального образования

Оценка качества реализованных на предприятии программ дополнительного профессионального образования

Рис. 3. Педагогические компетенции и управленческие функции

реализации непрерывного профессионального образования

Способность использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально-значимых проектов **(ОК–7).**

**Основная образовательная программа** 200100 68 «Приборостроение»

Способность совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень **(ОК–1).**

Способность адаптироваться к новым ситуациям, переоценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности **(ОК –7).**

Способность анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию **(ПК–5).**

**Основная образовательная программа** 080200 68 «Менеджмент»

Способность применять современные методы и методики преподавания управленческих дисциплин **(ПК–13).**

Способность разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение для преподавания управленческих дисциплин **(ПК–14).**

**Основная образовательная программа** 010100 68 «Математика»

Возможность преподавания физико-математических дисциплин и информатики в образовательных учреждениях среднего общего и профессионального образования на основе полученного фундаментального образования и научного мировоззрения **(ПК– 15).**

Умение извлекать актуальную научную информацию из электронных библиотек и реферативных журналов **(ПК–16).**

Педагогические компетенции руководителя организации: (стимулирование развития квалификации сотрудников, организация образовательного процесса персонала предприятия (обучения и воспитания), аттестация кадров).

**9. Качество профессионального образования**

Вопросы достижения качества университетского образования не случайно активно обсуждаются в педагогике и практике образования. Сложились объективные предпосылки актуализации проблемы обеспечения качества университетского образования в начале XXI века.

Во-первых, произошло повышение государственных и социальных требований к выпускнику университета, заметен рост личных потребностей студентов в повышении качества образования, что позволило бы им стать достаточно конкурентоспособным в ряду других желающих получить аналогичную работу. Вопросы трудоустройства утратили в современном обществе формальный характер. Прием специалистов на работу во многие организации осуществляется на конкурсной основе. Другая сторона этой проблемы состоит в том, что существуют предприятия, организации, учреждения, функционирование которых явно отвечает государственным, общественным интересам, но которые мало котируются на рынке труда. К ним относятся образовательные и некоторые другие бюджетные организации и учреждения. Тем не менее, общество не может допустить, чтобы эти социально необходимые объекты пополнялись специалистами, имеющими низкое качество образования. В связи с этим необходимо требовать повышения как высшей, так и низшей планки получаемого выпускниками университетов образования. Есть еще одна сторона проблемы, которую можно выразить как динамичность спроса на специалистов. Быстрое наполнение рынка образовательных услуг востребованными специальностями, без предварительных исследований и прогнозов, уже сегодня приводит к перепроизводству специалистов по некоторым направлениями (например, экономистов, юристов). Проблема в целом состоит в том, чтобы готовить для общественного производства востребованных специалистов в обоснованном количестве.

Во-вторых. Заметны также изменения в образованности абитуриентов. Имеет место гораздо большая размерность образованности школьников, по сравнению с образованностью школьников прошлых лет. Наряду с этим, существует проблемы недостаточной прочности полученных знаний, а также сознательности их усвоения школьниками. Наблюдаются слабые стороны и в проявлениях действенности приобретенной школьниками образованности. В том числе, готовность к образовательной и самообразовательной деятельности, так называемые «общеучебные умения» оказываются слабо сформированными у поступающих в вузы. Это создает многочисленные проблемы, связанные с адаптацией вчерашних школьников к университетскому образованию и с попытками адаптировать вузовскую систему образования к уровню образованности первокурсников. В дальнейшем это может негативно сказываться на непрерывном образовании человека в течение его жизни. Проблема осложняется сложной демографической ситуацией, ожидаемыми тенденциями снижения количества поступающих в вузы в ближайшие годы.

В-третьих, наряду с качественными изменениями в образованности происходят изменения в мотивационно-ценностной сфере образующихся студентов. Во многих случаях студенты сориентированы на получение профессий, которые являются в их представлении «престижными», высокооплачиваемыми. При этом они мало учитывают свои природоопределенные задатки, интересы, способности. Более того, в большинстве случаев не учитывается общественная значимость той или иной профессии. Абитуриенты, как правило, не знают и потребности в специалистах той или иной квалификации. Подобные искажения в мотивационной сфере имеют объективные социальные предпосылки, которые нельзя изменить в рамках одной лишь сферы образования. В то же время, их следует учитывать и пытаться скорректировать происходящие у школьников процессы самоопределения. Вполне уместны и закономерны в этом случае совместные формы деятельности школы, вуза, семьи, общественных организаций. Этот вывод закономерно вытекает из того, что изменение мотивационно-ценностной сферы школьников – во многом социальная проблема, которую трудно решать на университетском уровне.

В-четвертых, в университетах существует проблема квалификации профессорско-преподавательского состава. Университеты, достигшие высокого рейтинга среди высших образовательных учреждений, как правило, имеют высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. Это предполагает, что среди преподавателей высока доля докторов и кандидатов педагогических наук. В области преподаваемых дисциплин они, как правило, являются специалистами высокого уровня. Однако же в создавшихся условиях, которые уже названы выше, возникает объективная потребность в повышении педагогической составляющей квалификации профессорско-преподавательского состава. Многие проблемы в университетском образовании обусловлены именно недостаточной педагогической готовностью кадров к повышению уровня образования студентов. Существуют и другие кадровые проблемы. Так, профессорско-преподавательские кадры старшего поколения достаточно квалифицированы, и необходимо передавать и преумножать опыт их научной и образовательной деятельности молодым ученым и преподавателям. Омоложение кадров и при этом достижение молодыми учеными и преподавателями высокой квалификации – одна из проблем, решение которой вполне может стать резервом повышения качества университетского образования.

В-пятых, в каждом образовательном учреждении свои требования к качеству образования. Это касается и университетов. Качество университетского образования обусловлено особенностями требований к выпускнику университета и спецификой статуса университета. Требования к университетскому образованию – это фундаментальность образованности выпускников, высокий уровень теоретических знаний, их энциклопедичность, универсальность. Соотнесем эти требования с понятием качества университетского образования.

Для этого необходимо ответить на вопрос: «Что такое качество образования?» Качество образования понимается в педагогической науке как мера соответствия фактически достигнутых результатов образования конкретным, поставленным заинтересованными субъектами (обществом, предприятиями, студентами, их родителями, преподавателями и др.), целям образования. Если цели образования, поставленные субъектами, достигнуты, то образование качественно. Чем выше мера соответствия поставленных целей и результатов, тем выше качество образования. При определении качества возникают проблемы как следствие возможных и реально имеющих место различий в целях образования, поставленных разными субъектами. Цели высшего образования сформулированы в Законе РФ «Об образовании». Это цель «подготовки и переподготовки специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. По каждой специальности и направлению подготовки цели сформулированы в Федеральном Государственном образовательном стандарте. С точки зрения государственного заказа, если студентам удалось освоить учебный материал в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, то достигнуто желаемое качество образования. Студенты, обучающие в университете, сами также ставят перед собой цели. Если им удается цели достичь, получить в высшей школе, то, что они ожидали, то и с их позиции образование качественно.

Таким образом, вопрос о качестве университетского образования можно решать относительно разных заинтересованных лиц. В качестве таковых могут, наряду с уже названными, выступать члены семей студентов, предприятия, ожидающие специалистов того или иного профиля, той или иной квалификации. Рассматривая цели образования относительно заинтересованных в результатах образования субъектов, можем их также представить как единство (синтез) целей – на государственном, региональном, внутриучрежденческом, личном уровнях. В другом разрезе цели образования представляют собой единство трех составляющих – достижение образовательного уровня, не ниже, чем указано в требованиях государственного образовательного стандарта, сохранение и укрепление здоровья студентов и воспитание системы ценностей (ценностного отношения к будущей профессии, к продолжению образования, ценности гуманизма). Если цели разных субъектов, а также цели, как разные ожидаемые результаты образования, систематизированы, согласованы и синергетически взаимно обусловлены, то качество образования в университете определяется относительно всей системы.

В связи с подходом к качеству образования как к мере соответствия между достигнутыми и ожидаемыми целями, можно записать обобщенную математическую модель качества образования:

К = k \* Σ Σ (ПДР–ПОЦ),

где К – суммарная количественная характеристика качества образования,

k – коэффициент пропорциональности,

ПДР – показатель достигнутых результатов,

ПОЦ – соответствующий показатель достигнутых целей.

Суммирование разностей между ними осуществляется по всем критериям качества, с одной стороны. С другой стороны, соответствие достигнутых результатов надо рассматривать относительно каждого субъекта (государства, предприятия, самого студента и др.).

Обобщенным свойством качества образования является его относительность, проявления которой различны. С одной стороны, качество понимается по-разному разными субъектами образования и другими заинтересованными субъектами. Это обусловлено их разными целями, а, следовательно, различными расхождениями в достигнутых мерах соответствия между целями и результатами образования. С другой стороны, относительность качества следует понимать в том смысле, что важны не только результаты, но и изменения, произошедшие в параметре (приращения). Выбор приращений также неоднозначен. В качестве исследуемых приращений можно взять разницу между начальным и достигнутым уровнями. В этом случае будут исследоваться приращения значений сформированности исследуемого параметра по сравнению с начальным уровнем. При одинаковых абсолютных результатах, если получено большее приращение, то качество образования выше. Можно сравнивать между собой расхождения достигнутых результатов с ожидаемым результатом. В этом случае, если в абсолютном выражении результаты одинаковы, но расхождение с ожидаемым результатом меньше, то качество выше. С третьей стороны, относительность качества проявляется в том, что значимы не только результаты, но и условия их достижения. При одних и тех же абсолютных результатах, они если достигнуты в более сложных условиях, можно сделать вывод о том, что качество образования – выше; если при этом энергоемкость достижения результатов более высокая, то качество образования ниже, т.к. страдают значения других показателей.

Поскольку качество образования обладает свойством относительности, имеющим множественные проявления, то из этого, в частности, можно сделать и следующие выводы. Оперирование множеством критериев без их систематизации может привести к отходу от адекватных показателей качества образования. Возможны ошибки в определении критерии. Выдвигая гипотезу Н**0** о выборе адекватной совокупности критериев и принимая эту гипотезу как истинную, можно совершить ошибки второго рода. Суть их состоит в том, что существуют критерии качества, которые были отвергнуты. В частности, первая из ошибок может состоять в том, что не выбраны (или выбраны не полностью) критерии, соответствующие целям образования в университете. Вторая ошибка может состоять в том, что при выборе среди множества критериев будет нарушена пропорциональность критериев, характеризующих разные цели образования. Третья ошибка может проявляться в нарушении порядка значимости критериев.

Во избежание ошибок такого рода, можно руководствоваться строгим теоретическим обоснованием выбора, которое если не гарантирует избежание ошибок, то, по крайней мере, снижает их вероятность. Теоретическое обоснование на основе системного подхода также повысит адекватность критериев реальным результатам качества, если будут обоснованы основания систематизации. Поскольку качество образования определяется как мера соотношения между целью и достигнутым результатом, то в качестве оснований необходимо выбрать: цели образования в университете и исходное состояние абитуриентов по критериям цели.

 Второй вывод, обусловленный относительностью качества образования – это необходимость оценивания в единстве качества результатов, качества научно-образовательных процессов и качества процессов сопровождения образования. Это вполне согласуется с современными подходами исследования качества образования. В педагогической науке качество образования принято оценивать разносторонне, включая оценку качества процесса, условий и результатов образования.

Подходя к критериям с системных позиций, необходимо выявить обязательные и второстепенные элементы. Обязательные (инвариантные) элементы связываются в структуру, достаточно однозначно характеризуя систему и обусловливая ее внутренние системные (эмерджментные) и внешние (синергетические) свойства. Второстепенные (вариативные элементы) зависят от того, кто является субъектом оценки качества образования, от условий, в которых эта оценка происходит. Если первые критерии определяются на основании объективных предпосылок (оснований проектирования системы), то во второстепенных критериях более высока доля субъективной составляющей. Выбор вариативных критериев зависит от контингента студентов и профессорско-преподавательского состава университета, от приоритетных научных направлений деятельности субъектов университета, от специальностей, лицензированных в вузе, по которым происходит образование студентов, от внутривузовского, внутрифакультетского, внутрикафедрального и личного подходов к проектированию и осуществлению научно-образовательного процесса университета.

При выявлении общих критериев следует иметь в виду, что речь идет о качестве университетского образования. В первую очередь, это отразится на критериях качества образованности. Образованность оценивается по параметрам осведомленности, сознательности, действенности и умелости. Соответствующими критериями качества образованности являются: смысловая (сущностная) точность результатов воспроизведения; полнота воспроизводимости; объем осведомленности; размерность осведомленности; соотношение фундаментальных и прикладных знаний; логичность в рассуждениях (следственность выводов), целенаправленность или осмысленная намеренность, соотнесенность усвоенных знаний с действительным отношением человека к себе и к миру (мера нравственности); активность; результативность. Критерии состояния здоровья студентов: сопротивляемость нагрузкам; адаптируемость к нагрузкам; восстанавливаемость; мобилизуемость; развиваемость. Критериями воспитанности ценностных ориентаций являются: согласованность личных ценностей студентов с социальными ценностями; ценностное отношение к образованию (потребность в образовании; понимание значимости образования в жизнедеятельности; подчинение регламенту образовательного процесса; внимание; активность на занятиях); ценностное отношение к здоровью (потребность заниматься спортом, двигательной активностью, наличие /отсутствие вредных привычек; следование режиму; посещение занятий по физической культуре; занятия спортом в системе дополнительного образования); ценностное отношение к профессиональной деятельности (потребность в профессиональной образованности; заинтересованность в вопросах профессиональной и смежной сфер; неформальное отношение к выполнению заданий; высокая образованность; выполнение дополнительных заданий; участие в профессионально ориентированных мероприятиях) образования.

Таким образом, для ответа на вопрос о качестве образования нужно установить, по каким критериям сравнимы между собой ожидаемые и достигнутые результаты.

В указанном смысле «К» – это главная количественная характеристика качества образования. Учитывая вышеназванные критерии качества результатов, можно уточнить, что в состав ПОЦ входят нормативно закрепленные или ожидаемые субъектами показатели:

а) образованности;

б) состояния здоровья студентов;

в) ценностных отношений к жизни (к образованию, выбранной профессии, к своему здоровью, к семье, Родине).

Соответственно этим целям в состав ПДР входят показатели:

а) достигнутой студентом образованности;

б) состояния его здоровья;

в) сложившихся ценностных отношений.

«К» – это основная и наиболее соответствующая определению качества образования его характеристика.

Отсюда становятся очевидными основные параметры для оценки качества результатов образования в университете. Это: уровень образованности; состояние здоровья; сложившиеся ценностные ориентации личности. По одним и тем же параметрам результаты образования могут измеряться и оцениваться для разных возрастных категорий; разными субъектами (студенты; родители; преподаватели; администрация на разных уровнях). Понимание качества образования во всех случаях отличается от других. Субъект измерения и оценки качества – преподаватель получает индивидуальные показатели по каждому студенту; средние показатели по группе, по потоку. Коллективный субъект (деканат, выпускающая кафедра, ректорат) получает средние показатели по группам, потокам, циклам дисциплин, специальностям, направлениям, факультетам, университету. Каждый студент может определить для себя любой интересующий его показатель качества его образования. Государственные комиссии определяют качество образования на экзаменах и защитах дипломов выпускниками. При этом если задача оценки качества ставится отдельно, могут использоваться специальные методики его определения. Свои критерии имеются и у предприятий, принимающих выпускников университета на работу.

Среди критериев, по которым измеряется качество образования, явно прослеживаются формальная и неформальная составляющие. Формальные критерии позволяют производить достаточно формализованные и однозначно интерпретируемые измерения. К таковым можно отнести, например, полноту усвоенного учебного материала, результативность, восстанавливаемость, наличие или отсутствие вредных привычек и др. По формальным критериям на основе имеющихся методик можно давать однозначные оценки качества образования. Неформальные критерии с трудом поддаются измерению, результаты же проведенных исследований могут иметь неоднозначную интерпретацию. В то же время, именно неформальные критерии обеспечивают наиболее полное представление о качестве образования студентов. Для оценивания качества с использованием неформальных критериев имеет смысл обращаться к оценкам опытных наблюдателей, педагогов, ученых, психологов, социологов, медицинских работников, экспертов в области образования и педагогики.

Критерии могут быть сформулированы на разных уровнях обобщенности. Учитывая, что оценка качества находится как результат суммирования показателей качества по всем критериям, необходимо стремиться к минимизации их числа. С другой стороны, они должны достаточно полно представлять собой всех параметры образованности выпускника университета.

Достижение того или иного результата и, соответственно, совокупности показателей ПДР происходит в университете в научно-образовательном процессе. Соответственно, имеет смысл ввести термин «качество научно–образовательного процесса». Под качеством научно-образовательного процесса будем понимать его потенциальную и реализованную возможность достижения ожидаемых результатов образования. Таким образом, при выявлении критериев качества научно-образовательного процесса, имеет смысл вычленять среди них две группы. Первая группа: критерии потенциальной возможности достижения качества образования в научно–образовательном процессе. Вторая группа: критерии качества реализованного научно–образовательного процесса.

К первой группе относят критерии, дающие представление о проекте научно-образовательного процесса: проектируемое содержание образования; проектируемые методы взаимодействия участников образования и мера достижения синергизма; проектируемые организационные формы взаимодействия участников научно–образовательного процесса; компетенции участников научно–образовательного процесса. Критерии второй группы соответствуют им: реализованное содержание образования; мера достижения синергизма взаимодействия участников научно-образовательного процесса; степень исполнение участниками научно-образовательного процесса своих функций; эффективность использованных форм и методов научно-образовательного процесса.

При этом следует учитывать, что качество научно-образовательного процесса достигается в тех случаях, когда его проект составлен в соответствии с ожидаемым результатом, – с одной стороны. С другой стороны, качество достигается непосредственно в учебно-педагогическом взаимодействии. И третья необходима составляющая – это сопровождение научно–образовательного процесса, создаваемые внешние условия его протекания. В соответствии с этими значимыми факторами качества главного процесса в образовании закономерно вычленить три группы критериев его качества.

1. Качество проекта научно-образовательного процесса.

Его формальными критериями качества служат: полнота отражения необходимого социального опыта; точность отражения связей в реальном мире; в науке; размерность (по количеству дисциплин) и полнота (по количеству содержательных направлений в каждой дисциплине) межпредметных связей.

Неформальные критерии качества: соответствие содержания образования, проектируемых методов и форм взаимодействия сущностным свойствам преподавателя и студентам; эмоциональное и ценностное отношение студентов к изучаемой дисциплине, к профессии; гуманизм как ценность; целостная картина мира (как компонент мировоззрения инженера, учителя и др.). Взаимная связь между перечисленными критериями вытекает из: обусловленности всех компонентов научно-образовательного процесса социальным заказом, личными и социальными целями, начальным состоянием и индивидуальными особенностями студентов; полноты отражения необходимого социального опыта; точности отражения связей в реальном мире; в науке; потенциальной применимостью содержания образования к воспитанию ценностей; межпредметными связями; потенциальной динамичностью, развиваемостью, непрерывностью, преемственностью с предшествующими и последующими проектами образовательных процессов).

2. Качество учебно-педагогического взаимодействия характеризуется следующими формальными критериями: размерность (содержание деятельности, ее разнообразие); полнота и глубина деятельности и взаимодействия (их насыщенность); психическая напряженность; утомление; физическое здоровье.

Неформальные критерии: внутренняя гармония между преподавателем и студентом; взаимопонимание; согласованность (синергия) их деятельности; активность, субъектные проявления студента образования.

Системность критериев достигается за счет адекватности методов и форм как целям, так и достижениям студентов; их соответствия содержанию образования и условиям; преемственности в использовании методов; субъект-субъектности взаимодействия как иерархически главного элемента; направленностью совместной деятельности (взаимодействия) на снижение ее «энергозатратности»; рационального использование средств).

Если проект научно-образовательного процесса не предусматривает достижения всего комплекса целей образования в университете, то при его реализации они вряд ли будут достигнуты. Это обусловлено высокой сложностью целей университетского образования и, как следствие, малой вероятностью их стихийного, ненаправленного достижения. С другой стороны, проект научно-образовательного процесса может быть весьма полным и перспективным в плане достижения целей. В случае неполной реализации потенциалов научно-образовательного процесса цели образования в университете также достигнуты не будут. В этом случае ответственность за недостаточное качество образования ложится, прежде всего, на людей – участников образовательного процесса и управления им. Следовательно, возникает целесообразность внесения дополнительных критериев качества научно–образовательного процесса. Это обеспечивает взаимосвязь двух ранее представленных групп критериев качества научно-образовательного процесса. Одним из таких критериев является мера корреляции между критериями потенциала качества научно-образовательного процесса и критериями качества реализованного научно-образовательного процесса.

Поскольку согласие этих критериев можно обеспечить только через деятельность (взаимодействие) участников образования, то, соответственно, имеет смысл утверждать, что критериями качества образования являются некие интегративные характеристики студентов и преподавателей – интегративные природно-личностные характеристики (ИПЛХ). Они включают в себя и природные потенциалы студентов и преподавателей, и достигнутые ими уровни квалификации (образованности), и способность к управлению и самоуправлению в научно-образовательном процессе, и направленность на сотрудничество, взаимодействие.

Управление научно-образовательным процессом нужно отметить как отдельный фактор, обеспечивающий качество образования. В этом смысле можно говорить о качестве управления. При этом качественное управление образованием понимается как процесс управления, в результате которого достигается качество научно-образовательного процесса и качество его результатов. Критериями качества управления образованием являются: направленность управления на обеспечение качества образования; реализация субъектами научно-образовательного процесса функций управления (самоуправления); обеспечение научно-образовательного процесса, согласно «координатам» образовательного пространства университет. Управление научно–образовательным процессом включает создание условий для его реализации и в этом смысле неотделим от процессов сопровождения образования.

3. Качество процессов сопровождения имеет следующие формальные критерии качества: количество мероприятий (по социальной защите, здоровьесберегающие, обеспечивающие благоприятный психологический климат, способствующий синергии взаимодействия субъектов в образовательном процессе и др.), количество их участников, количество учебных дисциплин, на базе овладения которыми проводится данное мероприятие; площади помещений, количество оборудования, его уровень, количество и оснащенность лабораторий; в числе формальных критериев квалификации кадров: количество докторов и кандидатов наук, количество публикаций, авторских свидетельств, выступлений на конференциях разного уровня, количество подготовленных докторов и кандидатов наук, количество в срок защищенных диссертаций и др. критерии, имеющие количественное выражение.

Неформальные показатели качества процессов сопровождения включают: любовь преподавателя к своей профессии; гуманизм по отношению к студентам; отношение студентов к образованию, к продолжению образования, к университету и преподавателю; личные ценности, воспитанные под воздействием того или иного педагога многие другие.

Кроме внутриуниверситетских критериев существуют и внешние критерии. Они связаны, главным образом, с деятельность таких акторов, как «потребитель» и «поставщик». К их числу можно отнести: образованность и здоровье абитуриентов; система их личных ценностей; состояние мотивационной сферы; востребованность выпускников (по специальностям и уровнем квалификации); наличие устойчивых внешних связей университета с другими организациями, учреждениями, предприятиями и др.

Между группами критериев устанавливаются связи, в первую очередь, взаимной обусловленности. Связи взаимной обусловленности включают зависимость качества научно-образовательного процесса качеством управления, а также зависимость качества результатов от качества управления и от качества научно-образовательного процесса. Соответственно, при выявлении всех групп критериев следует исходить из критериев качества результатов. Отвечая на вопрос, каким образом можно достигнуть качества результатов, выводим критерии качества научно-образовательного процесса. Продолжая, обусловливаем вывод критериев качества управления критериями качества процесса сопровождения (рис. 4).

Сущность взаимосвязей между группами критериев проявляются в наличии критериев метауровня, которые не относятся отдельно ни к одной из ранее названных групп. Критерии метауровня выражаются взаимную обусловленность групп критериев между собой и выполняют, тем самым, структурирующую функцию, играя соответствую роль в систематизации критериев качества образования студентов университета. Метакритериями являются: мера систематизированности компонентов научно-образовательного процесса и управления им; мера корреляции между критериями качества потенциала научно-образовательного процесса и критериями качества реализованного научно-образовательного процесса; интегративные природно-личностные характеристики участников образования.

Таким образом, были сделаны следующие выводы о систематизации критериев качества образования в университете. Состав критериев определяется исходя из необходимости оценивания в единстве качества результатов, образовательных процессов и процессов сопровождения образования; проектируемых и достигаемых результатов образования; учета формализуемых (формальных) и неформальных составляющих критериев качества.

качества процессов сопровождения образования

**Критерии**

Качество образования

Качество

результатов

Качество

научно-образовательного процесса

Качество

управления научно-образовательным процессом

качества

результатов

качества

научно-образовательного процесса

качества

управления научно-образовательным процессом

Качество сопровождения образования

Рис. 4. Взаимосвязь процессов в образовании и критериев качества

Определение качества основывается на сопоставлении достигнутых результатов научно-образовательного процесса и синтезированных целей образования. В связи с этим систематизация критериев качества образования осуществляется по его целям и результатам. Синтез целей и их систематизация является основанием целостного подхода к оценке качества образования в вузе. Систематизацию целей следует проводить по уровням, на основе достижения синергии целей разных субъектов и по основанию «ожидаемые результаты». Если цели разных субъектов, а также цели, как разные ожидаемые результаты образования, систематизированы, согласованы и синергетически взаимно обусловлены, то качество образования в университете определяется относительно всей системы. Свойство относительности качества образования обусловливает целесообразность систематизация критериев по субъектам измерения и оценки качества, а также по признаку «вариативность–инвариантность». Сущность системного представления критериев качества выражена в метакритериях.

Имеющийся мировой опыт установления качества рыночного предложения посредством независимого его контроля привел образование к разработке своей системы менеджмента качества, для которой характерны комплексность (ИСО 9001, аккредитация образовательных программ, самооценки); всеобъемлющий характер (все виды деятельности и процессы).

Это приводит к мысли о необходимости определения критериев качества ООП ВПО и разработки методик для его измерения. При этом первостепенной задачей является обоснование соответствующих критериев качества.

Они должны отвечать следующим требованиям:

* мобильность, вариативность (по содержанию, продолжительности, формам организации, уровню);
* современное, научное, практико-ориентированное, востребованное, обновляемое содержание образовательных программ;
* направленность предлагаемых программ на ту или иную целевую аудиторию, их эксклюзивность;
* соответствие образовательных программ потребностям потенциальных потребителей (физических лиц, юридических лиц, государства).

Внешне выполнение данных требований выражается в удовлетворенности потребителей от получения дополнительного образования.

В связи с этим соответствие ООП требованиям заказчиков является одним из главных критериев качества программ. Заказчик в сфере профессионального образования – это коллективный субъект, который включает в себя и студента, и его работодателя (действительного и потенциального), и представителей общественных, государственных организаций, учреждений, предприятий, различных сфер народного хозяйства). Требования этих заказчиков могут и не соответствовать друг другу.

Поскольку ООП относится к сверхсложным системам в образовании невозможно достаточно полно охарактеризовать при помощи конечного числа формальных признаков. В связи с этим качество ООП следует оценивать на основании совокупностей формальных и неформальных критериев. Принято выявлять критерии качества образовательных процессов по трем направлениям: качество достигнутых результатов, качество взаимодействия субъектов образовательного процесса, качество условий, обеспечивающих процесс (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки качества программы ДПО

| № | Наименование направления/показателя | Вес показателя |
| --- | --- | --- |
| **1** | **Соответствие разработанной ООП требованиям субъектов образования** | **600** |
| 1.1 | Соответствие наименования программы актуальным направлениям профессиональной деятельности | 40 |
| 1.2 | Наличие перечня требований к результатам освоения программы (профессиональные компетенции, умения, знания) и их соответствие современным требованиям, предъявляемым к работникам, в т.ч. квалификационным характеристикам должностей работников  | 60 |
| 1.3 | Соответствие структуры программы требованиям, приведенным во ФГОС– модульный характер программы  | 40 |
| 1.4 | Наличие и актуальность содержания базовой части каждого цикла  | 60 |
| 1.5 | Наличие и актуальность содержания программы, профессионального цикла, посвященного современным производственным (научным) технологиям | 60 |
| 1.6 | Соответствие содержания учебного плана наименованию программы и установленной форме | 50 |
| 1.7 | Наличие рабочих программ по всем дисциплинам и модулям и их соответствие установленной форме | 70 |
| 1.8 | Соответствие содержания рабочих учебных программ по модулям профессиональным компетенциям и требованиям к умениям и знаниям в целом по ООП  | 70 |
| 1.9 | Инновационный характер ООП | 70 |
| 1.10 | Актуальность используемых образовательных технологий для данной ООП | 50 |
| 1.11 | Использование современных форм и методов контроля и оценки результатов освоения модулей  | 30 |
| **2** | **Требования к условиям реализации ООП** | **400** |
| 2.1 | Соответствие профиля ООП заявленным в лицензии и имеющих государственную аккредитацию ООП | 30 |
| 2.2 | Качество научно-педагогических работников, которые планируется привлечь для реализации ООП | 80 |
| 2.3 | Уровень развития материально-технических условий для реализации программы (наличие аудиторий, лабораторий, производственных участков и т.п. по профилю программы) | 80 |
| 2.4 | Наличие мест в общежитии для размещения студентов,  | 20 |
| 2.5 | Статус и уровень достижений образовательных учреждений (организаций), на базе которых будет происходить ознакомление с практическими результатами инновационной деятельности (освоение практических модулей)  | 60 |

Окончание таблицы 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 2.6 | Наличие в отчете конкретных показателей о реализации ООП в прошлом году | 30 |
| 2.7 | Степень участия образовательного учреждения в реализации образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования в рамках федеральных, региональных, ведомственных, отраслевых и иных программ за последние три года для выпускников данной ООП | 30 |
| 2.8 | Уровень развития научно-педагогических школ и их кадровом обеспечении | 70 |

**10. Задания для аудиторных занятий**

Современные организационные формы образовательного процесса в университет предполагают использование активных и интерактивных методов и технологий. Поэтому студентам могут быть предложены задания для выполнения во всех формах аудиторных занятий.

Преобладают интерактивные лекции. При проведении всех лекций перед студентами ставятся вопросы, проходит краткое обсуждение проблем по тематике лекций. Предлагаем использование следующих заданий для работы на лекциях (преподавателем могут использоваться другие задания).

Лекция 1: обсуждение и анализ в микрогруппах позитивных и негативных аспектов разных видов социального влияния на образование человека.

Лекция 2: работа в парах – сравнение признаков ключевых понятий.

Лекция 3: обсуждение признаков непрерывности системы профессионального образования в России; выработка общих выводов.

Лекция 4: работа в парах – схематичное отражение взаимосвязей между компонентами образовательного процесса; итоговая дискуссия – обоснование системного представления образовательного процесса.

Лекция 5: работа в микрогруппах – анализ субъект-субъектной и субъект-объектной форм учебно-педагогического взаимодействия; фронтальное обсуждение отличий методического обеспечения образовательного процесса в рамках компетентностной парадигмы.

Лекция 6: дискуссия – выявление структуры рабочей программы и содержательного наполнения ее компонентов.

Лекция 7: дискуссия «Портрет современного преподавателя высшей школы».

Лекция 8: работа в парах с последующим обсуждением – какими педагогическими компетенциями должен обладать современный руководитель предприятия.

Лекция 9: фронтальное подведение итогов «Критерии качества университетского образования».

Далее предлагаются возможные варианты проведения семинарских занятий.

**Семинарское занятие «Непрерывное профессиональное образование через всю жизнь»**

Происходит обсуждение категории «возраст», его относительности, вычленяются социально-возрастные группы. Обсуждаются типичные и возможные социальные роли, социальные требования и ожидания относительно каждой социально-возрастной группы, особенности и возможности образования с соответствующие периоды жизни.

Работа в группах. Каждая группа получает задание охарактеризовать возрастную группу по социальным, культурным, возможным индивидуальным признакам. Выстраиваются типичные и нетипичные траектории образования в условные периоды.

Фронтальное обсуждение. Выстраиваются типичные и нетипичные траектории образования в течение жизни человека (long life learning).

**Деловая игра. Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»**

(возможно проведение на русском и английском языках)

Цель деловой игры: изучение и сравнение мировых систем профессионального образования по критериям: доступность и массовость; вариативность траекторий образования; связь уровня образования с предстоящими видами профессиональной деятельности; конкурентоспособность выпускников разных уровней на рынке труда; академическая мобильность; соотнесенность с тезисами Болонской декларации.

Участники «конференции» вырабатывают общий документ «Сравнительный анализ систем профессионального образования в современном мире».

**Практическое занятие. Анализ ФГОС – 3 по направлению**

**образования, выбранному студентами**

Работа в микрогруппах.

Разработка паспорта компетенции.

Разработка эскиза учебного плана.

**Практическое занятие. Фрагмент занятия**

Реализуются или презентуются фрагменты занятий в организационных формах, выбранных студентами, с демонстрацией инновационных образовательных технологий.

**Практическое занятие. Разработка моделей педагогических компетенций преподавателя высшей школы и руководителя предприятия**

С использованием должностных инструкций, государственных требований или Федеральных государственных образовательных стандартов составить модели:

а) компетенций преподавателя высшей школы (выбрать определенную должность);

б) руководителя предприятия (выбрать предприятие и руководящую должность).

**Деловая игра. Совещание проректоров вузов «Факторы качества высшего профессионального образования»**

Цель деловой игры – систематизация изученных критериев качества ВПО, поиск способов повышения качества ВПО в соответствии с ними.

Деловая игра состоит из трех частей: деловое совещание (первая группа участников – «проректоры вузов»), пресс-конференция после совещания (вторая группа участников – корреспонденты СМИ), репортаж о совещании (готовит вторая группа участников).

В ходе «совещания» «проректоры» делятся проблемами в своих вузах, в соответствии с изученными ранее критериями вырабатывают предложения по разрешению проблем и повышению качества образования в вузах; вторая группа выступает качестве слушателей и готовит вопросы для второй части деловой игры.

Во время пресс-конференции одна группа задает вопросы первой группе, уточняющие предложенные меры повышения качества образования в вузах.

Затем «корреспонденты» готовят совместную публикацию по итогам совещания и пресс-конференции и публично выступают с ней.

**Практическое занятие. Разработка программы дополнительного профессионального образования и сметы**

Сформулировать цель, выбрать программу дополнительного образования для определенной целевой аудитории, сформулировать тему.

Написать рабочую программу.

Рассчитать смету на данную программу.

Пример составления сметы (приложение 3).

**11. Самостоятельная работа студентов**

Предлагаем примерный перечень заданий для самостоятельной работы магистрантов по дисциплине «Педагогика высшей школы».

* Написать эссе на одну из тем: «Непрерывное образование в моей жизни», «Личная ценность образования».
* Осуществить сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы («образование», «обучение», «воспитание», образовательный процесс», «образованность», «компетенция», «компетентность» и др. по выбору преподавателя).
* Подготовить реферат, доклад и презентацию о системе профессионального образования в одной стран мира. Соотнести систему профессионального образования в выбранной стране с системой профессионального образования в России.
* Принять участие в деловой игре «Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация» (Приложение 1) Примечание: для выполнения задания рассмотреть материалы на сайте Минобразования и науки РФ, в частности, Проект Закона РФ «Об образовании в РФ» (http://mon.gov.ru).
* Изучить статьи, монографии и учебники с целью исследования инновационной образовательной технологии (по выбору студента).
* Разработать презентацию «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя)
* Подготовить фрагмент занятия с использование какой–либо инновационной технологии. Отразить все компоненты образовательного процесса. При разработке занятия найти ответы на следующие вопросы.

Организационная форма занятия.

Цели занятия: обучения, воспитания, развития.

Какое для этого необходимо содержание, как его структурировать.

Какие будут использованы методы и почему, каким образом они соответствуют цели и содержанию.

Логика занятия, методический замысел.

* Показать (или провести с согруппниками) фрагмент занятия.
* Разработать рабочую программу учебной дисциплины в соответствии с ФГОС – 3 по направлению бакалавриата (приложение 2).
* Изучить должностные инструкции преподавателей высшей школы и руководителей предприятия (разных уровней) с целью выявления их педагогических компетенций.
* Встретиться и побеседовать с представителями предприятия для разработки модели педагогических компетенций руководителя.
* Разработать программу непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия.
* Провести исследование: Резервы качества образовательного процесса.

Контрольные вопросы

1. Образование человека как явление и как общечеловеческая ценность.
2. Педагогика высшей как область знаний, наука, учебная дисциплина.
3. Системы профессионального образования в странах мира.
4. Развитие законодательной базы высшего профессионального образования.
5. Учебно-методическая документация.
6. Регламенты педагогической деятельности.
7. Субъекты образования.
8. Цели и задачи профессионального образования.
9. Содержание образования в высшей школе.

10. Организационные формы и методы реализации образовательного процесса.

11. Средства образования.

12. Результаты образования и условия их достижения.

13. Сущностная характеристика и содержание обучения.

14.Сущностная характеристика и содержание воспитания.

15. Системное представление образовательного процесса.

16. Образовательные технологии.

17. Педагогическая профессия.

18. Компетентностная модель преподавателя.

19. Методическая работа преподавателя.

20. Педагогические компетенции руководителей предприятия.

21. Организация непрерывного развития профессиональных личных ресурсов сотрудников предприятия.

22. Критерии качества образования в высшей школе.

23. Меры по повышению качества образования в высшей школе.

**Библиографический список**

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. − М.: Политиздат, 1985. − 263 с.
2. Авилов, А.В. Рефлексивное управление. Методологические основания / А.В. Авилов // [http:/ www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2003/01/15/ 0000040888/kniga\_ kru\_ 2zip](http://http:/%20www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2003/01/15/%200000040888/kniga_%20kru_%202zip)
3. Алексеев, П.В. Философия: учеб. – 4-е изд., перераб. и доп. / П.В. Алексеев. – М.: ТК Велби, изд-во «Проспект», 2007. – 592 с.
4. Алексеев, С.В. Модернизация учебной деятельности в учреждении постдипломного педагогического образования / С.В. Алексеев // Методист. – 2002. – № 3 – С. 2–4.
5. Амирова, С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук / С.С. Амирова. − Казань, 1995. − 344 с.
6. Амонашвили, Ш.А. Педагогика здоровья / Ш.А. Амонашвили. − М.: Педагогика, 1990. − 232 с.
7. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. − М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. − 494 с.
8. Амосов, П.М. Размышления о здоровье / Н.М. Амосов. − М.: АСТ, Сталкер , 2005. − 91 с.
9. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. − М.: МГУ, 1977. − 238 с.
10. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Мастера психологии).
11. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы: Новый курс / А.А. Андреев.– М.: Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.– 264 с.
12. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Кн. 1. – Казань: изд-во КГУ, 1996. – 567 с.
13. Антропова, М. Инновации, учебная нагрузка и здоровье детей / М. Антропова, Г. Бородкина , Л. Кузнецова // Народное образование. ––1998. − № 9–10. − С. 166–167.
14. Антропова, М.В. Обучение с учетом психофизических особенностей подростков / М.В. Антропова, Г.Г. Манке // Педагогика. − 1993. − № 6. − С. 9–13.
15. Апанасенко, Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г.Л. Апанасенко. − СПб.: Петрополис, 1992. − 123 с.
16. Ариарский, М.А. Повышение квалификации как компонент непрерывного образования: учебное пособие / М.А. Ариарский, М.А. Малаховская, П.С. Хейфец. – СПб.: ЦИПК, 1995. – 35 с.
17. Арнаутов, В.В. История и современное состояние непрерывного педагогического образования / В.В. Арнаутов // Преподаватель. – 2001 – № 2. – С. 4–11.
18. Аршавский, И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И.А. Аршавский. − М.: Наука, 1982. − 235 с.
19. Аршинов, В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур / В.И. Аршинов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 13–16.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека (3-е изд., испр. и доп.) / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, Смысл, 2007. – 528 с.
21. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. − М.: Политиздат, 1981. − 432 с.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 306 с.
23. Базарный, В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. Истоки, подходы к профилактике. (Президентская программа «Дети России») / В.Ф. Базарный. − М.: Сергиев Посад, 1995. − 41 с.
24. Бальсевич, В.К. Онтокинезиология человека / В.К. Бальсевич. – М.: изд-во «Теор. и практ. физ. культ.». 2000. – 275 с.
25. Бальсевич, В.К. Физическая активность человека / В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов. − Киев: Здоровья, 1987. − 214 с.
26. Барболин, М.П. Методологические основы развивающего обучения / М.П. Барболин. − М.: Высш. шк., 1991. − 230 с.
27. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: моногр. / В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 340 с.
28. Белкин, А.С. Витагенное образование. Голографический подход / А.С. Белкин, Н.К. Жукова. − Екатеринбург: УГППУ, 1999. − 136 с.
29. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. − Екатеринбург: УГППУ, 2000. − 192 с.
30. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Кн. для учителя / А.С. Белкин. − Екатеринбург: УГППУ, 1997. − 185 с.
31. Бенин, В.Л. Гуманизация межличностных отношений в контексте диалогичности культуры / В.Л. Бенин, Р.М. Фатыхова // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. − 1999. − № 1. − С. 122–128.
32. Березин, И.П. Школа здоровья / И.П. Березин, Ю.В. Дергачев Ю.В.. − М.: Московский рабочий, 1989. − 221 с.
33. Березина, В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования / В.А. Березина: учебно-методическое пособие – Москва: [Диалог культур](http://www.iqlib.ru/publishers/publisher/D65C16AD501840C5B957D3B678663A0E), 2007. – 512 с.
34. Беспалько В.П. Стандартизация образования: Основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. –№ 5. – С. 16–23
35. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. − М., 1994. − 282 с.
36. Блауберг, И.Б. Становление и сущность системного подхода / И.Б. Блауберг, Э.Г. Юдин. − М.: Наука, 1973. − 270 с.
37. Блонский, П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский. − М., 1935. − 127 с.
38. Блюм, Г. Психоаналитические теории личности / Перевод А.Б. Хавина / Г. Блюм. – М.: Культура. Академический проект, 1996. – 224 с.
39. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев, М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
40. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: изд-во Моск.ун-та, 1982. – 200 с.
41. Божко, Н.М. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г.С. Сухобской и др. – СПб, ИОВ РАО, 2002. – 187 с.
42. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Б.и., 1968. – 464 с.
43. Бородина, Е.С. Воспитание ценностного отношения первоклассников к образованию / Е.С. Бородина // Образование в сфере физической культуры и спорта: инновационный вектор развития: материалы Всеросс. науч.-метод конф. (23 марта 2007 года УралГУФК, Челябинск) / отв. ред. Л.М. Куликов, А.И. Федоров; УралГУФК, ЧГНОЦ УрО РАО. – Челябинск, 2007. – Ч. 1. – С. 116–119.
44. Бочаров, В.В. Антропология возраста / В.В. Бочаров: учебное пособие. СПб.: СПбГУ. – 2000. – 196 с.
45. Брехман, И.И. Введение в валеологию − науку о здоровье. − Л.: Наука, 1987. − 125 с.
46. Булдаков, С.К. Философия и методология образования: научное издание / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, – 2002. – 444 с.
47. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: МГУ, 1990. – 136 с.
48. Быков, В.С. Изучение ценностных ориентаций и установок у учащихся и родителей к средствам сохранения здоровья / В.С. Быков // Здоровье. Образование. Опыт и перспективы деятельности локальной образовательной системы по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства. Материалы городской научно-практической конференции. − Челябинск: Управление по делам образования, 1998. − С. 28–31.
49. Бюллетень «Проблемы информатизации высшей школы». − 1998. − № 3–4 (13–14). − 322 с.
50. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства / К.Я. Вазина. − Челябинск, 1997. − 240 с.
51. Величковский, В.И. и др. Здоровье человека и окружающей среды / В.И. Величковский : учеб. пособие. − М.: Новая школа, 1997. − 240 с.
52. Вербицкая, Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н.О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 14–19.
53. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения: Ст.3 / А.А. Вербицкий // Новые знания, 2002. – № 1. – С. 13–17.
54. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход: Ст.2 / А.А. Вербицкий // Новые знания, 2001. – № 4. – С. 15–19.
55. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения / А.А. Вербицкий: Ст.3 // Новые знания, 2002. – № 1. – С.13–17.
56. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогическое образование взрослых: Формы лекций в системе контекстного обучения: Ст.5 / А.А. Вербицкий // Новые знания, 2002. – №4. – С. 7–11.
57. Вершловский, С.Г Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика, 2003. – №8. – С. 3–8.
58. Вершловский, С.Г. От педагогики к андрагогике // Университетский вестник / С.Г. Вершловский. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 33–36.
59. Вершловский, С.Г. Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / С.Г. Вершловский //Методист, 2002. – № 2. – С. 17–19.
60. Весна, М.А. Педагогическая синергетика / М.А. Весна. − Курган: КГУ, 2001. − 405 с.
61. Виленский, М.Я. Исследование динамики физических и умственных нагрузок студентов в учебном году / М.Я. Виленский // Ученые записки московского гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина. − М.: МГПИ, 1968. − № 318. − С. 3–9.
62. Виненко, В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Синенко // Педагогика, 1997. − № 2. – С. 50–55.
63. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 175 с.
64. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студ. пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского.− М.: Просвещение, 1979. − 288 с.
65. Воскресенский, В.А. Здоровый образ жизни и гигиеническое воспитание подростков и молодежи / В.А. Воскресенский. − М.: Знание, 1987. − 265 с.
66. Воспитание и обучение в детском саду / под ред. канд. пед. наук Е.И. Радиной; Акад. пед. наук РСФСР. ин-т теории и истории педагогики. пед. чтения. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1955. – 131 с.
67. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
68. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. − М.: Педагогика, 1991. − 479 с.
69. Гавриков, А.Л. Образование взрослых в XXI веке: роль университетов в его развитии / А.Л. Гавриков, Н.П. Литвинова; М-во образования РФ; исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). – М.: изд-во исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 174 с.
70. Гальперин, С.И. Влияние мышечной деятельности на нервную систему и вегетативные функции детей школьного возраста / С.И. Гальперин. − М.: Просвещение, 1967. − 248 с.
71. Гершунский, Б.С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 459 с.
72. Глушанко, В.С. Гигиеническое обучение и воспитание населения. Методика пропаганды здорового образа жизни / В.С. Глушанко, Н.Я. Вороненко: учеб.-метод. пособие. − Витебск: Вит. мед. ин-т, 1992. − 28 с.
73. Голованова, Н.Ф. Особенности самообразовательной деятельности старшеклассников / Н.Ф. Голованова // Сов. Педагогика, 1983. − № 5. − С. 47–50.
74. Голуб, Л.В. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования /Л.В. Голуб // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 48–52.
75. Гончаров, Н.К. Очерки по истории советской педагогики / Н.К. Гончаров. – Киев.: Радянська школа, 1979. – 363 с.
76. Горохов, В.А. Основы непрерывного образования в СССР: пособие для студентов УПК, учителей общетехнических дисциплин и труда школ, преподавателей и мастеров производственного обучения УПК и СПТУ / В.А. Горохов, Л.А. Коханова / под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 383 с.
77. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (проект) // Учительская газета, 14 января 1997. − № 1, ***–*** С. 8–9.
78. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении / Г.Г. Гранатов. – Челябинск: изд-во ЧГПИ, 1991. – 129 с
79. Громакова, Е.И. Синергетика и изменение форм научной рациональности / Е.И. Громакова: дис. …канд. филос. наук. – М., 1997. – 136 с.
80. Громбах, С.М. Школа и психическое здоровье учащихся / С.М. Громбах. − М.: Педагогика, 1988. − 88 с.
81. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополн. проф. образования / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, ГУП ИПК Ульян.дом печати, 2005. – 496 с.
82. Гуваков, В.И. Здравоохранительная деятельность: Социокультурные и методологические проблемы / В.И. Гуваков. − Новосибирск: изд-во Новосиб. ун-та, 1991. − 184 с.
83. Гужаловский, А.А. Физическая подготовка школьника / А.А. Гужаловский. − Челябинск: Юж. – Урал. кн. изд-во, 1980. − 151 с.
84. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. − М.: Педагогика, 1986. − 239 с.
85. **Денисенко, В.А.** Логико-математические основы экономики качества образования в учебных заведениях / В.А. Денисенко // Экономика образования. – 2005. – № 3. – С. 56–76.
86. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: сб. науч.тр. / под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. – М.: изд. АПН СССР, 1990. – 180 с.
87. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
88. Диалектика развития понятий в современной науке: сб. ст. / отв. ред. Ж.Т. Тулепов. – Ташкент: Таш ПИ, 1979. – 316 с.
89. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. Е.И. Радина. – М. : Просвещение, 1967. – 200 с.
90. Динейка, К.В. 10 уроков психофизической тренировки / К.В. Динейка. − М.: Физкультура и спорт, 1987. − 63 с.
91. Дичев, Т.Г. Адаптация и здоровье, выживание и экология человека: (Социал.-мед. психобиоэнерг. аспекты) / Т.Г. Дичев. − М.: Витязь, 1994. − 324 с.
92. Дмитриев, А.А. Оздоровление учащихся средствами физической культуры / А.А. Дмитриев. − Красноярск: КГПИ, 1990. − 80 с.
93. Добринская, Е. Образование взрослых: преемственность и развитие: Краткий обзор материалов научн. конф. «Образование взрослых в современной России: приоритеты и ценности, провед. в Институте образования взрослых РАО, Москва, декабрь 2000 г.» / Е. Добринская // Педагогика. – 2001. – №7. – С.107–110.
94. Добронравова, И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. − Киев: Лыбидь, 1990. − 147 с.

#  Дополнительное образование детей. – М.: Народное образование, 2007. – Вып. 3, *−* 2007. – 416 с.

1. Егоров, В.С. Философия открытого мира / В.С. Егоров. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.
2. Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала ХХ века: Историко-педагогический очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
3. Елизарова, Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ // Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития / Е.Н. Елизарова. – СПб., 2002. – С. 30–34.
4. Журавлев, В.И., Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. – М.: Педагогика,1990. – 164 с.
5. Задачи по достижению здоровья для всех: Европейская политика здравоохранения. − Копенгаген: ВОЗ/ЕРБ, 1991. − 322 с.
6. Зайцев, Г.К. Педагогика здоровья: Образовательные программы по валеологии / Г.К.Зайцев, В.В. Колбанов, М.Г. Колесникова. − СПб.: УПМ, 1994. − 78 с.
7. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском образовании» // http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3993/
8. Закон РФ «Об образовании». – М.: МП «Новая школа», 1996. – 60 с.
9. Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: Материалы научно-практического семинара, 14 дек. 2001 г.– СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 52с.
10. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. − Л.: Медицина, 1988. − 246 с.
11. Здоровье школьника: Сб. нормативных и методических документов. − СПб.: ЦПИ, 1994. − 76 с.
12. Здоровье, развитие, личность / под ред.: Г.Н. Сердюковской, Д.Н. Крылова, У. Кляйнпетер. – М. : Медицина, 1990. – 336 с.
13. Здоровье. Образование. Опыт и перспективы деятельности локальной образовательной системы по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства. Материалы городской научно-практической конференции. − Челябинск: Управление по делам образования, 1998. − 80 с.
14. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. − М.: Высш. шк., 1986. − 221 с.
15. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова: науч.-метод. пособие. − Екатеринбург: УГППУ, 1999. − 245 с.
16. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионально образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – № 2 (14), 2002. – С. 31 – 50.
17. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // http://www.ngosnews.ru/docs/nwfa/method/05\_qualt/keycomp.doc.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 476 с.
19. Зинченко, В.П. Духовное возрождение // Человек, 1990. − № 2. − С. 5–15.
20. Зинченко, В.П. Психология телесности между душой и телом / В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2007. – 731 с.
21. Змеев, С.И. Наука ХХI века: Андрагогика / С.И. Змеев // Высшее образование в России, 1998. – № 2. – С. 76–79.
22. Змеев, С.И. Образование взрослых в России и в мире / С.И. Змеев // Педагогика,1999. – № 6. – С.106–108.
23. Змеев, С.И.Основы андрагогики / С.И. Змеев: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей.– М.: Флинта; Наука,1999. – 152 с.
24. **Иванютина, Л.В.** Методические подходы к мониторингу рынка образовательных услуг высшего профессионального образования / Л.В. Иванютина // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2007. – № 3(53). – С. 104–107.
25. Ильин, Г.Л. Философия образования: идея непрерывности / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – 223 с.
26. Ильин, Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
27. Инженерия здоровья: метод. рекомендации /В.Г. Камалетдинов, З.Т. Бикбулатов. − Челябинск: ЧГИФК, 1991. − 31 с.
28. Информационные педагогические технологии в системе физкультурного образования и спорта / С.А. Кабанов, А.П. Исаев, Н.З. Мишаров. − Челябинск: ЮУрГУ, 2000. − 251 с.
29. Исаев, А.П. Образовательный проект «Валеологический лагерь» (лагерь здоровья) / А.П. Исаев. − Челябинск: ЮУрГУ, 1999. − 77 с.
30. История воспитания и образования в России XVIII века. Ч. 2. Материалы для самостоятельного изучения / сост. Д.И. Латышина. – М.: РОУ, 1992. – 132 с.
31. Казначеев, В.П. Основы общей валеологии / В.П. Казначеев: учеб. пособие. − М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. − 48 с.
32. Калмыкова, З.И. Возрастные особенности развития продуктивного мышления школьников / З.И. Калмыкова // Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения. − М.: Ротапринт, 1975. − С. 81–90.
33. Каменщикова, Г.А. Методика оздоровления в процессе физического воспитания младших школьников с нормальным и замедленным психическим развитием / Г.А. Каменщикова: дис. … канд. пед. наук. − Челябинск, 2001. − 161 с.
34. Каптерев, П.Ф. Образовательный процесс как развитие способностей / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. − М.: Педагогика, 1982. − С. 358–368.
35. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / O.A. Карабанова. – М.: РПА, 1997 – 283 с.
36. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности − основа учебно-воспитательного процесса/ В.А. Караковский // Воспитание школьников. − 1993. − № 2. − С. 4–7.
37. Каргаполов, Е.П. Организационно-управленческие основы непрерывного физкультурного образования / Е.П. Каргополов: дис. … д-ра пед. наук. − М., 1991. − 512 с.
38. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. − Казань: КГУ, 1982. − 224 с.
39. Климонтович, Н.Ю. Без формул о синергетике / Н.Ю. Климонтович. − Минск: Выш. шк., 1986. − 223 с.
40. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
41. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. М.: Наука, 1994. – 238 с.
42. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии,1997. – № 3. – С. 62–79.
43. Князева, Е.Н. Международный Московский синергетический форум (некоторые итоги и перспективы) / Е.Н. Князева // Вопросы философии, 1996. − № 11. – С.142–152.
44. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов: Диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии, 1992. – № 12. – С. 3–20.
45. Князева, Е.Н. Синергетика: Начала нелинейного мышления / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. − № 2 – С. 38–51.
46. Князева, Е.Н. [Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции](http://www.edurss.ru/cgi-bin/db.pl?cp=&lang=Ru&blang=ru&list=7&page=Book&id=38276)/ Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. М.: КомКнига, 2007. – 272 с.
47. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
48. Кожевников, В. Когда исчезают перегрузки / В. Кожевников // Народное образование. − 1991. − № 6. − С. 45–50.
49. Козин, А.М. Теоретическое осмысление психологических аспектов самореализации личности в сфере здоровьесбережения / А.М. Козин // Вестник ЮУрГУ. – № 6. – Вып. 12. – Челябинск: ЮУрГУ, 2011.– С. 28–34.
50. Козин, А.М., Сериков С.Г. Здоровьесберегающая физкультура в школе: научно-методическое пособие / Под ред. С.А. Репина. − Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2000. − 208 с.
51. Козлов, В.И. Физиология развития ребенка / В.И. Козлов. − М.: Педагогика, 1983. − 297 с.
52. Козлова, П.П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики / П.П. Козлова: автореф. дис. д-ра пед. наук. − Казань, 1998. − 41 с.
53. Колбанов, В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. − СПб.: ДЕАН, 1998. − 232 с.
54. Колесникова, И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
55. Колокольцев, Е.Ф. Создание индивидуальных программ обеспечения здоровья и активного долголетия при напряженных психофизических нагрузках / Е.Ф. Колокольцев //Здоровый образ жизни: тез. докл. междунар. науч. конф. − Ч. 2. − Новгород, 1990. − С.41–42.
56. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Просвещение, 1989. – 411 с.
57. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. − М.: Политиздат, 1984. − 335 с.
58. Кон, И.С. Особенности социализации мальчиков и девочек // Вопросы воспитания. Научно-практический журнал, 2010. – № 1(2). – C. 54–58.
59. Кон, И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – С. 186.
60. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
61. Концепция высшего педагогического образования: Постановление «О введении новой (многоуровневой) образовательно-профессиональной структуры высшего образования в РСФСР». – М.: 1991. – 16 с.
62. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года / Бюллетень министерства образования РФ, 2002. – № 2. – С. 2–31.
63. Концепция непрерывного образования / Бюллетень государственного комитета СССР по народному образованию // Народное образование, 1989. – № 8. – С. 2–12.
64. Концепция проекта федерального закона «Об образовании в Российской  Федерации»  (в редакции Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2008 г.). –  http://www.lexed.ru/zakoni/concept.html
65. Коротков, Э.М. Управление качеством образования. – М.: Академический проект; Мир, 2006. – 320 с.
66. Котлярова, И.О. Инновационные системы повышения квалификации / И.О. Котлярова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 320 с.
67. Котлярова, И.О. Систематизация критериев качества университетского образования / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». Специальный выпуск «Образование. Педагогические науки». – Вып. 2. – 2005. – С. 16–19.
68. Котлярова, И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией / И.О. Котлярова. − Челябинск: изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. − 169 с.
69. Котлярова, И.О. Становление профессионально-педагогической квалификации / И.О. Котлярова, Р.А. Циринг: научно-методические рекомендации для руководителей / под ред. С.А. Репина. – Челябинск: Образование, 1998. – 72 с.
70. Коул, М. Культурно-историческая психология – наука будущего / М. Коул. – М.: Когито–Центр, изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 429 с.
71. Кофман, Л.Б. Педагогические принципы и модели организации физкультурно-спортивной деятельности детей и молодежи / Л.Б. Кофман: автореф. дис. … д-ра пед. наук. − М., 1998. − 72 с.
72. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
73. Крупицкий, В.М. Стажировка и профессиональная переподготовка в системе пожизненного образования / В.М. Крупицкий // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 3. – С.164–177.
74. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
75. Куган, Б.А. Правовые аспекты организации взаимодействия субъектов областного и муниципального уровней управления образованием / Б.А. Куган : метод. пособ. для работников муниципальных органов управления образованием. − Курган: Глав УО, 2000. − 107 с.
76. **Кузнецова, А.Е. Лучшие развивающие игры для детей от года до трех лет / А.Е. Кузнецова**. – М.: РИПОЛ классик, 2009. –189 с.
77. Кузнецова, Л.М. Некоторые методы психолого-педагогического контроля за здоровьем учащихся / Л.М. Кузнецова. − М.: Вита–Пресс, 1996. − 96 с.
78. Куликов, Л.М. Управление спортивной тренировкой: системность, адаптация, здоровье / Л.М. Куликов. − М.: ФОН, 1995. − 395 с.
79. Кулюткин, Ю. Диалог в образовании взрослых / Ю. Кулюткин // Новые знания. – 1999. – № 4. – С. 28–30.
80. Кучкин, С.Н. Методы оценки уровня здоровья и физической работоспособности / С.Н. Кучкин. − Волгоград: ВГИФК, 1994. − 104 с.
81. Лебедева О.Е. Дополнительное образование детей / О.Е. Лебедева // http://www.ozon.ru/context/detail/id/6161418/
82. Левитан, К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 271 с.
83. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. − М.: Политиздат, 1977. − 304 с.
84. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев: В 2-х т., Т. II. − М.: Педагогика, 1983. − 320 с.
85. Лесгафт, П.Ф. Собрание педагогических сочинений. / П.Ф. Лесгафт. − М.: Физкультура и спорт, 1951. − Т.1 − 295 с.
86. Лисицын, Ю.П. Здоровье человека − социальная ценность / Ю.П. Лисицын, А.В. Сахно. − М.: Мысль, 1988. − 270 с.
87. Лищук, В.А. Основы здоровья. Актуальные задачи, решения, рекомендации. Обзор / В.А. Лищук , Е.В. Мосткова − М.: РАМН, 1994. − 134 с.
88. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. − М.: Педагогика, 1991. − 296 с.
89. Лоскутов, А.Ю. Введение в синергетику / А.Ю. Лоскутов, А.С. Михайлов.: учеб. руководство. – М.: Наука, 1990. – 272 с.
90. Лубышева, Л.И. Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева. − М.: ГЦОЛИФК, 1992. − 40 с.
91. Лубышева, Л.И., Бальсевич В.К. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни / Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич // Современные исследования в области спортивной науки. − СПб.: НИИФК, 1994. − С. 124–125.
92. Лунина, Е.Е. Особенности организации образовательного процесса в учреждении «детский сад − школа» с валеологической направленностью / Е.Е. Лунина: автореф. дис…канд. пед. наук. − Тюмень, 1997. − 18 с.
93. Лях, В.И. Концепция физического воспитания и оздоровления детей и подростков / В.И. Лях, М.Г. Мейксон, Л.Б. Кофман. − М., 1992. − 24 с.
94. Малая медицинская энциклопедия. − Т.3. − М.: Сов. энциклопедия, 1966. − 1183 с.
95. Малолетко, Э.А. Воспитание ценностного отношения детей и подростков к здоровью в оздоровительно-образовательном процессе / Э.А. Малолетко // Вестник ЮУрГУ. – № 3. – Вып. 9. – Челябинск : ЮУрГУ, 2010.– С. 138–143.
96. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
97. Маркосян, А.А. Вопросы возрастной физиологии / А.А. Маркосян. − М.: Просвещение, 1974. − 223 с.
98. Мартиросьян, Ю.В. Образование взрослых как актуальная педагогическая проблема / Ю.В. Мартиросьян // Наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 94–99.
99. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пукзырея // Психология личности: тесты. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
100. Матрос, Д.Ш. Как оптимизировать распределение учебного времени / Д.Ш. Матрос. − М.: Знание, 1991. − 78 с.
101. Матюшонок, М.Т. Физиология и гигиена детей и подростков / М.Т. Матюшонок : учеб. пособие. − Минск: Выш. шк., 1980. − 288 с.
102. Меерсон, Ф.З. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова, − М.: Медицина, 1988. − 253 с.
103. Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. − М.: Медицина, 1981. − 198 с.
104. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей. – [http://internet–1.ru/1dep/news/251.htm](http://internet-1.ru/1dep/news/251.htm)
105. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Лиссабон. 2000 // http://www.znanie.org/docs/memorandum.html
106. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская: избр. психол. тр. − М.: Педагогика, 1998. − 224 с.
107. Минина, Е.М. Организация валеолого-педагогической деятельности в гимназии / Е.М. Минина: автореф. дис. … канд. пед. наук. − Курган, 2000. − 21с.
108. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Милославский. М.: Педагогика,1991. – 152 с.
109. Модельный закон «Об образовании взрослых» / разраб. ин-том образования взрослых РАО. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 47с.
110. Московский синергетический форум «Устойчивое развитие в изменяющемся мире». − М., 1996. – 118 с.
111. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина : учебник для студ. вузов. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
112. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы / А.Я. Найн. − Шадринск: изд-во ПО «Исеть», 1999. − 328 с.
113. Неврозы у детей и их лечение / В.И. Гарбузов, А.И.Захаров, Д.Н. Исаев. − Л.: Медицина, 1977. − 272 с.
114. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. − Кн.2. Психология образования / Р.С. Немов. − М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. − 496 с.
115. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. − Екатеринбург: УГППУ, 2000. − 255 с.
116. Нормализация учебной нагрузки школьников: Эксперим. физиол.-гигиен. исслед. / под ред. М.В. Антроповой, В.И. Козлова. − М.: Педагогика, 1988. − 160 с.
117. Ноулз, М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. – 54 с.
118. О подготовке педагогических кадров в классических университетах / В. Сенашенко, Л. Казарин, В. Кузнецова // Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 54–63.
119. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2002 . – 165 с.
120. Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз / С.Г. Вершловский, Е.Г. Королева, Л.Г. Петрявская и др.: под ред. С.Г. Вершловского: ин-т образования взрослых РАО: СПб. гос. ун-т педмастерства: лаб. социологии: каф. теории и практики упр. образованием. – СПб, 1998. – 161 с.
121. Общая психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. В.В. Богославского и др. − М.: Просвещение, 1981. − 383 с.
122. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. − М.: Азбуковник, 1997. − 944 с.
123. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.
124. Онушкин, В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых // Энциклопедия профессионального образования / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. –Т.2. – С.148–149.
125. Организация медицинского контроля за развитием и здоровьем дошкольников и школьников на основе массовых скрининг-тестов и их оздоровление в условиях детского сада, школы / под ред. Г.Н. Сердюковской. − М., 1995. − 140 с.
126. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов; отв. ред. А.М. Экмолян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1989. – 216 с.
127. Основы физиологии человека / Н.А. Агаджанян, И.Г. Власова, Н.В.Ермакова, В.И. Торшин. 2-е изд. – М.: Российского Университета дружбы народов, 2001. – 412 с.
128. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
129. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIХ в. / отв. ред. М.Ф. Шабаева. – М.: Педагогика, 1973. – 608 с.
130. Павловский, О. М. Биологический возраст человека / О.М. Павловский. – М..: МГУ, 1987. – 280 с.
131. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2002. – С.17.
132. Перегудов, Ф.И. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы / Ф.И. Перегудов. – М.: Знание, 1991. – 61с.
133. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 250 с.
134. Пискунов, А.И. История педагогики. Ч.1.: учебное пособие для педагогических университетов / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 192 с.
135. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
136. Пичугина, И.В. Содержательное обеспечение формирования готовности студентов педагогического колледжа к осуществлению здоровьесбережения учащихся / И.В. Пичугина: дис. … канд. пед. наук. − Челябинск, 2000. − 193 с.
137. Подобед, В.И. Системное управление образованием взрослых / В.И. Подобед. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 231 с.
138. Подобед, В.И. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В.И. Подобед. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 119 с.
139. Подобед, В.И., Горшкова В.В. Образование взрослых: методологический аспект / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
140. Пригожин, И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. − № 6. – 46–52.
141. Пригожин, И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс. общ. Ред. В.И. Аршинова и др. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
142. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.
143. Проект «Школа здоровья» / под общей редакцией И.В. Кузнецовой. М., 1999. − 208 с.
144. Проект закона РФ о дополнительном образовании // <http://www.edu.ru>
145. Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 2000. – 560 с.
146. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. А.А. Радугина. − М.: ЦЕНТР, 1997. − 256 с.
147. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. − № 2. – С.41–45.
148. Работникова, Л.В. Влияние занятий спортом на физическое развитие и успеваемость школьников / Л.В. Работникова // Гигиена и санитария. − 1987. − № 5. − С. 33–34.
149. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Знание, 1998.–197 с.
150. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / обл. ред. А.М. Фонарева. − М.: Прогресс, 1987. − 272 с.
151. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. − СПб.: изд-во «Питер», 2000. − 624 с.
152. Репин, С.А. Документационное обеспечение здоровьесбережения в образовательных учреждениях / С.А. Репин, С.Г. Сериков: научно-методическое пособие. − Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. − 230 с.
153. Розин, В. Основные требования к концепции образования взрослых / В. Розин // Новые знания. – 2000. – № 3. – С. 1–3.
154. Ротенберг, В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. − М.: Просвещение, 1989. − 239 с.
155. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. − М.: Педагогика, 1973. − 423 с.
156. Рузавин, Г.И. Синергетика и системный подход / Г.И. Рузавин // Философские науки. – 1985. − № 5. – С. 48–55.
157. Рыбников, Н.А. Детство и юность. Их психология и педагогика / Н.А. Рыбников, К.Н. Корнилов. – М.: Работник просвещения, 1922. – 114 с.
158. Савиных, В.Л. Профессиональное самоопределение подростков группы риска / В.Л. Савиных. − Курган: Зауралье, 1999. − 331 с.
159. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. − М.: Наука, 1970. − 278 с.
160. Сапин, М.Р. Анатомия человека / М.Р. Сапин, З.Г. Брыксина: учеб. пособие. − М.: Просвещение: Владос, 1995. − 464 с.
161. Сафина, З.Н. Образование взрослых: перспективы для общества и человека / З.Н. Сафина; Акад.упр. «ТИСБИ», ин-т непрерыв. образования. – Казань: ТИСБИ, 2004. – 172 с.
162. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко: учеб. пособие. − М.: Народное образование, 1998. − 256 с.
163. Селуянов, В.Н. Направление развития теории оздоровительной физкультуры В.Н. Селуянов, Е.Б. Мякинченко и др. // Теория и практика физической культуры. − 1994. − № 5–6. − С. 2–6.
164. Сенашенко, В. Дополнительные образовательные профессиональные программы в структуре вуза / В. Сенашенко, В. Кузнецова // Высшее образование в России. – № 9. – 2005. – С. 39–47.
165. Сенников, С.Г. Конкурентоспособное развитие рынка услуг дополнительного профессионального образования в регионе / С.Г. Сенников // Экономика образования. – 2007. – № 3. – С. 133–146.
166. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. − Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
167. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. − Курган: Зауралье, 1997. − 464 с.
168. Сериков, Г.Н. Основания нормирования деятельности участников образования / Г.Н. Сериков. − Челябинск: ЧИПКРО, 1995. − 200 с.
169. Сериков, Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. − Иркутск: изд-во Иркут. ун-та, 1991. − 232 с.
170. Сериков. Г.Н.. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. − Екатеринбург–Челябинск: изд-во ЧГПУ, 1999. − 242 с.
171. Сериков. С.Г. Охрана здоровья учащихся в системе учения и самообразования / С.Г. Сериков: научно-методическое пособие. − Н. Новгород: изд-во Волжского гос. инженерно-педагогического института, 2000. − 137 с.
172. Сериков, В.В. Без привычных канонов / В.В. Сериков // Народное образование. − 1997. − № 9. − С. 60–61.
173. Синдром хронической усталости: лечение и профилактика / А.П. Исаев, Г.А., Шорин, С.А. Кабанов. − Челябинск: Версия, 1997. − 112 с.
174. Синергетика и образование / отв.ред. В.С. Егоров. – М.: Гнозис, 1997. – 360 с.
175. Синергетический подход к моделированию психологических систем. – М.: Ин–т психологии РАН, 1998. – 57 с.
176. Соковня-Семенова, И.И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь / И.И. Соковня-Семенова: учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. − М.: Издательский центр «Академия», 1997. − 206 с.
177. Соловьева, Н.Р. Воспитание гуманистических межличностных отношений подростков во внеучебной деятельности / Н.Р. Соловьева: дис. … канд. пед. наук. − Челябинск, 2000. − 179 с.
178. Соммэр, Д.С. Развитие внутреннего мира / Д.С. Соммэр. – Саратов: Издательство: Научная Книга, 2008. – 256 с.
179. Социализация взрослых: учеб. пособие / Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская, С.Г. Вершловский и др.– СПб.: СпецЛит, 2002. – 269с.
180. Спиридонов, Н.И. Самовнушение, движение, сон, здоровье / Н.И. Спиридонов. − М.: Физкультура и спорт, 1987. − 96 с.
181. Спок, Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок.− М.: РУССОЛИТ, 1991.− 496 с.
182. Страковская, В.Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от года до 14 лет / В.Л. Страковская. − М.: Новая школа, 1994. − 288 с.
183. Судаков, К.В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. − М.: Медицина, 1981. − 232 с.
184. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А.Г. Сухарев. − М.: Медицина, 1966. − 136 с.
185. Сухобская, Г.С. Условия включения пожилых людей как активных субъектов в жизнь современного социума // Социальный работник как андрагог / Г.С. Сухобская. – СПб.; Иркутск,2001. – С. 95–106.
186. Сухорукова, Н. Последипломное профессиональное образование (социологическое исследование) / Н. Сухорукова, С. Филатов // Высшее образование в России. – № 8. – 2005. – С. 31–36.
187. Тайсон, Р. Психоаналитические теории развития: пер. с англ. / Р. Тайсон, Ф. Тайсон. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с.
188. Таланчук, Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.
189. Таланчук, Н.М. Новая системно-синергетическая философия жизни и концепция развития России: проект для обсуждения / Н.М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996. – 99 с.
190. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 144 с.
191. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. − М., 1988. − 175 с.
192. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по должностям работников учреждений образования Российской Федерации (1995 г.) / Вест. образования. – 1995. – № 11. – С. 37–90.
193. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. − СПб.: Петроградский и Ко, 1995. − 352 с.
194. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.
195. Технологические и управленческие аспекты образования взрослых в России / под ред. А.Е. Марона.– СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 111с.
196. Тихомирова, Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника / Л.Ф. Тихомирова. − Ярославль: Академия развития, 1996. − 240 с.
197. Ткаченко, Е.В. Российское образование: Дороги реформ / Е.В. Ткаченко. − Махачкала: Юпитер, 1994. − 232 с.
198. Трахтенберг, И.М., Рашман С.М. Гигиена умственного труда студентов / И.М. Трахтенберг, С.М. Рашман. − Киев: Здоровья, 1973. − 171 с.
199. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. − М.: Педагогика, 1990. − 192 с.
200. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
201. Усова, А.В. Учись самостоятельно учиться / А.В. Усова, В.А. Беликов. – М.: Просвещение, 2003. – 126 с.
202. Ухтомский, А.А. Возбуждение, утомление, торможение / А.А. Ухтомский. Собр. соч. − Т.2. Л.: ЛГУ, 1951. − 580 с.
203. Федеральная программа развития образования. − М., 2000. − 89 с.
204. Физкультура в режиме продленного дня / под ред. С.В. Хрущева. − М.: Физкультура и спорт, 1986. − 166 с.
205. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. − М.: Сов. Энциклопедия, 1983. − 840 с.
206. Фомин, Н.А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы / Н.А. Фомин. – М.: Теория практика физической культуры, 2003. – 383 с.
207. Фомин, Н.А. Психофизиология здоровья / Н.А. Фомин. − Челябинск: изд-во Татьяны Лурье, 1998. −392 с.
208. Франк, С.Л. Предмет знания. Душа человека / С.Л. Франк. – Мн.: Харвест : М.: АСТ, 2000. – 992 с.
209. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм.− М.: Республика, 1993.− 415 с.
210. Хакен, Г. Информация и самоорганизация / Г. Хакен. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
211. Хакен, Г. Синергетика: Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен / Пер. с англ.–М.: Мир, 1985.– 419 с.
212. Ханжина, О.А. Показатели качества ценностного отношения студентов к образованности / О.А. Ханжина // Вестник ЮУрГУ. – № 1. – Вып. 7. – Челябинск : ЮУрГУ, 2010.– С. 79–83.
213. Харитонов, В.И.. Валеологические подходы в формировании здоровья учащихся / В.И. Харитонов. под общ. ред. А.П. Исаева. − Челябинск: ЮУрГУ, 1999. − 157 с.
214. Хрипкова, А.Г., Антропова М.В., Фарбер А.Д. Возрастная физиология и школьная гигиена /А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова, А.Д. Фарбер: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. − М.: Просвещение, 1990. − 320 с.
215. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / О.В. Хухлаева: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
216. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Спб., 1997. – 230 с.
217. Цареградская, Ж.В. Ребенок от зачатия до года / Ж.В. Цареградская. – М.: Астрель: ACT, 2005. – 281 с.
218. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов: метод. пособие. − М.: Народное образование, 1996. − 160 с.
219. Шапошникова, А.П. Научно-педагогические кадры высшей школы (проблемы повышения квалификации): учеб.-метод. пособие / А.П. Шапошникова. – М.: Высшая школа, 1987. – 80 с.
220. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья, методологические аспекты / А.Г. Щедрина. − Новосибирск: Наука, Сиб. Отд-ние, 1989. − 136 с.
221. Эйген, М. Самоорганизация материи и эволюция биологических макромолекул. М.: Электронная библиотека Попечительского совета
механико-математического факультета Московского государственного университета. – 1973. – 213 с.
222. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. – М., 1981. − С. 26.
223. Эриксон, Э. Идентичность // Психология самосознания / Э. Эриксон.– Самара: БАХРАХ–М, 2000. – 672 с.
224. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности / Э.Г. Юдин. − М.: Наука, 1978. − 319 с.
225. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая неология как направление методологических исследований / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исслед. в пед. науках. – Вып. 2. – М., 1989. – С. 8–10.
226. Юсуфбекова, Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – 1991. – № 2. – С. 6–9.
227. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. − М.: Педагогика, 1979. − 144 с.
228. Brown, E.R. Health USA. A national health program for the US // JAMA. − 1992. − Vol. 267, No 4. − P. 468–469.
229. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy.– Chicago,1980.
230. Morgan, W.P. Physical activity and mental health // The academy papers. Champaign, N.K.P., 1994. − P. 132–135.
231. Scileppi, I. A system view of education. − N.Y.: University press of America, 1984. − 273 p.

**Приложения**

Приложение 1

Задание для проведения деловой игры «Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вопрос | Группы | Дата | ФИО студента |
| Понятие федерального государственного стандарта (ФГОС), федеральных государственных требований (ФГТ), образовательной программы, основной образовательной программы (ОП, ООП) |  |  |  |
| Типы и виды образовательных учреждений в России |  |  |  |
| Органы государственной власти и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования в России; их компетенции |  |  |  |
| Организации, осуществляющие научно–методическое, методическое, ресурсное и информационно–технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования |  |  |  |
| Объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования |  |  |  |
| Система образования в странах Европы (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в странах Европы (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в странах Европы (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в странах Азии (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в странах Азии (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в странах Азии (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в странах Азии (указать страну самостоятельно) |  |  |  |
| Система образования в США |  |  |  |
| Система образования в Канаде  |  |  |  |
| Система образования в Украине  |  |  |  |
| Система образования в Казахстане  |  |  |  |
| Система образования в Белоруссии  |  |  |  |
| Система образования в странах Прибалтики |  |  |  |
| Система образования в Африке  |  |  |  |
| Система образования в Австралии  |  |  |  |

Приложение 2

**Пример рабочей программы по учебной дисциплине**

**«Педагогика высшей школы»**

**ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

|  |  |
| --- | --- |
| СОГЛАСОВАНО Зав. кафедрой-разработчика«Безопасностьжизнедеятельности»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.И. Сидоров \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2012 г.  | УТВЕРЖДАЮ Декан механико-технологического факультета\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ В.И. Гузеев \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2012 г. |

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА**

**дисциплины В.1.01 «Педагогика высшей школы»**

**для направления подготовки 280700.68 «Техносферная безопасность», программы «Утилизация и переработка отходов»**

**форма обучения очная**

**кафедра-разработчик «Безопасность жизнедеятельности»**

Рабочая программа составлена в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки магистров 280700 «Техносферная безопасность», утвержденным приказом Минобрнауки от 21 декабря 2009 г. N 758

Рабочая программа рассмотрена и одобрена на заседании кафедры безопасности жизнедеятельности протокол № 1 от 31 августа 2012 года

Зав. кафедрой разработчика программы,

д.т.н., профессор А.И. Сидоров

Разработчик программы,

д.п.н., профессор И.О. Котлярова

Челябинск 2012

1. Цели и задачи дисциплины

|  |
| --- |
| **Цели:** сформировать представление о закономерностях педагогического и образовательного процесса, о ценностных основах профессиональной педагогической деятельности, компетентностной модели современного преподавателя высшей школы, содействовать овладению ключевыми компетенций преподавателя высшей школы и педагогическими компетенциями руководителя предприятия по профессиональному развитию сотрудников и собственному профессиональному самосовершенствованию**Задачи:** * сформировать систему знаний основных положений компетентностного подхода к профессиональной педагогической деятельности;
* сформировать умения построения компетентностной модели выпускника;
* сформировать компетенции преподавания, воспитания, методической работы преподавателя высшей школы.
* сформировать компетенции взаимодействия с социальными партнерами по образовательному процессу;
* сформировать компетенции управления профессиональным ростом сотрудников предприятия

сформировать компетенции оценки качества исполнения студентом и педагогом профессиональных компетенций обеспечения безопасности человека в современном мире, формирования комфортной для жизни и деятельности человека техносферы, минимизации техногенного воздействия на природную среду, сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования.  |

**Краткое содержание дисциплины**

|  |
| --- |
| Педагогика высшей школы как наука о профессиональном образованииСистема непрерывного профессионального образованияОбразовательный процесс. Образовательные технологии. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования.Педагогические компетенции преподавателя высшей школы и руководителя предприятия Качество профессионального образования |

1. **Место дисциплины в структуре ООП [бакалавриата/магистратуры/ специалитета]**

Перечень предшествующих дисциплин, видов работ

Предшествующие дисциплины (бакалавриата): «Психология», «История», «Философия», «Социология», «Русский язык и культура речи»

Перечень последующих дисциплин, видов работ: преддипломная практика, аспирантура

Требования к «входным» знаниям, умениям, навыкам студента, необходимым при освоении данной дисциплины и приобретенным в результате освоения предшествующих дисциплин:

|  |
| --- |
| знать: основные закономерности взаимодействия человека и общества, сущность и структуру психических процессов, особенности социализации человека, особенности социального партнерства;уметь: анализировать мировоззренческие, социально и личностно-значимые философские проблемы;владеть компетенциями: учебно-исследовательской деятельности в образовании, взаимодействия с субъектами образовательного процесса. |

1. **Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины**
* **с**пособностью организовывать и возглавлять работу небольшого коллектива инженерно–технических работников, работу небольшого научного коллектива, готовностью к лидерству (ОК–1);
* способностью к профессиональному росту (ОК–3);
* способностью самостоятельно получать знания, используя различные источники информации (ОК–4);
* владением навыками публичных выступлений, дискуссий, проведения занятий (ОК–12).
* способностью организовывать и руководить деятельностью подразделений по защите среды обитания на уровне предприятия, территориально–производственных комплексов и регионов, а также деятельность предприятия в режиме ЧС (ПК–14);

Магистр в результате освоения ООП в дополнение к компетенциям, присущим бакалавру, приобретает:

компетенции самосовершенствования (способность структурировать знания, готовность к решению сложных и проблемных вопросов);

компетенции общения (способность акцентированно формулировать мысль в устной и письменной форме на родном и иностранном языке);

компетенции организационно-управленческие (способность организовывать работу творческого коллектива в обстановке коллективизма и взаимопомощи).

В результате освоения дисциплины студент должен:

Знать: основные понятия педагогики высшей школы; компетенции преподавателя высшей школы и педагогические компетенции руководителей высшего и среднего звена на предприятии; иметь представления о компетентностном подходе в профессиональном образовании; правовые и этические нормы при планировании и оценке последствий своей профессиональной деятельности; особенности социального партнерства субъектов образования; методики диагностики качества исполнения педагогом профессиональных компетенций.

Уметь: организовывать образовательный процесс в системе непрерывного профессионального образования; разрабатывать программы основного и дополнительного профессионального образования; самостоятельно разрабатывать образовательные программы, учебно-методическую документацию по курсам; разрабатывать и проводить занятия в соответствии со своим направлением подготовки в различных образовательных учреждениях.

Владеть: компетенциями профессионального роста, организации условий для профессионального роста сотрудников, компетенциями совершенствования профессиональных знаний и умений; организации и педагогического сопровождения педагогической деятельности в системе профессионального образования

1. **Объем и виды учебной работы**

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы, 72 часа.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вид учебной работы | Всего часов | Разделение по семестрам в часах.Номер семестра |
| \* | 2 | \* | \* |
| Общая трудоемкость дисциплины  | 72 |  | 72 |  |  |
| Аудиторные занятия  | 36 |  | 36 |  |  |
| Лекции (Л)  | 18 |  | 18 |  |  |
| Практические занятия, семинары и (или) другие виды аудиторных занятий (ПЗ)  | 18 |  | 18 |  |  |
| Лабораторные работы (ЛР)  | Не предусмотрены |  |  |  |  |
| Самостоятельная работа (СРС) * написание эссе
* самостоятельный подбор источников информации
* конспектирование и анализ документации и литературы
* подготовка доклада и презентации
* изучение инновационной образовательной технологии
* разработка презентации по образовательным технологиям
* разработка фрагмента занятия
* разработка рабочей программы дисциплины
* разработка программы непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия
* встреча с представителями предприятия
* изучение должностных инструкций
* проведение исследования резервов качества образовательного процесса
* подготовка к зачету
 | 322226222222242 |  | 322226222222242 |  |  |
| Контроль самостоятельной работы студента (КСР)Оценка заданий для промежуточного контроля: Эссе «Непрерывное образование в моей жизни»Реферат «Сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы»Доклад и презентация о системе профессионального образования в одной стран мираДеловая игра «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»Презентация «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя)Фрагмент занятия с отражением всех компонентов образовательного процессаРабочая программа учебной дисциплины в соответствии с ФГОС – 3 (по направлению 280700.62)Программа дополнительного профессионального образования и смета к программе. Программа непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия Резервы качества образовательного процесса – аналитическая запискаЗачет  | 431 |  | 431 |  |  |
| Экзамен не предусмотрен  |  |  |  |  |  |

**5. Содержание дисциплины**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Номер темы | Наименование темы  | Объем занятий по видам в часах |
| Всего | Л | ПЗ | ЛР | СРС | КСР |
| 1 | Педагогика высшей школы как наука о профессиональном образовании  | 12 | 4 | 2 |  | 6 |  |
| 2 | Система непрерывного профессионального образования  | 12 | 2 | 4 |  | 6 |  |
| 3 | Образовательный процесс. Образовательные технологии. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования. | 24 | 6 | 8 |  | 10 |  |
| 4 | Педагогические компетенции | 10 | 4 | 2 |  | 4 |  |
| 5 | Качество профессионального образования. | 8 | 2 | 2 |  | 4 |  |
|  | Подготовка к зачету | 2 |  |  |  | 2 |  |
|  | КСР | 4 |  |  |  |  | 4 |
|  | ИТОГО | 72 | 18 | 18 |  | 32 | 4 |

**5.1. Лекции**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номер занятия | Номер темы | Наименование тем лекций | Кол–во часов |
| 1,2 | 1 | Образование как явление и ценность. Непрерывное образование человека в онтогенезе и в соответствии с социально–культурно–возрастной стратификацией общества. Педагогика высшей школы. Предмет, задачи. Понятийный аппарат педагогики высшей школы | 4 |
| 3 | 2 | Нормативное правовое обеспечение высшего профессионального образования. Система непрерывного профессионального образования в РоссииСеть образовательных учреждений профессионального образования | 2 |
| 4 | 3 | Образовательный процесс. Образовательные технологии | 2 |
| 5 | 3 | Педагогическая деятельность. Учебно-педагогическое взаимодействие | 2 |
| 6 | 3 | Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования. Методическое обеспечение образовательного процесса | 2 |
| 7 | 4 | Компетенции преподавателя высшей школы | 2 |
| 8 | 4 | Педагогические компетенции руководителя предприятия  | 2 |
| 9  | 5 | Качество профессионального образования | 2 |

**5.2. Практические занятия, семинары**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номер занятия | Номер темы | Наименование или краткое содержание практических занятий, семинаров | Кол-вочасов |
| 1 | 1 | Семинарское занятие «Непрерывное профессиональное образование через всю жизнь».  | 2 |
| 2,3 | 2 | Деловая игра. Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация» (возможно проведение на русском и английском языках) | 4 |
| 4 | 3 | Практическое занятие. Анализ ФГОС – 3 по направлению 280700.62 Техносферная безопасность Работа в микрогруппах.  | 2 |
| 5,6 | 3 | Практическое занятие. Фрагменты занятий в организационных формах, выбранных студентами, с демонстрацией инновационных образовательных технологий | 4 |
| 7 | 3 | Практическое занятие. Разработка программы дополнительного профессионального образования и сметы.  | 2 |
| 8 | 4 | Разработка моделей педагогических компетенций преподавателя высшей школы и руководителя предприятия. | 2 |
| 9 | 5 | Деловая игра. Совещание проректоров вузов «Факторы качества высшего профессионального образования» | 2 |

**5.3. Лабораторные работы не предусмотрены**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номерлабораторнойработы | Номертемы | Наименование или краткое содержаниелабораторной работы | Кол-вочасов |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**5.4. Самостоятельная работа студентов**

| **№** | **Вид работы** | **Предмет самостоятельного изучения или повторения** | **Список литературы (с указанием разделов, глав, страниц)** | **Объем работы в часах для одного студента** | **Форма контроля** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | Написание эссе |  «Непрерывное образование в моей жизни» | нет | 2 | Проверка и обсуждение эссе |
| 1 | Конспектирование и анализ документации и литературы  | Сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы  | См. список основной и дополнительной литературы | 4 | Проверка работ |
| 2 | Подготовка доклада и презентации | Подготовка доклада и презентации о системе профессионального образования в одной стран мира. Соотнесение с системой профессионального образования в России | Самостоятельный подбор источников информации студентами  | 6 | Деловая игра «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация» |
| 3 | Анализ научной и учебной литературы | Изучение статей, монографий и учебников с целью изучения инновационной образовательной технологии (по выбору студента) | Самостоятельный подбор источников студентами. Анализ педагогических журналов.  | 2 | Реферат  |
| 3 | Разработка презентации | Разработка презентации «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя) | Использование литературы из приведенного списка и самостоятельный подбор литературы  | 2 | Презентация  |
| 3 | Разработка занятия | Разработка фрагмента занятия с отражением всех компонентов образовательного процесса | При необходимости – дополнительно самостоятельный подбор литературы  | 2 | Презентация  |
| 3 | Разработка программы | Разработка рабочей программы учебной дисциплины в соответствии с ФГОС – 3 (по направлению 280700.62) | ФГОС – 3 (по направлению 280700.62) | 2 | Рабочая программа дисциплины  |
| 3 | Разработка программы | Разработка программы непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия  | ФГОС – 3 (по направлению 280700.62) | 2 | Программа  |
| 4 | Анализ документов | Изучение должностных инструкций преподавателей высшей школы и руководителей предприятия (разных уровней) с целью выявления их педагогических компетенций  | Должностные инструкции | 2 | Модель  |
| 4 | Участие во встрече  | Встреча с представителями предприятия. | нет | 2 | Модель компетенций  |
| 5 | Проведение исследования  | Резервы качества образовательного процесса  | ФГОС – 3 (по направлению 280700.62), самостоятельно подобранная литература  | 4 | Аналитическая записка  |
|  | Подготовка к зачету  |  | Источники 1–5 из списка основной литературы; дополнительная и самостоятельно подобранная литература – по выбору магистранта  | 2 |  |

**6. Образовательные технологии, используемые в учебном процессе данной дисциплины (рекомендации преподавателю)**

**6.1. Интерактивные формы обучения**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Интерактивные формы обучения | Вид работы (Л, ПЗ, ЛР) | Краткое описание  | Кол-во часов |
| Компьютерная симуляция | ПЗ | Используется во время презентации студентами фрагментов занятий  | 0,5 |
| Деловая или ролевая игра | ПЗ | **Деловая игра. Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»** (возможно проведение на русском и английском языках)Цель деловой игры: изучение и сравнение систем профессионального образования по критериям: доступность и массовость; вариативность траекторий образования; связь уровня образования с предстоящими видами профессиональной деятельности;конкурентоспособность выпускников разных уровней на рынке труда; академическая мобильность; соотнесенность с тезисами Болонской декларацииУчастники «конференции» вырабатывают общий документ «Сравнительный анализ систем профессионального образования в современном мире»**Деловая игра. Совещание проректоров вузов «Факторы качества высшего профессионального образования»**Цель деловой игры – систематизация изученных критериев качества ВПО, поиск способов повышения качества ВПО в соответствии с нимиДеловая игра состоит из трех частей: деловое совещание (первая группа участников – «проекторы вузов»), пресс–конференция после совещания (вторая группа участников – корреспонденты СМИ), репортаж о совещании (готовит вторая группа участников)В ходе «совещания» «проректоры» делятся проблемами в своих вузах, в соответствии с изученными ранее критериями вырабатывают предложения по разрешению проблем и повышению качества образования в вузах; вторая группа выступает качестве слушателей и готовит вопросы для второй части деловой игры. Во время пресс–конференции одна группа задает вопросы первой группе, уточняющие предложенные меры повышения качества образования в вузах.Затем «корреспонденты» готовят совместную публикацию по итогам совещания и пресс–конференции и публично выступают с ней | 42 |
| Разбор конкретных ситуаций | ПЗ | В течение большинства практических занятий рассматриваются и анализируются примеры ситуаций, возникающих в образовательных процессах | 6 |
| Тренинг | ПЗ | Рассматриваются примеры и реализуются при изучении образовательных технологий | 0,5 |
| Встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций | ПЗ | Встречи с представителями предприятий для разработки модели педагогических компетенций руководителя | 2 |
| Мастер-классы экспертов и специалистов | ПЗ | Приглашение представителей из Министерства образования и науки Администрации Челябинской области, руководителей образовательных организаций, участие в конференциях | 4 |
| Интерактивные лекции | Лекции  | При проведении всех лекций перед студентами ставятся вопросы, проходит краткое обсуждение проблем по тематике лекцийЛекция 1: обсуждение и анализ в микрогруппах позитивных и негативных аспектов разных видов социального влияния на образование человекаЛекция 2: работа в парах – сравнение признаков ключевых понятийЛекция 3: обсуждение признаков непрерывности системы профессионального образования в России; выработка общих выводовЛекция 4: работа в парах – схематичное отражение взаимосвязей между компонентами образовательного процесса; итоговая дискуссия – обоснование системного представления образовательного процессаЛекция 5: работа в микрогруппах – анализ субъект–субъектной и субъект–объектной форм учебно–педагогического взаимодействия; фронтальное обсуждение отличий методического обеспечения образовательного процесса в рамках компетентностной парадигмы Лекция 6: дискуссия – выявление структуры рабочей программы и содержательного наполнения ее компонентов;Лекция 7: дискуссия «Портрет современного преподавателя высшей школы»Лекция 8: Работа в парах с последующим обсуждением – какими педагогическими компетенциями должен обладать современный руководитель предприятияЛекция 9: Фронтальное подведение итогов «Критерии качества университетского образования» | 18 |

**6.2. Инновационные способы и методы, используемые в образовательном процессе**

|  |  |
| --- | --- |
| **Наименование** |  **Краткое описание и примеры использования в темах и разделах** |
|  Использование информационных ресурсов и баз данных |  Для подбора научной литературы при подготовке к практическим занятиям |
|  Применение электронных мультимедийных учебников и учебных пособий |  Использование электронного варианта учебного пособия «Педагогика высшей школы» |
|  Ориентация содержания на лучшие отечественные аналоги образовательных программ |  |
|  Применение предпринимательских идей в содержании курса |  Разработка программы дополнительного образования и сметы |
|  Использование проблемно-ориентированного междисциплинарного подхода к изучению наук |  При выполнении практических заданий студенты используют ФГОС и основную образовательную программу по направлению «Техносферная безопасность», а также должностные инструкции и тарифно-квалификационные требования к бакалаврам, специалистам и магистрам в области техносферной безопасности |
|  Применение активных методов обучения, «контекстного» и «на основе опыта» |  На всех занятиях используются либо активные либо интерактивные методы. Задания для студентов либо имитируют профессиональные задачи педагогов, либо основываются непосредственно на педагогическом опыте |
|  Использование методов, основанных на изучении практики (case studies) |  Использование метода case studies: практические занятия 4 – 9 (студенты помещаются к практические ситуации, когда необходимо решать те или иные педагогические задачи, проявляя владение педагогическими компетенциями: разработать программу, спроектировать занятие, разработать модель компетенций, разработать программу непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия, предложить систему мероприятий по повышению качества образовательного процесса в вузе)  |
|  Использование проектно–организованных технологий обучения работе в команде над комплексным решением практических задач |  Работа в микрогруппах на лекциях: п.6.1; на семинарском занятии «Непрерывное профессиональное образование через всю жизнь» – анализ социально-биологических предпосылок, потребностей, социальных ожиданий образования в различные социально-культурно-возрастные периоды; во время проведения деловых игр (п. 6.1) |

**7. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов**

Темы: эссе, рефератов, курсовых работ и др. в зависимости от заполнения таблицы п.4

|  |
| --- |
| Эссе «Непрерывное образование в моей жизни»Реферат «Сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы»Доклад и презентация о системе профессионального образования в одной из стран мираПодготовка к деловой игре «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»Презентация «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя)Фрагмент занятия с отражением всех компонентов образовательного процессаРабочая программа учебной дисциплины в соответствии с ФГОС – 3 (по направлению 280700.62)Программа непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия Резервы качества образовательного процесса  |

Контрольные вопросы и задания для проведения текущего контроля

|  |  |
| --- | --- |
| Эссе «Непрерывное образование в моей жизни»Реферат «Сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы»Доклад и презентация о системе профессионального образования в одной стран мираДеловая игра «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»Презентация «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя)Фрагмент занятия с отражением всех компонентов образовательного процессаРабочая программа учебной дисциплины в соответствии с ФГОС – 3 (по направлению 280700.62)Программа дополнительного профессионального образования и смета к программе. Программа непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия Резервы качества образовательного процесса – аналитическая записка |  |

Контрольные вопросы и задания для проведения промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины

|  |
| --- |
| Образование человека как явление и как общечеловеческая ценность. Педагогика высшей как область знаний, наука, учебная дисциплинаСистемы профессионального образования в странах мира. Развитие законодательной базы высшего профессионального образования. Учебно-методическая документация.Регламенты педагогической деятельности. Субъекты образования. Цели и задачи профессионального образования. Содержание образования в высшей школеОрганизационные формы и методы реализации образовательного процесса. Средства образования. Результаты образования и условия их достиженияСущностная характеристика и содержание обучения. Сущностная характеристика и содержание воспитания. Системное представление образовательного процесса Образовательные технологии. Педагогическая профессия. Компетентностная модель преподавателя. Методическая работа преподавателя. Педагогические компетенции руководителей предприятия.Организация непрерывного развития профессиональных личных ресурсов сотрудников предприятияКритерии качества образования в высшей школеМеры по повышению качества образования в высшей школе  |

Вопросы и задания для контроля самостоятельной работы обучающегося по отдельным разделам дисциплины

|  |
| --- |
| Эссе «Непрерывное образование в моей жизни»Реферат «Сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы»Доклад и презентация о системе профессионального образования в одной стран мираДеловая игра «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»Презентация «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя)Фрагмент занятия с отражением всех компонентов образовательного процессаРабочая программа учебной дисциплины в соответствии с ФГОС – 3 (по направлению 280700.62)Программа дополнительного профессионального образования и смета к программе. Программа непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия Резервы качества образовательного процесса – аналитическая записка |

**8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины**

Печатная учебно-методическая документация

а) основная литература:

1. Белозерцев, Е.П., Гонеев, А.Д., Пашков, А.Г. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для вузов, М.: Академия. – 2008. – 368 с.
2. Буров, К.С., Сериков, Г.Н. Педагогическая практика магистров менеджмента: учебное пособие. – Челябинск, ЮУрГУ, 2012 – 41 с.
3. Котлярова, И.О., Тягунова, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие для магистрантов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2012. (электронный ресурс)
4. Котлярова, И.О., Тягунова Ю.В. Дополнительное профессиональное образование: учебное пособие. – Челябинск: ЮУрГУ, 2011. – 90 с.
5. Сластёнин, В.А.Педагогика профессионального образования / под ред. Сластёнина В.А. (4-е изд., стер.): учеб. пособие, М.: Академия, 2008. – 368 с.

б) дополнительная литература

1. Буров, К.С. Методическая работа в образовательном учреждении как форма повышения квалификации педагогического персонала / К.С. Буров Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2008. – № 13, Вып. 15. – С. 143–148.
2. Крикунов, К.Н., Тягунова, Ю.В. Современные средства оценивания результатов образования : учебное пособие, Челябинск : ЮУрГУ, 2009. – 80 с.
3. Закон Российской Федерации от 10 июня 1992 г. № 3266–1 «Об образовании» (с изменениями, внесенными Федеральными законами от 13 января 1996 г. №12– ФЗ и от 16 ноября 1997 г. № 144–ФЗ, от 20 июля 2000 г. №102–ФЗ).
4. Закон Российской Федерации «О защите прав потребителей» (в редакции Федерального закона от 9 января 1996 г. №2–ФЗ).
5. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. №125–ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
6. Гражданский кодекс Российской Федерации глава 4 параграф 1, 5, глава 9 параграф 1,2,3, глава 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, глава 39 ст. 779 –783., глава 59.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 апреля 2001 г. №264 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации»
9. Инструктивное письмо Госкомвуза РФ от 30 августа 1993 г. №11 «О порядке разработки уставов высших учебных заведений».
10. Приказ Госкомвуза РФ от 7 февраля 1994 г. № 106 «Об оформлении и выдаче лицензий на право ведения образовательной деятельности учреждениям профессионального образования».
11. Приказ Минобразования РФ от 24 февраля 1998 г. № 500 "О порядке приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями, внесенными приказами Минобразования РФ от 16 марта 1999 г. №640).
12. Приказ Минобразования РФ от 25 февраля 1998 г. № 520 «О лицензировании государственных высших учебных заведений».
13. Приказ Минобразования РФ от 22 мая 1998 г. № 1327 «Об утверждении Положения о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений» (зарегистрировано в Минюсте России 18.08.98 № 1598) (с изменениями и дополнениями, внесенными приказом Минобразования России от 11 августа 2000 г. №2439).

в) отечественные и зарубежные журналы по дисциплине, имеющиеся в библиотеке: «Высшее образование в России», «Высшая школа», «Народное образование», «Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»»

г) методические пособия для самостоятельной работы студента, для преподавателя:

1. Буров, К.С., Сериков, Г.Н. Педагогическая практика магистров менеджмента: учебное пособие. – Челябинск, ЮУрГУ, 2012 – 41 с.
2. Котлярова, И.О., Тягунова Ю.В. Дополнительное профессиональное образование: учебное пособие. – Челябинск: ЮУрГУ, 2011. – 90 с.

Электронная учебно-методическая документация

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Вид учебно-методической документации** | **Наименование разработки** | **Ссылка на информационный ресурс** | **Наименование ресурса в электронной форме**  | **Доступность**  |
| Учебное пособие  | Котлярова И.О., Тягунова Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие.  | Библиотека ЮУрГУ | lib.susu.ac.ru | сеть Интернет |

**9. Материально-техническое обеспечение дисциплины**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вид занятий | № ауд. | Основное оборудование, стенды, макеты, компьютерная техника, предустановленное программное обеспечение, обеспечивающие проведение всех видов занятий  |
| Л, пр.Л, пр.Л, пр.СРССРССРССРС | 465/3, 468/3, 473/ 3114/2 202/3д 205/3д 202/3д202а/3д401/3д, 402/3д,403/3д, 302/3д, 303/3д,Г.к. 1 этаж | компьютер – 3, ксерокс – 1, принтер – 2, сканер – 2, проектор – 1, автоматический экран – 1 мультимедийный комплекс, включающий в себя ПК, документ-камеру, аудиосистему, проектор, экран настенный с электроприводом.компьютерные классы, выход в INTERNETчитальный зал «Профессорский» – зоны оперативного, дифференцированного обслуживания пользователей из числа профессорско-преподавательского состава, сотрудников и аспирантов Интернет-навигатор издающих и книготоргующих организацийЧитальные залы справочно-информационных изданий со свободным доступом к фонду, нормативной документации, технической, естественно научной. Иностранной, гуманитарной литературыЗал новых поступлений со свободным доступом к информационным ресурсам библиотекиЧитальный зал периодических изданий Интернет–зал, зал электронных ресурсов |

###### **Приложение 3**

###### **Смета**

доходов и расходов по программе дополнительного образования «Зарубежный опыт энергоресурсосбережения в сфере ЖКХ» по профилю основной образовательной программы 080507

(Менеджмент организации) в 2012 – 2013 уч. году

(№ 99 в лицензии А– № 8399, регистрационный № 255723 от 27.03.2007;

№ 39 в свидетельстве о государственной аккредитации АА № 000640, регистрационный № 0618 от 04.05.2007)

Данные к расчету

Количество слушателей – 10 человек

## Количество аудиторных часов – 30 часов

Средняя стоимость оплаты труда преподавателей – 500 руб. /час

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№п/п** | **Назначение платежа** | **Сумма, руб.** |
| **1** | **Доходы** | 25 122 |
| **2** | **Расходы** | 25 122 |
| 2.1 | Зарплата преподавателям | 15 000 |
| 2.2 | Начисления на з/п (26,23 %) | 3 935 |
| 2.5 | ФНТСР (реклама, учебные материалы, хоз. расходы) | 2 000 |
| 2.6 | Инвестиционное развитие университета (20 %) | 4 187 |
| 2.7 | **Итого** | 25 122 |

Полная стоимость обучения слушателя – 2512 рублей

Зав. НОЦ ПНО \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ И.О. Котлярова

Начальник управления ОВОД \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ В.А. Михайлов

Проректор по экономическим

и финансовым вопросам \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л.И. Бойкова

Главный бухгалтер ЮУрГУ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.Н. Щербинина

|  |
| --- |
| Министерство образования и науки Российской Федерации |



|  |
| --- |
| Южно–Уральский государственный университет |

Ч448.я7

К734

Котлярова И.О., Тягунова Ю.В.

**педагогика высшей школы**

Учебное пособие

Челябинск

2012