

# **ВЧЕНІ ЗАПИСКИ**

**Харківського гуманітарного університету  
«Народна українська академія»**

**Том XVIII**

**Книга 1**

**Освіта: традиції та інновації  
в умовах соціальних змін**

Харків  
Видавництво НУА  
2012

УДК 08  
ББК 95.4(4УКР-4ХАР)3  
В90

Збірник наукових праць засновано 1995 р.

**Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 7367 від 03.06.2003 р.**

*Видання є фаховим з економічних, соціологічних, філософських та філологічних наук*

Постанови президії ВАК України  
від 22.12.2010 р. № 1-05/8, від 26.01.2011 р. № 1-05/01, від 30.03.2011 р. № 1-05/3

*Друкується за рішенням Ученої ради Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія».*  
*Протокол № 10 від 28.03.2012*

#### **Редакційна колегія**

*Астахова В. І., д-р іст. наук (голов. редактор); Астахова К. В., д-р іст. наук; Безхутрий Ю. М., д-р філол. наук; Бессов Л. М., д-р іст. наук; Воробйов Є. М., д-р екон. наук; Герасіна Л. М., д-р соціол. наук; Глущенко В. В., д-р екон. наук; Городяненко В. Г., д-р іст. наук; Горошко О. І., д-р філол. наук; Довгаль О. А., д-р. екон. наук; Карабан В. І., д-р філол. наук; Кім М. М., д-р екон. наук; Корабльова Н. С., д-р філос. наук; Кравченко В. В., д-р іст. наук; Култаєва М. Д., д-р філос. наук; Лозовой В. О., д-р філос. наук; Мамалуй О. О., д-р філос. наук; Михайльова К. Г., д-р соціол. наук; Мінкін Л. М., д-р філол. наук; Нагорний Б. Г., д-р соціол. наук; Осіпова Н. П., д-р філос. наук; Петровський В. В., д-р іст. наук; Подольська Є. А., д-р соціол. наук; Посохов С. І., д-р іст. наук; Соколев В. М., д-р екон. наук; Сокурянська Л. Г., д-р соціол. наук; Степанченко І. І., д-р філол. наук; Сухіна В. Ф., д-р філос. наук; Шевченко І. С., д-р філол. наук; Яременко О. Л., д-р екон. наук.*

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.  
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»  
Тел. 714-92-62; 714-20-07

## ПРЕДИСЛОВИЕ

На протяжении 20 лет «Ученые записки Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» выходили одной объемной книгой (всего их вышло 17), которая включала в себя различные научные направления – социологию и филологию, экономику и право, философию, историю, психологию, политологию и др., большинство из которых, как и научный сборник в целом, имели статус специализированного издания ВАК Украины.

Увеличение объемов научной продукции, особенно по проблемам непрерывного образования и воспитания, являющимся основополагающей темой научно-исследовательской работы в НУА, потребовало изменить формат издания, в результате чего с 2012 года «Ученые записки» будут издаваться в двух книгах. Первая посвящается проблемам образования, различным междисциплинарным аспектам процесса обновления современных образовательных систем под общим названием «Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен». Вторая книга включает в себя статьи, характеризующие современное общество в контексте гуманитарного знания (философия, история, социология, филология, психология, культурология); в ней также будут публиковаться материалы по социально-экономическим и правовым проблемам развития украинского социума.

Помимо двухтомника «Ученых записок», в наиболее полной мере отражающего ежегодные результаты научно-исследовательской деятельности НУА, академия также ежегодно издает труды молодых ученых и сборник магистерских научных докладов.

Предложенная вниманию читателей первая книга «Ученых записок»-2012, «Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен», включает в себя два самостоятельных раздела,

один из которых посвящен анализу и обобщению международного опыта и развития непрерывного образования, во втором – собраны статьи, характеризующие состояние современного образования в Украине с точки зрения специалистов различных отраслей научного знания – философии, истории, экономики, филологии, педагогики, юриспруденции, социологии, психологии и др. В таком целостном междисциплинарном подходе мы видим особый интерес и научную значимость изучения процессов, происходящих в образовании. Главное внимание авторов в этом разделе сконцентрировано на проблемах кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной и высшей школе, а также на проблемах компетентностного подхода как необходимого условия повышения качества обучения.

Помимо двух основных разделов, традиционно представлены такие рубрики, как «Студенческая трибуна», публикующая наиболее интересные исследования студентов, «Презентация новых изданий», новости научной жизни и т. п.

Особый интерес в данном томе представляют публикации первого раздела, в которых сделана одна из первых в отечественной научной литературе попыток обобщить международный опыт становления и развития непрерывного образования. В настоящее время все развитые государства мира реализуют программы формирования систем непрерывного образования (Lifelong learning). Страны Евросоюза смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах обучения и тренингах либо добиться положительной устойчивой динамики в этой сфере. Доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании, следующая: в Австрии – 89,2%, в Дании – 79,9%, Финляндии – 77,3%, Швеции – 71%, Швейцарии – 68%, Франции – 51%, Германии – 41,9%, Великобритании – 37,6%. Доля экономически активного населения Российской Федерации, участвующего в непрерывном образовании в начале второго десятилетия XXI века, превышает 20%.

В современных условиях непрерывное образование приобретает особую значимость по целому ряду причин, в числе которых авторы посвященных данной проблеме статей выделяют в первую очередь

задачи ускорения экономического развития на основе модернизации экономики и внедрения новейших технологий; демографическое старение населения и необходимость систематического переобучения и повышения квалификации действующих работников, приобретения ими дополнительных или новых квалификаций; необходимость возвращения на рынок труда граждан, выбывших ранее из активной трудовой жизни, прежде всего безработных. Нельзя исключать и стремление многих граждан к реализации собственных планов личностного развития.

Большинство статей данного раздела подготовлены преимущественно на основе зарубежных источников и раскрывают общие тенденции развития непрерывного образования в мировых образовательных практиках. Авторы собрали уникальный материал об экспериментальной, креативной работе, проводимой в странах Европы и Азии, США и Ближнего Востока по внедрению в образовательный процесс принципов Lifelong Education.

Естественно, что не все размещенные в данном разделе статьи выполнены на одинаково высоком уровне. И тому есть множество объективных причин, но в целом данная подборка является значительным шагом вперед в деле определения путей дальнейшего развития непрерывного образования как исходного принципа функционирования современных образовательных систем.

Представленные в данном томе «Ученых записок» работы по «непрерывке» рассматриваются нами лишь как первый шаг на пути изучения международного опыта реализации стержневой идеи преобразования образовательных систем в современном мире.

Во втором разделе «Отечественное образование в поисках путей инновационного развития» собраны материалы, в большей своей части посвященные характеристике кадрового потенциала высшей и общеобразовательной школы. Авторы единодушны во мнении, что проблема кадрового обеспечения в нынешней ситуации становится наиболее остроактуальной и болезненной и связано это далеко не только с низким уровнем материального благосостояния педагогов. Значительно более острым и труднорешаемым стал сегодня вопрос подготовленности преподавателей к работе в условиях кардинальных социаль-

ных преобразований, проблема понимания ими своих задач и функций, своих прав и обязанностей, зоны своей ответственности и своей роли в образовательном процессе. Качество кадрового корпуса в образовательном пространстве Украины существенно снизилось, и проявляющиеся в этой сфере тенденции не внушают оптимизма.

В ряде статей, опубликованных в этом разделе, обосновывается вывод о том, что одним из эффективных путей выхода из кадрового кризиса может стать реализация компетентностного подхода как необходимого условия повышения качества образования, а также формирование культурно-образовательной среды, способной стимулировать мотивацию к качественному обучению всех субъектов образовательного процесса.

Особенностью представленного на суд читателя научного сборника является выступление на его страницах зарубежных авторов из России, Беларуси, Кыргызстана, Латвии, Франции. Все это позволяет надеяться на то, что данный том Ученых записок ХГУ «НУА» в его новом формате привлечет внимание не только преподавателей и сотрудников учебных заведений, но и всех тех, кто интересуется проблемами реформирования современного образования.

*Редакционная коллегия*

**Міжнародний досвід  
становлення і розвитку  
безперервної освіти**





УДК 378.12”731”

*Е. В. Астахова***УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В УСЛОВИЯХ  
ПЕРЕХОДА К LIFE-LONG LEARNING:  
ТОЧКА БИФУРКАЦИИ ПРОЙДЕНА****Резюме**

Модель life-long learning, яка реально увійшла в освітні практики європейської, північноамериканської та частково південно-східної освітніх систем, реально перекроїла всю тканину освіти, всі її складові. Нові характеристики сучасного суспільства (у першу чергу непередбачуваність і динамічність) зумовили принципово інші цілі та умови освітнього процесу. Все це кардинально змінило функції університетського викладача, вимоги суспільства до нього.

У статті йде мова про тенденції, що характеризують ці процеси, та про роль викладача, яка кардинально зросла.

**Summary**

The life-long learning model introduced in the teaching practice of European, North-American and partially South-Eastern educational systems has drastically changed the tissue of education and all its components. Modern society new characteristics (unpredictability and dynamism, first of all) have brought about principally new objectives and conditions of the educational process. All this has altered to a great extent university teachers functions and the society requirements to them. The article discusses the tendencies of these processes and the part of the teacher growing in importance.

**Ключевые слова:** преподаватель университета, система life-long learning, новые требования к качеству преподавания, снижение роли государства, возрастание роли образовательной программы и преподавателя.

Хорошо известно, что частое использование популярных терминов, как правило, приводит к их смысловой девальвации: люди, применяющие эти термины, перестают задумываться об их смысле. К сожалению, нечто подобное происходит с английским словосочетанием life-long learning, которое переводят обычно как «образование на протяжении всей жизни» [1, с. 55].

В статье делается попытка осмыслить изменения, происходящие

с профессорско-преподавательским составом университетского сектора образования, в контексте образовательной модели, именуемой *life-long learning* (LLL).

Высшее образование обрело сегодня массовый характер [2, с. 63], при этом стремительно нарастает его институциональное разнообразие. По мере развития этих процессов бюджетное финансирование высшей школы превращается во все более острую проблему. По свидетельству директора Исследовательского центра в сфере политики высшего образования (CIPES) университета Порто (Португалия), П. Н. Тейжейра, образование в целом становится одной из сфер, где возможно сдерживание роста расходов. Вузы ориентируются на утрату/спад или, по меньшей мере, на стагнацию государственной поддержки [3].

Процессы массовизации и диверсификации ведут к изменениям традиционных представлений о высшем образовании: от него требуют все большей чуткости к динамичным экономическим и социальным нуждам.

Ощутимо набирает силу тенденция так называемого «академического капитализма», для которой характерна конкуренция за умы, деньги, ресурсы, престиж, профилирование студентов как клиентов, возрастание экономической и кадровой неоднородности вузов, распространение приватизационных процессов, усиление роли частных и иных источников доходов, смещение акцентов на эффективность как условие распределения ресурсов и показатель респектабельности вузов.

Последствия массовизации и внедрения «академического капитализма» оказались весьма и весьма серьезными. Одно из них – резкий рост дисперсии качества студентов, приходящих на учебу. Возникающая, как следствие, задача «выравнивания» поступивших на первом этапе обучения влечет за собой рост издержек системы. При этом не только расходуются значительные дополнительные средства, но и чаще всего выравнивание происходит за счет снижения темпов интеллектуального роста наиболее подготовленных студентов. Кажущийся очевидным выход – индивидуализация обучения – не так легко реализовать в условиях массовизации образования.

Невиданные ранее темпы ускорения социально-экономического развития, отличающие наше время, привели к тому, что резко возросла потребность в смене профессий в ходе развития карьеры индивидуума. В большинстве государств постсоветского пространства это было связано с радикальными социально-экономическими реформами, изменившими структуру рынка труда, в других развитых странах эти трансформации обуславливались сменой экономического уклада, переходом к обществу знания. Важно одно: в начале XXI в. индивидуум уже не может обеспечить свою конкурентоспособность на протяжении всей жизни на базе образования, полученного в период университетского обучения. Практическая необходимость получения нового профессионального образования возникает зачастую и вследствие того, что человек осуществил первоначальный выбор сферы обучения не всегда осознанно или под воздействием различных субъективных причин.

Изменения, произошедшие в обществе, так или иначе приводят к выводу о том, что сформировался целый комплекс причин, на основании которых современный человек вынужден встраиваться в процесс *life-long learning*. Это не мода и не инновация ради инновации, а объективное следствие трансформации социума в целом и условий функционирования отдельных его институтов в частности. Признание этого факта неизбежно порождает вопрос: каким же должен быть в этих новых условиях университетский преподаватель, чтобы соответствовать требованиям времени?

Поиски ответов на вопрос о функциях и роли преподавателя высшей школы в условиях перехода системы образования на модель LLL идут уже не первое десятилетие. Еще в 60-е годы XX в. Совет Европы ввел специальный термин, обозначающий процесс непрерывного образования, – *long life learning*. В 70-х годах ЮНЕСКО придает этому понятию международный масштаб, а в 1998 г. принцип трех L положен в основу Сорбоннской декларации и становится краеугольным камнем в архитектуре западной образовательной системы.

Во Франции закон о непрерывном образовании был принят в 1971 году, аналогичный в Норвегии в 1976-м, а в Финляндии LLL сегодня имеет статус национальной стратегии. В 2006 г. Еврокомиссия

объединила различные обучающие и образовательные инициативы в единую Программу обучения на протяжении всей жизни (Life-long learning Programme) [4, с. 42].

Ведущие европейские образовательные системы, североамериканские университеты, позже – система высшего образования ряда стран Юго-Восточной Азии начали активные поиски новых моделей функционирования кадрового корпуса университетского сектора образования в принципиально новых условиях нового же качества системы высшего образования.

Страны постсоветского пространства значительно позже стали реагировать на качественно иные вызовы, возникающие перед университетскими преподавателями. Реагировать по-разному и, к сожалению, с сильным запаздыванием, а иногда и с сохранением ряда институциональных ловушек [5], которые цементируют консервативное отставание и топтание на месте.

Ситуация универсальных, одинаковых для всех моделей функционирования кадрового корпуса высшей школы, учитывая произошедшие изменения, окончательно ушла в прошлое. Поскольку знания оказались локализованы в сознании отдельного человека, в наше время организации (в первую очередь университеты) заинтересованы в людях больше, чем люди – в организациях. Конечно же, речь идет не обо всех работниках, а о тех, кто является носителем важного для организации знания или способен это знание генерировать [1, с. 61]. Более того, сегодня в рейтингах конкурируют все чаще уже не сами университеты, а дисциплины, программы и даже отдельные курсы (преподаватели!). Значение «имиджей» и «брендов» постепенно отходит на второй план [6, с. 25], уступая место ярким преподавателям, лидерам научных школ и направлений, которые и составляют «лицо университета». Эти тенденции нельзя игнорировать и не замечать. Преподаватель перестал быть «носителем истины» в «башне из слоновой кости». В условиях экономики знаний сближение и тесное взаимодействие академической среды и бизнеса практически неизбежно.

Ранее, в индустриальную эпоху, государство, фактически единолично формируя потребности в специалистах, брало на себя ответственность планирования их подготовки как по численности,

так и в отношении ее содержания. В обществе знания при индивидуализации конкуренции государство принципиально не может справиться с этой задачей. Человек должен сам выбирать свою образовательную траекторию [1, с. 61]. И к этому его, безусловно, нужно подготовить. В данном случае роль преподавателя системы образования в целом (т. е. дошкольного, общеобразовательного, высшего) возрастает, опять же, многократно.

Преподаватель, востребованный в новой (LLL) модели образования, должен обладать широким и постоянно расширяющимся кругозором, быть способным и мотивированным не только к получению новых знаний для их последующей трансляции, но и к самостоятельной генерации этих знаний, т. е. рассматривать собственное непрерывное образование как непреходящий элемент поддержания своей индивидуальной конкурентоспособности. Такой человек, в силу указанных качеств, должен обладать достаточной гибкостью для успешного встраивания в разнообразные программы, ориентированные на целевые аудитории, различающиеся по возрасту, опыту, образовательным потребностям и возможностям [1, с. 63–64].

Преподаватель, заходящий сегодня в университетскую аудиторию, не может не понимать (и не принимать), что в условиях, когда в хозяйственной среде нет ничего постоянного и предсказуемого, разделение деятельности на отдельные операции неэффективно, работа должна быть организована вокруг процессов, а не операций [7, с. 24]. Студента необходимо готовить к принятию решений в условиях отсутствия опыта и ясного прогноза. Ведь в современных условиях нельзя обучить способам деятельности раз и навсегда, недаром же позиция «образование на всю жизнь» уступила место позиции «образование через всю жизнь».

Увы, значительная часть сегодняшнего преподавательского корпуса высшей школы пока не перестроила содержание и технологии образовательного процесса в соответствии с пониманием того, что мир приобрел новое качество и начал жить по иным принципам, решающие из которых – труднопредсказуемость даже близкого будущего и быстро сменяемые обстоятельства (технологии, знания, структура производства, культурные ценности) [7, с. 28].

Все это очень контрастирует с нашим размеренным и заданным надолго «вчера», когда все и каждый были уверены в стабильном «завтра», но не в силу своей высочайшей квалификации, а потому что... ничего не произойдет, не изменится.

Университетский преподаватель призван нести в аудиторию конкурентоспособные образовательные программы, нацеленные на формирование у выпускников новой интегрированной характеристики – трудоустраиваемости [8, с. 27]. Как подчеркивается в итоговых документах официального болонского семинара (Люксембург, 2008 г.), «трудоустраиваемость означает такую подготовку выпускников, которая позволит быть гибкими работниками, способными легко функционировать в самой различной среде. Это способ предотвращения безработицы, но также способ подготовки выпускников для новых рабочих мест. Трудоустраиваемость поэтому выходит за рамки понимания ее как заточенной на узкую профессию (специальность), т. е. как конкретной работы с определенным набором компетенций с соответствующим социальным статусом. В периоды неопределенности важную роль играет именно гибкость, позволяющая студентам и выпускникам адекватно откликаться на возникающие новые возможности» [9, с. 132].

Подобного рода программы призваны вносить существенный вклад в обеспечение устойчивой трудоустраиваемости, включая крайне важную в современных условиях способность к постоянному развитию и профессионализму, (само)перенастраиванию [8, с. 28].

Суммируя изложенное, следует подчеркнуть, что в современной системе образования (и в первую очередь высшего) изменилось – неожиданно, кардинально и в очень короткие сроки – абсолютно все: цели, технологии, ресурсы и их источники, роль и возможности государства, качественный и количественный состав студенчества, содержание учебных программ и т. д. Но, представляется, ключевое изменение – функции и роль преподавателя, значение и требования к качественным характеристикам которого возросли многократно, ибо именно от кадрового потенциала высшей школы сегодня в огромной степени зависит: сможет ли система образования полноценно встроиться в модель *life-long learning* (по всей ее глубине, длине и ширине).

В Украине и других «среднеразвитых» странах задача воспроизводства академического сообщества, способного адекватно ответить на вызовы времени, пока не нашла удовлетворительного решения.

### Список литературы

1. Филонович С. Р. Life-long learning: последствия для высшей школы / С. Р. Филонович // Вопр. обр. – 2010. – № 4. – С. 55–65.
2. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 352.
3. Teixeira. Hight Education between the Masses and the Market: an Outsides Refection about Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 4 European Quality Assurance Forum. URL: [www.eua.be](http://www.eua.be).
4. Кокоба А. Пожизненное обучение / А. Кокоба // Инвестгазета. – 2011. – 30.05–05.06.2011. – С. 41–43.
5. Василенко Н. В. Институциональные ловушки в сфере образования / Н. В. Василенко // Экономика образования. – 2008. – № 6. – С. 16–32.
6. Глинский А. Статистика против мифологии в сфере образования / А. Глинский, О. Донских // Вестн. высш. шк. – 2011. – № 6. – С. 23–31.
7. Голуб Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопр. обр. – 2007. – № 2. – С. 20–42.
8. Байденко В. И. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // Высш. образование в России. – 2011. – № 5. – С. 24–39.
9. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном (Лувен-ла-Невом) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.

УДК 37"731"

*Т. В. Тончій***БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ  
СУЧАСНИХ ЗАКОРДОННИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ  
ОСВІТНІХ ПРАКТИК****Резюме**

В статье представлен обобщенный опыт реализации идеи непрерывного образования за рубежом и в Украине. Внимание обращено на значение данной идеи для развития социальных субъектов, потенциал ее внедрения для учебных заведений.

**Summary**

The article discusses a generalized experience of realizing the idea of life long learning in Ukraine and abroad. An the focus of attention in the significance of this idea for social subject development and the potential of its adoption by educational establishments.

**Ключові слова:** безперервна освіта, освітні практики, університети.

Ідея безперервної освіти як важливого фактора життєдіяльності людства в умовах його переходу до інформаційної цивілізації набуває все більшої актуалізації у глобальному освітньому просторі. З'явившись у 70-х роках ХХ століття, ця ідея стала ключовою у вирішенні питань розвитку суспільства, всіх його складових, у тому числі й особистості. Свої традиційні функції «вирівнювання шансів», каналу соціальної мобільності, підвищення кваліфікації, задоволення особистістю власних інтелектуальних та професійних потреб незалежно від віку безперервна освіта сьогодні доповнює формуванням індивідуальних стратегій життєвого успіху, які базуються на формуванні відповідних потреб та використанні умов для їх задоволення.

Саме тому з початку 1990-х років ідея безперервної освіти стала фундаментальною для розробки національних програм розвитку освіти в ХХІ столітті у більшості розвинутих країн світу. Одним із головних завдань, сформульованих в освітніх програмах Франції, Німеччини та інших європейських країн, стала принципова зміна стратегій вищої школи, а також вихід на новий, більш ефективний рівень взаємодії

всіх елементів системи освіти, що відкриває тим, хто навчається, можливість більш плавного і м'якого переходу від одного ступеня або спрямованості навчання до наступного.

Затребуваність ідеї безперервної освіти та її можливостей для вирішення практичних питань визначили коло структурних та змістовних змін у провідних університетах світу. Б. Боллаг вважає, що з усіх країн Європи найбільший розвиток ідея безперервної освіти отримала у Фінляндії. З 1980-х років у 21 державному університеті цієї країни діють центри безперервного навчання, в яких навчаються, крім 150 тис. молодих людей, 200 тис. осіб старшого віку [1, с. 60].

У Великобританії 34 із 45 університетів пропонують свої програми для навчання дорослих; найбільшим університетом країни є «Відкритий університет», у якому з 1971 р. пройшли підготовку понад 2 млн студентів, вік яких перевищував 34 роки [3, с. 61].

У Франції розроблено програму «Освіта майбутнього». Активнішою стала діяльність із навчання дорослих протягом життя, проводяться конкурси на отримання грантів для фінансування нових університетських програм безперервної освіти, які приносять чималі фінансові винагороди.

Широке поширення одержує ідея безперервної освіти у США, про що свідчить, наприклад, національний проект «Освіта американців для XXI сторіччя», де ключовими є такі принципи, як обов'язковість освіти, писемність, навчання дорослих, школа без злочинності та наркотиків.

Ретельний огляд цього досвіду представлено у наукових публікаціях. Але особливу увагу маємо приділити інституціоналізації безперервної освіти. Так, 1991 року була створена Мережа безперервної освіти європейських університетів (European Universities Continuing Education Network), що об'єднує 160 вищих навчальних закладів із 27 країн світу. Ця організація бере на себе функцію розробки програм безперервної освіти і їхню пропаганду та поширення. Активно працює у цьому плані Асоціація європейських університетів (Association of European Universities) [1, с. 60].

Отже, практична реалізація ідеї безперервної освіти у світі перш

за все забезпечує надання освітніх послуг, удосконалення форм і методів організації освіти дорослих.

Проте стрімкий розвиток системи безперервної освіти в європейських та північноамериканських країнах пов'язують не тільки з університетами, а також і з іншими формами організації навчання. Це різноманітні навчальні центри, асоціації, окремі програми з навчання дорослих. Саме така сукупність форм організації навчання забезпечує поле можливостей для задоволення потреб особистості в різних аспектах освіти.

Практичний досвід упровадження безперервної освіти у закордонній практиці знайшов своє відображення в концепціях «освіти, що чергується» – у США, Великобританії, Франції, Канаді, коли навчальний процес у стінах вищих навчальних закладів змінюється практичною діяльністю на виробництві та в установах.

Набувають поширення форми так званого кооперативного навчання, коли окремі фірми поєднують свої зусилля із вищими навчальними закладами для підготовки кадрів. Наприклад, «сендвіч-курси» у Великій Британії організовані за двома схемами. За однією з них йде шестимісячне чергування періодів навчання і роботи на підприємствах. За іншою схемою два роки навчання в університеті змінюються роком професійної практики, а потім ще один рік навчання.

Паралельно у вищих навчальних закладах західних країн функціонують і форми заочного навчання, причому не тільки вищого, а й початкового і середнього. Значного поширення набувають різні форми дистанційного навчання. До нетрадиційних форм навчання можна віднести «Відкритий університет» (Британія), «Університет без стін» (США), «Університет в ефірі» (Японія), «Національний центр дистанційного навчання» (Франція) тощо.

Взаємопроникнення форм, видів, напрямів безперервної освіти створює стійкі форми відносин, що регулюються міжнародними актами, договорами, протоколами, сформульованими в рамках Ради Європи. Першочергові завдання освіти представники Ради Європи з питань освіти вбачають:

– у розширенні можливості розвитку фізичного й інтелектуального потенціалу кожної людини, її уяви, здібностей до художньої творчості;

- у залученні до демократичних цінностей, у вихованні поваги до прав і думок інших людей, розвитку почуття взаєморозуміння й солідарності;
- у необхідності врахування індивідуальних особливостей особистості, рівня її морального і культурного розвитку, а також у стимулюванні інтересу і прагнення до пізнання;
- у здійсненні диференційованого підходу до кожного, хто навчається; у забезпеченні поступового розвитку індивіда на всіх вікових етапах; у постійному оновленні змісту освіти, включенні нових матеріалів, інформації, текстів, ідей, концепцій, теорій; у здійсненні пошуку можливих інтеграційних, міждисциплінарних зв'язків, спираючись на постійну взаємодію родини і школи, держави і школи, вчителя й учнів.

Очевидно, що ключові напрямки реалізації освітньої політики у глобальному плані торкаються всіх суб'єктів освітнього простору у широкому розумінні, а безперервна освіта створює загальне середовище для забезпечення такої мети.

Ідея безперервної освіти все більше «завойовує» й пострадянський простір. На наш погляд, цікавий досвід упровадження ідеї безперервної освіти мають російські навчальні заклади. Серед них ми перш за все зазначили б Бауманський університет, де на базі традиційної підготовки інженерів здійснюється багаторівнева підготовка фахівців високої кваліфікації шляхом продовження освіти на наступних, післядипломних ступенях. Такий підхід був науково обґрунтований, бо спирався на розроблену в МДТУ ім. М. Е. Баумана еволюційну теорію розвитку світової системи вищої освіти [2, с. 35].

На думку С. Єрковича та С. Суворова, які аналізують досвід цього ВНЗ, у науково-технічній галузі знань для реалізації програм безперервної освіти необхідні:

- наявність відповідного науково-дослідного середовища;
- сучасне наукове і виробниче обладнання;
- традиції сформованих наукових шкіл, здатних організувати взаємозв'язок освіти і фундаментальної науки, формування творчих наукових кадрів, передачу від одного покоління до іншого не тільки концептуального і методологічного апарату науки, професійних знань,

але й прийомів і напрямків дослідницької роботи, норм комунікативної поведінки, а також цінностей у сфері інженерної і наукової діяльності;

- вироблення нових знань, оновлення і диверсифікація змісту навчальних планів;
- індивідуалізація в підготовці фахівців;
- оцінки обсягу і якості знань на кожному ступені багаторівневої підготовки [2, с. 35–43].

Очевидно, що реалізація ідеї безперервної освіти має спиратися на теоретичне підґрунтя, конкретні принципи здійснення ключових завдань освіти, методичне та технічно-інформаційне супроводження процесу навчання. Більшість з цих аспектів передбачає наявність кваліфікованого кадрового складу на всіх рівнях освітньої системи. Відповідно успіх реалізації принципів безперервності у ВНЗ залежить від розуміння їх значущості та готовності суб'єктів освітнього процесу до їх реалізації.

Подібні спроби в нашій державі сконцентровані у Державній національній програмі «Україна XXI століття: стратегія освіти», що визначила інноваційні цілі, напрями й антикризові завдання модернізації національної освіти. Цей комплекс дій та заходів концептуально відповідає світовій практиці, що понад 15 років впроваджує реформацію освітянських систем як найважливіший засіб подолання глобальної кризи: міжнародні проекти «Освіта для 2000 року» (Німеччина); «Освіта американців для XXI сторіччя» та «Нація у небезпеці» (США); «Освіта майбутнього» (Франція); «Модель освіти для XXI ст.» (Японія) та ін.

Особливе значення для розвитку безперервної освіти в нашій країні має її взаємодія з іншими країнами, зокрема, європейськими. Зазначимо, що сьогодні в Україні діє багато програм європейського співробітництва, розроблених Європейським фондом освіти в межах Європейського Союзу. Цей фонд опікується проблемами професійної освіти і підготовки кадрів у 24 країнах Центральної та Східної Європи, залучаючи до цього державні й недержавні освітні установи цих країн.

У сучасних умовах в Україні Європейський фонд освіти пропонує розробку спільних проектів університетами країн Європейського Союзу й України. Метою таких проектів є задоволення наукових

потреб університетів-партнерів, активізація довгострокового планування заходів, спрямованих на досягнення ефективних освітніх результатів, розробку системи визначення якості цих результатів, створення інноваційних центрів, діяльність яких була б спрямована на вирішення як локальних, так і загальних освітніх проблем.

У межах фонду розробляються компакт-проекти, спрямовані на модернізацію освіти, пропаганду позитивного досвіду, знайомство з теоретичними розробками щодо розв'язання освітніх проблем у різних країнах, на впровадження результатів спільних досліджень. В основу компакт-проектів покладені концепції і моделі розвитку освіти, перш за все вищої, поширені в країнах Європейського Союзу та в Україні. Спільні компакт-проекти сприяють розвиткові наукових зв'язків між університетами різних країн і обміну досвідом розв'язання найактуальніших проблем освіти, інтеграції педагогічних надбань України в європейський освітній простір.

Європейське співробітництво в галузі освіти дає можливість запозичення кращого досвіду з інших педагогічних систем, збагачує й удосконалює зміст форм і методів навчання, впливає на процеси ідентифікації сучасної особистості як громадянина Європи і світу. Окремий напрямок такого співробітництва отримав сьогодні розвиток у рамках програм академічної мобільності.

Якщо колись основну роль у розвитку держав і націй відігравали природні ресурси і фінанси, то сьогодні на перший план висуваються умови розвитку людських ресурсів, «людського капіталу». На історичну авансцену виходять країни і народи, здатні забезпечити високий рівень освіченості, вихованості та майстерності в усіх її проявах, готовність до пошуку знань і нестандартних рішень усім своїм громадянам.

Розвиток економіки в майбутні десятиліття, на думку експертів, буде визначатися ресурсами, що мають два різних забарвлення: «чорним золотом» і «сірою речовиною». Останнє означає, що знання, інтелектуальний потенціал людини та країни в цілому стають новою формою капіталу – освітнім капіталом, що визначатиме розвиток тієї чи іншої нації в усіх сферах її життєдіяльності. Примноження цього капіталу можливе лише за умов безперервної освіти. Саме тому ідея

такої освіти стає стратегічним напрямком освітньої політики як у найбільш розвинутих країнах світу, так і в Україні. Здійснюючи певні кроки у цьому напрямку, Україна підійшла до ідеї безперервної освіти скоріше не завдяки освітній кризі, як це було у західних країнах, а всупереч кризовій ситуації, що склалася в нашій державі. Тривалі деформації в економічній, соціальній політиці знизили престиж країни, престиж освіти й освіченості, призвели до жорсткості системи освіти, мінімізували здатність адекватно реагувати на мінливу реальність.

Звертаючись до аналізу українських освітніх реалій, необхідно відзначити, що останні роки продемонстрували необхідність наукового осмислення, а також концептуалізації безперервної освіти. Щодо останньої, то, на наш погляд, вітчизняні варіанти концептуалізації освіти протягом усього життя перш за все були пов'язані з пошуками найбільш придатної для умов сучасного українського суспільства моделі безперервної освіти, яка одночасно спиралась би на європейські освітні стандарти. Такий досвід вже є сьогодні у ряді навчальних комплексів. Саме аналіз їх роботи (як теоретичні узагальнення, так і практичні доробки) може слугувати основою для удосконалення механізмів розвитку безперервної освіти.

### Список літератури

1. Европейские университеты на рынке непрерывного образования // Новый коллегіум. – 2001. – № 1/2. – С. 59–60. – Реф. на ст. : Bollag B. In Europe, workers and professionals head back to the classroom // The chronicle of higher education. – N. Y., 1999. – Vol. 46, № 2. – P. A87–A88.
2. Еркович С. Целостная система многоступенчатого образования / С. Еркович, С. Суворов // Высш. образование в России. – 2003. – № 3. – С. 35–43.
3. Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика / Е. А. Шуклина ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Ин-т социологии и экономики, Урал. гос. науч.-образоват. центр РАО. – Екатеринбург, 1999. – 214 с.

УДК 37”731”(477)

*И. А. Помазан***НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ:  
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ****Резюме**

У статті розглянуто основні етапи становлення моделі неперервної освіти в Україні від окремих елементів неперервної освіти в освітній системі колишнього СРСР до перших вітчизняних спроб реалізувати концепцію неперервної освіти в межах конкретного освітнього комплексу. Саме таким є освітній комплекс Народна українська академія, у якому ідею неперервної освіти втілено найбільш повно.

**Summary**

The article analyzes the major benchmarks of the formation of the life-long education model in Ukraine from certain elements of life-long education, in the former USSR educational system to the first national attempts to implement the concept of life-long education within a given educational complex. The PUA is such complex, implementing the idea of life-long education to the fullest extent.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, образовательный комплекс, образовательная модель Народной украинской академии.

Принципы формирования личности и интеграции ее в цивилизационный континуум, а также характер отношений конкретной социальной модели к информации во многом определяют характер доминантной для конкретного социума образовательной парадигмы. Так, на протяжении многих веков основой сохранения человеческой цивилизации в целом и конкретной цивилизационной модели в частности было перманентное воссоздание накопленной базовой информации в каждом последующем поколении как основа ментальной самоидентификации. При этом процент новопроизведенного в каждом поколении знания был весьма невысок. Задачей образования было, в первую очередь, усвоение индивидуумом основных накопленных ранее знаний, что в целом и являлось необходимой и, что немаловажно, достаточной предпосылкой успешной социализации означенного индивидуума. Со все возрастающими темпами продуци-

рования человечеством новой информации практически во всех областях знания резко возрастает роль механизмов своевременного, в идеале синхронного, активного овладения этой информацией. Таково, по сути, в настоящее время необходимое условие профессиональной успешности современного специалиста.

Таким образом, непрерывное образование, понимаемое как перманентное обучение на протяжении всей жизни человека, обусловленное осознанным стремлением «держать руку на пульсе» информационных и профессиональных инноваций, является одной из наиболее востребованных и актуальных составляющих образовательного пространства в современном мире и, в частности, в Украине.

Хотя концепция непрерывного образования была принята ЮНЕСКО в 1972 году, а активная практическая реализация его модели в Украине начинается в 90-х годах XX века, следует отметить, что определенные элементы непрерывного образования в нашей стране присутствовали значительно раньше, будучи обусловленными еще форматом советской образовательной системы. Идеи, предлагавшиеся в 20-х годах XX века М. Грушевским, Г. Ващенко и И. Стещенко, не получили широкого практического воплощения, однако в советском образовании определенные «блоки непрерывности» могут быть вычленены достаточно четко.

Примером таких непрерывных модулей могут служить школы ФЗУ, которые, пройдя в 20–40-х годах через ряд модификаций и реформ, во многом обеспечили кадровую базу индустриализации. Необходимо также упомянуть рабфаки 20–30-х годов XX века и сходные с ними по характеру задач (и по неофициальному именованию) подготовительные отделения вузов 70–80-х годов, а также вечерние школы рабочей молодежи. Целью первых была подготовка слушателей к успешному обучению в вузе, формирование целевой аудитории, ориентированной на конкретное профессиональное направление, создание собственной качественной базы абитуриентов. Главной же задачей вторых было получение полного среднего образования теми учащимися, которые по различным причинам не имели возможности получить его в школьном возрасте.

Отдельно стоит отметить существование специализированных

вечерних шкіл для старшокласників, существовавших при ведущих высших учебных заведениях. В отличие от существовавших практически везде подготовительных курсов, имевших целью «натаскивание» для поступления в вуз, основной задачей этих школ была подготовка способных в определенных областях учеников к успешному и эффективному обучению в конкретном вузе или же вузе аналогичного профиля.

Следует упомянуть также наличие при крупных предприятиях собственных средних профессионально-технических училищ, специальная подготовка в которых осуществлялась исходя из кадровых потребностей и профессиональной специфики конкретного предприятия.

В данной связи, возможно, стоит упомянуть также существование института ведомственных детских садов и подшефных школ как потенциального кадрового источника крупных промышленных предприятий.

Таким образом, определенные компоненты, разнородные системные блоки непрерывного образования существовали в украинском образовательном пространстве довольно долгое время. Вместе с тем первая успешная попытка реализации идеи непрерывного образования в концептуально целостном эффективном проекте была в Украине предпринята в 1991 году. В настоящее время проект «Народная украинская академия» уже не следует называть попыткой – двадцать лет успешной и результативной работы дают все основания говорить о значимом и, что немаловажно, самобытном явлении в украинском образовании.

Попытки реализовать идею непрерывного образования путем во многом механистического соединения различных образовательных структур, как-то создание при многих вузах профильных лицеев и гимназий или же объединение дошкольного учреждения со средней школой, имеют в большинстве своем утилитарную цель – обеспечить гарантированный набор учащихся. Этим, как правило, и обусловлена их незавершенность, одновекторность. Решая с различной степенью успешности свою основную задачу – формирование ядра будущего набора абитуриентов или учащихся, – эти структуры достаточно

опосредовано и едва ли эффективно работают на формирование у будущих студентов и школьников осознанной внутренней потребности в постоянном обучении, восприятия образования как естественного для современного человека *modus vivendi*. По сути, комплекс «детский сад – школа» или «лицей – вуз» предполагает восприятие обучения как некий конечный этап в жизни (хотя и с несколько расширенными временными рамками), по завершении которого предполагается наступление периода «пожинания сладких плодов горького учебного корня». Однако такая модель образования в информационном обществе имеет весьма спорные перспективы не только в ближайшем будущем, но, пожалуй, уже и в настоящем.

Еще одной интересной составляющей непрерывного образования в современной Украине является образование дистанционное, предполагающее максимально эффективное использование современных информационных и мультимедийных технологий. Безусловно интересная модель построения учебного процесса, доказавшая свою успешность в невузовских образовательных проектах, примером тому многолетний опыт работы в Украине, – это Европейская школа корреспондентского образования (ЕШКО), которая является во многом одним из наиболее перспективных направлений развития современного образования. Об этом свидетельствует тот опыт, который уже накоплен в данной области ведущими украинскими вузами. Вместе с тем дистанционное образование предполагает также и преодоление ряда трудностей как технического, так и мировоззренческого характера, которые, в частности, очень четко определили в своем интервью Интернет-изданию «Куда пойти учиться?» ректор Европейского университета И. И. Тимошенко и проректор этого университета Е. И. Тимошенко.

Таким образом, дистанционное образование может и должно быть одним из существенных компонентов непрерывного образования, однако именно формирование осознанного восприятия перманентного образования как единственно возможного и единственно достойного современного мыслящего человека образа жизни может быть осуществлено только в некоем учебном центре, интегрирующем в себе все основополагающие модули непрерывного образования.

Результативное формирование центра с фундаментальным теоретическим обоснованием базовых принципов непрерывного образования было осуществлено коллективом Народной украинской академии, в теоретических работах ректора которой, В. И. Астаховой, и были определены основные составляющие концепции непрерывного образования в Украине и намечены стратегические направления ее реализации.

Вероятно, одной из основных причин успеха образовательного комплекса «Народная украинская академия» является то, что основополагающим принципом его построения было не механическое объединение разноуровневых образовательных компонентов в одно целое и даже не выстраивание некой иерархической целостности, а организация органически единого образовательного пространства. При этом пространство, получившееся в результате, должно быть в равной степени комфортным, дружелюбным и практически эффективным для любого человека, с ним соприкоснувшегося. На сегодняшний день можно утверждать, что означенный принцип был реализован достаточно полно.

Представленные в Народной украинской академии образовательные компоненты охватывают все возрастные уровни, буквально отражая идею, сформулированную в англоязычном названии непрерывного образования Long Life Learning. Действительно, четыре основные образовательные ступени Народной украинской академии охватывают практически все возрастные категории, от тех, кому еще только полтора года, до тех, кому за семьдесят.

Так, в Детской школе раннего развития Народной украинской академии обучаются дети от полутора до шести лет. Обучение ведется по авторским программам, основной целью которых является формирование самостоятельной личности, не просто готовой к обучению в младшей школе, но и имеющей «вкус к учению», открытой к постижению нового.

Следующий уровень – Специализированная экономико-правовая школа. Школа осуществляет общеобразовательную подготовку с 1-го по 11-й класс. На этой, нормативной в общем-то ступени образовательного комплекса основной задачей, наряду с усвоением програм-

много комплекса предметных знаний и углубленным изучением экономики, права и иностранного языка, является формирование у школьников осознанной потребности в постоянном обучении. Образование в данном случае воспринимается не только как практическая необходимость, но, в первую очередь, как внутренняя потребность, как залог эффективного саморазвития и предпосылка высокой самооценки.

При этом исключительно важное значение приобретает фигура педагога-преподавателя, который выступает не в роли жестко-авторитарного ментора, своеобразного Орбилия, торжественно излагающего *ex cathedra* истину в последней инстанции. Учитель – это, в первую очередь, старший товарищ, тот, кто вместе с учеником идет по пути знаний и вместе ищет ответы на вопросы. Именно в этом заключается сущность педагогики партнерства – совместный поиск истины.

В значительной мере этому способствует интегрированный принцип организации учебного процесса, реализуемый в работе по авторским интегрированными программам, предполагающим максимально эффективное использование потенциала межпредметных и внутренне-предметных связей. Задачей такого подхода является формирование целостного пространства единого знания, в котором отдельные предметные области не жестко дистанцированы, а взаимосвязаны.

Таким образом, основной целью данного образовательного уровня является не только получение качественных знаний, умений и навыков, но и действенная интеграция учащегося в образовательную среду.

Третий образовательный уровень в Народной украинской академии представлен гуманитарным университетом, являющимся высшим учебным заведением IV уровня аккредитации, готовящим бакалавров, специалистов и магистров в области экономики, социологии и перевода.

Идеи непрерывного образования, интегративного характера образовательного пространства реализованы в учебных планах всех факультетов гуманитарного университета. Подготовка по сдвоенным специальностям, осуществляемая на них, является не данью определенной моде на «двудипломность», весьма популярной

в отечественном образовании с середины 90-х годов XX века, а представляет собой практическую реализацию формирования образовательного пространства, органически соединяющего практический и мировоззренческий компоненты.

С одной стороны, целью такого подхода является получение на выходе из вуза специалиста уверенного, причем оправданно уверенного, в своем успехе в конкурентной борьбе на рынке труда, априори готового к дальнейшему саморазвитию, повышению своего профессионального уровня.

С другой стороны, в мировоззренческом отношении, на выходе из университета – молодой специалист, для которого с получением диплома не заканчивается не только профессиональная подготовка (в конце концов постоянная необходимость работы над повышением своей профессиональной квалификации диктуется самой ситуацией на рынке труда), но и не завершается процесс образования в целом. Это обуславливается формированием осознанной внутренней потребности к постижению новых знаний, приоритета образования как самостоятельной неутилитарной ценности.

Формированию у студентов означенных профессиональных и мировоззренческих качеств служат принципы организации учебного процесса, реализованные как в формате аудиторной, так и внеаудиторной работы.

В частности, учебная работа по большинству читаемых в университете дисциплин и учебных курсов ведется в соответствии с авторскими интегрированными программами, ориентированными на формирование у студентов осознанного представления о едином образовательном пространстве, органически сочетающем профессиональную подготовку с формированием гуманистического мировоззрения. При этом значительное внимание уделяется не только реализации потенциала межпредметных и внутреннепредметных связей на уровне высшей школы, но и связей со школьным образовательным модулем. Акцентирование означенных связей имеет не только прикладной характер, способствуя более эффективно усвоению учебного материала с опорой на школьные знания. Велико значение этих связей также для формирования у студентов четкого

представления о неразрывности образовательного пространства, его открытости, не ограниченной отдельными «ступенями» и «уровнями».

Таким образом, в сознании студентов утверждается мысль о том, что каждый образовательный уровень – это стартовая площадка для последующего движения вверх, движения, которое во многом и определяет смысл жизни современного интеллектуала. Да, наверное, не только современного.

Широкие и разновекторные возможности для образования и интеллектуального роста тем, кто уже имеет высшее образование, дает четвертая образовательная ступень Народной украинской академии, представленная Центром последипломного образования. Разновекторность работы данного структурного подразделения определяется разнообразием возрастных и социальных категорий, на которые ориентированы предлагаемые образовательные программы.

Возможность получения второго высшего образования может быть интересна для тех, кто в силу своей профессиональной деятельности нуждается в дополнительной специализации или же вследствие изменения ситуации на рынке труда испытывает потребность в частичной или полной переквалификации.

Формат корпоративного обучения, а также тренингов и семинаров по повышению квалификации предполагает образование без отрыва от производства, давая возможность максимально реализовать в ходе учебного процесса потребности, определяемые характером и спецификой конкретной профессиональной деятельности.

Отделение дополнительных специальностей предоставляет широкие возможности для получения дополнительной подготовки по тем направлениям, необходимость которых определяется характером профессиональной деятельности слушателей или же предполагаемой в будущем сферой профессиональных интересов. Отделение это, таким образом, в равной степени может представлять интерес как для студентов, еще только планирующих свою будущую профессиональную карьеру, так и для тех, кто уже работает и имеет цель повысить свой профессиональный уровень и свою востребованность как специалиста. В значительной степени отделение дополнительных

спеціальностей являється зв'язуючим ланкою між вищою школою і последипломним образованием.

Интересным и перспективным компонентом факультета последипломного образования являются группы «50+» и «Диалог+». Группы эти работают в рамках проекта «Школа 50+» (обучение людей третьего возраста). Ориентированы они на людей в возрасте от 50 лет, которые живут в г. Харькове, вышли на пенсию или подходят к пенсионному возрасту. Основными целями проекта «Школа 50+» являются: профилактика одиночества людей третьего возраста, содействие продолжению активного участия старшего поколения в жизни общества, создание условий для повышения качества жизни людей пожилого возраста и возможности проведения свободного времени в дружеской атмосфере, установление диалога между поколениями, привлечение людей третьего возраста к работе с молодежью, получение людьми третьего возраста дополнительного образования, творческой работы, а также решение конкретных проблем и вопросов пожилых людей – участников проекта.

Таким образом, образовательный комплекс «Народная украинская академия» является структурой, которая весьма успешно формирует единое образовательное пространство, эффективно интегрируя в него практически все возрастные группы и, по сути, на практике реализуя принцип непрерывного образования, образования на протяжении всей сознательной жизни человека, образования как основополагающего принципа человеческого бытия. Успешный двадцатилетний опыт работы Народной украинской академии в этом направлении, высокая его оценка профессиональным сообществом, получение статуса экспериментального учебно-научного комплекса по отработке новой модели непрерывного образования на период до 2012 года дают основания полагать, что опыт НУА в реализации идеи непрерывного образования имеет не только большую теоретическую ценность, но и может быть достаточно эффективно использован в создании новой национальной концепции образования.

УДК 378.147.016:811.111"731"

*Л. А. Артеменко*

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

### **Резюме**

В статті розглянуто принципи створення тривірневої програми з англійської мови на принципах наступності та послідовності та деякі методи навчання студентів непрофільних факультетів у системі безперервної професійної освіти.

### **Summary**

Principles of designing a three-level English language curriculum on the basis of continuity and consistency as well as methods of teaching ESP to students of Business administration and Social management departments in the system of continuous education are considered.

**Ключевые слова:** непрерывное обучение, преемственность в обучении, методы обучения, компетентностный подход.

Повышение качества образования – это непрерывный процесс образовательной деятельности во всех её аспектах. С целью обеспечения непрерывности образовательного процесса в последние годы в системе образования наблюдаются структурные изменения, постепенно проводится системная интеграция среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Главный смысл концепции непрерывного образования заключается в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого человека на протяжении всей жизни и требует совершенствования качества подготовки и воспитания молодых специалистов в духе гуманизма, взаимопонимания и уважения инокультур в мировом сообществе.

Построение преемственных трехуровневых программ по английскому языку в форме завершённых модулей в системе непрерывного профессионального образования студентов-экономистов и социологов является основной задачей, над которой работает коллектив кафедры.

Для дальнейшего совершенствования организации учебного

процесса в вузе, определения содержания обучения, выбора методов и приемов обучения, установления этапов обучения и требований к каждому этапу в 2005 г. разработана и согласована с научно-методическим центром высшего образования Министерства образования и науки Украины интегрированная программа непрерывной подготовки по английскому языку, которая является составной частью системы непрерывной профессиональной подготовки экономистов и социологов в системе «школа – вуз – последипломное обучение». Огромное значение для повышения качественного уровня обучения имеет формирование системы целей обучения [5].

Наши цели – подготовить студентов, владеющих английским языком на уровне второго языка общения, обладающих навыками и умениями, которые помогут им комфортно и эффективно функционировать в обстановке диалога/полилога культур как на личностном, так и профессиональном уровне [6].

На основе главных целей обучения определяются ключевые компетенции. Академик А. В. Хуторской выделяет семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного совершенствования. Занятия по иностранному языку – благодатная почва для формирования у студентов всех видов компетенций. Основная задача – использовать деятельностный, коммуникативный, компетентностный подходы к личностно-ориентированному обучению [14].

Личностно-ориентированное обучение направлено на развитие личности, развитие коммуникативной компетентности, творческого мышления и нравственное совершенствование. Использование личностно-деятельностного подхода в учебном процессе как условие успешности обучения иностранным языкам отмечали И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, М. К. Кабардова, Дж. Трим, С. Крашен [3; 10].

Курс обучения английскому языку в Народной украинской академии охватывает I–V курсы. На I–II курсе изучается общий курс английского языка (GE) и деловой английский (BE), III–V курсы – деловой английский (BE) и английский для специальных целей (ESP). Обучение осуществляется по трем уровням и двум аспектам. Отсюда

необходимость создания трехуровневых программ. Максимальная результативность учебного процесса обеспечивается правильно выбранными учебниками и учебными материалами, адекватными для конкретной методической цели.

Разработанный в 2010/11 учебном году модифицированный вариант программы непрерывного обучения английскому языку на непрофильных факультетах ХГУ «НУА» обеспечивает прозрачность курса, моделирование трех уровней, планирование индивидуальных заданий, стимулирует углубленное изучение иностранных языков за счет самостоятельной работы и дополнительных образовательных программ.

Программа предусматривает повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [8].

Основные принципы программы: непрерывная последовательность и преемственность обучения, коммуникативная направленность, интеграция всех видов речевой деятельности, личностно-деятельностный подход и развитие личности обучаемого.

В результате освоения программы курса по английскому языку студенты должны:

- владеть социокультурными знаниями о стране изучаемого языка в следующих областях: география, политика, история, литература, культура, наука, техника, религия; современные аспекты жизни общества (например, работа, учеба, туризм); национальные традиции, праздники, обычаи;
- уметь сопоставить эти знания с собственным опытом, достижениями культуры собственного народа;
- приобрести необходимые профессиональные навыки: готовность понимать психологическое состояние собеседника/партнера, понять его позицию, стать на его точку зрения; уметь создать обстановку терпимости к тем ценностям, которые составляют содержание его позиции; умение придать своим эмоциям не разрушительный,

а конструктивный характер; воспитать высокую степень саморегуляции и выдержки, открытости к поиску нового, личностным качествам и вежливости, организованности, исполнительности, креативной самокритики, ответственности за выполнение принятых решений;

- сформировать языковую и речевую компетентности;
- развить и укрепить свое гражданско-патриотическое мировоззрение, выражающееся в любви к своему народу, уважении его наследия, понимании идеологии государства, заботе об окружающей среде;
- осознать необходимость и приобрести навык обучения на протяжении всей жизни.

Непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении всей совокупности образовательных программ. Преемственность в обучении означает дальнейшее развитие у студентов всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения; обеспечение системности знаний и дальнейшее развитие содержания, форм и методов обучения. Обеспечение преемственности на различных ступенях непрерывного обучения становится все актуальнее, поскольку предполагает повышение качества процесса обучения.

На продвинутом уровне преподаватели широко используют кейсы, ролевые игры, симуляции, медиа-презентации. Метод анализа ситуаций, кейс-метод (case-study) – описание конкретной ситуации, содержащей проблему, требующую решения, – это своего рода «инструмент», посредством которого в учебную аудиторию приносится часть реальной жизни, реальная ситуация, над которой предстоит поработать и представить обоснованное решение [11].

Интересным, на наш взгляд, является прием «минутной письменной работы», когда лектор прерывает на определенном этапе лекцию и просит студентов в течение 1–3 минут написать основные положения представляемой темы или темы, прослушанной на прошлой неделе, или описать самое важное, что они почерпнули из полученной информации [3; 4].

Мини-презентации могут быть повседневным видом учебной деятельности. Предусматривается 5–10-минутная подготовленная

презентация материала. Студент может пользоваться заметками (не читать), проектором, доской, диаграммами, ноутбуком. После окончания сообщения студент отвечает на вопросы. Тема презентации должна быть релевантной целям учебной программы, содержать новую информацию или выдвигать новую точку зрения. Каждая презентация должна готовиться и проводиться студентами самостоятельно, без вмешательства преподавателя, начиная от сообщения докладчика и до анализа его презентации. Преподаватель подводит итоги только после окончания обсуждения презентации студентами.

Одним из эффективных способов развития навыков и умений устной спонтанной речи является учебная дискуссия. Дискуссия вовлекает в участие всю группу, позволяет каждому студенту максимально эффективно использовать учебное время. Решающий фактор успеха – наличие дискуссионной проблемы, максимально приближенной к жизненным ориентирам студенчества. Дискуссия – это эффективный способ формирования общей и профессиональной культуры. Участники обсуждения учатся правилам корректного ведения дебатов: четко формулировать свою позицию, приводить убедительные аргументы, вежливо и терпеливо выслушивать контраргументы, уважительно относиться к оппонентам. Преподаватель предоставляет возможность высказаться всем студентам, напоминает о необходимости придерживаться темы, привлекает к участию тех, кто имеет склонность отмалчиваться, и тактично регламентирует неоправданно многословные выступления. Анализ недостатков и типичных ошибок целесообразно проводить после окончания дискуссии [5].

Принцип коммуникативной направленности предполагает использование творческих заданий; принцип интегративности – интеграцию знаний по различным дисциплинам; принцип нелинейности означает одновременное использование различных источников получения информации.

Обучение английскому языку как второму языку общения предполагает формирование не только языковых (грамматика, лексика, фонетика) и речевых (чтение, аудирование, говорение и письмо) навыков, но параллельно, точнее, интегрированно – формирование социолингвистической и социокультурной компетенций, т. е.

способности коммуникантов организовывать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения с учетом статуса коммуникантов, особенностей влияния инокультурной среды, осознания национально-культурной базы родного языка [6].

Общеизвестно, что мотивация играет важную роль в обучении второму языку. Различают интегративную мотивацию (желание ознакомиться со страной и культурой народа изучаемого языка) и инструментальную – желание изучить язык как средство достижения определенной цели, например, получить лучшую работу и т. д.

Обязательное условие эффективного обучения иностранному языку – создание обстановки «низкой тревожности»; снятие естественного психологического барьера, препятствующего успешному обучению; обеспечение благоприятного климата в аудитории [1].

Сегодняшнее молодое поколение описывается по-разному. Andrzej Gogny предлагает новое определение – поколение «click», характеризующее техническую и технологическую сферы жизни. По его мнению, одинаковое отношение к различным видам оборудования, приборам, аппаратуре и гаджетам становится основой объединения современной молодежи [2].

Применение информационных технологий при обучении иностранным языкам способствует формированию навыков самостоятельной учебной деятельности, формированию критического мышления, новой культуры и позволяет реализовать личностно-ориентированный подход. Сайты можно разделить на информационные и обучающие, использовать для подбора интересных документов, статей, написания рефератов, курсовых и дипломных работ. Существует несколько миллионов учебных сайтов, в том числе узкоспециальных, предназначенных для изучения фонетики, грамматики, лексики.

Учебные сайты, как правило, имеют несколько уровней сложности, что дает возможность преподавателю предлагать задания с четкой формулировкой, конкретным указанием относительно их выполнения и подбора материала, направлять поисковую деятельность студентов.

Информационные технологии предусматривают дифференциацию и индивидуализацию обучения, так как обучаемые обладают различными способностями и для усвоения учебного материала

разным учащимся требуется разное количество времени и заданий различной степени сложности. Интернет – это источник мотивации изучения, вероятно, даже более сильный, чем аудио- и видеозаписи.

К недостаткам действующей трехуровневой системы и других интегрированных программ в целом, на наш взгляд, относятся: слабая взаимосвязь знаний иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью; недостаточность межпредметных связей; отсутствие общих жестких требований к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников вуза; недостаточная востребованность к владению иностранным языком со стороны работодателей.

### Список литературы

1. Dolly J. Young Creating a Low-anxiety classroom environment / J. Dolly // *The modern Language journal*. – 1991. – Vol. 75, № 4. – 455 p.
2. Gorny A. Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков [Electronic resource] / Andrzej Gorny // *Academy of Humanities and Economics in Lodz (Poland)*. – Mode of access: [www.tpu.ru/files/eventsection1/08.doc](http://www.tpu.ru/files/eventsection1/08.doc). – Heading from the screen
3. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S.D. Krashen // *English Language Teaching Series*. – London : Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.
4. One minute paper. Brock University. Teaching Wiki [Electronic resource] / Web CT Instructor Company. – 2008. – Mode of access: [http://www.kumu.brocku.ca/webc/Main\\_Page](http://www.kumu.brocku.ca/webc/Main_Page). – Heading from the screen
5. Артеменко Л. А. Авторская интегрированная программа непрерывной подготовки по английскому языку в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» / Л. А. Артеменко, В. С. Полина. – Х., 2005. – 92 с.
6. Артеменко Л. А. Гуманитарная составляющая в процессе обучения английскому языку как второму языку общения / Л. А. Артеменко, В. С. Полина // *Вчені зап. ХГУ «НУА»*. – Х. : Вид-во НУА, 2010. – Т. 16. – 597 с.
7. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва-Воронеж, 2001. – 426 с.
8. Илларионов И. «Язык» в структуре непрерывного образования / И. Илларионов, И. Леушина // *Высш. образование в России*. – 2003. – № 2. – 68 с.

9. Инновационная деятельность в сфере образования и науки – приоритетное направление политики государства : материалы I Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Инновационная деятельность в сфере образования и науки – приоритетное направление политики государства» / сост. Ю. В. Георгиевская, Н. Е. Строкина. – Астрахань : Изд. Сорокин Роман Васильевич, 2009. – 204 с.

10. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Г. А. Китайгородская. – М., 1987. – 258 с.

11. Малинина М. Метод case-study в неформальном образовании [Электронный ресурс] / М. Малинина // Образование. – Режим доступа: [http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/adukatar\\_2\\_Pages\\_2-8.pdf](http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/adukatar_2_Pages_2-8.pdf). – Загл. с экрана.

12. Методика обучения иностранным языкам. Модернизация общего образования. – СПб. : Изд-во КАРО, 2005. – 221 с.

13. Соловьева Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловьева. – М. : Изд-во АСТ, 2008. – 187 с.

14. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – Режим доступа: [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm) – Загл. с экрана.

УДК 37.046(470)

*В. В. Астахов*

## ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

### **Резюме**

У роботі наведено короткий огляд існуючих установ Росії, що реалізують програми безперервної освіти. Проаналізований спектр навчальних закладів дозволяє стверджувати, що система безперервної освіти в Росії йде шляхом організації спільної діяльності або створення об'єднань освітніх структур, пов'язаних між собою договором або єдиними цілями реалізації вказаної концепції, роблячи основний упор у своїй діяльності на освіті дорослих.

### **Summary**

Short review of current Russian institutions carrying out the programs of lifelong learning is presented in this work. Analyzed range of educational institutions allows affirming that the system of lifelong learning in Russia is on the way of cooperation organizing and of educational institutions unions connected by the contract or by the same aims of indicated concept realization organizing, placing the main emphasis in its work on adult education.

**Ключевые слова:** учебные заведения России, непрерывное образование, учреждения непрерывного образования.

Объективная необходимость решения проблемы непрерывности образования обусловлена, прежде всего, динамизмом мирового общественного развития, ускорением социально-экономического прогресса, который оказывает решающее воздействие и на материальную, и на духовную стороны жизни как государства в целом, так и каждой отдельной личности.

Отсюда одним из основных направлений российской образовательной политики начала XXI века выступает развитие непрерывного образования как основы жизненного успеха, благосостояния и конкурентоспособности каждого человека и общества в целом. Эта идея закреплена на законодательном уровне. Так, в материалах состоявшегося в марте 2006 года заседания Государственного совета Российской Федерации содержится, в частности, следующее утверждение:

«Создание гибкой и динамичной системы всеобщего непрерывного образования – императив роста человеческого капитала, инновационного развития и конкурентоспособности любой страны» [1, с. 76].

Совершенно очевидно, что решение задач, способных обеспечить преэминентность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования, а также возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности в соответствии с запросами рынка труда, требуют разработки соответствующего научного обеспечения, основанного как на анализе и осмыслении идеи непрерывного образования, так и на обобщении имеющегося практического опыта.

Исторические сведения о развитии образования взрослых в начале XX века свидетельствуют, что, например, А. Л. Смит (председатель комитета образования взрослых в Англии) рассматривал его не как роскошь для избранных, а видел в качестве универсального действия, сопровождающего любого рабочего человека на протяжении всей его жизни. М. Ноулз (США) полагал, что знаменитая идея «американской мечты» корнями уходит в далекий период образования взрослых в колониальный период, а политический деятель Т. Джеферсон рассматривал образование взрослых как фактор сохранения свободы человека, избавления от социального зла и одну из основ «американского образа жизни». Проект реализации идеи «образования на протяжении всей жизни» впервые высказал выдающийся американский философ и педагог Дж. Дьюи, собственной долгой жизнью доказавший несомненную плодотворность непрерывного научного образования, развивающегося от педагогического к философскому [2].

В России также предпринимались попытки создать систему непрерывного образования. Вслед за К. Д. Ушинским, Н. И. Пироговым, Н. А. Корфом, В. П. Вахтеровым прогрессивные деятели просвещения защищали идею общего непрерывного образования взрослых. Значительный вклад в его историю внесли народные университеты, «вольные высшие школы», и благотворительная

деятельность многих российских предпринимателей. Безусловно, приоритетная цель образования заключалась тогда в содействии саморазвитию и самопознанию людей, в консолидации общества, в восприятии образования как средства, с помощью которого человек способен лучше разобраться в собственной жизни.

В советский период первую концепцию развития системы непрерывного образования комитет по образованию СССР опубликовал ещё в 1989 году. Но, по известным причинам, связанным с демонтажем советской системы в целом и образовательной системы в частности, дальше бумаги дело не сдвинулось. В современной России принцип непрерывного обучения в 2004 году был объявлен одним из пяти приоритетов развития российского образования, который пока остается в основном лишь декларацией [3, с. 167–169]. Причин этому несколько.

Одни авторы полагают, что для этого есть исторические предпосылки. В советские времена каждый гражданин мог получить профессиональное образование на бесплатной основе только один раз, что в условиях советского общественного строя позволяло ему использовать эти базовые знания в течение всей жизни. Другие видят непрерывное образование в качестве образования взрослых. Третьи – в создании условий для повышения конкурентных преимуществ учреждений образования на рынке образовательных услуг, зачастую просто используя «магическое» словосочетание – непрерывное образование – в качестве модного (современного) атрибута в названии, рекламном буклете. При том одной из главных причин, препятствующих развитию российского непрерывного образования, остаётся нежелание государства, которое, выступая в роли одного из основных работодателей, не заинтересовано в дополнительных материальных затратах на повышение квалификации или переподготовку сотрудников в течение их профессиональной деятельности [3, с. 167–169].

Однако, по сути дела, непрерывность как форма организации образования до сих пор не нашла собственного специфического содержания. А будучи применена к старому содержанию, непрерывность не даёт того (*ожидаемого*) эффекта, которого от неё ожидают. При этом, несмотря на принятые на высшем государственно-политичес-

ком уровне решения о курсе на создание системы непрерывного образования, в России пока только обозначены направления её развития. Безусловно, ситуация неопределенности замедляет процессы реформирования и модернизации, требуя разработки научных и организационно-методических подходов.

В связи с вышеизложенным следует согласиться с российским исследователем П. Н. Новиковым, который считает, что понятие непрерывности образования относится к трем объектам [4]:

- к личности. В этом случае оно означает, что человек постоянно учится либо в образовательном учреждении, либо занимается самообразованием;

- к образовательным процессам. В этом аспекте основной характеристикой непрерывного образования выступает преемственность содержания образовательной деятельности;

- к образовательным учреждениям. Непрерывность понимается в данном контексте как сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, создающие пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей как общества в целом, так и каждого человека.

Подобный подход, по мнению П. Н. Новикова, позволяет рассматривать непрерывное профессиональное образование как неотъемлемый компонент успешной социализации человека. Это перекликается и с концепцией ЮНЕСКО, включающей в понятие «образование» все воздействия, весь процесс формирования личности человека. При этом процесс рассматривается как приоритетный по отношению к результату.

На практике система непрерывного образования Российской Федерации к началу второго десятилетия XXI века представляет собой комплекс образовательных учреждений как государственной, так и частной форм собственности. Указанные учебные заведения обеспечивают организационное и содержательное единство и взаимосвязь всех звеньев образования и способны, в координации всех звеньев образовательной вертикали, решать задачи общеобразовательной и профессиональной подготовки и воспитания каждого человека с учётом актуальных и перспективных общественных

потребностей. Эта система позволяет представить процесс развития личности в виде последовательных этапов, каждый из которых ассоциируется со все более высоким образовательным уровнем: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [5].

Автор не ставил перед собой цели проанализировать всю палитру образовательных учреждений России, реализующих на практике идею непрерывного образования. Однако для подтверждения вышеизложенного была предпринята попытка поиска в сети Интернет web-страниц указанных учебных заведений. Когда были заданы ключевые слова «структуры непрерывного образования», поисковая система всемирной сети выдала достаточно интересный перечень подобных учреждений. Так, Московский институт непрерывного образования (МосИНО) в своей рекламе заявляет: «Наше название – “Институт непрерывного образования” – выбрано не случайно. Наш вуз работает совместно и со школой, и с колледжами, и предприятиями. И именно *совместная работа* позволяет преодолеть традиционный разрыв между школой и вузом, а также между вузом и производством. В результате выпускник получает не просто глубокие, но ещё и актуальные знания, позволяющие ему успешно выдержать конкуренцию на рынке труда» [6]. Кроме того, МосИНО реализует все виды дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, переподготовка и т. д.) [7].

Реклама образовательных учреждений Сахалинской области обещает «разнообразный выбор профессий и специальностей, которые могут заинтересовать абитуриентов». В области «работает немало вузов, лицеев, училищ, техникумов, многие являются филиалами учебных заведений других городов и регионов. Можно получить как бесплатное, так и платное образование в рамках очной и заочной форм обучения. Часть учебных заведений реализует концепцию непрерывного образования и предлагает в своих стенах получить образование различных уровней» [8].

А вот Тамбовский государственный технический университет и Политехнический колледж 1.02.2011 года подписали соглашение о сотрудничестве, целью которого является реализация принципов

непрерывного профессионального образования. Причем колледж видит цель сотрудничества в предоставлении своим выпускникам возможности получить высшее профессиональное образование в сокращенные сроки, а ТГТУ, благодаря соглашению, гарантирует себе дополнительный набор студентов на старшие курсы [9], что, в свою очередь, становится для него конкурентным преимуществом в условиях демографического спада.

Кроме того, поскольку переход к непрерывному образованию подразумевает установление иных связей между субъектами образовательных услуг: учебными заведениями разных уровней, потребителями этих услуг и работодателями, а также преследует цель наиболее полноценного удовлетворения образовательных потребностей населения, во многих регионах РФ начался процесс создания учебных заведений нового типа – региональных профессионально-образовательных комплексов.

Так, некоторые ведущие российские вузы пошли по пути создания в своем составе колледжей, учебных институтов, интегрирующих естественнонаучные, гуманитарные и технические специальности в рамках многоуровневой системы подготовки специалистов. По мнению Г. И. Большаковой, основной целью создания подобных комплексов является возможность осуществления структурных компонентов модели, помогающей личности в выборе эффективных образовательно-профессиональных программ, наиболее полно отвечающих ее способностям и возможностям, развивающих личность как таковую и повышающих ее конкурентоспособность на рынке труда [10].

К указанным типам учебных заведений можно отнести: Комплекс непрерывного образования «Ижора» [11], Региональный институт непрерывного образования Пермского государственного университета [12], Институт непрерывного образования Знание (г. Северодвинск Архангельской области) [13], а также Новгородский многоуровневый комплекс (созданный на базе Новгородского государственного университета), включающий в себя многопрофильный колледж, гуманитарно-педагогический колледж, медицинский колледж, технико-экономический колледж и Старорусский политех-

нический колледж; Оренбургский комплекс (на базе Оренбургского государственного университета) – колледж электроники и бизнеса и индустриально-педагогический колледж; комплекс Хакасского государственного университета – медицинский, музыкальный, педагогический и сельскохозяйственный колледжи; региональный округ при Мордовском государственном университете, который объединяет 90 образовательных учреждений различных типов, в том числе 4 вуза, 13 средних специальных учебных заведений и ПТУ [10].

В то же время, по мнению А. А. Грекова, принятая во всем мире и внедряемая сейчас в России практика «совершенствования структуры вузов, связанная с включением в нее лицеев, гимназий, колледжей, требует многоканального финансирования. При этом ведомственная разобщенность образовательных учреждений, несогласованность деятельности вузов и колледжей, находящихся в системе местного и федерального управления, не способствуют переходу к многоуровневому образованию и совершенствованию его качества» [14, с. 35].

Таким образом, исходя из вышеприведенных фактов можно сделать следующие выводы.

1. Все исследованные учебные заведения осуществляют на практике идею непрерывного образования путем организации совместной деятельности или создания объединений юридических лиц, связанных между собой договором или едиными целями реализации указанной концепции.

При этом учебного заведения в форме единого юридического лица, вместившего в себе все основные структуры образовательной деятельности, начиная от дошкольного и заканчивая послевузовским образованием, в российском сегменте сети Интернет не представлено.

2. Подавляющее большинство указанных учебных заведений, реализующих концепцию непрерывного образования, основной упор в своей деятельности делают на образовании взрослых, поскольку последнее, как и вузовское образование в целом, уже даже не прагматизируется, а утилитаризируется, формально ограничиваясь обучением активно функционирующих профессионалов. Это

обусловлено желанием направить образование, в первую очередь, на стандартные требования в профессии, а не на удовлетворение потребности в непрерывном развитии человека. Указанные тенденции связаны, прежде всего, с тем, что в России образование взрослых до сих пор не обрело государственно-институционального статуса. А идея о приоритетном развитии и базовом значении системы образования взрослых, как составляющей системы непрерывного образования, провозглашается исходя из постулата, что «всё начинается с учителя», с взрослого, который не только приходит к обучающимся, но и создаёт, инициирует условия для инновации и прогресса образования, а значит, и общества [2, с. 105].

Представленные примеры убедительно доказывают, что, несмотря на попытки создания современной и гибкой системы непрерывного образования, существующая система профессионального образования исчерпала себя и для дальнейшего развития требует более тесной интеграции начального, среднего и профессионального образования, что позволит поднять создаваемую систему на качественно новый уровень. А для этого требуется основательно реконструировать и обновить существующие образовательные учреждения как в организационном, так и в содержательном плане.

Реализация непрерывного многоуровневого образования должна привести к созданию учебных заведений с разноуровневой организацией подготовки учащихся – студентов – слушателей, обучение в которых проводится по интегрированным учебным планам и образовательным программам различных образовательных уровней: начального, среднего, высшего и дополнительного. Немаловажной составляющей деятельности таких образовательных учреждений должна стать воспитательная составляющая единого учебно-воспитательного процесса, реализуемого в указанных структурах. Итогом этой деятельности станет сеть образовательных учреждений, в которых будут созданы условия для перехода к разноуровневому, многоступенчатому, преемственному и вариативному образовательным программам.

**Список литературы**

1. Старикова Л. Д. Современная трактовка непрерывности образования / Л. Д. Старикова // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 76–79.
2. Горшкова В. В. Феномен непрерывного образования [рецензия] / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 104–106. – Рец. на кн.: Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – СПб., 2008. – 155 с.
3. Чеганова Л. Н. Основные направления развития системы непрерывного образования / Л. Н. Чеганова, В. А. Мезенин // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : тр. междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Вып. 9. – 750 с.
4. Новиков П. Н. Движение к непрерывному профессиональному и профессионально-педагогическому образованию / П. Н. Новиков // Образование и наука. Будущее в ретроспективе : науч.-метод. сб. – Екатеринбург, 2005.
5. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – М., 2002.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.7480040.ru/>
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.7480040.ru/additional/index.shtml>
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sakhstudents.narod.ru/index1.html>
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.68news.ru/education/4052-principu-nepnryvno-obrazovaniya.html>
10. Большакова Г. И. Региональный образовательный комплекс как новая форма интегрированного многоуровневого непрерывного образования [Электронный ресурс] / Г. И. Большакова. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2011/10/02.doc>
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu-all.ru/VC\\_Scripts/sellInfo.asp?Ident=29401&Type=4&PHPSESSID=c6ab7fe984f675e9b6bcee2f9fd6ac93](http://www.edu-all.ru/VC_Scripts/sellInfo.asp?Ident=29401&Type=4&PHPSESSID=c6ab7fe984f675e9b6bcee2f9fd6ac93)
12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diplom.59.ru/firms/dip3/260160.html>
13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pulset.ru/usl/find13\\_1u\\_mar.php?id=59827&type=1](http://www.pulset.ru/usl/find13_1u_mar.php?id=59827&type=1)
14. Греков А. А. Из опыта взаимодействия ростовских вузов со средними учебными заведениями / А. А. Греков // Известия вузов. Сев.-Кав. регион. Обществ. науки. – 1995. – № 3. – С. 35.

УДК 37 (575.1+575.3)”731”

*В. Н. Корниенко*

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕАЗИАТСКИХ ГОСУДАРСТВАХ**

**(на примере республик Узбекистан и Казахстан)**

### **Резюме**

У статті проаналізовано особливості становлення і розвитку моделі безперервної освіти в республіках Казахстан і Узбекистан. Розкриті відмітні особливості Національної програми підготовки кадрів Республіки Узбекистан і Державної програми розвитку освіти Республіки Казахстан.

### **Summary**

Peculiarities of the life-long learning model formation and development in the republics of Kazakhstan and Uzbekistan are analyzed in the article.

Distinctive peculiarities of the National programme of personnel training in Uzbekistan and the State programme of education developing in Kazakhstan are discussed.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, новая модель образования республик Казахстан и Узбекистан, система непрерывного образования, образование в течение жизни, непрерывность процесса образования.

Конец XX – начало XXI веков ознаменованы кардинальными изменениями в жизни общества. На естественный ход исторического процесса глубокое воздействие оказали и продолжают оказывать мощные геополитические сдвиги, масштабные инновационные тенденции в социально-экономическом и общественно-политическом развитии, изменение ценностных ориентиров в науке, культуре, прорыв в иные типы этики, эстетики и искусства. Не осталась в стороне от этого воздействия и образовательная сфера в связи с углублением интеграционных и глобализационных процессов. Если прежде сила и мощь государства определялась преимущественно его природными ресурсами и экономическим потенциалом, то в современном мире решающим фактором возможностей каждого государства, каждой нации является знания и образованность, интеллектуальный и духовный потенциал.

Вот почему в настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость коренного реформирования своих систем образования, чтобы обучаемый на всех этапах обучения действительно стал субъектом учебного процесса, а в центре внимания педагогов находилась познавательная деятельность учащихся, т. е. процесс познания, а не формального обучения как трансляции готовых знаний. Другими словами, в условиях новых рыночных отношений нужно воспитывать человека новой ориентации, владеющего языком эффективного социального взаимодействия. А это возможно только на базе концепции непрерывного образования.

Непрерывное образование ориентировано на формирование готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют модели непрерывного образования. Во многих странах резко возросло количество учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных формах образования, превысило число школьников и студентов. Актуальна проблема непрерывного образования и для стран Среднеазиатского региона, в частности республик Казахстан и Узбекистан.

Исследованием данной проблемы занимаются многие ученые Узбекистана и Казахстана, России. Значительных успехов в научном обосновании и исследовании национальной модели по подготовке кадров в Республике Узбекистан достигли узбекские ученые Ш. Э. Курбанов, Б. Г. Кадыров, А. Р. Ходжаев, С. Р. Волкова, Н. Г. Каримов и другие. В своих научных работах они попытались раскрыть вопросы подходов, состояния и перспектив развития непрерывного образования в республике. Сумели показать, что непрерывное образование – базовый компонент национальной модели подготовки кадров в Узбекистане.

Проблема непрерывного образования в республике Казахстан стала предметом исследования ученых Казахстана и России. К. А. Дуйсенбаев, С. З. Каканбаев, К. Т. Мусакулов, изучая

особенности создания национальной модели образования республики, остановились на вопросах истории развития общего среднего образования в системе непрерывного образования. Галазиев А. М., Пак Ю. Н., Гуревич Л. Я., Жакенова К. А., Смирнова В. А., исследуя вопрос реформирования высшей школы Казахстана, раскрыли особенности развития высшего образования в контексте Болонского процесса.

Во многом благодаря этим научным изысканиям стало возможным представить настоящую статью, проанализировать и раскрыть особенности становления и развития модели непрерывного образования в Узбекистане и Казахстане.

С приобретением независимости в исследуемых республиках началась интенсивная работа по созданию национальной модели образования. С начала 90-х гг. был разработан ряд образовательных концепций, моделей школ и профессиональных учебных заведений. В свое время эти разработки представляли определенную веху в перестройке базисных основ системы образования для новых условий экономического развития. Однако они не обладали системными качествами из-за отсутствия государственной программы, определяющей методологические принципы и политику в области образования в данных странах. Образовательные концепции, разработанные применительно к начальному, среднему профессиональному и высшему образованию, носили бессистемный и фрагментарный характер. Естественно, такие концепции не выдерживали испытания временем и не могли стать методологической базой построения национальной модели непрерывного образования в республиках Узбекистан и Казахстан.

Отсутствие государственной программы развития образования и системообразующей концепции, которая могла бы стать методологическим ориентиром при разработке моделей различных ступеней как средней, так и высшей школы, отрицательно сказалось, прежде всего, на подготовке кадров в системе профессионального образования. В условиях всеобщей бессистемной «универсализации» высшего образования была разрушена традиционная система профессионального образования, а взамен не была построена ни теоретически,

ни практически новая система. Этот период деятельности системы профессионального образования называют кризисным. Попытки реформировать и создать новую систему непрерывного образования, способную совершенствовать подготовку квалифицированных кадров, наталкивались на проблемы.

С переходом республик на рыночные отношения были ликвидированы базовые предприятия, которые определяли заказы на подготовку работников квалифицированного труда, рабочих и служащих. Кроме того, базовые предприятия вели строительство учебных заведений, осуществляли обеспечение оборудованием, техникой, инструментом, материалами для организации учебного процесса. За их счет организовывалась профессиональная практика будущих специалистов с выездом в другие регионы и даже за рубеж.

С переходом к рыночной экономике исчезли научно обоснованные прогнозы и заявки на потребность в подготовке рабочих кадров и специалистов, как в территориальном, так и в отраслевых разрезах. Рынок труда отказался от плановой подготовки специалистов. В отдельных случаях потребность в кадрах удовлетворялась за счет привлечения зарубежных специалистов. Произошло резкое сокращение штатов при министерствах, что привело к ликвидации учебно-методических кабинетов по отраслевой и в целом по республиканской системе начального, среднего и высшего профессионального образования. В этих условиях учебные заведения были оставлены на самостоятельное выживание. Необходимо отметить еще одно обстоятельство: по большинству специальностей профессиональное обучение традиционно велось на русском языке. Кроме того, работая в системе подготовки кадров в союзном государстве, учебные заведения в большинстве случаев вели профессиональную подготовку по учебным планам, программам, учебникам, изданным в России. Такой подход в определенной степени был оправдан.

Однако быстрые изменения социальных и общественных отношений в мире не могли не повлиять на уровень и содержание подготовки специалистов в Среднеазиатских республиках. Резкое увеличение потоков информации привело к осознанию того, что фундаментальные предметные знания обязательны, но не являются

достаточной целью образования. Гораздо важнее и сложнее привить обучающимся умение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества. Эти задачи вызваны необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, компетентных самостоятельно решать возникшие проблемы в своей отрасли. А для этого необходимо иметь государственную концепцию и программу ее реализации со всеми вытекающими отсюда законодательными и нормативными документами.

Так, в Узбекистане в 1992 году был принят закон «Об образовании», но он не был реализован в жизнь полностью, так как имел определенные недостатки, прежде всего, не соотносился с трудовым законодательством: в нем было объявлено обязательное общее 9-летнее среднее образование, а набор в 10-й класс должен был осуществляться на конкурсной основе. В результате, основная масса юношей и девушек оказались вне учебы, из них только мизерная часть переходила в 10-й класс. Не попавшие в 10-й класс 15–16-летние подростки не могли трудоустроиться.

Анализируя создавшееся положение, Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов смело взял на себя ответственность за реформирование образовательной системы.

Президентский вариант «Национальной программы по подготовке кадров» предусматривал принятие нового Закона «Об образовании». Теоретические основы реформирования образования были заложены в двух документах: Законе «Об образовании» и «Национальной программе по подготовке кадров», которые были приняты на IX сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан 29 августа 1997 г. [5, с. 72].

Одной из важных отличительных особенностей новой Национальной модели подготовки кадров стало введение как самостоятельной ступени девятилетнего общего среднего и трехлетнего среднего специального, профессионального образования, являющихся обязательными, а также создание новых типов учебных заведений – академических лицеев и профессиональных колледжей. Анализируя новую модель подготовки кадров, можно отметить такие отличитель-

ные особенности ее в сравнении со старой: снижение общего количества типов учебных заведений и каналов выхода на рынок труда, повышение верхнего порога обязательного обучения, исключение двухступенчатости профессионально-технического образования и введение двухступенчатости высшего образования. Все эти изменения сдерживали выход на рынок труда потока молодежи, не владеющей профессией, и одновременно позволяли повысить качество и уровень первичного профессионального образования. Реформа системы образования в Узбекистане осуществлялась поэтапно. I этап – 1997–2001 гг.; II этап – 2001–2005 гг.; III этап – с 2005 года и в последующие годы.

Что же касается Казахстана, то для обеспечения правовой и нормативной базы в области образования и науки с конца прошлого столетия в Казахстане были разработаны и приняты восемь законов, шесть указов Президента Республики Казахстан и более 200 постановлений Правительства. Более половины из них имели непосредственное отношение к развитию системы непрерывного образования [4, с. 54].

В 2004 году Указом Президента Республики Казахстан была утверждена Государственная программа развития образования в Республике на 2005–2010 гг. Целью программы была модернизация национальной системы многоуровневого непрерывного образования с повышением качества подготовки человеческих ресурсов и удовлетворение потребностей личности и общества. Одной из приоритетных задач была реструктуризация системы профессионального образования и подготовки кадров в соответствии с рекомендациями Международной стандартной классификации образования (МСКО).

Один из основных принципов Закона Республики Казахстан «Об образовании» – непрерывность процесса образования, обеспечивающая преемственность всех его ступеней – дошкольного, среднего общего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования.

В Казахстане в общем среднем образовании с 2008/2009 учебного года наметился поэтапный переход на 12-летнее обучение,

предусматривающее три ступени. Первая ступень – начальное образование с 6 лет (1–4-е классы) – направлена на формирование личности ребенка, выявление и развитие его индивидуальных особенностей. Обучение и воспитание на этой ступени ориентируются на формирование положительной мотивации и умений в учебной деятельности (прочных навыков чтения, письма, счета, элементарного опыта языкового общения и т. д.). Вторая ступень – основное общее образование (5–10-е классы) – продолжительность обучения 6 лет. Приоритетными направлениями функциональной деятельности основной школы являются освоение учащимися базисных основ системы наук, формирование у них высокой культуры межличностного и межэтнического общения, самоопределения личности и профессиональной ориентации, подготовка учащихся к выбору дальнейшего профиля обучения на третьей ступени среднего общего образования. На третьей ступени осуществляется профильное обучение (11–12-е классы), продолжительность обучения 2 года. Отличительной особенностью содержания третьей ступени является введение профильного обучения по социально-гуманитарному, естественнонаучному, технологическому и другим направлениям для осуществления углубленной допрофессиональной подготовки учащихся. Школьникам третьей ступени предоставляется возможность перехода от установки на приобретение знаний к овладению систематизированными знаниями по одному из направлений.

Реализация отдельных программ среднего профессионального образования была поднята на новый уровень системы послесреднего профессионального образования. Послесреднее профессиональное образование стало частью казахской системы профессионального образования и подготовки специалистов среднего звена.

Формирование студенческого контингента в республиках Узбекистан и Казахстан осуществляется посредством проведения комплексного или единого национального тестирования. Необходимо отметить, что Единое национальное тестирование (ЕНТ) в Казахстане в полную силу начало функционировать с 1999 года, раньше, чем в России и Украине [6, с. 273].

Благодаря внедрению единого национального тестирования

в Узбекистане и Казахстане вступила в действие новая модель формирования студенческого контингента вузов. Однако объективность результатов ЕНТ подвергалась сомнению. Содержание тестов нередко было ориентировано на механическое запоминание второстепенной информации. Особенно это касалось гуманитарных дисциплин [3, с. 17].

Проблемы содержания тестовых вопросов, мошенничества с сертификатами впоследствии коснулись и России, и Украины. Если бы казахский опыт проведения ЕНТ был учтен, то некоторых ошибок в России и Украине можно было бы избежать.

Остановимся на вопросах высшей школы в контексте непрерывного образования. В республиках Узбекистан и Казахстан с 1998 г. были заложены основы для перехода системы подготовки кадров на общепринятую в мире систему бакалаврата и магистратуры. В вузах вместо традиционной системы организации учебного процесса вводится кредитная система обучения, которая стимулирует активную самостоятельную работу обучающихся, обеспечивает выборность индивидуальной траектории, мобильность, большую степень академической свободы для обучающихся бакалавров, магистров и докторантов, что способствует фактическому признанию документов об образовании исследуемых республик в мировом образовательном пространстве. С одной стороны, это было положительно, с другой – форсированный отказ от 5-летней подготовки специалистов и переход к усеченным 4-летним бакалаврским образовательным программам – преждевременная мера в масштабе страны. Так, в Казахстане образовательный уровень снизился с 16 лет до 15. Магистратура в объеме около 5% от выпуска бакалавра существенно не меняет общей картины. Однако за последние 10 лет образование Казахстана и Узбекистана вышло на траекторию стабильного развития. По данным ЮНЕСКО, Казахстан сегодня занимает 1-е место среди 129 стран мира по индексу образования [2, с. 14].

Послевузовское образование в исследуемых республиках было представлено аспирантурой и докторантурой. В последние годы в Казахстане только 18% выпускников аспирантуры оканчивают ее

с присвоением ученой степени [4, с. 63]. Такой показатель свидетельствует о низкой эффективности существующей системы подготовки научных кадров. Существующий разрыв между содержанием образования и современным состоянием науки не позволяет осуществить полноценный переход от подготовки специалиста к подготовке специалиста-исследователя, способного творчески воспринимать новые научные идеи, быть проводником новейших технологий и управлять современными технологическими процессами. Перспективным направлением послевузовской подготовки можно считать магистратуру. Подготовка в ней будет проводиться по двум направлениям: профильная углубленная подготовка и научно-педагогическая подготовка. При этом образовательные программы магистратуры предусматривают фундаментальную образовательную, методологическую и исследовательскую подготовку и углубленное изучение дисциплин по узким направлениям науки. Магистры имеют право продолжить обучение в докторантуре или заниматься научно-педагогической и иной трудовой деятельностью. С 2011 г. в Казахстане прекращена подготовка кандидатов и докторов наук [2, с. 17]. Форсированный отказ от традиционной аспирантуры и докторантуры при отсутствии налаженной в масштабе страны системы подготовки Ph.D's приведет к резкому снижению научно-педагогического потенциала и уровня его профессиональной компетентности.

Здесь нельзя не сослаться на документ, подготовленный конференцией Союза европейских университетов и Ассоциацией ректоров Евросоюза, в котором говорится, что «Болонский процесс направлен на сближение, а не стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе. Проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия» [2, с. 17].

Докторантура в республиках Узбекистан и Казахстан становится завершающим образовательным уровнем подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Лицам, освоившим программу докторантуры и защитившим докторскую диссертацию, присваивается академическая степень доктора философии (Ph.D), при освоении профильной докторантуры – доктора по профилю. В докторантуру по системе Ph.D трансформируются

современные аспирантура, адъюнктура, соискательство, традиционная докторантура и все другие формы подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Программы подготовки докторов в исследуемых республиках обеспечат оптимальный баланс между обучением и исследовательской деятельностью, получение широкой научной, образовательной и методологической подготовки, академическую мобильность преподавателей и научных работников. Предполагается, что интеграция образования и науки продолжится в следующих направлениях: концентрация ресурсов на приоритетных научных направлениях; создание учебно-научных организаций, научных лабораторий в вузах и филиалов кафедр вузов в научных организациях, технопарках; совместное проведение научных исследований вузами и научными организациями, являющимися администраторами научных программ.

Новую модель непрерывного образования завершает ступень повышения квалификации и переподготовка кадров. В ходе изучения нами были уточнены определения понятий «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации». Если профессиональная подготовка – это первоначальное освоение профессии (специальности) определенного профиля и направления специализации, то профессиональная переподготовка – это изменение или расширение профиля имеющейся профессии (специальности) в тех случаях, когда эта профессия (специальность) не востребована на рынке труда или не отвечает требованиям мотивации конкретного индивида. Переподготовка кадров в системе непрерывного образования – опережающее обновление их профессиональных знаний, умений и квалификации в соответствии с государственными образовательными стандартами и учебными программами, разработанными на основе современных требований. Так, в республике Узбекистан в 2010 г. по прогнозным расчетам по мере ввода новых и реконструированных средних специальных, профессиональных образовательных учреждений, абсолютная потребность в педагогических и инженерно-педагогических кадрах составила более 167 тыс. человек. Потребность 178 академических лицеев в педагогических кадрах к 2010 г. составила 8,4 тыс. человек, а численность преподавателей, необходимых для

1689 профессиональных колледжей, возросла до 158,8 тыс. человек [1, с. 69].

Все звенья системы непрерывного образования исследуемых республик связаны между собой единими базовыми принципами, которые обуславливают формирование творческой, социально активной, духовно богатой личности и опережающую подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров. Основной идеей проводимых реформ в сфере образования республик Казахстан и Узбекистан является обеспечение непрерывности и преемственности между основными ступенями образования.

Таким образом, система непрерывного образования в республиках Узбекистан и Казахстан рассматривается в целостности, непрерывности и преемственности, т. е. в виде единой системы. Но, вместе с тем, и как самостоятельная социально-экономическая категория, которая в условиях рыночных и демократических преобразований имеет свои тенденции, принципы, закономерности развития. И это, прежде всего, смена многих устоявшихся идей и положений, становление новой целостной системы, научно обоснованной, детерминированной социально-экономическими преобразованиями в республиках Узбекистан и Казахстан.

Коренное обновление и дальнейшее развитие системы образования выступают как взаимосвязанные элементы единого, целостного процесса – формирования принципиально нового поколения граждан Узбекистана и Казахстана, развития личности, общества и государства в условиях интеграции в мировое сообщество. Именно непрерывное образование является приоритетной сферой, обеспечивающей социально-экономическое развитие республик Узбекистан и Казахстан, удовлетворяющей экономические, социальные, научно-технические и культурные потребности личности, общества и государства.

Новая модель образования позволяет человеку не только поддерживать необходимый уровень профессиональных знаний и компетенций, но и повышать свой профессиональный уровень на протяжении всей жизни. Модель создает эффективный механизм образовательной системы, в которой в качестве основных составляющих присутствуют

уважение к личности, условия, необходимые для раскрытия ее способностей, творческого потенциала и духовного развития. В модель непрерывного образования заложены следующие принципы: приоритетность, демократизация, гуманизация, гуманитаризация, национальная направленность, неразрывность обучения и воспитания, выявление одаренной и талантливой молодежи. Субъектами деятельности этой модели являются: личность, государство, общество, непрерывное образование, наука, производство.

Отличительной особенностью Национальной программы по подготовке кадров Республики Узбекистан является введение в систему непрерывного образования как самостоятельных и обязательных ступеней образования: девятилетнего общего среднего и трехлетнего среднего специального профессионального образования, которые обеспечивают преемственность перехода от общеобразовательных к профессиональным учебным программам.

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан была направлена на реализацию основного принципа – «образование для всех в течение всей жизни». В целях удовлетворения возрастающих потребностей в услугах дошкольного воспитания и обучения была создана нормативно-правовая и финансовая база, обновлена материально-техническая база дошкольных центров разного профиля. Для подготовки детей к школе были открыты группы на базе общеобразовательных школ и дошкольных организаций по новым программам дошкольной подготовки. В Казахстане в рамках общего среднего образования осуществлен переход на 12-летнее обучение, состоящий из трех взаимосвязанных ступеней обучения. Создан «Спутниковый канал с организацией дистанционного обучения» в рамках непрерывного образования. В республиках стал формироваться принципиально новый вид образования – среднеспециальное профессиональное образование, реализуемое в двух образовательных учреждениях: академических лицеях и профессиональных колледжах. По своей оснащенности и содержанию образования профессиональные колледжи коренным образом отличаются от бывших ПТУ. Выпускники обоих типов образовательных учреждений имеют возможность продолжить обучение в вузе.

Внедрение Единого национального тестирования для поступления в высшие учебные заведения, а также введение кредитных технологий в учебный процесс позволили осуществить полный переход на двухуровневую систему: бакалаврат и магистратуру.

Высшая школа исследуемых республик, интегрируясь в международное образовательное пространство, безусловно, испытывает на себе влияние развития мирового высшего образования, что проявляется в следующем: во-первых, сегодня наиболее глубокие мировые проблемы тесно связаны с национальными и региональными проблемами, поэтому необходимо рассматривать роль профессионального образования каждого образовательного учреждения в динамике их развития на национальном и глобальном уровнях. Во-вторых, интеграционные процессы в образовании должны сохранять национальные особенности, традиции и духовные ценности. В-третьих, высшая школа должна быть способна противостоять внешним угрозам и рискам, которые могут возникнуть перед подрастающим поколением. В-четвертых, высшая школа должна стать действенным социальным институтом межгосударственного, межнационального и межконфессионального диалога, диалога различных культур во имя прогресса и процветания народа и цивилизации в целом. В-пятых, необходимо постоянное совершенствование учебного процесса и обеспечение качества образования в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Поэтому все ступени образования от дошкольного до повышения квалификации и переподготовки как части непрерывного образования должны стать важнейшими факторами, обеспечивающими социокультурную модернизацию казахского и узбекского общества.

### **Список литературы**

1. Волкова С. Р. Технология повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для системы среднего специального, профессионального образования Республики Узбекистан / С. Р. Волкова, А. Р. Ходжабаев // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства Евразийского экологического сообщества : материалы докл. участников междунар. конф.

(Санкт-Петербург, 22–23 июня 2004 г.) / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : Петрополис, 2004. – С. 68–72.

2. Галазиев А. М. Высшая школа Казахстана в контексте Болонского процесса / А. М. Галазиев, Ю. Н. Пак // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2011. – № 6. – С. 12–19.

3. Гуревич Л. Я. Высшая школа Казахстана после десятилетия реформ: взгляд изнутри / Л. Я. Гуревич, К. А. Жакенова // *Евразия*. – 2001. – № 1. – С. 17–21.

4. Дуйсенбаев К. А. Состояние и перспективы развития системы непрерывного образования в Казахстане / К. А. Дуйсенбаев, С. З. Каканбаев, К. Т. Мусакулов // *Образование через всю жизнь. Теория и практика непрерывного образования: международный опыт : сб науч. работ / сост. Н. А. Лобанов, под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : Петрополис, 2005. – Т. 1. – С. 51–67.*

5. Кадыров Б. Г. Система непрерывного образования в республике Узбекистан / Б. Г. Кадыров // *Образование через всю жизнь. Теория и практика непрерывного образования: международный опыт : сб науч. работ / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : Петрополис, 2005. – Т. 1. – С. 68–91.*

УДК 37.044(430)''731''

*Ж. Е. Потанова***СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ  
(к вопросу о непрерывном образовании)****Резюме**

Статья посвящена разгляду системи освіти в Німеччині та питанням удосконалення політики освіти.

**Summary**

The article analyses the educational system of Germany and problems of educational policy improvement.

**Ключевые слова:** система образования в Германии, непрерывное образование.

Образовательная политика в Германии, целью которой является обеспечение возможности каждому человеку получить квалифицированную подготовку, отвечающую его интересам и потребностям, предоставляет Основным законом об образовании право каждому гражданину выбирать профессию, место и формы учебы в соответствии со своими наклонностями и способностями. Каждый гражданин Германии в течение всей жизни имеет возможность получить общее, профессиональное и высшее образование в государственных или частных учебных заведениях. Руководящими органами системы образования в ФРГ являются Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ и Конференция ректоров учебных заведений Германии. На уровне земель (в Германии их 16) руководство образовательным процессом осуществляют земельные профильные министерства. В каждой из земель действует свой закон об образовании, составленный на основе Федерального закона [1]. Общее образование подразделяется на этапы: 1) дошкольное образование; 2) школьное образование, состоящее из а) обучения в начальной школе и б) обучения в средних образовательных учреждениях.

Дошкольное образование представлено детскими садами. Детские сады (Kindergarten) являются заведениями немецкого происхождения, которые переняли многие государства. Однако сеть дошкольных

учреждений в Германии развита слабо. Эти учреждения находятся за пределами системы учебных государственных заведений и относятся к области услуг для молодежи и детей. Большая часть детских садов находится под покровительством благотворительных, церковных организаций и муниципалитетов. Также детские сады создаются различными организациями и предприятиями [2]. Существуют и частные детские сады.

Садики не относятся к Министерству образования и не имеют соответствующей программы, поэтому в Германии не ведется, в отличие от наших детских садов, дошкольная подготовка детей. Предметы и количество учебных часов в детском саду не определены, и не существует учебного расписания, как в школе. Главной целью воспитательной работы детских дошкольных учреждений является развитие детской личности, речи, игра и социальное воспитание. Воспитатели стремятся создать благоприятную социальную и учебную среду, способствующую развитию подопечных и их правильному становлению как ответственных членов общества. Детские сады призваны дополнить и поддержать воспитание в семьях, компенсируя возможный дефицит развития [2].

Kindergarten – традиционная форма института дошкольного образования в Германии для детей от трех до шести. В некоторых землях существуют условия по уходу за детьми от 4 месяцев до 12 и даже до 14 лет. За детьми до трех лет могут присматривать работники детских яслей (Kinderkrippen), или такие дети находятся в группах смешанного возраста от трех до шести или двенадцати лет. Дошкольное обучение не делится на классы, группы обычно состоят из разных возрастных групп. Как правило, за каждой группой следит, как минимум, один обученный преподаватель и один помощник.

Помимо Kindergarten в дошкольном секторе существуют другие формы институтов и условий по уходу за детьми. Но число детей, которых они обслуживают, незначительно.

Определенное внимание уделяется поддержке детей-инвалидов. Два типа учреждений могут выполнять эту функцию: Sonderkindergärten (еще известные как Förderkindergärten), которые оказывают помощь и поддержку только детям-инвалидам, или интегрированные

Kindergärten, в которых ухаживают как за детьми-инвалидами, так и за здоровыми детьми.

После 6 лет дети должны идти в школу. Дети, не достигшие соответствующего их возрасту уровня, имеют возможность наверстать упущенное в специальных дошкольных классах (Vorklassen) и детских садах при школах (Schulkindergärten). В большинстве земель школьные власти имеют право требовать, чтобы дети посещали эти учреждения. Они имеют связь с начальным образованием. Schulkindergärten и Vorklassen преследуют цель создать и оптимизировать условия для здорового развития способности ребенка понимать, чувствовать и проявлять силу воли путем развития – насколько это возможно для данного ребенка – способности понимать других и выражать себя через упражнения и материалы, подобранные так, чтобы возбудить и развить внимание детей. Цель – подготовить ребенка к школе, стимулируя их естественное стремление играть и быть вовлеченными в работу, но не работая по предметам, как на первом году обучения в Grundschule [3].

Дошкольные учреждения – это первый этап в общем образовании. Следующий этап – школьное образование. В Германии оно всеобщее и бесплатное. Обязательно 9-летнее образование. В целом система школьного образования рассчитана на 12–13 лет и подразделяется на три ступени: начальное образование, среднее I и среднее II.

Все дети, достигшие шестилетнего возраста, начинают обучение в начальной школе (Grundschule). Обучение продолжается в течение четырех-шести лет (программы, правила и даже длительность обучения в разных землях – свои). Нагрузка составляет от 20 до 30 часов в неделю. Первые два года все дисциплины преподает классный руководитель. Здесь отсутствует предметная структуризация; общие, базовые знания по математике, немецкому языку, краеведению, музыке и религии преподаются комплексно, в рамках одного учебно-воспитательного курса. Начиная с третьего класса, уроки начинают вести педагоги-предметники. По окончании начальной школы ученики получают рекомендацию, в каком из видов школ им лучше продолжить образование (среднее I). Для поступления в среднюю школу более высокого уровня одного желания родителей недостаточно, поэтому

ученику требуются рекомендации учителей начальной школы. Чем талантливее ученик, тем больше у него должно быть шансов получить качественное образование – таково кредо немецкой школьной системы.

Наиболее слабые ученики направляются для дальнейшего обучения в «главную школу» (Hauptschule), где обучаются 5 лет. Основная цель этой школы – подготовка к малоквалифицированной профессиональной деятельности. Здесь даётся общее базовое образование, ориентированное на выбор будущей профессии. После окончания главной школы можно начать работать или продолжить обучение в системе профессионального образования. Такая школа непосредственно готовит учеников к овладению рабочей профессией. «Профессиональная школа» также ориентирована на учащихся, стремящихся овладеть рабочей профессией и не планирующих получать высшее образование.

Ученики со средними результатами идут в «реальную школу» (Realschule) и обучаются там 6 лет. Здесь делается упор на специализацию школьников в соответствии с их профессиональными интересами. Реальная школа обладает достаточно высоким статусом и дает профессиональное образование в сферах обслуживания, торговли и государственной службы. После 10-го класса выпускники получают аттестат Fachoberschulreife и могут поступать в техникум или спецпрофучилище. Наиболее способные, получившие высокий балл по результатам обучения в реальной школе, могут продолжить обучение в старших классах гимназии, а затем – в университете.

Наиболее престижный тип средней школы в Германии – гимназия. Продолжительность обучения в гимназии – 9 лет (в последнее время иногда 8 лет), с 5-го по 13-й класс. Здесь школьник получает образование классического типа. Сюда поступают лишь самые успевающие и только по рекомендации учителей начальной школы. В этих типах средних школ готовят целенаправленно к поступлению в вуз с учетом интересов гимназистов. Учащиеся, помимо изучения базовых предметов, вправе самостоятельно выбирать дополнительные дисциплины. После 12-го класса учащиеся получают диплом Fachhochschulreife, а после 13-го класса – Hochschulreife (Abitur). С дипломом Fachhochschulreife можно поступать в специальные

институты (Fachhochschule). По окончании тринадцатого класса гимназии нужно сдать экзамены по основным школьным предметам. Аттестат Abitur, выданный гимназией и свидетельствующий о полном школьном образовании, дает право без вступительных экзаменов поступать во все высшие учебные заведения Германии. Средняя оценка всех экзаменов Abitur является важнейшим критерием для получения места для обучения в высшем учебном заведении.

Среднее образование второй ступени (среднее II) осуществляется только в гимназии в 11-м и 12-м классах. Ученики тринадцатого класса гимназии считаются абитуриентами. Уровень обучения в 12-м и 13-м классах и уровень выпускных экзаменов в гимназии очень высок, и по Международной классификации стандартов образования ЮНЕСКО ISCED соответствует уровню I–II курса высших учебных заведений стран с десятилетней или одиннадцатилетней системой школьного образования [4]. Немецкий Abitur позволяет выбирать вуз не только в Германии, но и во всей объединенной Европе.

Есть еще общая (или объединенная) школа (Gesamtschule), которая включает с себя основные черты всех средних общеобразовательных учреждений и позволяет получать одновременно гуманитарное и техническое образование, сочетая возможности реальной школы и гимназии. Продолжительность обучения – 6 лет, с 5-го по 10-й класс. В некоторых школах этого типа имеются старшие классы (с 11-го по 13-й класс), идентичные старшим классам гимназий. Если ученик успешно заканчивает старшие классы, то он получает аттестат зрелости Hochschulreife и может с ним поступать в университет. Для детей, которые по тем или иным причинам хронически не справляются с требованиями всех остальных школ, существует вспомогательная школа (Sonderschule, классы 5–9).

После окончания общеобразовательного учреждения у выпускников есть различные пути продолжения образования: в профучилище, техникуме, спецпрофучилище или вузе. В системе высшего образования Германии имеются следующие типы учебных заведений.

1. Производственные и профессиональные школы (Betrieb- und Berufsschule) обеспечивают профессионально-производственное образование.

2. Специальная профессиональная школа (Fachschulen) – более высокая ступень профессионального образования.

3. Высшая школа или институт (Fachhochschulen) – для профессионального образования и подготовки специалистов в сферах обслуживания, бизнеса, экономики, сельского хозяйства и многих других.

4. Университет (Universität) – основа системы высшего образования. Имеются факультеты медицины, гуманитарных, естественных и аграрных наук, теологии, социологии, экономики; технические университеты. Количество факультетов и изучаемых предметов может быть очень велико (до 400) – Technische Universität (инженерия); общие университеты (Gesamthochschulen), предусматривающие специальное профессиональное образование и научные исследования; педагогические институты (Pädagogische Hochschulen) [5].

Получив немецкий диплом, можно продолжить свое образование в аспирантуре или устроиться на работу как в Германии, так и в других странах Европейского содружества, а желающие продолжать учиться могут реализовать свое желание в различных последипломных программах. Для тех, кто имеет степень бакалавра, магистра или иные дипломы, университеты предоставляют возможность в зависимости от избранного предмета в течение одного-двух лет продолжить обучение (по сути, это будет вторым высшим образованием). Полученное таким образом дополнительное высшее образование на технических, естественнонаучных или гуманитарных факультетах повышает шансы выпускников на рынке труда. Для лиц, уже имеющих научную степень, также имеется возможность продолжить образование с углублением знаний как по профилю, так и по смежным предметам [6].

Для того чтобы продолжать учиться, необязательно иметь законченное высшее образование. В ходе получения первого образования можно, учась на соответствующем факультете (по всей вероятности, это соответствует нашему факультету дополнительных специальностей), получить дополнительную специализацию. Можно учиться в народных университетах на различных курсах, например, на курсах иностранного языка и многих других.

Особого внимания заслуживает вопрос образовательной

деятельности людей пенсионного возраста. Организация и самоорганизация групп по интересам дает возможность людям «третьего возраста» не «выпадать» из активной общественной жизни, делиться опытом в разных сферах жизни, учиться друг у друга. В Германии возникло несколько моделей подобной самоорганизации: «Между работой и пенсией», помогающая вчерашним профессионалам адаптироваться к новому статусу; «Пожилые помогают молодым», нацеленная на передачу опыта молодым людям, желающим создать малый бизнес; «Община доброй воли», позволяющая высококвалифицированным специалистам рабочих специальностей участвовать в ремонте детских домов, домов для престарелых и т. д. Рамки образовательного процесса позволяют пенсионерам выбирать тематику, интересную для них, аспекты изучаемого материала, определять темп обучения, различные формы деятельности. Самостоятельно организованное обучение дает возможность реализовать потребности, которые в течение профессиональной жизни человек не мог осуществить, стимулирует осмысление нового этапа жизни, наполняет ее общественно значимыми целями [7, с. 369–370].

Для обучения лиц третьего возраста в дистанционном режиме наиболее качественным для работы с данной возрастной аудиторией являются подразделения дистанционного обучения в традиционных учебных заведениях и открытые образовательные учреждения [8, с. 420].

С непрерывным образованием тесно связана проблематика образования взрослых. В настоящее время социально-демографические характеристики профессионального образования претерпевают большие изменения. В аудитории пришли «молодые взрослые» (от 25 лет и старше), уже имеющие, как правило, первое высшее или среднее профессиональное образование. Они нацелены на пополнение своих знаний и/или изменение квалификации. Всех их объединяет стремление извлечь выгоду из возможностей обучения с целью карьерного роста, улучшения материального положения, изменения социального статуса [8, с. 409].

В Германии серьезно относятся к вопросу оптимизации учебного процесса, напрямую связанного с конкурентоспособностью страны

в разных сферах общественной жизни, в том числе и в области образования и образовательной политики. Об этом говорят специальные исследования, посвященные данной проблеме, в частности, работа, дающая анализ механизма распространения образовательных инноваций на уровне федеральных земель [9]. Уже только то, что в реализацию программы внедрения образовательных инноваций Министерства образования и исследований ФРГ «обучающие регионы» вовлекаются общеобразовательные и профессиональные школы, университеты, внешкольные учебные центры, учебные предприятия, профессиональные союзы служащих образовательных учреждений, народные университеты, церковные учреждения, промышленные предприятия, торговые и ремесленные палаты, некоммерческие организации, фонды, культурные и социальные учреждения, учителя и учащиеся, а также их родители, свидетельствует об основательности в подходах к решению поставленных задач [9]. Научным итогом данной программы и выросших из нее производных программ с инновационной составляющей стала разработка понятия «концепции» и «развития концепций». В ходе программы родилась «новая учебная культура», призванная научить учащегося учиться, увязывать передачу содержательных знаний с социальными компетенциями, делать узнаваемыми демократические и социальные действия и внедрять получаемую массу знаний в повседневную общественную и трудовую жизнь как можно полнее и эффективнее. Иначе трактуется и роль преподавателя, который в большей степени становится сопровождающим в процессе познания, уступая место для большей самостоятельной работы учащегося [9, с. 146]. С «новой учебной культурой» связано совершенствование менеджмента знаний. Участниками программы была разработана схема менеджмента знаний, получившая название «круговорот знаний» [9, с. 146]. Специальная работа посвящена вопросу подготовки учителя [10]. И хотя эта работа непосредственно не связана с непрерывным образованием, в ней подчеркивается: то, как учитель будет вести себя после окончания педагогического института, во многом будет зависеть от того, как он научился видеть себя, от его отношения к студентам, к предмету, к самой профессии учителя. Обращение к теме подготовки учителя

всегда актуально, потому что без учителя не бывает учебного процесса. А каким должен быть учитель после окончания педагогического института, на этот вопрос ответил еще К. Д. Ушинский: «Учитель живет до тех пор, пока учится; как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

### Список литературы

1. Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.rector.ru/articles.asp?article\\_id=16&c\\_id=0&type\\_id=0](http://www.rector.ru/articles.asp?article_id=16&c_id=0&type_id=0)
2. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://german-guide.ru/doshkolnoe-obrazovanie-v-germanii/>
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.educationsystems.info/item1034.html>
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5\\_%D0%B2\\_%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8)
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://rabortatam.ru/index.php?topic=3823.0>
6. Электронный ресурс. – Режим доступа: [www.study-in-germany.de](http://www.study-in-germany.de)
7. Вершловский С. Г. От образования взрослых к непрерывному образованию / С. Г. Вершловский // Непрерывное образование как социальный факт : моногр. / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Панковска; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – 540 с. – С. 349–395.
8. Ломакина Т. Ю. Модель геронтологического образования / Т. Ю. Ломакина, Я. В. Боровикова // Непрерывное образование как социальный факт : моногр. / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Панковска; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – 540 с. – С. 409–423.
9. Торопов Д. А. Особенности распространения образовательных инноваций в Германии / Д. А. Торопов // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 130–147.
10. Блинов В. М. Образ гуманистического учителя и сущность концепции его подготовки в Германии / В. М. Блинов // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 106–109.

УДК 37.044”731”(44)

*И. Л. Ануфриева*

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВО ФРАНЦИИ

### Резюме

У статті розглянуто загальні характеристики системи безперервної освіти у Франції. Розкрито сутність кожного освітнього етапу. Особливу увагу приділено різним типам державних і приватних навчальних закладів.

### Summary

The article discusses general characteristics of life-long learning in France. The essence of each educational stage has been shown. Special attention is paid to various types of state and private educational establishments.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, светский характер образования, единая система, последовательные циклы, адаптированное общее и профессиональное обучение.

Характерной чертой информационного общества является **непрерывное образование**. Оно мыслится как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста. Его основные этапы:

1) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь, – детско-юношеское образование;

2) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности, – образование взрослых.

Целью непрерывного образования является укрепление способности человека адаптироваться к преобразованиям в экономике, профессиональной жизни, культуре и обществе. Старинная пословица «век живи – век учись» обрела новый смысл. Прямой и буквальный.

Сегодня меняется сам смысл понятия «обучающийся», а не только содержание учебного плана. За рубежом традиционный тип студента – молодой человек не старше 25 лет, обучающийся стационарно, – уходит в прошлое. Уже сейчас в американском высшем образовании 43,5% всех студентов старше 25 лет, а 45% только частично заняты

учебой. Нынешние выпускники отдают себе отчет в том, что получение вузовского диплома не является гарантией безоблачного существования до самой пенсии. Важен не столько формальный диплом, сколько **гибкость получаемых навыков** – таких, как навыки организации времени, решения проблем, адаптивности.

Движение к созданию подлинного непрерывного образования должно происходить с опорой на результаты глубинного системного анализа проблемы в социокультурологическом аспекте.

Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы *знаний* к школе *культуры*, рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника. Непрерывность будет обеспечена, если при проектировании системы образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности.

Истоки явления «непрерывное образование» можно обнаружить в прошлом. Г. П. Зинченко считает, что проблема непрерывного образования осмысливалась не столько в форме «понятия», сколько в форме идеи. Причем возникновение этой идеи он относит к Библии, Корану, Талмуду. Автор утверждает, что в форме полудогадки, полуидеи эту мысль высказывают Платон и Аристотель. Находит она отражение и в гуманистических взглядах Вольтера, Гете, Каменского, Руссо и др. Естественно, в России подобная идея тоже бродила в умах прогрессивных педагогов. По-разному эту мысль излагали великие педагоги прошлого – Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский. Весьма характерно она передается Д. И. Писаревым в его педагогических сочинениях, посвященных общим проблемам воспитания, в частности, в работе «Реалисты», где он писал: «Надо учиться в школе, но еще гораздо больше надо учиться на выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого».

Если коротко говорить о сути НО в представленной интерпретации, то это – развитие человека как личности на протяжении его жизненного пути. Г. А. Ягодин также главным системообразующим фактором НО считает личность как цель и конечный результат

процесса постоянного и неуклонного восхождения ко все новым и новым высотам познания и преобразования мира.

По-иному трактует суть непрерывного образования О. В. Купцов. По его мнению, квинтэссенцией НО является процесс приобретения дополнительных знаний. Различные виды дополнительного образования, по О. В. Купцову, не лишены самостоятельного значения. В этой связи он пишет: «Традиционная вертикальная преемственность, рассматриваемая как линейная последовательность, уступает место иному, функциональному типу *преемственности*, реализация которого обеспечивает непрерывный характер процессов формирования личности».

Во Франции появление идей непрерывного образования связано с деятельностью философа-просветителя и политического деятеля эпохи Французской революции Жана Кондорсе, обосновывающего развитие разума как основу исторического прогресса. Проект программы народного образования, предложенный Ж. Кондорсе, фактически базировался на идее НО. Им подчеркивался также и основной принцип непрерывного образования – универсальность («всеохватность»), т. е. распространенность образования на всех граждан.

«...Просвещение, – писал он, – должно охватывать всех граждан. Должно оно на разных уровнях охватывать всю систему человеческого знания, а также гарантировать людям разного возраста легкое сохранение уже имеющихся знаний, а также предоставление возможности приобрести новые» [3, с. 141].

Образование во Франции подчиняется следующим принципам:

1. Обязательность, т. е. все дети в возрасте от 6 до 16 лет должны учиться в школе.
2. Светский характер образования. Это значит, что государственное образование не имеет какой-либо религиозной окраски.
3. Бесплатность начального и среднего образования.
4. Государственная монополия на выдачу дипломов и университетских степеней.

Население школьного возраста (примерно 13 млн учащихся) охвачено единой системой образования, общая структура которой (школы, коллежи, лицеи) постепенно формировалась на протяжении

60-х и 70-х годов. Введение этой системы позволило покончить с прежним порядком, характеризующимся разобщенностью и основанным на четком разделении начального и среднего образования.

Во Франции дети идут в школу с шести лет. Четыре года длится начальное образование (*école élémentaire*). Оно состоит из:

CP – подготовительный класс (1 год),

CE – начальный класс (1 год),

CM1, CM2 – средний этап (2 года).

Среднее образование состоит из двух последовательных циклов. Сегодня почти все дети в возрасте от 11 до 15 лет проходят четырехлетнее обучение (с 6-го по 3-й класс) в коллеже, который с 1975 года стал коллежем единого типа («единым коллежем» – французский *Collège* не следует путать с англоязычным словом и понятием «колледж»). На данном этапе обучения государством были установлены 8 обязательных предметов: французский язык, математика, иностранные языки, физика, химия, биология, география и история (расцениваются как один предмет) и физическое воспитание. Нумерация классов начинается во Франции с шестого. Таким образом, в 11 лет школьники идут в шестой класс, затем следует пятый и т. д. до третьего класса, т. е. до 14 лет [2, с. 29].

После 3-го класса учащиеся получают ориентацию на поступление в лицей, выбирая одно из трех главных направлений второго цикла (общее, техническое или профессиональное обучение), где они проходят подготовку к сдаче экзаменов на звание бакалавра соответствующего профиля, причем при нормальном прохождении учебного цикла учащиеся сдают эти экзамены в возрасте 18 лет.

Сегодня выпускной, 3-й класс коллежа является первой важной ступенью профессиональной ориентации.

Как правило, в лицее ученики выбирают специализированный класс по тому или иному направлению: гуманитарные науки, экономика и право, естественные науки. По окончании лицея учащиеся сдают комплексный выпускной экзамен «бакалавр» (*baccalauréat*), который одновременно является первой университетской степенью. Получение степени бакалавра обеспечивает поступление в любой университет без вступительных экзаменов.

Подавляющее большинство школьников обучаются в учебных заведениях, находящихся в ведении Министерства национального образования. Однако примерно 100 тыс. детей школьного возраста (в частности, страдающие различными физическими или умственными недостатками) обучаются в медикосоциальных учебных заведениях, подведомственных Министерству здравоохранения, а еще 200 тыс. обучаются в учебных заведениях с сельскохозяйственным уклоном, где они получают техническую и профессиональную подготовку. Наконец, еще 300 тыс. учащихся, достигших 16-летнего возраста, проходят (на основе трудового договора) профессиональное обучение, которое после реформы 1987 года открывает дорогу к получению профессионального диплома любого типа.

Наряду с обычным школьным обучением существует специализированное, или адаптированное, обучение, которое часто включается в программу начальных и средних учебных заведений. Это, например, классы школьной интеграции и секции адаптированного общего и профессионального обучения. Подобное обучение производится также в специализированных учебных заведениях (например, находящихся в ведении Министерства здравоохранения). Этой формой обучения охвачено примерно 5% детей одной возрастной группы, и его задачей является получение минимальной квалификации, то есть свидетельства о профессиональной пригодности (CAP) [1, с. 89].

Нужно отметить, что отличительной особенностью непрерывного образования является создание подготовительных классов после получения степени бакалавров для поступления в Высшую школу (это более элитное учебное заведение, чем университет). Подготовка осуществляется по трем направлениям: экономический цикл, филологический и цикл естественных дисциплин. В недельном расписании – 35 часов, поэтому 80–90% слушателей этих курсов вынуждены пройти повторный год обучения, а 20–30% меняют профиль специализации [4, с. 58]. В качестве примера можно привести лицей «Faidherbe», г. Лилль, северный регион Франции, который на протяжении многих лет проводит подготовку в элитные Высшие школы Франции. Учащиеся СЭПШ и студенты ХГУ «НУА» имели возможность благодаря действующей программе обмена школьников

и студентов посетит занятия в подготовительных классах во время пребывания во Франции.

Учебные заведения, подведомственные Министерству национального образования, могут быть как государственными, так и частными. Частным обучением охвачено примерно 15% учащихся первой ступени и 20% учащихся второй ступени. В последнее десятилетие эти пропорции остаются стабильными. Главная составляющая частного обучения – католические учебные заведения, заключившие соглашения о сотрудничестве с государством (которое, в частности, оплачивает работу их персонала). Например, Католический университет, с которым Народная украинская академия заключила договор о сотрудничестве на 10 лет и благодаря которому 12 студентов факультетов РП и БУ имели возможность пройти стажировку по специальности. В свою очередь, французские студенты обучались в НУА согласно выбранной специализации.

*Разделение компетенций.* Будучи страной с сильными традициями централизации, республикой, создавшей и упрочившей свою самобытность прежде всего благодаря школе, на которую возложена задача подготовки будущих граждан, Франция сохраняет систему образования с доминирующим контролем со стороны государства. Именно государству принадлежит prerogative определения и проведения в жизнь политики в области образования и национальных программ обучения. Оно осуществляет набор, подготовку и оплату труда преподавателей, большинство из которых являются государственными служащими, получившими образование в университетских педагогических институтах. Эти институты, созданные в 1991 году, готовят как учителей для учебных заведений первой ступени (диплом школьного учителя), так и будущих учителей второй ступени (диплом учителя средней школы и аграриев). Абитуриенты поступают в институт при наличии звания бакалавра и проходят пятилетний курс обучения. С 1808 года диплом бакалавра остается национальным символом: он свидетельствует об успешном завершении среднего образования и одновременно открывает путь в высшие учебные заведения. С начала XX века профессиональная подготовка также развивалась под контролем государства, которое избрало путь

«профессиональной подготовки через школы». Полученную квалификацию подтверждают первые документы об образовании, которыми являются свидетельство о профессиональной пригодности (САР) и удостоверение о профессиональном образовании (ВЕР) [5, с. 44].

Государство продолжает нести основные расходы на образование (примерно две трети от общей суммы в 600 млрд франков), которые идут прежде всего на оплату труда персонала. Оно оказывает также различную финансовую помощь в форме стипендий, пособий к началу учебного года и др. [6].

### Список литературы

1. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов н/Д : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. Кравченко А. И. Непрерывное образование: гибкость и рост / А. И. Кравченко // Элитариум. – 2010. – 6 окт. – С. 29.
3. Князева М. Д. Образование Франции / М. Д. Князева // Дополн. проф. образование. – 2006. – № 12. – С. 29–34.
4. Каштанов В. В. Непрерывное образование во Франции. Перспективы развития системы непрерывного образования / В. В. Каштанов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1987. – 161 с.
5. Кулисевиц Г. Проблемы непрерывного образования / Г. Кулисевиц // Вестн. высш. шк. – 1988. – № 1. – 89 с.
6. La revue Marianne 3. Du 14 au 23 avril 2007. – № 521. – 44 p.
7. La revue Le point Hebdomadaire dinformation du jeudi 10 janvier. – 2008. – № 1843. – 57 p.

УДК 37(410)''317''

*Т. М. Тимошенкова, Е. В. Карпенко***ВЕЛИКОБРИТАНИЯ:  
КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ****Резюме**

Стаття присвячена проблемам навчання протягом усього життя. Розглядаються мета та завдання безперервної освіти та навчання, зміст, особистісний аспект та суспільна значущість, особливості безперервної освіти та навчання у Великій Британії.

**Summary**

The article addresses the problems of life-long learning, its objectives and tasks, its contents, the personal aspect and social significance, peculiarities of life-long learning in Great Britain.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, обучение в течение всей жизни, обучение взрослого населения, профессиональное образование и обучение, формальное, неформальное, спонтанное обучение.

*Объектом* нашего внимания в данной статье является проблема обучения в течение всей жизни, его цели и задачи, содержательный характер, его личностный аспект и общественная значимость, особенности непрерывного образования и обучения в Великобритании.

Идея непрерывного образования не является изобретением XXI века. Впервые она была сформулирована Э. Линдеманом (1926) и Б. Эксли (1929). Б. Эксли рассматривает образование как постоянную составляющую повседневной жизни, ссылаясь при этом на французский опыт непрерывного образования и курсы для взрослых в Великобритании и Северной Америке [7].

В 60–70-х годах прошлого столетия ЮНЕСКО выдвинула концепцию образования, объединяющего различные ступени формального, спонтанного и неформального обучения, имеющую целью расширение понятия «образование» и обеспечение всеобщего образования как залога социального и экономического развития.

В новом тысячелетии в условиях вступления мира в эпоху знаний эта концепция приобретает особую значимость. 1996 год был объявлен

Европейским годом обучения в течение всей жизни, а Жак Делор [3] наметил четыре главных направления образования в XXI веке: обучение знаниям; обучение умениям; обучение взаимодействию с другими людьми (разрешение конфликтов, развитие коммуникативных навыков, социализация, толерантность к иным культурам и т. д.); саморазвитие, обеспечивающее полную реализацию личности: физическую и нравственную культуру, развитие интеллекта, эстетического чувства, духовности.

Эта высокая оценка роли знаний, умений и навыков граждан общества XXI века была поддержана всеми развитыми странами, а философия «трех Л» (life long learning) стала активно разрабатываться специалистами разных областей знаний.

Сформулированы ведущие характеристики непрерывного образования: охват всех возрастных групп населения («from the cradle to the grave»); разнообразие содержания и форм, включающих как формальное (школы, университеты), так и неформальное, а также спонтанное образование и обучение как извлечение информации из любой жизненной ситуации; индивидуализация обучения, возрастание роли субъекта обучения как фактора, определяющего характер, содержание, цели и методы процесса приобретения новых знаний, умений и навыков; всеобщее обучение в течение всей жизни как необходимое условие не только индивидуального, но всеобщего материального благосостояния и социального прогресса.

Принципиальным вопросом организации обучения в течение всей жизни является развитие новых базовых умений для всех граждан. К ним относят восемь ключевых компетенций: коммуникацию на родном языке; коммуникацию на иностранном языке; математическую грамотность и базовые компетенции в области естественных наук и технологий; умения в области ИКТ; умение учиться; межличностные и гражданские компетенции; предпринимательство; культурные компетенции.

Компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, рассматриваются как континуум, включающий в себя гуманитарное образование и целенаправленное профессиональное образование и обучение. Гуманитарное образование способствует

увеличению числа образованных граждан, в то время как профессиональная составляющая формирует квалифицированных работников [2, с. 49].

В Британии существуют давние традиции непрерывного образования. Еще в 1919 году Комитет по делам образования взрослого населения при Министерстве реконструкции так сформулировал свои цели и задачи: образование взрослого населения нельзя рассматривать как роскошь, доступную лишь немногим, или нечто такое, что заканчивается вместе с молодостью. Образование взрослого населения – это насущная и постоянная национальная необходимость, неотъемлемая часть гражданской активности, и поэтому образование должно быть всеобщим и продолжаться в течение всей жизни [4].

«Обучение взрослых – такая же неотъемлемая часть нормальной жизни, как еда и физические упражнения», – указывал Б. Екли (1929), имеющий большой опыт организации курсов для взрослых, один из авторов социальной программы для солдат-участников Первой мировой войны.

В настоящее время, как показывают результаты экспертных исследований, в «старых» странах ЕС обучением в течение всей жизни охвачено в среднем 8,5%. В Великобритании это число значительно выше [2, с. 44].

В стране реализуются программы «инвесторы в человеческие ресурсы». Этот статус присваивается компаниям, удовлетворяющим установленным требованиям и критериям в области обучения персонала.

Британскими профсоюзами создан специальный Фонд, спонсирующий обучение (преимущественно в целях ликвидации нехватки базовых умений) в нетрадиционных контекстах [2, с. 45].

Существует правительственная программа («The Individual Learning Account»), финансирующая курсы индивидуального обучения [4]. Успешно решается задача вовлечения в обучение граждан старших возрастных групп – от 55 до 64 лет.

Согласно данным исследований, численность обучающихся по этим программам увеличивается с возрастом обучающихся. Установлено, что обучение взрослых положительно влияет на производитель-

ность компаний и, следовательно, на рост их прибылей, повышение их роли на рынке и положение на фондовой бирже.

В то же время желаемые темпы развития обучения в течение всей жизни, и в особенности обучения взрослого населения, сдерживаются рядом факторов. Основным негативным фактором является то, что затраты на обучение работников по-прежнему часто рассматривают не как долгосрочные инвестиции, а как прямые расходы на обучение на предприятии, что отрицательно влияет на внутрифирменное обучение. В связи с этим на конференции министров образования стран ЕС в Осло в 2004 году признано необходимым улучшить «визуализацию» компетенций и повысить их значимость для предприятий [2, с. 46].

В целом в Великобритании достаточно высока популярность профессионального образования и обучения. Чтобы сделать непрерывное образование более привлекательным, используются различные финансовые стимулы и вводятся механизмы признания неформального образования, разрабатываются национальные рамки квалификаций.

Важнейшей задачей на современном этапе признано повышение гибкости профессионального образования и обучения за счет модульности программ обучения, использования активных методов обучения, преподавания, повышающего мотивацию обучаемых, профориентации, консультирования, индивидуальных траекторий обучения, возможности накопления зачетных единиц, признания всех видов формального и неформального обучения [2, с. 47].

Экономика, основанная на знаниях, нуждается в изменениях в области организации труда, что требует создания новой среды, новых форм и методов обучения. С этой целью организуется «партнерство в интересах обучения» между различными предприятиями, экономическими и социальными структурами и учебными заведениями.

В книге Д. Уотсона и Р. Тейлора [5] сформулированы следующие требования к университетам в контексте непрерывного обучения:

- связь учебной деятельности с бизнесом и промышленностью;
- разнообразие дневных, заочных, дистанционных курсов;

- соответствие содержания курсов экономическим императивам времени;
- обеспечение не отдельным лицам, а огромному большинству граждан возможности извлечь пользу из образования;
- обеспечение уровня квалификации и умения учиться, гарантирующих востребованность и занятость в течение всей жизни;
- пересмотр устаревших знаний, умений, взглядов, ценностей;
- гибкий, междисциплинарный характер программ и дисциплин, отвечающих экономическим и социальным запросам общества;
- признание неформального обучения (рабочие места, музеи, библиотеки, клубы, церковь и т. д.);
- обеспечение непрерывного образования для наименее социально защищенных слоев общества;
- участие работодателей и общественности в целом в определении содержательной стороны курсов обучения;
- индивидуализация обучения в соответствии с запросами обучаемых, всемерное поощрение самостоятельности, привитие навыков и умений учиться;
- академическая мобильность;
- использование современных информационных технологий.

Университеты XXI века должны стать школой общей культуры и гражданственности, ячейкой демократического общества, основанного на уважении прав личности и ответственности личности перед обществом.

В наше время, характеризующееся переходом от индустриального к постиндустриальному обществу, всеобщее непрерывное образование, умение учиться в течение всей жизни, самостоятельное освоение знаний, навыки поиска и интерпретации информации и превращение ее в новое знание – необходимое условие не только всесторонней самореализации личности, но неперенный фактор инновационного развития экономики и социальной сферы государства, единственно реальная антикризисная программа.

**Список литературы**

1. Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития : тр. междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – Т. 8.
2. Олейникова О. Н. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Н. М. Аксёнова. – М. : РИО ТК им. Коняева, 2009.
3. Delors J. Learning: The Treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / J. Delors. – UNESCO, 1996.
4. Smith M. K. Lifelong learning, the encyclopedia of informal education [Электронный ресурс] / М. К. Smith. – Режим доступа: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>.
5. Watson D. Lifelong Learning and the University: A Post-Dearing Agenda / D. Watson, R. Taylor. – London : The Palmer Press, 2003.
6. Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning).
7. Yeaxlee B. A. Lifelong Education / B. A. Yeaxlee. – London : Cassell, 1929.

УДК 37(73)''731''

*V. V. Ilchenko***ADULT AND CONTINUING EDUCATION  
IN THE AMERICAN EXPERIENCE****Резюме**

Статья посвящена актуальной проблеме непрерывного образования в Соединенных Штатах Америки. Целью статьи является анализ исторических факторов, способствовавших формированию американского подхода к проблеме непрерывного образования, и обзор его форм, существующих в этой стране. В статье делаются выводы о роли и месте непрерывного образования в системе образования Соединенных Штатов Америки на современном этапе развития страны.

**Резюме**

Статтю присвячено актуальній проблемі безперервної освіти в Сполучених Штатах Америки. Метою статті є аналіз історичних чинників, що сприяли формуванню американського підходу до безперервної освіти, та огляд її форм, існуючих у цій країні. У статті зроблено висновки про роль та місце безперервної освіти в системі освіти Сполучених Штатів Америки на сучасному етапі розвитку країни.

**Key words:** adult and continuing education, professional development, personal development, business training, certification programs, certificate programs, corporate training, evening classes, night schools, workplace training, e-learning.

**Definition**

Continuing education (CE) (called *further education* in the United Kingdom and Ireland) is a term mainly used in connection with education in the United States and Canada. It is a nationally-colored term and in various national contexts can acquire additional meanings. However, the common ideas conveyed in reference literature [3; 4; 7; 8; 10; 12] on CE share 3 characteristics which transform 'education and training' into the concept of 'continuing education'.

The first characteristic of CE is that it is post-compulsory education provided for adult learners, especially those beyond traditional undergraduate

college or university age. It is additional to that received at secondary school and is distinct from the education offered in universities.

The second common idea is that CE consists typically of short or part-time courses in a variety of subjects, most of which are practical, not academic [1].

Format is the third shared characteristic of CE. It encompasses both formal and non-formal types of education and training and varies from basic literacy training and casual, incidental learning to formal college credit courses.

Given the national context, CE is very similar to adult learning, the two sharing a significant overlap in termbase and major concepts. Unlike other types of education, they are both aimed at adult learners and are defined by the student population rather than by the content or complexity of a learning program [4]. The two concepts are, therefore, closely blended in the American context which is evidenced in the names of special Adult and Continuing Education Units set up at more than 3000 major colleges and universities across the United States [13–15; 18].

### **Historical Background**

Americans have always maintained informal channels for learning well into adulthood which has consequently shaped into a long-standing national habit of self-improvement [5]. Adult and continuing education (ACE) is credited to be oldest school in the United States and it passed through several stages [6; 9; 16; 18] from the early 1800s to the present. The time and circumstances have affected programs, teaching methods, tools, audience, but the purpose has remained the same. ACE has always been tailored at helping adults learn how to solve their daily problems or reach targeted goals.

The history of ACE can be traced within seven periods:

1. Until the middle of the 1800s, higher education focused on educating the young in traditional, classical curricula. Although adult education (AE) was not a primary objective, it was important [6]. AE activities, however, were limited to providing for such simple needs as reading and writing, therefore many early programs were started by churches to teach people to read the Bible.

The largest early program in the United States, The Lyceum, founded in 1826 in Massachusetts by Josiah Holbrook, was the largest and the best-known early program in the United States aimed at expanding own education of the founders and establishing a public school system [6].

2. By the mid 1800s when the original purposes of AE were met, it began to take on an organized format with an emphasis on «enlightened citizenry». The federal legislation contributed greatly to the process by initiating a number of structures such as The Federal Department of Education (established in 1862), The US Agricultural Society (formed in 1852) and land-grant colleges offering training in agriculture and the mechanical arts.

A training center for Sunday school teachers, Chautauqua Institution, was founded in New York in 1874. Started as a summer training program, Chautauqua evolved into the prototype of institutions primarily designed for AE [11]. By 1876, universities started offering extension programs that brought education directly to the public.

3. By the mid-19th century the United States took advantage of the postal system and introduced correspondence study offering educational opportunities to those for a variety of reasons unable to attend conventional schools: people with physical disabilities, women not allowed to enroll in educational institutions at those times open only to men, people having jobs during normal school hours, and those living in remote areas where schools did not exist.

4. The end of the 19th century witness the «multiplication» period in ACE development. Numerous institutions of AE were set up across the country: evening schools, correspondence schools, summer schools, community colleges, extension schools, junior colleges, social service agencies, park and recreation centers. Those structures expanded both the scope of traditional education to embrace scientific and technical subjects, vocational education, and problem-solving correspondence courses through continuing education and the range of learners.

Government in this period greatly participated in the development of AE by providing financial aid and establishing, in the departments of education, special programs for adult learners.

5. The surge of immigration into the United States during the early 20th century resulted in the establishment of numerous «Americanization» [4] programs including citizenship classes for immigrants and English programs later evolving into language schools.

The period of the Great Depression of the 1930s witnessed establishing by the federal government public evening classes, a new means of ACE, allowing people to combine work and pursuit of their individual intellectual and vocational needs.

6. In the mid and late 20th ACE in the United States received a major stimulus with the passage by the federal government of the Adult Education Act (1966), the Higher Education Acts (1966, 1986), the Lifelong Learning Amendment (1976), and other act of legislation, reflecting the growing importance of ACE.

Establishment of new educational units such as Adult and Continuing Education Units, Extension Divisions, Executive Education Programs, Schools of Professional Study, and Distance Learning Units enabled the traditional institution to expand the diversity of their degree-credit courses with a variety of adult, continuing, and executive education programs, both for- and non-credit.

7. The early 21st century launched the era of globalization in ACE. The advance of modern technologies and the introduction of the Internet have brought in new educational and learning techniques: online, blended, and e-learning. In an attempt to meet the constantly growing demand of the economic environment and challenged workforce and keep pace with the changing world, local education institutions across the United States have begun to expand both nationwide and outside the country entering the global competition for better educational services. The challenged national and international economic environment coupled with budget allocation cuts have put a great pressure on education institutions setting a new stage in ACE development to meet the diverse needs of today's adult learners.

### **Method and format of CE**

Since ACE programs are aimed at students that are already professional in certain areas, they are usually quite flexible and offer a wide variety of options as to their methods and format of presentation. The method of

delivery of such type of programs include both traditional (classroom lectures and laboratories) and modern type methods. ACE providers make heavy use of distance and online learning which can include videotaped / CD-ROM / pod cast material, broadcast programming, online / Internet delivery and online interactive courses, the use of conference-type group study, online study networks, seminars, and workshops. A combination of traditional, distance and online study is used to facilitate the learning process.

The major areas in the domain of ACE in the Unites States include:

1. *Professional development* aimed at acquiring skills and knowledge for both personal development and career advancement. It is represented by all types of approaches to facilitated learning including college degrees, formal coursework, conferences, consultation, coaching, and informal learning in practice [12].

2. *Personal development* including activities that improve self-awareness, self-knowledge, social abilities and potential; build employability, human capital and identity; develop strengths or talents; enhance lifestyle or the quality of life; initiate a life enterprise or personal autonomy [12].

3. *Business training* usually initiated by the business itself to bring education and training to the business or workplace.

Recognized forms of post-compulsory learning in the United States include: degree credit courses for non-traditional students, non-degree career training, workforce training, formal personal enrichment courses (both on-campus and online) self-directed learning (such as through Internet interest groups, clubs or personal research activities), and experiential learning as applied to problem solving.

*Certification programs* are designed for people seeking to assure qualification to perform a job or task. Most certification programs are created, sponsored, or affiliated with professional associations or trade organizations interested in raising standards of professional performance. Certifications are common in secondary (aviation, construction, technology) and tertiary industries (business, finance, health care). The three types of certification are: corporate, product-specific, and profession-wide. Corporate certifications are made by a corporation for internal purposes and have limited portability. Product-specific certifications are intended to be referenced to a product across all applications and are portable across

locations (for example, different corporations that use the same product), but not across other products. Profession-wide certifications are established by professional organizations seeking to apply professional standards or increase the level of practice. They are offered by particular specialties and are portable across all locations a certified professional might work at [12].

*Certificate programs* are educational programs resulting in a certificate of completion rather than a degree. Certificate programs don't require learners to study traditional liberal arts but either prepare them to complete a specific task or educate them about one particular aspect of work in their field, such as computer programming, auto repair or medical technology. The length of these programs varies from a year to a much shorter period. Certificate programs are offered through vocational schools, trade schools, community colleges, and online [12].

*Corporate training* is aimed at enhancing the performance of workforce in organizational settings. It is customized to meet the current needs of employers: to improve employees' skills, teach employees new skills for the same job or different skills in order to advance them into new jobs, or simply to enhance their routine performance. Training could be specific to a company or it could be general. The most popular areas of general corporate training are computer, leadership, and interpersonal skills training. These days corporate training in the United States is rarely based on the traditional classroom activities and applies conference calls, teleclasses, online discussion groups, web-based programs, and other non-traditional forms and formats [12].

*Evening classes* are geared toward non-traditional students and are attended by people in full-time jobs during the day or those with other commitments (raising a child, attending to an elderly relative). They are non-credit college courses that occur after 5 p.m. The time span of evening classes is around two and a half years, but the number of hours, days and weeks that a student takes can vary greatly. The workload for these classes is the same as in traditional classes. Such classes occur in public places other than college campuses to be easily accessible to nontraditional students. Evening classes are often taught by adjuncts, part-time college staff, rather than full-time professors and instructors [12].

*Night schools* conduct classes for personal and professional advancement during the evening or on the weekends and are tailored to adult learners who have regular working hours and are unable to attend classes during the day. Unlike evening classes, many night schools are held on college or high school campuses. Night schools can pursue a number of different goals: provide adult literacy services; help adult learners get high school diplomas; or help people learn trades such as nursing, law, cosmetology and others [12].

*Workplace training* is a form of professional development aimed at improving performance and providing training additional to the basic training required for a profession, occupation or trade. It can be categorized into on-the-job and off-the-job training. On-the-job training takes place in a normal working setting, using the actual tools, equipment, documents, or materials that trainees will use when fully trained while off-the-job training takes place away from normal work situations and in addition to using ‘actual tools’ embraces concepts and ideas [12].

*E-learning* or *online learning* is offered by a great number of colleges and universities as well as other types of schools as an alternative to attending classes in person. It is especially beneficial for those who do not have the time or means to travel to a physical location. It varies in the length from a few hours spent of a hobby to a greater amount of time allocated for earning a certification or degree [12]. According to the Sloan Foundation reports, the figure of enrollments for fully online learning in the US post-secondary system will rise to 81 percent by 2014 as compared to 12-14 percent increase in 2009 [2].

### **Harvard Division of Continuing Education**

One of the best-known providers of ACE in the United States of America would be Harvard Division of Continuing Education that offers various undergraduate, graduate, and non-degree programs to approximately 20,000 students each year [17]. The Division of Continuing Education comprises five major programs:

1. *The Harvard Summer School* provides seven weeks’ tuition with faculty from Harvard and other major American and foreign universities to more than 5,000 students a year in more than forty disciplines in the

sciences, humanities, writing, economics, computer science, and foreign languages.

2. *The Harvard Extension School* offers online courses and part-time evening classes for personal enrichment, career advancement, or study leading to a degree.

3. *The Harvard Institute for English Language Programs* offers part-time day and evening programs to non-native English speakers during the academic year and intensive daytime programs for international students and evening classes for local students during the summer.

4. *The Harvard Institute for Learning in Retirement* annually offers to approximately 500 retirees and other older adults an opportunity to pursue intellectual interests and explore new areas of knowledge in peer-taught study groups.

5. *The Harvard Summer Secondary School Program* offers high school seniors, juniors, and sophomores a chance to sample college life and take part in a variety of social, recreational, and college preparatory activities.

### **Conclusion**

ACE is credited to be oldest school in the United States of America dating back to the mid 1800s. The concept of CE is closely blended with the concept of AE and refers to any type of post-compulsory education obtained either for personal or professional enrichment. There is no specific format or length for ACE programs: they are a combination of traditional, distance, and online study. Recognized forms of ACE in the United States include: certification programs, certificate programs, corporate training, evening classes, night schools, workplace training, and on-line learning. Major providers of this form of education in the U.S. have special Adult and Continuing Education Units, one typical example being Harvard Division of Continuing Education which is a part of Faculty of Arts and Sciences at Harvard University. ACE is geared to meet the dynamic needs of the adult learner marketplace in early 21st century.

## References

1. Public Education in the United States: Microsoft ® Encarta® 2006 [DVD]. – Redmond, WA : Microsoft Corporation, 2005.
2. Allen I. E. Staying the Course: Online Education in the United States / I. E. Allen, J. Seaman. – Needham MA : Sloan Consortium, 2008.
3. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, 4th Edition. – HarperCollins Publishers, 2008.
4. Corley, Ellen, and Stedman, Harvey J. Adult Education: Microsoft ® Encarta®, 2006 [DVD]. – Redmond, WA : Microsoft Corporation, 2005.
5. Cullen, Jim. The Chautauqua Circuit: Microsoft ® Encarta®, 2006 [DVD]. – Redmond, WA : Microsoft Corporation, 2005.
6. Kante A. History of Adult Education Develop in the United States of America [Электронный ресурс] / A. Kante. – Режим доступа: [http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=History\\_of\\_Adult\\_Education\\_Develop\\_in\\_the\\_United\\_States\\_of\\_America](http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=History_of_Adult_Education_Develop_in_the_United_States_of_America).
7. Kante A. Lifelong Learning [Электронный ресурс] / A. Kante, S. Patton. – Режим доступа: [http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Lifelong\\_Learning](http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Lifelong_Learning).
8. New Oxford American Dictionary, 3rd Edition. – Oxford University Press Inc., 2010. – P. 2018.
9. Newell C. History of Adult Education in Maine [Электронный ресурс] / C. Newell. – Режим доступа: [http://www.maineadulted.org/history\\_of\\_adult\\_education\\_in\\_maine](http://www.maineadulted.org/history_of_adult_education_in_maine)
10. Oxford English Dictionary, Revised Edition. – Oxford University Press, 2005.
11. Rohfeld R. W. Moderating Discussions in the Electronic Classroom Computer Mediated Communication and the Online Classroom vol. 3 / R.W. Rohfeld, R. Hiemstra. – Edited by Z. L. Berge and M. P. Collins, Cresskill, NJ : Hampton Press, 1995. – P. 91–104.
12. WiseGEEK Clear Answers for Common Questions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wisegeek.com/what-is-online-learning.htm>.
13. Rutgers The State University of New Jersey. A Hub for Lifelong Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rutgers.edu/admissions/continuous-education>.
14. UNF Division of Continuing Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unf.edu/ce/>.

15. Adult education in USA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://usa.yellowpages99.com/adult-education-in-usa-US.htm>.

16. International Adult and Continuing Education. Hall Fame [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.halloffame.outreach.ou.edu/history.html>.

17. Harvard University Extension School [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.extension.harvard.edu/>.

18. Learning for Work and Life. History of Adult Education in Maine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.maineadulted.org/history\\_of\\_adult\\_education\\_in\\_maine](http://www.maineadulted.org/history_of_adult_education_in_maine).

УДК 37.034(477.54)“731”

*Л. В. Собко***ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ  
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Резюме**

Проаналізовано проблеми духовно-етичного формування людини в процесі безперервної освіти. За основу пропонується взяти образ з позицій християнської антропології. Духовність трактується як устремління суспільства до вічних цінностей.

Обґрунтована визначальна роль духовно-етичного аспекту безперервної освіти в процесі духовного народження людини, «створеної за образом ідеального Першообразу».

**Summary**

The article analyses the problems of spiritual and ethncal formation of a person in the process of a continuous education. The ideal image is that of Christian anthropology. Spirituality is interpreted as society striving for eternal values.

The determining role of a spiritual and ethncal aspect of a continuous education in the process of a person's spiritual birth «created after the image of the ideal Prototype» is grounded.

**Ключевые слова:** образование, непрерывное образование, образ, субъект образовательного процесса, духовность, нравственность.

В современном мире генератором интеграции во всех сферах общественной жизни, в том числе в образовании, является процесс глобализации. Он обусловил переход к непрерывному образованию. Термин «непрерывное образование» впервые употребляется в 1968 году в материалах ЮНЕСКО, решением которой в 1972 году непрерывное образование признано основным принципом, «руководящей конструкцией» для реформ образования во всех странах. В 1984 г. ЮНЕСКО определила такое образование как «всякого рода сознательные действия, взаимно дополняющие друг друга и протекающие как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни» [10].

Непрерывное образование ориентируется на целостное развитие

человека как личности на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире.

В результате непрерывного образования общество получает развивающуюся личность, подготовленную к универсальной деятельности, имеющую сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способную самостоятельно планировать и реализовывать свои цели. В информационном обществе мотивация к образованию, адекватному запросам общества, у взрослого человека, осознающего необходимость в пополнении знаний, в приобщении к культуре многократно возрастает, и он становится активным *субъектом* образовательной деятельности.

Сегодня теоретические исследования и практические разработки по проблемам непрерывного образования от Концепции ЮНЕСКО перешли в область международного сотрудничества. Многолетний опыт ученых России, Польши, Казахстана, ряда стран Европы обобщен в сборниках трудов, коллективной монографии [8]. На протяжении последнего десятилетия на базе Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, НИИ социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования проводились ежегодные научно-практические конференции по вопросам теории, методологии и методики непрерывного образования. Сформировался исторический аспект непрерывного образования как самостоятельный предмет научного исследования.

Практика развития и внедрения модели непрерывного образования в Украине с 1991 года осуществляется Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия». Сегодня НУА, отмечает Е. В. Астахова, – «единый научно-образовательный комплекс, который уже прошел стадию организационно-функциональной интеграции и перешел на стадию содержательной интеграции. В рамках НУА функционируют интегрированные кафедры. ...Созданы, утверждены и внедряются в учебный процесс интегрированные учебные программы по целому ряду дисциплин <...>, которые охватывают все ступени образовательной подготовки от дошкольной до послевузовской» [8, с. 398].

По мнению исследователей, в постиндустриальном обществе непрерывному образованию нет альтернативы. Педагогическая наука активно изучает влияние на становление и развитие непрерывного образования, прежде всего, процессов информационных технологий и глобализации, правовой культуры в контексте евроинтеграционных процессов, историко-культурного наследия [12]. Вместе с тем, для достижения результатов представляется необходимым углубление исследований по проблемам духовности, нравственности, которые являются основой, определяющей внутреннюю направленность, поведение человека как *субъекта* образовательного процесса. В контексте заявленной темы особый интерес представляет направление исследования «Духовно-нравственные основы непрерывного образования», публикации по которому определились как самостоятельное направление исследования с 2006 года. Имеются разработки специалистов: Л. В. Загрековой, А. К. Кусаинова, В. А. Беляевой, М. Русецки и др. Представляется полезным использование для исследований в этом направлении также богословской и философской точек зрения (А. Ранне, М. С. Каган, Н. А. Бердяев и др.).

Цель данного исследования – обозначить духовно-нравственную составляющую как базовую в становлении *образа человека* в процессе непрерывного образования, вызвать интерес к обсуждаемой теме, активизировать обсуждение ее в дискуссионное поле.

Примем за аксиому, что «образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем материальном и духовном мире, творческой и моральной личности» [1, с. 251].

Обратим внимание на акценты, расставленные в исследованиях, представленных в словарных изданиях, другими авторами. «Образование – это складывание, становление, рост самой личности как таковой; обретение *образа*, формирование образа мыслей, действий человека в обществе» [2, с. 208]. Образование представляет собой «единый процесс физического и *духовного* формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на

некоторые *идеальные образы*, на исторически обусловленные более или менее четко зафиксированные в общественном сознании эталоны» [3, с. 230]. Образование – это «процесс и результат становления «образа» человека, т. е. его личность на базе усвоения культуры и накопленных человеческим опытом знаний о природе, обществе, человеку и его деятельности в специально организованном педагогическом процессе или самостоятельно (самообразование)...» [4, с. 28].

В приведенных определениях ключевым содержанием понятия «образование» является становление *образа* человека. А уж с кого этот образ писать – дело выбора, зависящего от индивида, социума, времени. Причем для первого: кому подражать? – зависит от возраста индивида, для общества – от общественного устройства, типа общественно-экономической формации, для времени – прежде всего, от уровня технического прогресса и от духовной зрелости человечества.

В недалеком прошлом на территории стран социалистического содружества определяющим целью воспитания в образовательном процессе был образ «нового человека», строителя коммунизма, отвечающий требованиям соответствующего Морального кодекса. Сегодня, несмотря на Конституции, Концепции, Программы, Законы – у общества единого образа нет. Для подростков, за гранью фантазии, это – сверхчеловек, супермен, спасающий мир и цивилизацию. Для молодых – успешный бизнесмен; для людей зрелого возраста – респектабельный «хозяин жизни», представитель элиты, VIP-персона. Для уходящего поколения... – утраченные надежды, напрасно прожитые годы и ... как выход из кризисного состояния души, – поиск смысла жизни, существования за пределами временного, т. е. – в контексте вечности.

Потеря идеалов, ориентира, конкретных целей дальнейшего развития, безжалостная ревизия прошлого с выбрасыванием «и ребенка», создали вакуум в «святая святых» – в сердце человека. Но «свято место пусто не бывает». Лавина информации, мнимой свободы, а на деле вседозволенности под видом демократии, хлынула, как цунами, в сердце человека. Чего туда только не нанесло: жестокие, антигуманные, ориентированные на обогащение любой ценой,

принципы капиталистических отношений; отголоски всевозможных мировоззрений, религий, теорий всех времен и народов, культовые идеи и идолы. Статистика и средства массовой информации наперебой сообщают о росте порочности общества: преступность, наркомания, самоубийства, беспризорность, разводы...

Вспоминается Цицерон: «О времена! О нравы!». И Пушкин: «И в свой жестокий век...». И Пикуль «У последней черты»... Может, так было всегда и так должно быть? Может, порочна сама природа человека и образование бессильно? Где то звено, ухватившись за которое можно вытащить цепь?

Вернемся к «*становлению образа*». Л. В. Загрекова: «методологической основой русской педагогики является христианская антропология, христианская концепция возникновения и развития мира» [5, с. 268]. Как известно, особое место в христианской антропологии занимает *образ Божий* в человеке, его природа, внешнее проявление.

Педагогика, прежде всего как наука об образовании, в Украине и в ряде других государств постсоветского пространства исторически формировалась на духовных традициях православия. Конечно, православная методология отличается от научной и по предмету исследования, и по основным принципам. Предмет всякой антропологии – человек. «Предмет антропологии православной – человек, сотворенный Богом, спасенный Богом и к Богу идущий как во временной, так и в вечной перспективе. Не только человек реальный, как в других науках о человеке, но и человек мистического и богооткровенного опыта» [6, с. 24]. В контексте христианской антропологии *святость* – естественное, природное состояние человека как образа Божия, утраченное при грехопадении. А процесс становления человека, его развития, совершенствования, *духовного рождения*, охватывающий его триединую природу: дух, душу и тело – это обожение, восстановление образа и обретение *подобия* Божия. При этом духовное начало признается приоритетным и определяет человека не только как «человека разумного», но прежде всего – как «человека духовного».

Юность – период исканий. Магистральное направление ведет

юношу к цели – найти себя, смысл своей жизни и бытия во Вселенной, осознать свою ценность в этом мире. В начале – это просто путь к себе. Но самое удивительное, что отважившись на это путешествие длиною в жизнь, человек непременно приходит к Богу. И тут постигает, что он рожден в конкретное время, в конкретной местности, но рожден для Вечности. Поднимается планка ответственности, достоинства, значимости, и тогда рамки всех идеологий, формаций, кодексов становятся тесными. Они обозначены сиюминутными конъюнктурными требованиями, личными амбициями власть имущих, интересами господствующих классов, партий, модных течений. А вдохновляющий высокий и неизменный образ, к которому устремляется человек – один. Широко известно восклицание Филона Александрийского: «Человек есть великолепный отпечаток великолепного образа, изваянного по образу идеального Первообраза».

Человек появляется в мире с грандиозной и всеобъемлющей задачей, выполнение которой и есть смысл его жизни, как всецело человеческой, так и лично индивидуальной.

«Идеалы молодости – наиболее правдивые, чистые и светлые. Как же сохранить мечту, как сохранить идеалы, которые в молодости особенно ярки? Очень важно понимать, что является тем компасом, который указывает правильный путь. Имеет ли вообще человечество такой компас, который указывает направление к счастью? Позвольте мне сказать: человечество имеет такой компас, и он не является результатом приобретенных знаний или воздействия среды. Он является онтологической частью нашей человеческой природы – Бог, сотворив человека, пожелал вложить этот компас в его природу. Этим компасом является врожденное нравственное чувство» [7].

Человеческое сердце воспринимает идеологии, нормы, законы общества как нечто предлагаемое извне. А внутри по самой природе в нем живет непреодолимое естественное стремление к первоосновам – «тяга неизбежная человека к Богу». Человек несвободен от своей природы. В нем априори заложен божественный нравственный закон, «встроен» в сущность человеческого естества «голос Бога» в человеке – совесть. Она становится неизменным мерилем в оценке добра и зла, является самым строгим, беспристрастным и безапелля-

ционным судией, дает шанс человечеству, независимо от обстоятельств, сохраняя в человеке человеческое. Нравственность как основа духовной жизни, в отличие от морали, является внутренним качеством человека, а не просто правилами, нормами поведения.

Понятие духовной жизни не имеет четкого определения и зависит от мировоззренческой позиции. Духовность человека по-разному понимается в светском и христианском мире. В первом – она сводится к душевности, нравственности, интеллектуальности, добродетельности, во втором – это понятие выводится за пределы бытия души.

Светское направление связывает духовность личности с гуманизмом и нравственными ценностями, с включением индивида в сферу духовной деятельности, под которой понимается совокупность эстетических, моральных, правовых и других взглядов на человека и окружающий мир.

Светско-религиозное направление базируется на приобщении к религиозным ценностям через культуру, искусство, но при этом умалчивается исходный посыл духовности, ее божественный источник.

Религиозное (православное) направление основной упор делает на источнике этих ценностей – личностном Боге – и рассматривает систему христианских ценностей через призму Священного Писания.

При всем различии этих трех направлений в понимании духовности современной педагогической мыслью есть общее. По выражению известного петербургского ученого М. С. Кагана: «Духовность может быть и внерелигиозной, светской, она проявляется во всех формах ценностного сознания. ...Духовность направляет наше поведение и воплощается в плодах нашей деятельности» [11]. Духовность – специфически человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности [1, с. 111]. Духовность – знамение XXI века и в самом общем и широком смысле отражает устремления общества к *вечным ценностям*, к поиску смысла и цели своего существования.

Современная светская и православная педагогические концепции традиционно расходятся, прежде всего, в вопросе о первоисточнике духовности: наука ищет порождение духовности в человеке,

а религия – в Божественном откровении. Было бы наивным полагать, что в XXI веке светская педагогика станет на путь использования в образовательной деятельности религиозных догматов. Однако, учитывая все достигнутое наукой и предчувствуя, охватывая еще непознанное, было бы опрометчиво и неосмотрительно образованию XXI века игнорировать сакральные стороны человеческой природы, сознания и бытия. Сколько бы мы ни «прятали голову в песок», трактуя духовность в чисто светском понимании, но наступает момент в истории человечества, когда необходимо сказать, что, признавая духовность в ее истинном наполнении, надо признать факт присутствия веры, т. е. принятия Бога как Творца, источника жизни. По выражению Николая Бердяева: «Духовность есть богочеловеческое состояние. Человек в духовной своей глубине соприкасается с божественным и из божественного источника получает поддержку...». Духовность – мера приближения человека к Богу. Духовная неблагополучность современного человека имеет свои глубокие корни. С точки зрения православного верующего христианина причина этой ситуации кроется в отрыве человека от своего духовного источника. Вопрос вероисповедания – интимный, не вписывается ни в законы государства, ни в педагогическую науку, ни в образовательные мероприятия. Это вопрос свободы выбора, потому что Сам Бог оставил за человеком право принимать Его или нет.

В детском возрасте в постижении сакральных истин определяющую роль играет семья, в студенческом, зрелом – различные тематические факультативные курсы, лектории. Это является нормой для любого «развитого общества», с уважением относящегося к собственной духовной традиции, как стран Запада, так и многих исламских государств. На всем протяжении жизни человека семья, учитель, личный пример наставника – главные элементы системы непрерывного образования. Современник А. С. Пушкина преподобный Серафим Саровский учил: «Стяжи дух мирен, и тысячи спасутся вокруг тебя». Чтение, любовь к книге, мудрости нуждаются в возрождении как условие культурного и духовного развития личности. Система духовного образования должна быть непрерывной, выстраиваться от детского сада до вуза и развиваться на послевузовском

уровне. В процессе непрерывного образования происходит тот глубокий, непостижимый в рамках материалистической концепции познания мира процесс рождения «от Духа» нового человека. Чем больше выражена духовность, тем больше образовательные запросы, личная потребность человека в самосовершенствовании, в постижении собственного «Я», в развитии на пути обретения *образа и подобия* Самого Создателя.

И субъективизм, и объективизм в познании «что есть человек?» оказались одинаково кризисными и не привели антропологию к подлинному пониманию человека. Выход видится в подходе с позиций православной антропологии: величие и красота человека в его подобию Богу. Человек есть образ Бога. Из этого библейского положения вытекают его величие и достоинство. Это стержень, на котором выстраивается вся антропология. Это Божественный замысел: в человеке изначально есть образ не только как сущность, но и как задача, путь, т. е. промысел.

«...И нет ничего нового под солнцем» [13, ст. 1.9]. К чему бы это? Да к тому, что «новое – хорошо забытое старое»: непрерывное образование, «образование через всю жизнь», «LifeLong Education», в украинском варианте «освіта впродовж життя» – это все и есть: «век живи и век учись». Народная мудрость предваряет научные выводы. Непрерывное образование промыслительно: чтобы достичь *образа и подобия Божия*, надо учиться на протяжении всей жизни. Если в условиях глобализации нет альтернативы непрерывному образованию, то в непрерывном образовании нет альтернативы духовно-нравственному компоненту как основе, фундаменту формирования личности.

### Список литературы

1. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: Астахова В. И. и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2005.
3. Словарь-справочник / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2004.

4. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М., 2008.
5. Загрекова Л. В. Духовно-нравственное развитие личности как базовая основа непрерывного образования / Л. В. Загрекова.
6. Лоргус А. Православная антропология. Курс лекций / А. Лоргус. – Вып. 1. – М.: Граф-Пресс, 2003. – 216 с.
7. Предстоятель Русской Православной Церкви Святейший Патриарх КИРИЛЛ. Выступление на встрече с молодежью в Ледовом дворце в Санкт-Петербурге, 29 мая 2009 г.
8. Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : тр. междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Вып. 9. – 750 с.
9. Образование через всю жизнь. Непрерывное образование как социальный факт: моногр. / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – 540 с.
10. Семенов И. Н. Философия гуманизации как научно-теоретическая основа совершенствования деятельности системы дополнительного образования / И. Н. Семенов.
11. Каган М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – С. 81.
12. Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність : матеріали V Міжнар. наук.-прак. конф., 20–21 травня 2008 р., у 2-х ч. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – Ч. 2. – 370 с.
13. Книга Екклесиаста, или Проповедника.

**Освіта:  
традиції та інновації  
в умовах соціальних змін**





УДК 14+101.1+37.01

*М. И. Вишневский***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФСКО-МИРОВОЗРЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА****Резюме**

У статті аналізуються характеристики і проблеми філософсько-світоглядної освіти в сучасних умовах, що детермінуються переважно інформаційним суспільством. Обговорюються шляхи оптимізації змісту філософсько-світоглядної освіти.

**Summary**

The article analyzes characteristics and problems of philosophical and ideological education under modern conditions, largely determined by the information society. The ways of optimization of philosophical and ideological education content are discussed.

**Ключевые слова:** философско-мировоззренческое образование, информационное общество, социокультурные функции философии.

Современные ситуации в философии и в искусстве во многом похожи. Сегодня почти никто не пишет в стиле классики, но классические произведения ценятся очень высоко. Странно было бы встретить в книжном магазине произведения современного философа, создавшего новую всеобъемлющую систему понятий о человеке и мире его бытия. Но мы, как и прежде, внимательно вчитываемся в работы Канта, Гегеля, Маркса, не обязательно соглашаясь с ними, но оправданно ожидая, что их размышления, выводы и даже просто мнения окажутся поучительными. Нас не смутит при этом то обстоятельство, что мы имеем дело именно с мнениями – хорошо продуманными, но во многом вовсе не обязательными для человека, по-иному истолковывающего окружающую действительность. Все попытки придать тому или иному философскому построению исчерпывающую научную строгость и общеобязательность, а их было немало, оказываются безуспешными. Более того, строгая наука, на которую равнялись многие философы, за последнее время отчасти

утратила былую безапелляционность, приблизившись тем самым к философии и искусству, а может быть, к жизни.

Мировоззрение людей может иметь различные формы; оно может быть обыденно-эмпирическим и теоретическим, религиозным и внерелигиозным и т. д. Можно, однако, утверждать, что наиболее близкой к науке является философская (теоретическая или понятийно-логическая) форма мировоззрения. Правда, философию не следовало бы безоговорочно отождествлять с наукой. Известно высказывание Б. Рассела о том, что философия является ничейной землей, располагающейся между наукой и теологией и подвергающейся атакам с обеих сторон. Соглашаясь в принципе с этим афоризмом, А. А. Гусейнов констатирует двуединую природу философии, которая, с одной стороны, апеллирует к разуму и в данном отношении тяготеет к науке, а с другой стороны, основывается на определенном решении аксиологической проблемы, не сводимом к научным обоснованиям и родственном вере, пусть и нерелигиозной [1, с. 4]. Дело философии, по словам Гусейнова, состоит в поиске связи между познавательно-теоретическим и практически-ценностным отношением человека к миру. «Философия имеет дело с нравственным, ценностным содержанием человеческой жизни, но только в той мере, в какой оно может быть разумно осмыслено и рационально аргументировано, в какой оно связано с ориентированным на истину познанием и вытекает из него» [1, с. 5]. История философии дает немало примеров того, как создатели оригинальных философских систем стремились придать им строгую и безупречную научность, однако этим учениям, как отмечает А. А. Гусейнов, все же недоставало необходимой для науки фактичности и достоверности. Правда, и те философские учения, которые их создатели считали последовательно религиозными, были все же лишены столь нужной для религии парадоксальности, тайны, чуда. Что же касается веры, то она нужна и в науке. Если бы ученый не верил в достижимость истины и ее ценность, то как он мог бы обосновать оправданность своих познавательных усилий, участвовать в научных дискуссиях, оспаривать правильность одних положений и утверждать истинность других?

*Какова же связь философии и образования?* Поскольку философия является теоретической формой мировоззрения, она как бы предназначена для изучения, т. е. имеет изначальную образовательную направленность. Философские учения адресуются отнюдь не одним лишь ученым, профессионально занимающимся исследовательской деятельностью. В принципе они доступны каждому образованному человеку, хотя адекватное освоение их содержания требует порой немалых интеллектуальных усилий. В наше время, которое нередко считают информационной эпохой или ее преддверием, разнообразной информации так много и она настолько фрагментирована, что многим людям, в том числе и молодым, вовсе не хочется напрягать свое внимание и мышление в стремлении понять смысл сложных понятийных конструкций. Философия в этих условиях рискует стать немодной и непопулярной. Тем не менее, никакой адекватной замены ей не просматривается, и трудно представить себе современное высшее образование, в котором она не была бы представлена.

Наши школьники и студенты, как правило, неплохо знакомы с компьютерами и увлеченно работают в Интернете. Оттуда они могут «скачать» самую разную информацию, однако ее грамотный отбор и плодотворное освоение сопряжены с пониманием и адекватной оценкой получаемых сведений, включением их в общекультурный контекст. Понимание предполагает соотнесение этих сведений с определенной системой мировоззренческих понятий, убедительное подведение единичного под общее, связывание частных с основополагающими жизненными смыслами. Такие понятия и смыслы вырабатываются в процессе образования личности и составляют «ядро» ее мировоззрения. Именно здесь, в сфере мировоззренческого становления современной молодежи, вплотную соприкоснувшейся с культурой информационного общества, выявляются определенные проблемы, имеющие тенденцию к обострению.

В недавнем («доперестроечном») прошлом доминирующая культура общества предполагала, что человек, получающий среднее, а тем более высшее образование, обязательно усваивает целостную систему понятий и убеждений, относящуюся как к сфере его будущей

профессиональной деятельности, так и к общей картине мира. Правда, эта общая картина мира выстраивалась на весьма жестких, безальтернативных в идеологическом отношении основаниях. Тем не менее, она предусматривала возможность и необходимость доказательных последовательных рассуждений. На рассуждениях и доказательствах, на последовательном понятийно-логическом мышлении строилось – и во многом продолжает строиться – практически все образование, как среднее, так и высшее. Но авторитет такого мышления и, что самое главное, подготовленность учащихся к его осуществлению в определенной степени подрываются той ситуацией в культуре, которую правомерно связать с особенностями и издержками современного этапа развития информационного общества.

Доступность информации здесь сопрягается с весьма нередкой утратой четких различий факта и вымысла, истины и заблуждения, а порой также и добра и зла, прекрасного и безобразного, или пренебрежением данными различиями, характерным для многих «игроков» на информационном поле. Нравственные и вообще духовные основы жизни все чаще подменяются соображениями технической, административной, экономической целесообразности, а то и просто погоней за удовольствиями. Отчасти дело здесь в том, что жизнь в условиях информационного общества приобретает невиданный прежде динамизм, при котором устойчивость оценок и воззрений становится весьма проблематичной и воспринимается порой как досадное свидетельство косности мышления. Стремительное изменение обстоятельств, статусов и ролей побуждает человека демонстрировать приверженность очень разным ценностям и убеждениям, быть готовым оперативно переистолковывать их, менять свою позицию применительно к той или иной конкретной ситуации.

Эта во многом вынужденная гибкость мировоззренческого «базиса» личности чревата утратой собственного лица, более или менее полной и осознанной беспринципностью. Кроме того, быстрое устаревание информации, конкретных знаний ведет к тому, что их систематичность, строгая упорядоченность и цельность, которую взрослые люди привыкли считать важным результатом образования,

все чаще воспринимаются молодыми людьми как проявления консерватизма, застоя. Знания, конечно, доступны в том смысле, что информационный доступ к ним весьма облегчен. Но эта облегченность доступа, повторим еще раз, отчасти сопрягается с падением авторитета достоверного, строгого и систематичного знания, освоение и учет которого требуют немалых интеллектуальных усилий. Люди могут, казалось бы, свободно выбирать, чему верить и на что полагаться, но выбор, который они порой делают, просто поражает своей неубедительностью и даже иррациональностью. Информации, идущей из самых различных источников, невероятно много, но некогда либо просто лень остановиться и задуматься над ее действительным смыслом, заглянуть вглубь этого бурного и, увы, довольно мутного потока.

Конечно, существуют мощные информационные потоки и связи, обеспечивающие различные виды профессиональной деятельности, и там на «входах», как правило, действуют фильтры, которые не пропускают заведомо недоброкачественные сведения. Существуют и стремительно развиваются, например, такие сектора информационного рынка, как деловая информация (биржевая, финансовая, статистическая, коммерческая и т. д.), а также разнопрофильная информация для специалистов (медиков, инженеров, конструкторов, ученых-исследователей), требования к которой особенно высоки. Но школьники, да и многие студенты нечасто работают с такими источниками информации. Молодых людей больше привлекает информация развлекательного характера, производством которой занимается целая индустрия досуга, а также открываемая современными информационными сетями возможность интенсифицировать общение и разнообразить его формы.

Вместе с тем, как отмечает В. С. Грехнев, существует угроза «патологического развития информационной культуры человека. С ростом объема информации она либо не востребована совсем, либо имеет настолько ограниченное потребление, что приводит к еще большей дифференциации людей, которая обособляет и разделяет людей, но теперь уже в большей степени на тех, кто владеет информацией, и тех, кто ею не владеет. В результате вырабатывается

особый, во многом иррациональный стиль мышления и поведения больших групп людей, не владеющих новой информацией и не стремящихся ее получить» [2, с. 105].

Религиозный ренессанс, наблюдаемый на постсоветском пространстве, а также утвердившаяся общедоступность самых различных видов информации, имеющей при этом почти неустрашимую и для большинства пользователей вполне приемлемую фрагментарность и бессистемность, ведут к падению авторитета последовательного понятийно-логического мышления, в том числе и мировоззренческого. Повсеместно распространяется «детское» сознание и мировосприятие – легковверное, падкое на сенсацию и яркие картинки, не склонное к ответственному самоконтролю. В этих условиях миссия философии и ее высокая актуальность состоит в поддержании и, по возможности, развитии такого феномена культуры, как доказательность, последовательность и ответственность рефлексивной мировоззренческой мысли.

Угрозы и препятствия на пути реализации данной установки исходят не только из внешних для философии форм духовной деятельности; они скрыты также в протекающих в ней самой процессах, укоренившихся подходах. Особенно наглядно это проявляется в сфере философского образования, которое весьма сложно привести к одобряемому всеми участниками состоянию. Философское образование по своей сути является мировоззренческим. Конечно, к формированию личности причастны и все другие ветви или подразделения образовательной деятельности. Но философия здесь играет особую роль, ибо она вырабатывает средства и показывает образцы осуществления теоретического, понятийно-логического мировоззренческого синтеза. Правда, эти образцы и реализованные в них средства весьма неодинаковы в различных философских направлениях и учениях. Если исходить из того, что стержневая проблема мировоззрения – это отношение человека и мира, и структурировать данное отношение, выделив в нем онтологическую, антропологическую, гносеологическую, праксеологическую, аксиологическую и иные, сопряженные с ними проблемы, то изучение философии можно было бы выстраивать как последовательное движение от одной такой проблемы

к другой, предваряемое общими рассуждениями о сущности философии и о месте философии в системе культуры. Так, собственно говоря, и строится у нас философское образование. На этом пути сделано немало, но возникают и некоторые серьезные вопросы.

Необходимо прежде всего разобраться с *основаниями отбора материала, полагаемого обязательным для изучения и знания студентами вузов*. Данный вопрос решался легко и просто в те времена, когда существовала идеологическая монополия на мировоззренческую истину. Теперь этой непререкаемой определенности уже нет, но привычка к установлению таковой, кажется, осталась. Оправдать ее можно, например, ссылкой на то, что в строгих и точных науках есть четкие различия между истиной и заблуждением, наблюдается очевидный прогресс в познании соответствующих явлений. Такие науки закладывают основы для создания тех средств, использование которых позволяет людям достигать намеченных целей. На уровне средств прогресс действительно возможен, хотя его последствия далеко не во всем бесспорны. Но когда мы обращаемся к мировоззрению, речь идет уже не о средствах, а о целях. Многообразие философских учений выражает тот факт, что теоретическое мировоззрение претерпевает изменения со сменой социально-культурных обстоятельств и зависит от жизненной позиции его субъектов. Каждая новая философская концепция выражает под определенным углом зрения свою эпоху, ее духовный мир. Только последующий ход событий может выявить степень и формы влияния определенных философских учений и идей на историю, культуру. Переживаемая нами современность имеет корни, уходящие в далекое прошлое. Действительно современной является та философия, которая помогает ныне живущим людям выработать конструктивную ориентацию в мире их бытия. История философии свидетельствует о том, что некоторые идеи и подходы к решению мировоззренческих проблем, представлявшиеся долгое время чисто архивными феноменами, в новых обстоятельствах обретают неожиданную злободневность и плодотворность. Поскольку пути решения ключевых проблем нашего времени во многом не ясны, мы просто вынуждены обратиться к истории философской мысли в надежде на то, что

там мы найдем поучительные примеры или подсказки. Поэтому можно утверждать, что основой современного философского образования является конструктивное освоение базовой философской традиции. С этим связан вопрос об оптимальной организации изучения курса философии, в частности, с обоснованностью выделения его модулей.

Всякая жесткая фиксация содержания, обязательного для изучения в курсе философии, лишена серьезных оснований. С этим по существу согласны составители действующей в Республике Беларусь типовой программы по философии для вузов. В ней отмечается, что «учебная программа по дисциплине отражает специфику профиля вуза, специальности, собственных научно-методических предпочтений и профессионального опыта профессорско-преподавательского состава» [3, с. 8]. Тем не менее составители данной программы сочли возможным зафиксировать в ней такое выделение модулей курса философии, которое представляется не вполне оптимальным. Кроме введения и заключения, к таким модулям здесь отнесены онтология, философская антропология, теория познания и философия науки, социальная философия и, в одном ряду с ними, сразу после введения, «философия в исторической динамике культуры».

Тем самым предлагается сначала вкратце ознакомить студентов с историей философии, а затем еще четыре раза «пробежаться» по ней, обсуждая соответствующие общие проблемы философии. Краткость историко-философского введения не позволяет дать в нем сколько-нибудь последовательное освещение даже тех философских учений, значимость которых является общепризнанной, побуждая ограничиваться декларативными общими оценками и немногочисленными цитатами. В последующих модулях цитаты и фрагменты komponуются уже несколько по-другому, и все это вынужденно делается в крайней спешке, ибо на лекционную часть курса отводится 40 часов, и 36 часов – на практические занятия. Надо ли удивляться тому, что после такого изучения философии студенты ее по существу не знают, и в преподаваемом магистрантам и аспирантам курсе философии и методологии науки все надо начинать с самого начала.

Полагаю, что состав модулей курса философии нужно изменить,

приняв за основу выделение основных этапов развития философской мысли. Современный ее этап, начинающийся со второй половины XIX в., характеризуется специализацией подавляющего большинства философов на разработке одной-двух теоретико-мировоззренческих проблем, и здесь оправданным является выделение проблемно ориентированных модулей. Так можно минимизировать издержки, связанные с фрагментарным освещением важнейших философских учений. Нынешний объем курса настоятельно требует оставить для обязательного изучения только очень ограниченное число концепций, значимость которых для истории мировой культуры не вызывает сомнений.

Ситуация постмодерна, которую часто и не без оснований характеризуют как мировоззренческий хаос и сумбур, возможно, является преддверием нового мировоззренческого синтеза, вызреванием новых способов упорядочения нашей жизни, которые, скорее всего, будут характеризоваться отходом от жестких идеологических схем и стереотипов и учтут уроки провала попыток навязать людям такие схемы. В связи с этим можно ожидать, что философия как теоретическое мировоззрение привлечет повышенное внимание мыслящей общественности своей принципиальной недогматичностью и открытостью многообразию человеческого опыта, выраженной не столько в каких-то конкретных учениях, системах понятий, сколько в совокупном потоке таких учений и идей, заключающем в себе огромные конструктивные возможности мировоззренческого самоопределения современного человека.

### Список литературы

1. Гусейнов А. А. Философия между наукой и религией / А. А. Гусейнов // *Вопр. философии.* – 2010. – № 8. – С. 4.
2. Грехнев В. С. Информационное общество и образование / В. С. Грехнев // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия.* – 2006. – № 6.
3. Философия : типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: А. И. Зеленков и др. ; под ред. А. И. Зеленкова, Я. С. Яскевич. – Мн. : РИВШ, 2008.

УДК 378.12(477)

*В. И. Астахова*

## **О ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО КОРПУСА УКРАИНЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Резюме**

У статті на основі аналізу нормативних документів і результатів соціологічних досліджень аргументується висновок про те, що головною перешкодою на шляху модернізації системи освіти в Україні є суб'єктивний фактор, неготовність усіх суб'єктів освітнього процесу до сприйняття інновацій, зниження трудової мотивації педагогів, їх небажання прийняти на себе труднощі інноваційної діяльності, а звідси зниження цікавості до навчання, до творчості у школярів і студентів.

Подается авторське бачення шляхів виходу з такої ситуації, відновлення мотивації викладацького корпусу до професійно-особистісного самоствердження.

### **Summary**

Analysis of statutory documents and results of sociological researches gives grounds for the conclusion that the main obstacle on the way of Ukrainian educational system modernization is the subjective factor, unreadiness of all educational process subjects to accept innovations, decreasing in teachers' labour motivation, their unwillingness to undertake the innovation introduction difficulties, which causes a decrease of students interest in studies and creative activities.

The author gives her idea of the ways out of the situation and reviving teachers' motivation for professional and personal self-assurance.

**Ключевые слова:** модернизация образования, профессионализм педагога, инновационная деятельность, трудовая мотивация преподавателей, духовно-нравственная культура.

Реформирование образовательных систем рассматривается в современном мире как объективный процесс, связанный с переходом человечества на новый виток цивилизационного развития – от общества индустриального к обществу информационному, постиндустриальному. Естественно, что радикальному реформированию подвергается в последние десятилетия и украинская система образования:

она изменила свою юридическую основу, парадигмальную направленность – из унитарной с жестко централизованным управлением она превратилась в комплекс разнообразных государственных, общественных и частных учебных заведений, получивших возможность самостоятельного выбора стратегии своего развития в соответствии с нормами государственного и международного права. При этом перед ней сохраняется задача выполнения государственных образовательных стандартов, ориентированных на подготовку конкурентоспособных компетентных специалистов с высоким уровнем развития ценностной сферы личности.

Идет сложнейшая работа по внедрению условий Болонской декларации, решаются задачи обновления содержания образования, внедрения педагогических и технологических инноваций. Калейдоскопично меняются сроки обучения, программы, стандарты, задачи и требования.

Принесла ли эта активная реформаторская деятельность последних десятилетий позитивные результаты? Вопрос непростой, но в целом ответ на него однозначно отрицательный. Не принесла! Старая добрая советская система оказалась полностью разрушенной – да и не могла она сохранить себя в принципиально новых исторических условиях. Поэтому дискуссии по поводу ее достоинств и недостатков, возможностей ее реанимирования на данный момент полностью утратили актуальность.

Также перестал быть предметом обсуждения вопрос о необходимости модернизации образования на всех его ступенях, т. е. о необходимости приведения национальных образовательных систем в соответствие с глобальными требованиями информационного общества [1]. Однако все более актуальным становится вопрос о методологии и методах модернизации, о ее содержательной направленности и оптимальных путях реализации, о том, что тормозит эти процессы в Украине и готова ли украинская национальная система образования к кардинальным переменам.

*Целью* данной работы является попытка аргументировать отрицательный ответ на этот вопрос, обосновать вывод о том, что главным препятствием на пути обновления образования в Украине является

субъективный фактор – неготовность и тех, кто учит, и тех, кто учится, и тех, кто этим процессом управляет, к восприятию инноваций, их нежелание принять модернизацию, повернуться лицом к очень сложным, но необратимым процессам.

История принятия Закона Украины «О высшем образовании», затянувшаяся на годы и вызвавшая острейшую полемику в украинском обществе, однозначно свидетельствует о том, что страна не готова к принятию радикальных решений в сфере образования, от которых, в конечном счете, зависит судьба не только национальной образовательной системы, но и украинской государственности вообще.

Опыт показывает, что модернизация может дать позитивные результаты только при условии полного «дидактического союза» образования, науки, культуры, базирующихся на единых духовно-нравственных ценностях. Обеспечение такого союза в наибольшей степени зависит от кадрового корпуса, причем не только от ученых и преподавателей высшей школы, но и от школьных учителей, воспитателей детского сада, организаторов внеклассной работы, управленцев разного уровня.

Сегодня, когда непрерывное образование стало стержнем модернизации образовательных систем, способным обеспечить каждому человеку долгосрочные компетенции, стало прямым выражением надежды общества на образование как на панацею, способную вывести из кризиса человеческую цивилизацию, педагогический корпус от дошкольного до послевузовского должен рассматриваться как единый организм, связанный общими целями и интересами.

Педагогическая общественность Украины в последние годы все более активно обсуждает проблемы модернизации образования, новых идей, подходов, оценок и методологий, связанных с этими процессами. Отсюда *актуальность проблемы*, рассматриваемой в данной статье, проблемы, которая является фактически совершенно новой для Украины, поскольку даже в самом конце прошлого века задача педагогической, психологической, культурологической переподготовки педагогов, их готовности к органичному использованию информационных технологий практически даже не выдвигалась и к профессионализму преподавателей ее решение никакого отношения не имело. Речь

шла о достаточно высоком уровне профессиональных знаний, которые необходимо было как можно полнее и четче передать учащимся. Именно трансляция профессиональных знаний и навыков рассматривалась как главная функция преподавателей.

В связи с изменением целей образования, определенных новой образовательной парадигмой, учебный процесс потребовал коренной перестройки как содержания обучения, так и педагогических технологий. Теперь основной акцент должен быть перенесен на решение творческих задач, на организацию самостоятельной работы студентов и школьников и вовлечение их в совместную с преподавателем инновационную деятельность. Задачи эти многократно усложняются необходимостью овладения информационными технологиями не на уровне пользователя персональным компьютером или блуждания по социальным сетям, а на уровне органичного включения этих технологий в процесс обучения и воспитания [4].

К этим проблемам добавляются в полном объеме еще и задачи, связанные с Болонским процессом. Повсеместное введение двухуровневой системы подготовки специалистов, учет освоенного содержания образования в виде накопительной системы кредитов, внедрение новых образовательных стандартов, ориентированных на формирование компетенций, расширение академической мобильности, разработка совместимых критериев оценки качества образования – эти вопросы, тоже до конца не решенные, требуют к себе повышенного внимания со стороны преподавателей. Перед таким напором инноваций у многих из них просто опускаются руки, и они продолжают работать по старинке, с опаской, ожидая грядущих перемен.

Осознают ли наши преподаватели пагубность такой ситуации не только для общества, но и для их личной профессиональной деятельности? Дают ли оценку тому, что благодаря вот такой «страусовой» позиции происходит процесс саморазрушения системы, снижается качество обучения, утрачивается интерес к учебе, к знаниям у их подопечных, разрушаются духовно-нравственные устои общества, испокон веков державшиеся на плечах учителя?

Пытаясь сформулировать ответ на эти вопросы, лаборатория проблем высшей школы ХГУ «НУА» в январе-марте 2011 г. провела

анкетирование преподавателей в трех крупнейших вузовских центрах Украины – Киеве, Харькове, Днепропетровске. На вопросы анкеты ответили 482 человека, профессионалы разного возраста, стажа, преподающие различные дисциплины. Около 50% ответивших на наши вопросы отметили, что понимают необходимость модернизации и готовы работать в этом направлении, но при условии соответствующей подготовки и переподготовки. В то же время каждый четвертый педагог относится к проводимым реформам крайне негативно. 23% не против реформирования, но против Болонских инициатив.

На вопрос, что является препятствием на пути проведения реформ в Украине, 47% преподавателей ответили: отсутствие мотивации у преподавателей; 39% – отсутствие научно обоснованной стратегии и планов проведения реформ; незаинтересованность руководителей в инновациях видят 33%, плохую информированность о конкретных реформах – 26%.

Полученные материалы подтвердили наш вывод о том, что главным фактором, препятствующим модернизации образования, является недостаточная трудовая мотивация преподавателей, неуклонное снижение их заинтересованности в активной творческой деятельности.

Это крайне тревожное явление не только влечет за собой ухудшение качества преподавания, утрату интереса к научно-исследовательской работе, но, что самое главное, оно разрушает так трудно складывающиеся принципы педагогики партнерства, отношения доверительности между учеником и Учителем, снижает возможности воспитательного воздействия, ведет к утрате духовно-нравственных устоев и ценностей у всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Неслучайно, например, на «круглом столе» «Педагогический персонал вузов сегодня: тенденции изменений», проведенном в январе 2011 года в РХТУ им. Д. И. Менделеева, отмечались такие явления, как «утрата академических ценностей, усиление утилитаризма и прагматизма, свертывание общественных функций системы образования» [3, с. 89].

В современных условиях, когда невозможно обеспечить качество образования без учета последних достижений научно-технического

прогресса, как никогда актуализируется задача гармоничного сочетания научных знаний и духовности, обучения и воспитания. «Образование без воспитания, – писал известный русский философ И. Ильин, – не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять. Надо раз навсегда установить и признать..., что формальная образованность вне веры, чести и совести создаст не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [3, с. 89].

Все дело в том, что и сегодня, в условиях насаждения, говоря словами И. Ильина, пошлости и разврата, личность педагога сохраняет особое значение и продолжает оказывать (а может быть, даже и усиливает) влияние на социализацию студентов, на формирование их духовно-нравственных устоев, их отношение к изучаемым предметам. Духовная культура преподавателя всегда делала наше образование сильным, характеризовала его как часть национальной культуры и национальных традиций.

Сами студенты до сих пор это влияние безоговорочно признают. В нашем исследовании по Народной украинской академии более 60% студентов утверждают, что большинство педагогов оказывают позитивное влияние на формирование их жизненных установок, ценностей и идеалов, т. е. непосредственно формируют их мировоззренческие принципы, их духовный мир.

И тем не менее влияние это, к сожалению, ощутимо снижается по мере снижения трудовой активности педагогов, их заинтересованности в долгосрочных, ощутимых результатах своего труда.

При этом хотелось бы особо подчеркнуть, что снижение трудовой мотивации педагогов нельзя связывать исключительно с уровнем их материального благосостояния и конкретно – с размером их заработной платы. Сводить все только к материальной обеспеченности – это значит предельно упрощать проблему, поскольку она является многофакторной и требует всесторонних комплексных исследований философов, историков, социологов, психологов, экономистов, юристов и даже медиков.

Ситуацию с утратой интереса к работе, с «профессиональной усталостью», «эмоциональным выгоранием» и просто нежеланием работать с полной отдачей необходимо правильно оценить, вскрыть весь комплекс причин, порождающих эту тенденцию, и своевременно исправлять положение, поскольку готовность к кардинальным переменам в образовании – это не столько сфера административных решений, сколько вопрос непосредственных мотивов деятельности (интересов, намерений, устремлений) рядовых преподавателей, их готовности постоянно учиться и переучиваться, вносить новшества в свою работу и совершенствовать ее в соответствии с новыми требованиями образовательной ситуации в стране и в мире.

По результатам нашего исследования, главный фактор, влияющий на трудовой тонус педагогов – это востребованность в обществе результатов их труда, восстановление престижности учительской профессии, уважительное отношение к их работе со стороны окружающих, т. е. мотивы профессионально-личностного самоутверждения.

Несколько иначе ранжированы данные, полученные в ходе подобного исследования, проведенного российскими социологами [2]. Хотя и они в принципе приходят к подобным выводам.

По данным россиян, падение трудовой мотивации у преподавателей вузов и школьных учителей связано в первую очередь со снижением у них общей удовлетворенности выполняемой работой, что во многом объясняется низкой учебной мотивацией студентов и школьников и как результат – низким уровнем исходной подготовки тех, кто приходит после школы на студенческую скамью.

В то же время российские преподаватели отметили достаточно много моментов, которые не только удерживают их в профессии, но и заставляют постоянно повышать свою компетентность. Основным стимулом к профессиональному саморазвитию у преподавателей остается интерес к работе (91%). В качестве мощных мотивирующих факторов называются также: ожидания студентов, их интерес к предмету (81%); потребность в самообразовании (72%); занятия научной и методической работой (63%); новизна деятельности, возможность творчества (62%). Мотивы профессионально-

личностного самоутверждения, хотя и присутствуют, выражены слабее. Для 43% респондентов важно признание со стороны окружающих; 38% мотивированы новой должностью и возрастающей в связи с этим ответственностью; 37% вдохновлены достижениями коллег; 27% отмечают внимание к проблеме повышения квалификации со стороны руководителей.

Сохранение устойчивого интереса к деятельности и связанное с этим стремление вузовских преподавателей к профессионально-личностному саморазвитию даже при наличии множества неблагоприятных условий – феномен вполне объяснимый в контексте идей акмеологии. Желание максимально реализовать себя в профессии, постоянное «инвестирование» в работу интеллектуальных и эмоциональных усилий, сложность и разнообразие самой деятельности, накопление ценного опыта, от которого непросто отказаться, – все это является движущей силой саморазвития, а также причиной, заставляющей многих преподавателей трудиться с максимальной самоотдачей, даже когда затраченные усилия несоизмеримы с ожидаемой их оценкой со стороны общества.

Значит, ситуация вовсе не безнадежна. Значит, профессиональный долг, потребность в профессионально-личностном самоутверждении могут вернуть и высокую трудовую активность педагогов, и их стремление к самосовершенствованию, к качественному выполнению своих незаменимых для нормального общества социальных функций. Для этого, в первую очередь, нужно вернуть авторитет Учителя – преподавателя и школы и вуза, вернуть престиж его нелегкого и абсолютно незаменимого труда, его академическую культуру в самом высоком смысле этого слова. Нужно создать условия, в которых уважение к учителю станет первейшим проявлением воспитанности и учащихся, и родителей, и чиновников.

Задача эта насколько сложна, настолько и безотлагательна, поскольку без ее решения ни модернизацию образования, ни развитие интеллектуального потенциала страны практически невозможно осуществить.

В то же время проявляющиеся на данный момент тенденции не внушают оптимизма. Преподавательский труд многократно

усложняется. Смена стратегических целей образования, постепенная демократизация школы и внедрение педагогики партнерства, обвальное растущий информационный поток и смена технологий обучения – все это выдвигает перед педагогом принципиально новые задачи, к решению которых он совершенно не готов, поскольку нигде и никогда его этому не обучали.

Образование, ориентированное на личностное развитие его субъектов, отводит особую роль авторской точке зрения преподавателя, требует формирования его личностной социокультурной позиции, условия для становления которой в украинском социуме крайне затруднены.

Основная социальная функция педагогического корпуса – воспроизводство производительных сил, развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества, формирование его интеллектуальной элиты. Этим и определяется роль и значение преподавательского труда в иерархии профессиональных ценностей. С психолого-педагогических позиций важность профессии преподавателя обуславливается возможностью оказывать определяющее воздействие на развитие и становление всех, кто учится, на основе профессиональной компетентности, воли, авторитета, права, разумного принуждения. Мы уже говорили о значимости влияния педагога на своих воспитанников на различных этапах обучения: от почти безграничной – в начальной школе до в значительной степени судьбоносной – в вузе. А это налагает на преподавателя все возрастающую ответственность.

Помимо главной, исходной функции, педагогический труд во всех его многообразных проявлениях направлен на реализацию функций, которые можно представить в виде двух соподчиненных групп (рис. 1). Первая определяет содержание и специфику общественного вклада педагогов в дело становления личности – обучающая, воспитывающая, развивающая. Вторая группа функций является вспомогательной, операциональной. Обе они организуют конкретный трудовой процесс, конкретные виды деятельности. Думается, что сегодня говорить о профессионализме преподавателя высшей школы можно только при полном гармоничном сочетании и специальной



Рис. 1

(по знанию преподаваемого предмета), и психолого-педагогической, и общекультурной подготовленности.

К сожалению, выполнение своих прямых профессионально-педагогических функций тоже вызывает у преподавателей растущие затруднения. В связи с тенденцией к снижению численности студенческого контингента, усилением акцентов на их самостоятельную работу и индивидуализацию обучения резко возрастает учебная нагрузка преподавателей, которая в украинской высшей школе пока не учитывается и практически не оплачивается. Снижение коэффициента (норматива по числу студентов, приходящихся на одного преподавателя) без подкрепления образовательного процесса должной материально-технической базой не оказывает позитивного воздействия на качество обучения и облегчение преподавательского труда.

Повышение заработной платы работников образования в Украине не намного улучшило их крайне трудное материальное положение. Необходимость дополнительного заработка заставляет педагогов брать большую учебную нагрузку – до 1,5 и даже до 2-х ставок. Да еще хорошо, если только в своем вузе, а то ведь приходится бегать по разным точкам. В результате истощение сил, проблемы со здоровьем, невозможность полноценно готовиться к занятиям, системно заниматься научной работой и самосовершенствованием (театры, литература, спорт, путешествия и т. п.).

Отсюда снижение общей и профессиональной культуры преподавателя, его преклонения перед своей профессией. Изучение общей эрудиции магистров и молодых преподавателей харьковских вузов показало, что многие из них боятся внеаудиторного общения со студентами и их родителями именно по причине недостаточной эрудированности. Из более 500 опрошенных 29% респондентов не смогли назвать ни одного современного американского, 32% – русского, 80% – латиноамериканского и 64% – французского писателей. Надо признать, что украинским поэтам и писателям повезло немногим больше.

При оценке качества полученного профессионального образования и педагогической подготовки более половины опрошенных не смогли объективно определить причины личных профессиональных затруднений на начальном этапе педагогической деятельности. Большую часть вины за свои трудности и проблемы они возлагают на вуз, снимая с себя ответственность за результаты обучения в нем, что свидетельствует о низком уровне профессиональной рефлексии.

Конечно, система подготовки и переподготовки преподавателей нуждается в существенном совершенствовании, но потребительское отношение студентов к учебному процессу, к сожалению, в дальнейшем переносится и на характер их преподавательской деятельности.

Высокая ориентация преподавателей на ценности личного благополучия (здоровье, семья, материальное благосостояние, друзья и т. д.) демонстрирует большее внимание к собственным нуждам – раньше общественные ценности ставились выше личных. Велика роль ценностей духовного и культурного развития, что подтверждает представление о педагогическом корпусе как «носителе» и трансляторе культурного опыта. Низкий уровень ориентации на общественно-политические ценности показывает, что спокойное, независимое существование связано, скорее, не с надеждами на свободное, демократическое общество, а с благополучием «микромира» (семья, друзья, коллеги). Сознание педагогического корпуса во многом заполнено иллюзиями и стереотипами, которые, с одной стороны, позволяют педагогу с минимальными затратами, оперативно решать сложные проблемы, возникающие в его деятельности, а с другой –

приводят к возникновению эмоционального выгорания, психо-энергетического истощения.

Психологи считают, что существует несколько мифов, которые снижают трудовую активность педагога:

- миф о спокойствии (преподаватель в любой ситуации должен вести себя спокойно, уравновешенно);
- миф о сдержанности (педагог всегда должен быть сдержан и держать дистанцию);
- миф о любви ко всем ученикам (учитель должен проявлять одинаково ровное отношение ко всем ученикам в классе);
- миф о необходимости сокрытия чувств, поддающихся осознанию и контролю (учитель должен скрывать свои истинные чувства от учеников);
- миф педагогического самопожертвования, проявляющийся в установке учителя на полную отдачу работе, стремлении забыть обо всем и жить только ее интересами.

Последний миф соответствует такой концентрации смыслов на профессиональной деятельности, которая приводит к полной растерянности педагогов, когда они выходят на пенсию и ощущают «экзистенциальный вакуум».

Для того чтобы действовать эффективно, педагогу необходимо самому гармонизировать свои ценности и цели с тенденциями динамики культуры, образования, общества. Это не означает, что свои ценности и цели надо приводить в соответствие с целями общества: инертность и иллюзии общественного сознания – общеизвестный факт. Речь идет о гармонизации индивидуальных целей и ценностей с глубинными процессами и тенденциями, происходящими в социальной среде. Здесь каждый миг мы имеем дело с новым миром, а потому осознание мира как непрерывного, меняющегося приводит к мысли о том, что ничто не сохраняется самоотжественным.

Осознанность индивидуальной системы личностных ценностей влияет на способность преподавателя конструировать систему профессиональных взаимоотношений, ставить задачи профессионального существования и личностного бытия.

В условиях, когда жизненные ценности и идеалы круто меняются,

трудоу затрати не окупаються, отношение к профессиональной деятельности ухудшается, престиж педагогической профессии неотвратимо снижается, а отношение к труду становится, мягко говоря, безразличным, – заклинаниями по поводу долга, призвания и прочего теперь уже ситуацию не улучшить.

Нужна целенаправленная, перспективно планируемая и достаточно стабильно финансируемая системная работа по восстановлению и постепенному совершенствованию кадрового корпуса. Сущностные изменения в образовательной сфере (даже при улучшении экономической ситуации) возможны только при наличии нового менталитета руководителей, педагогов, школьников, студентов, творчески вбирающих новые ценности образования, ориентированные на Человека как высшую ценность, на обновление образовательной системы.

Вращивание подобного менталитета также является безотлагательной задачей, стягивающей в узел решение всех проблем модернизации образования. В связи с этим можно утверждать, что уровень методологического мышления и гуманитарной подготовки всех субъектов системы образования в современных условиях является определяющим для эффективного решения всего комплекса задач, связанных с процессами модернизации образования.

### Список литературы

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО. Париж, 5–6 окт. 1998 г. // *Alma mater*. – 1999. – № 3. – С. 29–35.
2. Красинская Л. Ф. Готовность преподавателей к инновационным преобразованиям в высшей школе / Л. Ф. Красинская // *Высш. образование в России*. – 2010. – № 6. – С. 132–137.
3. Лапшина И. А. Востребованность духовной культуры вузовского преподавателя / И. А. Лапшина // *Социол. исслед.* – 2011. – № 6. – С. 89–95.
4. Хоружий Г. М. Інноваційність як принцип діяльності вищої школи / Г. М. Хоружий // *Вища школа*. – 2010. – № 11. – С. 14–25.

УДК 378.12

*А. А. Гайков*

## **О ТРЕБОВАНИЯХ К КАЧЕСТВУ ТРУДА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

### **Резюме**

У статті розглядаються найбільш важливі вимоги до праці педагога у сучасних соціально-політичних, економічних і культурних умовах, значення педагогічної праці.

### **Summary**

The article discusses the most important requirements for the work of a teacher under current socio-political, economic and cultural conditions as well as the significance of a teacher's activity.

**Ключевые слова:** преподаватель вуза, качество педагогического труда, профессионализм, компетентность.

Профессия педагога охватывает такой круг задач, которые не под силу представителям любой другой специальности. В качестве важнейших направлений деятельности современного педагога выступают приобщение молодых людей к научным знаниям, социально-практическому опыту, великому миру культуры; формирование их мировоззрения, ценностных ориентаций, жизненных компетенций, культурных отношений, умения жить среди людей по-человечески и т. д. В этой связи преподаватель должен обладать рядом профессиональных навыков и умений, которые позволяли бы ему качественно выполнять свои обязанности.

Среди важнейших направлений оценки качества педагогического труда в современной педагогической литературе исследователи выделяют:

- во-первых, высокий научный уровень педагогов, которые должны уметь научить студентов потребности в научном поиске, иметь солидные научные исследования и отзывы ученых на опубликованные данным педагогом работы;
- во-вторых, педагог обязан добиваться высокого уровня изложения учебного материала, сочетать научный уровень с лекторским

мастерством, владеть литературным языком, стремиться к тесному контакту со студентами в процессе учебной и внеучебной деятельности;

– в-третьих, в ходе контроля знаний студентов уметь сочетать требовательность и объективность в оценке знаний студентов, применять компьютерные системы контроля знаний студентов, системы тестов и других видов контроля, добиваться высокого качества знаний студентов;

– в-четвертых, в ходе учебно-методической работы преподаватель обязан участвовать в подготовке учебников, учебных пособий и методических рекомендаций, внедрять новые технологии обучения, проявлять активность в деятельности кафедрального коллектива;

– в-пятых, важнейшей составляющей педагогического труда является участие педагога в воспитательной работе со студентами как в ходе учебного процесса, так и во внеучебное время [4].

Эти направления при оценке качества преподавания использовались в системе образования на протяжении многих десятилетий. Вместе с тем, новые социально-политические, экономические и культурные изменения на рубеже веков, в частности, глобализация и информационная революция, сказались не только на производственных и политических процессах, но и на системе образования.

Сегодня наблюдается общемировая тенденция к сокращению расходов на образование, происходит процесс коммерциализации образования, глубокие противоречия пронизывают его содержание, педагогическая профессия становится все менее престижной, преподаватели зачастую теряют высокую в прошлом квалификацию, студенты утрачивают интерес к образованию, научному творчеству. И тем не менее, потребности в образовании не только не уменьшаются, но и существенно возрастают. Особенно это ощущается на примере нашего государства, где происходит процесс становления государственности, рыночных отношений, демократического стиля управления, формирования украинской политической науки, создания гражданского общества и оптимальной модели политической системы, возрождение культуры, морали, утверждение духовного единства народа и т. д. Поэтому вопрос о том, как учить, чему учить,

по каким технологиям и средствам, каким должен быть современный вуз и педагог, затрагивает практически каждого, кто беспокоится о будущем.

Подготовка современного человека к жизни в новом обществе требует от системы образования коренного изменения содержания учебно-воспитательного процесса. Реализовать эти изменения под силу новому педагогу, подготовка которого является стратегической задачей модернизации нашего общества в целом. Современный педагог – это личность, которая соответствует вызовам времени и может реализовать все те задачи, которые формирует эпоха. В то же время при формировании современного преподавателя недопустимо отказываться от традиционных, базовых характеристик, которые должны быть присущи настоящему педагогу. Любить окружающих и, в первую очередь, детей, быть патриотом своей страны, морально и социально высокой личностью, носителем гуманистических ценностей, авторитетом в своей предметной области – все эти ценности были и остаются чертами человека, которого во все времена называли гордым словом «учитель». Неоценимым богатством, мощной методологической базой педагогической науки стали теоретические разработки и практический опыт выдающихся педагогов Николая Пирогова, Константина Ушинского, Антона Макаренко, Василия Сухомлинского. Воспитанное и выращенное на этой основе старшее поколение педагогов может и должно органично включаться в современный педагогический процесс, тем самым сохраняя традиции отечественной педагогической школы. Естественно, для этого необходимо этой категории педагогов постоянно повышать свою квалификацию, исходя из научных, педагогических и социокультурных потребностей сегодняшнего дня. В педагогических коллективах приоритетным направлением деятельности должна стать системная работа по формированию конкурентоспособного педагога, адаптированного к рыночным и демократическим изменениям, способного жить и созидать в информационном обществе, глобализированном мире.

Какими основными качествами должен обладать современный преподаватель? Во-первых, наряду с традиционными характерис-

тиками, обозначенными в начале статьи, современный педагог должен быть носителем научно-поискового знания, владеть навыками научного работника, исследователя, быть способным заглянуть «за горизонт», учиться на протяжении всей жизни и научить этому своих учеников. В этом – величайшая ответственность педагога.

Во-вторых, в информационную эпоху современный педагог должен блестяще владеть самыми современными информационными технологиями. Для этого в высших учебных заведениях должна быть создана такая учебная среда, чтобы педагог сам легко ориентировался в мире информации, умел ее добывать, пополнять и обновлять. Задача учебных заведений – организовать обучение так, чтобы информационные технологии стали органичной потребностью каждого преподавателя, аспиранта и студента.

В-третьих, современный педагог должен владеть государственным и одним-двумя иностранными языками, прежде всего, русским и английским. К сожалению, данная проблема является болезненной для многих современных педагогов. Наблюдается существенное снижение уровня знаний литературного русского языка, крайне редко наши педагоги глубоко владеют английским языком. Педагогу, который должен нести новейшую информацию и социальный опыт в студенческую аудиторию, английский язык необходим как воздух, особенно для международного общения.

В-четвертых, современный преподаватель должен быть адаптирован к современным реалиям, основными тенденциями которых являются демократизация и становление рыночных отношений. Эта задача решается путем расширения практической составляющей учебно-воспитательного процесса, охват ею каждого студента от первого до выпускного курса. Решению этих задач преподаватель должен уделять первостепенное внимание.

В-пятых, педагог XXI столетия должен быть глубоким психологом, организатором воспитательной работы в коллективе, знать основы права, менеджмента, быть эстетично развитой и физически совершенной личностью, всесторонне подготовленной к индивидуально-воспитательной работе со студентами.

И еще один важнейший аспект, который требует внимания всего

нашего общества: сегодня нужно кардинально сменить атмосферу отношения к педагогу, учителю. В недалеком прошлом перед учителем в знак уважения снимали головные уборы. Сегодня педагогов можно встретить на рынке, среди заграничных «заробитчан» и т. д. Общество пока не осознало последствий равнодушного отношения к людям образовательной сферы. Педагог – это будущее наших детей, а значит – наше будущее. Дать ребенку образование, сформировать компетенции, помочь найти себя в жизненном пространстве, воспитать ценности может только педагог, авторитет которого сопровождает человека на протяжении всей жизни. Профессия педагога вечная. Обучение и воспитание новых поколений останется актуальным всегда, у всех народов. Поэтому перед украинским обществом в период утверждения государственности, вопреки противоречивости трансформационного периода нашей истории, стоит важнейшая и ответственная задача возродить и защитить авторитет педагога.

### Список литературы

1. Андрущенко В. Роздуми про вчителя / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 6–12.
2. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития / Е. В. Астахова. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 187 с.
3. Зайчук В. А. Социально-педагогические основы творческого потенциала труда / В. А. Зайчук. – К. : Форум, 2001. – 319 с.
4. Розенбаум М. Д. Оценка качества педагогического труда преподавателями и учащимися / М. Д. Розенбаум, Л. М. Греченкова, С. В. Греченков // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 7. – С. 11–19.

УДК 371.12:364.2-781.3

*Е. В. Астахова (мл.)*

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
КАЧЕСТВА ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ:  
МЕЖДУНАРОДНЫЙ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**Резюме**

Стаття присвячена проблемам аналізу якісного рівня життя педагогів у рамках соціально-економічного та психологічного аспектів. Автор проводить порівняльний аналіз якості життя вчителів різних держав, а також аналізує фактори та індикатори показників якості та рівня життя.

**Summary**

The article deals with the problem of teachers' quality of life in view of socio-economic and psychological aspects. The author gives a comparative analysis of teachers' quality of life in different countries as well as of factors and indicators of quality of life and living standards.

**Ключевые слова:** качество жизни педагога, уровень жизни учителя, индекс качества жизни, качество жизни украинца, зарплата учителя, доходы и расходы учителя.

Впервые словосочетание «качество жизни» было использовано в начале XX века экономистами как характеристика экономического благополучия населения. Один из западных исследователей в этой области Дж. Гелбрейт определил качество жизни как «возможность потребления благ и услуг», тем самым вывел данное суждение за пределы количественных и экономических показателей. В своей работе автор выделил три этапа становления концепции «качества жизни». В отечественной науке одно из первых упоминаний о качестве жизни было сделано в [6]. Сегодня показатель качества жизни признан одним из емких интегрированных показателей, который раскрывает содержание различных аспектов жизни отдельных граждан государств.

Многообразие в определении понятия «качество жизни» обусловлено различиями предметов дисциплин, которыми занимались исследователи, а также их мировоззренческо-философской позицией

или принадлежностью к той или иной научной школе. К ним можно отнести как зарубежных, так и отечественных исследователей данного направления (N. Ackerman, J. Brennan, A. Campbell, F. Bryant, L. Porter, Д. Ж. Маркович, П. И. Сидоров, В. Т. Ганжин, А. С. Тодорова, П. А. Сорокин, С. А. Айвазян, А. Н. Ткачев, Р. М. Нугаев, С. П. Спиридонов).

К обобщающим индикаторам качества жизни относятся индекс развития человеческого потенциала (индекс человеческого развития), индекс интеллектуального потенциала общества, человеческий капитал на душу населения, коэффициент жизнеспособности населения.

Индекс качества жизни – это комплексный показатель, адекватно характеризующий уровень общественного развития, достигнутый страной. Данный показатель отражает продолжительность жизни, уровень смертности от заболеваний, стоимость проживания, инфраструктуру, экономические показатели, уровень свободы, риск и безопасность, экологические условия, уровень образования и здравоохранения, досуг и культуру.

*Целью* данной статьи является анализ социально-экономических и психологических факторов качества жизни педагогов и учителей в рамках сравнительного международного аспекта.

Наиболее полный перечень компонентов качества жизни, используемых в международных сопоставлениях и национальных оценках развитых стран, включает следующие блоки: доходы населения; бедность и неравенство; безработица и использование рабочей силы; динамика демографических процессов; образование и обучение; здоровье, продовольствие и питание; состояние жилища (населенных пунктов), инфраструктура, связь; ресурсы и состояние природной среды; культура, социальные связи, семейные ценности; политическая и социальная стабильность (безопасность); политические и гражданские институты (демократия и участие) [2].

Качество жизни как психологическая категория представляет собой совокупность свойств жизни человека, включающую его внутренние возможности осуществлять жизнедеятельность с определенной интенсивностью и экстенсивностью жизненного потенциала.

Качество жизни населения определяется жизненным потенциалом общества, входящих в него социальных групп, отдельных граждан и соответствием характеристик процессов, средств, условий и результатов их жизнедеятельности социально-позитивным потребностям, ценностям и целям. Проявляется качество жизни в субъективной удовлетворенности людей самими собой и своей жизнью [4].

Проанализировав уровень процентных ставок в Украине, инфляцию, темпы роста ВВП и его процент на душу населения, авторы исследования признали украинскую экономику одной из самых отсталых в мире. Украина заняла 73-е место в глобальном рейтинге качества жизни 2011 года, проведенном изданием International Living. Рядом – Намибия, Ботсвана, Тунис, Марокко, Тринидад и Тобаго. Согласно данным, средняя продолжительность жизни украинцев составляет чуть менее 68 лет, хотя в большинстве посткоммунистических стран она превышает эту цифру. Уровень образования в нашей стране, отражающий количество учащихся в школах и вузах, достаточно высок для стран СНГ – более 86%. Резкие темпы отставания по показателю ВВП на душу населения (по паритету покупательской способности) – менее 7 долларов на каждого украинца. В СНГ и Восточной Европе в среднем приходится по 9,5 доллара на человека [7].

Включаемые в блоки индикаторы должны отвечать следующим требованиям:

- отражать наиболее важные социальные параметры, имеющие интегральное значение для общества и отражающие его собственное ощущение себя благополучным или неблагополучным;
- обладать достаточной чувствительностью и способностью быстро реагировать на факторы, изменяющие условия жизнедеятельности;
- иметь доступные для стандартного измерения количественные характеристики, обеспечивающие возможность сравнительной оценки и слежения за динамикой. Одним из ключевых параметров качества жизни является экономическое благосостояние, определяемое уровнем жизни, то есть уровень доходов населения и обеспеченность жильем [4].

Если рассматривать уровень и качество жизни отдельной профессиональной группы, необходимо сравнивать уровень заработных плат, минимальную заработную плату в государстве, прожиточный минимум, рассчитанный на основе потребительской корзины.

Средняя зарплата учителей значительно варьируется в разных странах мира. Уровень зарплат учителей зависит и от стоимости жизни в конкретной стране, и от курса национальной валюты, и от нагрузки учителя, и от стажа работы, и от типа учебного заведения, и т. д. Чтобы понять соотношение средних зарплат учителей в разных странах, необходимо сравнивать официальные статистические данные по зарплате учителя не только с уровнем минимальной зарплате в каждой конкретной стране, что дает представление о политике государства в области образования, но и с количеством рабочих часов и с таким показателем, как соотношение числа преподавателей и учеников в средней школе.

Так, педагоги Украины в среднем получают в месяц около 1200–1500 гривен. В сумме выходит около 175 долларов. Зарплаты многих учителей России подверглись серьезному сокращению, причем как в реальном, так и в номинальном выражении, и средняя зарплата составляет около 9 тыс. рублей (200 долларов). При этом начисленные (номинальные) зарплаты выросли за год на 5,2% при уровне инфляции около 7% [7]. Доход европейского учителя колеблется от 500 долларов (Румыния, Польша) до 5400 долларов (Нидерланды, Германия, Англия). Средняя же зарплата учителя в США (Вашингтон) равна \$4405 в месяц [3].

Кроме того, присутствует некоторая региональная дискриминация в странах Восточной Европы, а также большой разрыв между государственным и частным сектором. Например, в Москве или Киеве учителя в среднем зарабатывают \$7180 в год, в то время как торговые менеджеры в частном секторе этих городов получают в 2,3 раза больше, около \$16780. В Западной Европе, будучи менеджером, Вы заработаете около \$46400, и это только в 1,4 раза больше, чем учитель в этом регионе – \$32480 [5].

Так как прожиточный минимум в государствах значительным образом отличается, принято рассматривать паритет покупательной

способности населения по индексу бигмака, который учитывает стоимость только одного товара – бигмака, производимого компанией Макдоналдс в 120 странах, и показывает обменный курс валют, при котором стоимость одного и того же бутерброда в каждой отдельно взятой стране соотносится с его ценой в США. Для наглядности было рассчитано, сколько бигмаков в день может покупать школьный учитель. Получилось, что в России преподаватель может позволить себе 6 бутербродов, а его американский коллега – 27 [9].

Уровень цен при первом взгляде значительным образом не отличается в Украине и других европейских государствах и США, при этом некоторые продукты питания, предметы одежды или личной гигиены могут стоить в разы дешевле. Более того, согласно официальной статистике, в среднем украинцы тратят на жилищно-коммунальные услуги 9% доходов, а например, французы и датчане (в этих странах самые дорогие цены на ЖКХ) – 6–7%. Правда, в Польше и Словакии эта статья расходов составляет даже больше, чем у нас, – 10–11% от средней зарплаты. Доля дохода, расходуемая на питание, в западноевропейских государствах по сравнению с Украиной значительно меньше: 53,0% – Украина, 14,7% – Италия, 13,6% – Франция, 11,7% – Нидерланды, 11,2% – Германия, 10,5% – Канада, 10,1% – США, 9,7% – Великобритания [10].

Таким образом, качество жизни среднего украинца значительно ниже, нежели у среднего западноевропейца, как по критериям уровня дохода, так и по уровню доступности материальных благ, доли расходов населения, идущих на развитие духовно-культурных ценностей, не говоря уже о показателях экологии, продолжительности жизни, качестве здравоохранения и образования. Тем более, что среднестатистический учитель в рейтинге профессий занимает одно из последних мест как по уровню дохода, так и по критериям признания и уважения профессии в обществе.

Также было выявлено, что трудовая деятельность педагогов проходит в условиях повышенных социопсихологических требований, связана с умственным и психоэмоциональным напряжением. В числе причин эмоционального стресса у преподавателей общеобразовательных школ называют такие факторы школьной среды, как частоту

### Покупательная способность зарплаты учителя в различных государствах по индексу бигмака

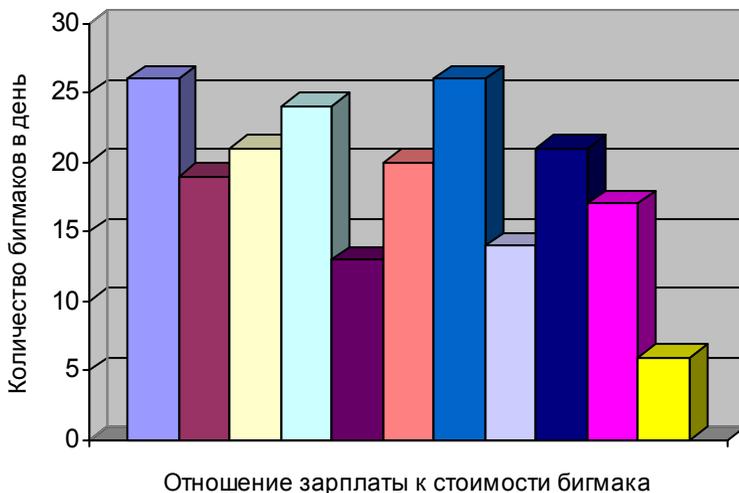


Рис. 1. (Составлено на основании источника [9])

нарушений дисциплины учениками, сверхнормативную работу, традиционно высокие социальные ожидания при низком общем престиже профессии, недостаточную техническую оснащенность школ, низкую поддержку со стороны коллег и начальства, а нередко и отсутствие уважения со стороны учеников [4].

Согласно социологическим исследованиям на предмет качества жизни учителя и состояния по отношению к своей трудовой деятельности с использованием методики «Оценка качества жизни» под редакцией З. Ф. Дудченко, Н. П. Фетискиной и Т. И. Мироновой, было выявлено:

– 44,45 % педагогов находятся в нормальном состоянии по отношению к своей трудовой деятельности: для них работа является способом повышения собственного престижа, авторитетности,

матеріального благополучія і супроводжується позитивними емоціями;

– 16,67% педагогів знаходяться в перехідному стані між нормальним станом і станом явного стресу по відношенню до трудової діяльності. Ця фаза перехідного стану нестабільна для людей, так як довго людина в цій фазі знаходитися не може. Він переміститься або в фазу нормального стану, або – в стан явного стресу;

– в стані явного стресу по відношенню до свого труду знаходяться 38,89% педагогів [4].

По другій методикі оцінки якості життя сучасного педагога, автором якої є З. Ф. Дудченко, були опитані педагоги щодо особистої суб'єктивної оцінки якості життя. Методика передбачає оцінку наступних параметрів якості життя: матеріальний достаток (загальне благополуччя родини; особистий зарібок); житлові умови (розміри житлової площі; благоустроєність квартири), район проживання (кліматическі, екологіческі, побутові умови); сім'я; харчування (різноманітність споживаних продуктів, кількість їжі); сексуальне життя; відпочинок (сон, фізична активність); становище в суспільстві, робота (відносини з керівником, відносини з колегами, професійний розвиток, задоволеність своєю роботою); духовні потреби; соціальна підтримка; здоров'я родичів (дітей, чоловіка/жінки); стан свого здоров'я; душевний стан в останнє час (настрій, характер, переживання, задоволеність собою); в цілому життя (робота, сім'я, побутові умови, можливість відпочити).

Слід зазначити, що педагоги виявили власне знижене якість життя за параметрами: житлові умови, район проживання, харчування, сексуальне життя, відпочинок, становище в суспільстві, духовні потреби, здоров'я близьких, особисте здоров'я, душевний спокій, життя в цілому. Низьке якість життя спостерігається за параметром «гроші, матеріальний достаток». Заробітна плата педагогів залишається низькою. Загальне значення якості життя становить – 57,13 бала і оцінюється як знижене.

Итак, анализ качественных характеристик жизни учителя как профессиональной категории общества по экономическим, социальным и психологическим параметрам свидетельствует о низком качестве и уровне жизни педагога, что может значительно сказаться на макроэкономическом благосостоянии государства в будущем, а также отрицательно отразиться на качестве образования сегодня, так как наблюдается отток кадров из профессии, низкая заинтересованность молодежи в работе педагога, низкая материальная мотивация труда учителя.

### Список литературы

1. Города с самой большой зарплатой [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://24.ua/news/show/id/84218.htm>
2. Индекс качества жизни [Электронный ресурс] // Независимый ин-т социальной политики. – 2010. – Режим доступа: [http://atlas.socpol.ru/indexes/index\\_life.shtml](http://atlas.socpol.ru/indexes/index_life.shtml)
3. К 2012 году зарплаты учителей сравняются со средним уровнем зарплаты по экономике [Электронный ресурс] // Официальный сайт партии Единая Россия. – 2011. – Режим доступа: <http://er.ru/news/2011/9/30/k-2012-godu-zarplaty-uchitelej-sravnya-yutsya-so-srednim-urovнем-zarplaty-po-ekonomike-bulev/>
4. Науменко Т. П. Качество жизни педагога: работа и отношение к ней [Электронный ресурс] / Т. П. Науменко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Режим доступа: <http://er.ru/news/2011/9/30/k-2012-godu-zarplaty-uchitelej-sravnya-yutsya-so-srednim-urovнем-zarplaty-po-ekonomike-bulev/>
5. По качеству жизни Украина в тройке худших [Электронный ресурс] // Сегодня. – 2011. – Режим доступа: <http://www.segodnya.ua/news/14215026.html>
6. Понятия и система индикаторов уровня и качества жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudiplom.ru/lectures/politika-doxodov-i-zarabotnoj-platy/628.html>
7. Российские учителя оказались чужими на празднике жизни [Электронный ресурс] // Независимая Газета. – 02.09.2011. – Режим доступа: [http://www.ng.ru/economics/2011-02-09/4\\_teachers.html](http://www.ng.ru/economics/2011-02-09/4_teachers.html)
8. Социально-психологические факторы качества жизни преподавателей высшей школы [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30308\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30308_full.shtml)

9. Средняя зарплата учителей в разных странах мира [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: [http://www.education-medelle.com/articles/srednyaya-zarplata-uchitelej-v-raznikh-stranakh-mira.html#big\\_mac\\_index](http://www.education-medelle.com/articles/srednyaya-zarplata-uchitelej-v-raznikh-stranakh-mira.html#big_mac_index)

10. Украинские учителя зарабатывают в 30 раз меньше европейских и втрое меньше российских [Электронный ресурс] // ТРК «Круг». – 2011. – Режим доступа: <http://www.krug.com.ua/news/12621>

УДК 316.74:371.001.31(477)

*К. Г. Михайльова, О. І. Назарко*

## **УЧИТЕЛЬСТВО УКРАЇНИ: СОЦІАЛЬНИЙ ПОРТРЕТ НА ФОНІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

### **Резюме**

В статье рассмотрены вопросы жизнедеятельности учительства в контексте современных социальных трансформаций. На основе авторского социологического исследования выявлены базовые тенденции в развитии данной социально-профессиональной группы.

### **Summary**

The article addresses the problems of teachers vital activities within the contest of modern social transformations. The authors sociological research has revealed the basic tendencies of this social and professional group development.

**Ключові слова:** учительство, соціальні трансформації, соціальний тип учителя, розвиток учительства.

Учительство – одна з соціально-професійних груп у сучасному суспільстві. Її вивчення стало однією із традиційних тем у соціології освіти, бо з учительством пов'язані проблеми сучасної школи: необхідність забезпечення високої якості освіти та формування престижу професії учителя, труднощі закріплення учителя в школі, «розмитість» професійної культури, труднощі створення та підтримання креативності у роботі, низька замотивованість щодо власного самовдосконалення та підвищення рівня післядипломної освіти тощо. Вчитель опиняється на перехресті низки соціальних протиріч і не може власними силами подолати їх вплив.

З позиції предмета соціології освіти вчительство гармонійно втілюється в уявленні про освіту як соціальну систему, в якій виокремлюється сукупність взаємодіючих соціально-освітніх спільнот. Найбільш повне розкриття всієї цієї сукупності – важлива передумова цілісного дослідження системи освіти і одночасно умова більш точного соціального портрету учительства.

Багато науковців розглядають учителя як фактор впливу на суспільство у широкому розумінні. Свого часу такі вчені, як Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ф. Дістерверг, Д. Дьюї, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші доклали багато зусиль, щоб не тільки адекватно зрозуміти сутність особистості, але й використати свої знання про неї у власній педагогічній діяльності.

Минуле століття змінило пріоритети в розумінні сутності особистості вчителя. З'явилися теорії громадянського (Г. Кершенштейнер), вільного (М. Монтессорі), нового (Е. Демолен) виховання особистості. Представники різних наукових напрямів прагнули адекватно досягнути особистість. Наприклад, Е. Мейман стверджував, що для визначення істотних ознак особистості слід брати до уваги дані анатомії, фізіології, психології, а також естетики й релігії. Д. Дьюї виводив сутність особистості з біологічних чинників, вважаючи, що сукупність розумових і фізичних властивостей індивіда є досягненням етносу і передається спадково. Тому притаманне особистості пізнання, яке відбувається в надрах її «Я», має справу не з мисленням, а зі світом відчуттів, вірувань, прагнень тощо [1].

У вітчизняній науковій літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С. Гончаренко, В. Андрущенко, І. Табачек, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний та інші. Але цілісне уявлення про вчителя як суб'єкта соціального, зокрема освітнього, простору залишається поза увагою вчених. Тому метою статті є узагальнення характеристик сучасного вчителя як суб'єкта суспільних відносин.

Учитель – основний учасник освітнього процесу, який впроваджує новий курс в умовах змін соціального простору з новими запитамі і очікуваннями суспільства. Соціальний тип учителя як рушійної сили освітніх інновацій характеризується різними ознаками.

Аналіз статистичних даних по Україні свідчить про негативні тенденції у соціально-демографічних характеристиках учительства. Так, у загальноосвітніх навчальних закладах у 2009 році працювало 74 тис. педагогічних працівників пенсійного віку, що становить 14,7% від загальної кількості працюючих педагогів. У 2002 році такий

показник становив 11,7%. Відчутними також є негативні соціальні наслідки минулих років, що призвели до зменшення у навчальних закладах питомої ваги педагогів-чоловіків. Так, якщо у 2001/2002 навчальному році у школах України їх працювало 17,8%, то у 2006/2007 навчальному році – тільки 16,1%. Взагалі, гендерна політика в освітній галузі та її вплив на якість навчання потребує особливої уваги.

Окрім того, таку саму ситуацію ми маємо і з педагогічними працівниками, стаж роботи яких понад 20 років, що дає їм право вийти на пенсію за вислугою років. Але низькі соціальні виплати призводять до того, що цей показник теж має тенденцію до зростання. Якщо у 2001/2002 навчальному році він становив 38,4%, то у 2006/2007 навчальному році – 46,8%, а це понад 255 тис. осіб. Отже, основний контингент працюючих учителів має вік від 41 до 50 років.

Як соціально-професійна група вчительство виконує ряд важливих функцій, виконання яких є принциповим для розвитку суспільства. До них зазвичай відносять: формування всебічно розвинутої особистості учня, передача соціального досвіду, забезпечення рівного доступу учнів до якісного навчання, розвиток знань, умінь і навичок вихованців тощо.

Сама галузь, у рамках якої вчительство виконує свої функції, розвивається під впливом багатьох факторів. Саме це і визначає, на наш погляд, той факт, що групи проблем учительства як соціально-професійної спільноти оновлюються разом із соціальною ситуацією.

Сьогодні можна акцентувати увагу та зазначити деякі проблеми соціально-професійного розвитку учительства [4, с. 162–164]:

- у учителів, у порівнянні з іншими соціальними групами, найбільш нетривале перебування у професії (у середньому 5–7 років взагалі та до 11 років у сільській місцевості). У професії здебільшого перебувають молодь і ветерани. Першим притаманні незрілі професійні орієнтири та малий досвід, другим – консерватизм. Це створює певні складності впровадження освітніх інновацій. Стабільність учительської професії пов'язана з конформізмом особистісної позиції, низьким рівнем розвитку амбітності, або установки на соціальне просування;

- теоретичні основи учительства як професії відрізняються порівняно слабкою визначеністю, відсутністю високої спеціалізації. Фахова

спеціалізація майбутнього вчителя у педагогічних університетах складає всього 1,5–2 роки;

- більшість учителів соціально розрізнена, їм притаманні низький рівень професійного спілкування та низький рівень участі у розвитку громадянського суспільства. Вчителів практично усунуто від процесу відбору до професії, вони не мають контролю над стандартами у своїй професії;

- переважній частині учительства притаманна ерозія цілепокладання і моделей професійної діяльності. Ерозія цілей у зазначеній соціальній групі виявляється у відсутності єдності загальних та спеціальних цілей. Як наслідок виникає питання про інноваційний потенціал учительства, про його здатність до виконання будь-якого нового соціального замовлення.

Тож головні якості, необхідні справжнім учителям-професіоналам – ґрунтовні компетенції, тривалий термін підготовки, визначальний вплив професіонала на долю людей, контроль над стандартами у своїй професії та суворий відбір усередині неї, розвиток професійних, соціальних та громадянських зв'язків.

Учительство як соціально-професійна група інтегрована у соціальний простір та має характерні взаємовідносини з іншими соціальними групами. Більше того, саме на перетинах цієї взаємодії і формуються образи соціальних та соціально-професійних груп.

Однією з найважливіших груп, яка заслуговує на аналіз, є ті, хто навчається, бо вони найтісніше взаємодіють з педагогами. Але, на наш погляд, на якість такої взаємодії впливають не стільки загально-групові якості вчительства, скільки індивідуальні. Тому при аналізі вчительства варто поглянути на нього крізь призму соціальних характеристик сучасної індивідуальності. До цих характеристик можна віднести сьогодні відкритість назустріч інноваціям і змінам, готовність висловлювати і обґрунтовувати власну думку, орієнтацію у часі, відчуття суб'єктивної сили, намагання передбачити події майбутнього і планувати свої майбутні дії, довіру до соціального порядку, відчуття «розділеної справедливості», самовдосконалення і освіти, шанобливе ставлення до чеснот інших людей.

Беззаперечно, що процес формування сучасної індивідуальності

вчителя передбачає широкий спектр форм і методів освітньої і самоосвітньої діяльності вчителя. Зрозуміло, що відповідати викликам суспільства, яке підлягає широкомасштабним трансформаціям, може тільки особистість з високим рівнем внутрішньої мотивації, здатна до самоорганізації, самореалізації на основі фундаментальної самоосвітньої діяльності.

Така сучасна індивідуальність учителя формує його певний соціальний тип, який взаємодіє, перш за все, з соціальним типом сучасного учня. Ці школярі першими в Україні навчалися за новими програмами 12-річної школи. Це підлітки 15–17-річного віку, яких фахівці характеризують як техногенне покоління. Вони формуються як особистості у інформаційному суспільстві та є ровесниками масового входження в життя комп'ютерів, мобільних телефонів, MP3-плеєрів тощо. Їх дозвілля може бути охарактеризоване нами завдяки даним соціологічних досліджень. Так, соціологічне опитування батьків та громадськості з питань дозвілля школярів (усього 2758 респондентів) продемонструвало, що весь свій вільний час на комп'ютерні ігри витрачають 34,5% школярів, 9% учнів читають і близько 8% гуляють на свіжому повітрі (табл. 1).

Спеціалісти вважають, що техногенні нахили підростаючого покоління, з одного боку, розвивають його мислення, роблять його

Таблиця 1

**Дані соціологічного опитування батьків українських школярів з питань дозвілля учнів [3, с. 40]**

<b>Форми дозвілля</b>	<b>Кількість респондентів (у %)</b>
Грають у комп'ютерні ігри	34,26
Дивляться телевізор	14,76
Читають книги	9,25
Спілкуються в Інтернеті	8,48
Гуляють на свіжому повітрі	7,5
Розмовляють по телефону	3,63
Слухають музику	2,07
Незрозуміло, чим займаються	20,05

більш адаптованим у інформаційному суспільстві, а з іншого боку, руйнують його фізичне і психічне здоров'я. Аналітики висловлюють застереження, що така тенденція знижує інтелект, створює вузький коридор можливостей. Діти, які не читають якісну літературу, не розвиваються творчо (не малюють, не танцюють, не співають), потрапляють у стан звуженої свідомості. Як наслідок, техногенне покоління підлітків легко адаптується у віртуальному світі і важко йде на спілкування у реальному середовищі.

Слід зауважити, що формування сучасного соціального типу вчителя відбувалося в іншому соціальному середовищі в умовах індустріального суспільства. Інформаційними комунікаціями дана соціальна група зазвичай володіє на рівні користувача. Узагальнення типологічних рис вчителя та учня та їх порівняння дозволяє виокремлювати ці два соціальних типи (табл. 2).

Спираючись на запропоновані характеристики, можна помітити такі проблеми між двома соціальними групами учасників навчально-виховного процесу: різні ціннісні парадигми і моральні орієнтири; різне цілепокладання.

Таблиця 2

### Порівняльна характеристика соціальних типів учасників освітнього процесу

Характеристики	Учень 10–12 класу	Учитель
Віковий вимір	15–17-річний підліток	41–50-річний педагог
Психологічний вимір	Техногенне покоління	Номо soveticus
Соціальне середовище формування особистості	Інформаційне суспільство	Індустріальне і постіндустріальне
Комфортні умови спілкування	Віртуальне спілкування	Реальне спілкування
Використання гаджетів (ПК, TV, MP3-плеєр, моб. телефон)	66% вільного часу	Рівень користувача ПК
Читання якісної літератури	9,25%	Більше 70%

Такі аспекти майже не піддаються впливу на місцевому рівні у конкретному освітньому середовищі. Але слід визнати, що розглянуті групи, безперечно, здійснюють вплив одна на одну, який багато в чому визначається взаємним сприйняттям. Взагалі, проблема міжособистісної взаємодії між учителями та учнями залишається однією з провідних для сучасної школи. Бо і учневі, і батькам, і державі в цілому зовсім не байдуже, з чиїх рук учень отримує життєві блага (у даному випадку знання). До того ж, дітей часто ще слід переконувати, що знання — це справді благо.

Спробуємо проаналізувати риси сучасного вчителя з позиції учня загальноосвітнього навчального закладу та студентів педагогічного ВНЗ, використовуючи рефлексивний підхід.

Узагальнення результатів багатьох досліджень уявлень учнів щодо вчителя свідчить, що провідними рисами вчителя вони вважають перш за все розумність, справедливість, творчість та комунікабельність.

Ніхто не заперечує знання предмета як важливого чинника професійної діяльності. Але на погляд учнів як «експертів педагогічної діяльності», якістю, що доповнює високу професійну підготовленість учителя, є не вимогливість (як вважають більшість педагогів, схильних до авторитарного стилю) і не доброта (як вважають учителі-ліберали). На думку дітей, це насамперед справедливість, саме цю якість вони у своїх відповідях наполегливо висували на перше місце. Цікаво, що самі вчителі за сукупністю відповідей відводили справедливості скромне дев'яте місце, засвідчуючи як свою неповну ознайомленість з потребами дітей, так і дещо інші ціннісні орієнтації в професійній діяльності, ніж очікування учнів [2].

Таким чином, принципово важливими якостями сучасного вчителя, з точки зору учнів, є високий рівень фахової підготовки, широкий спектр комунікацій, доброзичливість, толерантність. Саме їх формування та розвиток стають завданнями для сучасного педагогічного ВНЗ. Це сприятиме також формуванню відповідного професійного ідеалу у студентів – майбутніх учителів. Сьогодні дослідження свідчать, що студенти педагогічних навчальних закладів, відповідаючи на запитання: «Які, на ваш погляд, якості необхідні успішно працюючому вчителю?» дають відповіді, які дуже різняться і за

якісним, і за кількісним складом (від однієї-двох до двадцяти якостей). Досліджуючи ці індивідуальні професійні ідеали (моделі успішно працюючого вчителя), можна отримати цікаву інформацію про установки і ціннісні орієнтації студентів, учителів, викладачів вищих навчальних закладів. Виявилось, що чим ширший зміст професійного ідеалу, чим глибший за характером відображуваних явищ, тим активніший студент (учитель) у власному саморозвиткові, тим вища його активність у професійній підготовці та самовихованні. Але, на жаль, будь-яке опитування виявляє: багато учасників педагогічного процесу вважають, що для успішної педагогічної діяльності досить лише трьох якостей (знання свого предмета, вимогливості та наполегливості у реалізації прийнятих рішень).

Як демонструють наші опитування освітнього загалу<sup>1</sup>, для сучасного вчителя характерні майже рівномірно розвинуті соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності.

Серед перших домінують: уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях (58,2%), здатність до співробітництва (51,8%), комунікативні навички (43,1%). Причому останні значно більше акцентуються в позиціях жінок (44,5% порівняно з 28,6% у чоловіків). Слід зазначити також, що половина з соціальних компетентностей, які досліджувалися, мають безпосередню залежність від віку. Так, значущість таких компетенцій, як уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях та комунікативні навички, зростає з віком (відповідно з 50,4% у тих, кому до 25 років, до 70,8% у тих, хто старше 50 років, для першої характеристики та з 39,8% до 46,5% – для другої). Значущість же соціальних та громадянських цінностей і умінь, а також уміння визначити особисті ролі в суспільстві – знижується з віком.

Слід зазначити, що різні соціальні прошарки серед опитаних, виокремлені за своїм соціальним статусом, теж диференційовано сприймають соціальні компетентності, які характерні для сучасного

---

<sup>1</sup> У рамках авторського дослідження протягом 2009 року було опитано 684 представника педагогічної спільноти: вчителів, керівників шкіл, студентів педагогічних ВНЗ та працівників системи підвищення кваліфікації вчителів.

вчителя. Наприклад, уміння розв'язувати проблеми у різних життєвих ситуаціях студентами – майбутніми педагогами – оцінюється значно нижче, ніж учителями, управлінцями, працівниками галузі післядипломної освіти. При цьому значно вище ця група респондентів оцінює розвинутість соціальних та громадянських цінностей та умінь, уміння визначати особисті ролі у суспільстві. Такі розбіжності можна пояснити відсутністю реальних педагогічних практик у житті студентів, деяким ідеалізуванням, з одного боку, та критицизмом, з іншого.

Серед других – мотиваційних – компетентностей присутня здатність до навчання протягом життя (66,9%). Сам факт виокремлення саме цієї компетентності вважаємо принципово важливим, бо концепція безперервної освіти є сьогодні одним із провідних принципів розвитку освіти у світі. Для вчителя наявність та розвинутість цієї компетентності є запорукою його успіху. Дослідження показало, що зі зростанням педагогічного статусу оцінка цієї компетентності зростає.

Слід звернути увагу на той факт, що на оцінку мотиваційних компетентностей сучасних учителів впливають інші соціально-демографічні характеристики респондентів. Так, жінки схильні давати більш високу оцінку здатності вчителів до навчання протягом життя (68,3% проти 57,8% у чоловіків), а також розвинутості у них винахідливості та ініціативності (39,7% проти 25%). Але можна зауважити, що у свідомості чоловіків-респондентів теж є свої акценти щодо мотиваційних компетентностей сучасних вчителів. Серед них, перш за все, навички адаптуватися та бути мобільним (43,7% проти 34,9% у жінок); бажання змінити життя на краще (40,6% проти 31,9%).

Серед третіх – функціональних – компетентностей виокремлюється уміння оперувати знаннями в житті та навчанні (74,7%). Ця функціональна компетентність особливо виокремлюється жінками (78,3%), її значущість зростає зі стажем педагогічної діяльності (58,1% – стаж до 3 років, 72,9% – стаж від 4 до 10 років, 80,7% – стаж від 11–20 років, 83,5% – стаж більше 20 років).

Взагалі портретування сучасного вчителя за допомогою соціологічних опитувань продемонструвало, що використання компетентнісного підходу дає більш повний спектр характеристик, які лежать в основі базисного типу вчителя.

У цілому очевидно, що основне завдання вчителя – не наповнювати свідомість учня певною кількістю інформації, і навіть не якість інформації є пріоритетною, а те, як дитина може розуміти явища, передбачати наслідки своєї діяльності, уміє добувати інформацію та її аналізувати, має рішучість у прийнятті рішень та здатна нести відповідальність за прийняті рішення.

Великий гуманіст Василь Сухомлинський вважав головним завданням у навчально-виховному процесі створення гуманістичного простору, де діють тільки позитивні чинники. Виховання та навчання повинні базуватися на високій моральності усіх суб'єктів, адже гуманізм як філософський принцип є необхідною передумовою всебічного та гармонійного розвитку людини. Він утворює право людини на певний ступінь свободи сприймання інформації з довкілля. Прагнення до освіти закладено в нас на рівні підсвідомості. Тому освіта повинна бути демократичною, як і стосунки між учасниками навчального процесу. Поєднання мети вчителя й учня у спільні дії сприяє виникненню об'єднуючої мотивації. Совість і почуття сором'язливості – це своєрідні й надійні гарантії відповідальності та обов'язку. Вони невідступно спонукають дитину до самоконтролю, мотивують певні навчальні проблеми. Шляхів до позитивної мотивації в навчанні дуже багато. Кожне запитання завжди збуджує бажання знайти відповідь. Бо думка пробуджується тільки думкою, а знання повинні працювати на учня. Усе це абетка педагогічної майстерності великого В. Сухомлинського, яка використовується у творчості сучасного вчителя.

Вирішення цих завдань лежить у кількох площинах: соціально-професійних груп, освітніх інституцій, на особистісному рівні та на рівні держави.

Для вирішення цих та інших завдань учителю потрібно розвиватися та вдосконалювати себе. Як продемонструвало наше дослідження, основними факторами, що впливають на розвиток професійної компетентності вчителя, є досвід практичної діяльності (2,9 балів за 3-бальною шкалою); обмін досвідом та спілкування з колегами (2,5 бала), підготовка учнів до участі в олімпіадах, конкурсах, турнірах (2,47), характер навчання у ВНЗ (2,43); зміст та якість післядипломної

освіти (2,18); публікації (2,1); участь у конкурсах професійної майстерності та узагальнення власного педагогічного досвіду (2,06); виступи на конференціях, семінарах (1,9).

Очевидно, що факторне навантаження розподілено і на період навчання у ВНЗ, і на період активної практичної діяльності, і на післядипломне навчання.

Таким чином, освіта і учительство багато в чому задають тон соціокультурному і соціоекономічному життю країни. Соціальний тип учительства являє собою інтелектуально збагачений прошарок суспільства, якому притаманні багатовимірні характеристики, що можуть змінюватися або корегуватися під впливом вимог часу і викликів загальноцивілізаційного розвитку. Здатність до змін, відповідність вимогам суспільства – одна з головних характеристик учительства як соціальної групи. Перспективи її розвитку безпосередньо пов'язані зі здатністю до самовдосконалення, самореалізації та саморозвитку протягом усього життя.

### Список літератури

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 384 с.
2. Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников / Н. Д. Исайчева // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 68–74.
3. Курс лекций по социологии образования : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2003. – 424 с.
4. Современная социология образования : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 320 с. – (Alma mater).

УДК 316.356.4:37.062.1-054.72

*А. В. Бабічев*

## **СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТНІХ КОНСУЛЬТАНТІВ В УКРАЇНІ – ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ КРАЇНИ НА МІЖНАРОДНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ**

### **Резюме**

В статті проаналізовано розвиток ринку освітніх послуг. Исходя из экономических и социально-демографических проблем высшего образования Украины, определена необходимость привлечения на обучение большего количества иностранцев в Украину. Для решения этого предложено введение новой профессии – образовательного консультанта – и разработка соответствующих механизмов взаимодействия образовательных консультантов с маркетинговыми службами высших учебных заведений.

### **Summary**

The article analyzes the development of the international educational services. Taking into account the economic, social and demographic problems of higher education in Ukraine, the conclusion is made about the expediency of encouraging more foreign students to study in Ukraine. For solving this problem suggestions have been made about the necessity of the functions of a new specialist consultant on the problems of education and working out appropriate mechanisms of the consultants interacting with higher schools marketing department.

**Ключові слова:** іноземні студенти, освітній консультант, механізм маркетингу у вищій освіті, міжнародний ринок освітніх послуг.

В умовах глобалізації та інтернаціоналізації економік країн світу провідне місце займає розвиток міжнародного ринку освітніх послуг. Сучасні країни світу будують суспільства, що базуються на знаннях, інтелектуальному та культурному розвитку соціуму.

Освіта та інтелектуальний розвиток виступають сьогодні стратегічним ресурсом суспільного руху. Також це і могутній фактор самореалізації особистості, її конкурентоспроможності, добробуту і комфорту [1]. Усвідомлення зростання ролі освіти є однією з ключових тенденцій розвитку сучасного суспільства.

Одним із ключових надбань розвинутих країн світу є мобільність, це є один із базових принципів сучасної європейської освітньої

політики. У розвиненому світі освіта і знання стають транскордонним та транснаціональним явищем. Навчання в іншій країні дозволяє збагатити власний досвід, знання, розширити мережу спілкування, стати конкурентоспроможним спеціалістом на транснаціональному ринку праці. Водночас мобільність спонукає саму систему освіти бути відкритою до нових процесів та тенденцій, зміцнювати міжкультурну і міждисциплінарну комунікацію. Отже, академічна мобільність стає невід'ємною складовою сучасної освіти і для України.

Із зростанням транскордонної природи сучасного бізнесу та ринку праці освіта стала «ключовою детермінантою» економічних результатів та потенціалу країн світу. Такі висновки роблять автори доповіді «Всесвітні тенденції у 2025 році – Світ, що змінився» (Global Trends 2025 – a Transformed World), що оприлюднена американською Національною аналітично-розвідувальною радою (National Intelligence Council) [2].

За оцінками Організації Економічного Співробітництва та Розвитку, на сьогодні у світі 135 мільйонів студентів, а за 10 років ця цифра подвоїться, особливо це стосується країн Азії та Європи. Разом з тим щорічно у світі зростає кількість студентів, які виявляють бажання отримувати вищу освіту за кордоном. За статистичними даними ЮНЕСКО, з 1975 по 1990 рр. кількість іноземних студентів зростає з 600 тис. до 1,2 млн осіб, у 2000 р. – до 1,9 млн, а у 2008 році ця цифра вже становила 2,9 млн. За останні десять років кількість студентів, які здобувають вищу освіту за межами країни проживання (мобільних студентів), зростає майже на 70% [3].

В Україні також щороку спостерігається тенденція збільшення кількості іноземних громадян, що отримують вищу освіту (від 20 000 осіб у 2000 р. до 44 082 осіб у 2010 р. [4]), та відповідно і доходів від їх навчання. Однак ці процеси в нашій країні не є адекватними зростанню кількості іноземних студентів у розвинутих країнах світу. Якщо частка іноземців, що навчаються в США, Великій Британії, Австралії, становить 20–25%, то в Україні цей показник становить менше 1% від загального контингенту студентів.

Ринок освітніх послуг є важливим елементом у формуванні людського капіталу. Ринкові умови господарювання зумовлюють

розгляд послуг освіти як товарної форми в складних соціально-економічних процесах розвитку суспільства. Для розширення ринку надання освітніх послуг іноземним громадянам, підвищення його привабливості країні необхідно розробити та запровадити низку заходів та механізмів.

Проблеми соціокультурної адаптації іноземних громадян в Україні здебільшого обумовлені нестачею інформації про освітні послуги, умовами навчання, проживання і перебування на території країни, упередженим ставленням до них з боку працівників органів внутрішніх справ та інших державних установ, студентськими міжособистими між громадянами різних держав, існуванням таких явищ, як ксенофобія, расова нетерпимість, недосконалим механізмом візового режиму тощо.

Окрім того, вищі навчальні заклади України недостатньо застосовують інструменти маркетингу. Закладові необхідно постійно здійснювати аналіз тенденцій розвитку ринку освітніх послуг, прогнозування місткості цільового сегмента, комплекс заходів, що направлений на підвищення конкурентоспроможності, аналізувати ринок праці, у тому числі і за кордоном. Створення маркетингової моделі управління навчальним закладом дозволяє вирішити задачу оптимізації підходів до розподілу ресурсів, у тому числі фінансових, кадрових, визначення пріоритетних напрямків у підготовці спеціалістів, виходячи з потреб споживача та ринку праці. В іншому випадку це може призвести до непередбачуваних наслідків у діяльності закладу, таких як: втрата абітурієнтів і, як наслідок, студентів, втрата кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, зникнення наукових шкіл і навіть закриття всього навчального закладу тощо.

Як відомо, освіта є стратегічним ресурсом суспільства, а належне ставлення держави до цього ресурсу завдяки функціонуванню відповідних механізмів забезпечує значний розвиток інтелектуального та творчого потенціалу населення і, як наслідок, – зростання його соціально-економічного благополуччя. У кожній людині виникає необхідність у незалежних експертах, із глибокими знаннями в системі освіти, економіки, ринків праці, які, на відміну від маркетингових служб вищих навчальних закладів, представлятимуть інтереси людини або

родини. Співпраця таких експертів з маркетинговими службами вищих навчальних закладів зможе зробити привабливим ринок освітніх послуг України для іноземних громадян, що дозволить разом з тим вирішити економічні, соціальні проблеми української освіти, залучити фінансові та інтелектуальні інвестиції в економіку країни.

На думку лабораторії маркетингових рішень, маркетинг у сфері вищої освіти починає відігравати роль інструменту ефективної політики на ринку освітніх послуг, стає невід'ємною частиною менеджменту ВНЗ. Саме маркетингові дослідження дають можливість оцінити кон'юнктуру ринку та конкретні позиції підприємства і визначити основні напрямки його розвитку, які є адекватними зовнішнім умовам і потенціалу підприємства. Оскільки, за результатами соціологічних досліджень, рішення про вибір ВНЗ більша половина абітурієнтів (52%) приймає разом із батьками, то активний вплив треба чинити й на них. При чому увагу слід акцентувати на наявності в університеті великого вибору спеціальностей, високому іміджі ВНЗ; надавати інформацію про склад викладацького колективу. Однак у роботі не зазначається, який саме незалежний експерт повинен надати допомогу в остаточному рішенні абітурієнта та його батьків [5].

У роботах О. Ю. Бобало встановлено, що маркетинг може стати вагомим допоміжним чинником у роботі вищих навчальних закладів, який допомагає підняти її на якісний рівень. Якщо раніше студенти ВНЗ знали, що після його закінчення вони обов'язково отримають роботу згідно з державним розподілом, то тепер більшість випускників не мають жодного уявлення про те, що вони робитимуть після закінчення навчального закладу. О. Ю. Бобало зазначає, що у зв'язку з процесами глобалізації, інтеграції та вступом України до Болонського процесу перед вітчизняними вищими навчальними закладами постало завдання внесення змін до навчальних підходів та з'явилась можливість співпраці і переймання досвіду зарубіжних ВНЗ [6].

Як зазначає І. Б. Іванова, маркетинг для навчального закладу сьогодні виступає як нова форма управління його розвитком [7]. Система стратегічних цілей розвитку вищого навчального закладу включає чотири основних складових: задоволення потреб особистості в освіті, підприємницького середовища – у формуванні високо-

професійного кадрового потенціалу, суспільства – в розширеному відтворенні сукупних інтелектуальних ресурсів, самого навчального закладу – в забезпеченні його конкурентоспроможності та добробуту працівників. Особливістю саме освітнього маркетингу є його соціальна орієнтованість.

На думку Л. П. Волокитіної, в ринкових умовах вищі навчальні заклади стають суб'єктом економічних відносин як на ринку праці, так і на ринку освітніх та інтелектуальних послуг. Вищим навчальним закладам потрібно вирішувати питання, які пов'язані з їх освітньою концепцією: задоволення попиту абітурієнтів на певні спеціальності та задоволення попиту ринку праці на майбутніх спеціалістів. Попит абітурієнтів завжди відрізняється від попиту ринку праці. Більшість абітурієнтів обирають спеціальність і факультет, виходячи не з попиту на ринку праці, а з престижності вищого навчального закладу, майбутньої професії, бренду [8]. Хто ж неупереджено надасть консультацію абітурієнтові та його родині, відкинувши престижність та брендовість?

Проблемам розвитку міжнародного ринку освітніх послуг іноземних студентів, залученню до цих процесів інструментів маркетингу значну увагу приділяли вітчизняні та іноземні соціологи, економісти, соціальні психологи та педагоги: В. Бакіров, О. Белаш, Л. Гурч, А. Запесоцький, С. Ілляшенко, Н. Ілляшенко, Л. Коваль, В. Лазарев, В. Макаренко, В. Нечасв, Ю. Петруня, Д. Плинокос, С. Смеричевська, О. Телстов та ін.

Проте питання стосовно підготовки спеціалістів з освіти, які б представляли інтереси людини, в тому числі іноземця, що планує здобувати освіту в Україні, практично не досліджені.

*Метою статті* є обґрунтування необхідності підготовки незалежних спеціалістів (експертів) із глибокими знаннями в системі освіти, економіки, ринків праці – освітніх консультантів, які спільно з маркетинговими службами вищих навчальних закладів зможуть зробити привабливим ринок освітніх послуг України для іноземних громадян.

Здійснення навчання іноземних громадян є привабливим для багатьох країн світу, в тому числі з точки зору залучення коштів у розвиток вищої освіти, економік країн у цілому, пільгового навчання власних студентів тощо.

Окрім того, залучення на навчання іноземців дає можливість у подальшому поповнювати власний ринок робочої сили кваліфікованими спеціалістами. Навчання іноземців в Україні та збільшення їх кількості також актуальне для нашої країни як з економічних, так і з соціально-демографічних причин. Окрім того, іноземні громадяни, які отримали освіту в Україні, після повернення до своєї країни виконують й інші функції, серед них – розвиток міждержавного співробітництва, поглиблення економічних, соціальних, культурних зв'язків, що сприяє підвищенню іміджу України у світі тощо.

Так, на рис. 1 відображено доходи від навчання іноземних громадян у вищих навчальних закладах Харківської області за останні роки.

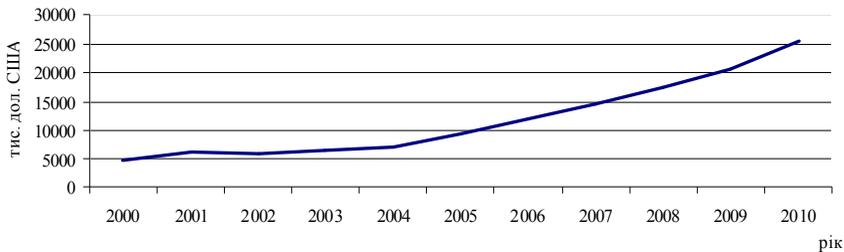


Рис. 1. Експорт освітніх послуг Харківської області  
(доходи від навчання іноземних громадян  
у вищих навчальних закладах)<sup>1</sup>

На сьогодні чисельність населення світу становить 6,9 млрд осіб. Відповідно до середнього варіанта прогнозного розрахунку (*World Population Prospects: The 2010 Revision*), що був зроблений Відділом народонаселення ООН у рамках ревізії 2010 року, у 2050 році населення світу досягне 9,3 млрд осіб, а у 2100 році становитиме 10,1 млрд осіб, а відповідно до верхнього варіанта – 15,8 млрд осіб. Вказаний приріст населення відбудеться головним чином за рахунок країн з високою

<sup>1</sup> Графік підготовлено автором за даними Головного управління статистики у Харківській області.

народжуваністю: 39 країн Африки, 9 країн Азії, 6 країн Океанії та 4 країни Латинської Америки [9]. Згідно з результатами цього ж прогнозу, населення України до 2050 року може скоротитися до 29 млн осіб.

Безумовно, що країни з великою чисельністю населення, навіть перенаселенням, не зможуть забезпечити належний рівень життя, доходів, освіти в рамках своїх кордонів. Має відбутися виток населення з таких країн, у тому числі й через соціальну невдоволеність мас.

Беручи це до уваги, а також державні стратегії та візії країн, що розвиваються, зміни потреб на ринках праці, можна зробити висновок про подальше збільшення кількості студентів у світі, в тому числі таких, що навчаються за межами своїх країн.

Щороку все більше країн конкурують на міжнародному ринку освітніх послуг. Український ринок освітніх послуг на сьогодні здебільшого є привабливим для іноземних громадян завдяки порівняно невисокій вартості навчання та перебування на території країни. З інших мотивів для іноземців Україні сьогодні важко конкурувати з розвинутими країнами Європи, Америки, Австралії, що разом охоплюють більше 60% ринку міжнародних освітніх послуг [10].

Найбільшими споживачами освітніх послуг України є такі країни: Китай (6 258), Російська Федерація (3 864), Туркменістан (3 823), Індія (2 859), Йорданія (2 566) [3].

Найбільш популярними програмами навчання для студентів-іноземців є бізнес і менеджмент (20% від усієї кількості мобільних студентів) та інженерія (17% від усієї кількості мобільних студентів) [10].

Для забезпечення збільшення кількості іноземних громадян, що навчаються в Україні, відповідно до Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 1728-р «Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року» [11], державним органам влади та вищим навчальним закладам необхідно забезпечити умови для конкурентоспроможності на міжнародному ринку надання освітніх послуг та створити привабливий імідж вищої освіти в нашій державі щодо спеціальностей, які надаються, якісної підготовки фахівців та багатьох інших аспектів.

У сучасних умовах спостерігається конкуренція серед вищих навчальних закладів як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку

надання освітніх послуг. Для забезпечення переваг на ринку ВНЗ повинні у своїй роботі активно застосовувати інструментарій маркетингу. Маркетинговим службам необхідно постійно аналізувати тенденції розвитку ринку освітніх послуг, як вітчизняного, так і міжнародного; здійснювати комплекс заходів щодо підвищення конкурентоспроможності як спеціальностей, так і фахівців, що випускаються; аналізувати ринок праці як вітчизняний, так і іноземних країн, для яких готують фахівців. Створення таких служб дозволить оптимізувати витрати вищих навчальних закладів, у тому числі людські й інтелектуальні, та забезпечити успішність роботи на ринку освітніх послуг.

Партнером у вирішенні маркетингових завдань вищого навчального закладу в Україні повинна стати мережа освітніх консультантів. Особливо ця мережа важлива для виходу України на міжнародний ринок освіти.

Вперше в Україні термін «освітній консультант» (educational consultant) був введений організаторами проекту «Школа освітніх консультантів», що реалізовувався Програмою «Європейська освіта» та «Європейський рух в Україні наприкінці 2010 року».

Необхідність у появі такого консультанта з'явилася в розвинутих країнах Європи, США через перехід до концепції «навчання впродовж життя» («Lifelong Learning» – LLL) в контексті економічної кризи і зростання безробіття.

За визначенням керівника проекту «Школа освітніх консультантів», директора Програми «Європейська освіта» М. Смолінського, освітній консультант – людина, яка володіє глибокими знаннями у сфері вищої, додаткової та неформальної освіти та в змозі надавати консультації стосовно вибору першої вищої освіти, подальшої освіти протягом побудови кар'єри згідно з концепцією Європейської Комісії Lifelong Learning Programme (навчання протягом життя), Бізнес-освіти (BA, MBA), післядипломної освіти, нострифікації та взаємного визнання освітніх рівнів та кваліфікацій у сучасній світовій системі освіти [12].

На думку М. Орлова, освітній консультант – це незалежний, професійно підготовлений спеціаліст, який володіє навичками психології, професійної орієнтації, технологією управління кар'єрою [13].

Американська дослідниця Дора Е. Френсис розуміє поняття «освітній консультант» як незалежний консультант, який допомагає батькам та учням з освітнім плануванням [14]. На її думку, освітні консультанти можуть бути як широкого профілю, так і спеціалізовані за конкретними напрямками, за окремими потребами клієнтів. Професійний консультант допомагає родинам та студентам знайти найбільш придатне середовище, яке відповідатиме їх індивідуальним потребам та цілям. Головні чинники при цьому – розташування навчального закладу, вартість навчання, навчальний план, атмосфера навчання, родинні потреби, життєві цілі та плани на майбутнє молоді людини, стан здоров'я.

Холлі Роель зазначає, що освітній консультант – незалежний експерт з освіти та виховання, який має досвід для надання об'єктивної оцінки про освіту дитини або дорослої людини. Консультант має надавати батькам неупереджену оцінку, інформацію щодо педагогічної та психологічної роботи з дитиною. Х. Роель розділяє консультантів на спеціалістів загального профілю, спеціальної профільної освіти та консультантів по навчанню іноземних громадян, що перебувають на навчання [15].

У Сполучених Штатах Америки вже понад 35 років працює ІЕСА (Independent Educational Consultants Association) – провідна професійна організація незалежних освітніх консультантів. Організацією створені принципи освітнього консалтингу, якими керуються консультанти у своїх відносинах з клієнтами. Вони включають у себе відповідальність, досконале розуміння сильних сторін кожного студента, цінності і потреби та прагнення включити всіх членів сім'ї в освітній процес планування. Членам ІЕСА категорично заборонено приймати будь-яку компенсацію від освітніх установ за розміщення дитини [16].

Отже, за своєю сутністю освітній консультант є незалежним консультантом, який допомагає батькам, студентам та організаціям з плануванням освіти, забезпечує комунікацію між особою – клієнтом та установою, що надає освітні послуги. Адже молодій людині або її батькам важко зорієнтуватися без спеціалістів у різних сферах загальноцивілізаційного розвитку та визначити, яку освіту необхідно здобути конкретній особі та вдосконалювати протягом життя. Але

необхідно пам'ятати, що освітній консультант ніколи не агітує, не підштовхує та не схиляє до того чи іншого рішення, він залишає за клієнтом право прийняття рішення, чітко та комплексно презентує переваги та недоліки кожного освітнього напрямку, навчального закладу або навчальної програми.

Освітній консультант має стати «сімейним лікарем» в освіті. Саме від цієї людини у великій мірі залежить добробут родини та успішність людини. Завдання цього спеціаліста – з раннього віку дитини надавати батькам консультації щодо необхідності отримання тієї або іншої освіти, проходження курсів у тому навчальному закладі, де будуть більшою мірою відкриті та розвинуті здібності людини, знати її схильності і таланти. Щороку кількість пропозицій на освітньому ринку зростає, збільшується кількість навчальних закладів, навчальних програм, методик, за якими здійснюється підготовка фахівців, змінюється і ринок праці. Освітній консультант повинен володіти інформацією про діяльність навчальних закладів, якість підготовки фахівців, вміти наперед прогнозувати зміни на ринку праці. Все це зможе забезпечити успішне працевлаштування людини після закінчення навчання, подальший розвиток особистості та кар'єрне зростання.

Як зазначалося, освітній консультант є незалежним від держави, від вищих навчальних закладів. Разом з тим комунікації освітніх консультантів з вищими навчальними закладами зможуть забезпечити взаємовигідний обмін інформацією, виявити тенденції у бажаннях потенційних абітурієнтів отримати певну спеціальність, допоможуть швидко і якісно змінити навчальні курси та програми відповідно до запитів споживачів освітніх послуг та ринку праці.

Однак необхідно звернути увагу, що на сьогоднішній день організатори проекту «Школа освітніх консультантів», його учасники, інші посередники на ринку освітніх послуг в Україні здебільшого зосереджують увагу та спрямовують зусилля на навчання громадян України за кордоном, зокрема в європейських країнах, і абсолютно не згадують про навчання іноземців у нашій державі. Хоча через означені вітчизняні тенденції робота освітніх консультантів у край важлива для підготовки вищими навчальними закладами в Україні іноземних громадян. В умовах всебічної глобалізації світу, розвитку тенденцій

інтернаціоналізації кожна країна світу зберігає свою ідентичність, структуру економіки, ринок праці, які також трансформуються. Для успішності в конкуруванні на міжнародному ринку надання освітніх послуг вищим навчальним закладам необхідно розуміти тенденції розвитку ринків праці окремих країн, у підготовці фахівців яких вони зацікавлені.

З метою вирішення зазначених завдань до освітніх консультантів повинні, на нашу думку, висуватися такі вимоги: знання мов, соціокультурних особливостей країн-споживачів освітніх послуг; стаж роботи у навчальних закладах, де є спеціальності, що користуються попитом у країн-споживачів освітніх послуг тощо.

Розуміння цього певною мірою дозволить виграти жорстоку боротьбу за споживачів освітніх послуг на світовій арені. Освітні консультанти з числа іноземних громадян зможуть надати необхідну інформацію для вирішення поставленого завдання.

Як зазначає В. Бакіров, вища освіта й університети як головні її агенти змушені адаптуватися до нових тенденцій на ринках праці, що пов'язані з високими технологіями, з потребою постійного оновлення високоспеціалізованих професійних знань, нових форм їх трансляції та використання у навчанні [17].

На нашу думку, саме маркетингові служби вищих навчальних закладів разом з організаціями освітніх консультантів повинні створити механізми для виконання цього завдання.

На підставі проведеного аналізу актуальності розвитку ринку надання освітніх послуг іноземним громадянам обґрунтована необхідність підготовки незалежних спеціалістів (експертів) із глибокими знаннями в системі освіти, економіки, ринків праці – освітніх консультантів, які спільно з маркетинговими службами вищих навчальних закладів зможуть забезпечити своєчасне адаптування закладів системи вищої освіти, їх спеціальностей, програм до швидкозмінних ринків праці, зробити привабливим ринок освітніх послуг України для іноземних громадян.

У подальшому необхідно розробити механізми взаємодії освітніх консультантів з вищими навчальними закладами, залучивши до цієї роботи дипломатичні представництва України за кордоном, підготу-

вати пропозиції щодо внесення такої професії до класифікатора професій та розроблення кваліфікаційних вимог до неї.

Також у подальшому необхідно розробити професіограму освітнього консультанта, методи та способи його роботи на ринку праці, схему механізму надання освітніх послуг іноземним громадянам через роботу маркетингових служб та освітніх консультантів, спрогнозувати зміну стану ринку освітніх послуг в Україні після введення зазначених заходів.

### Список літератури

1. Інноваційна стратегія українських реформ / А. С. Гальчинський, В. М. Геєць, А. К. Кінах, В. П. Семиноженко. – К. : Знання України, 2002. – 336 с.
2. У 2025 році вища освіта буде ключовим чинником економічного розвитку, свідчить дослідження [Електронний ресурс] // Європейський освітній портал. – 2008. – Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/news/info/113>. – Назва з екрана.
3. Шуйский А. Восточное дешевле западного [Электронный ресурс] / Андрей Шуйский // «Заграница»-Online. – № 06 (442). – Режим доступа: <http://www.zagran.kiev.ua>. – Загл. с экрана.
4. Україна навчає 44 тисячі іноземних студентів: найбільше ідуть з Китаю, найчастіше – до Харкова [Електронний ресурс] // NEWSru.ua Україна. – 2010. – 11 лют. – Режим доступу: <http://www.newsru.ua/ukraine>. – Назва з екрана.
5. Складання програми просування освітніх послуг вищих навчальних закладів на основі дослідження абітурієнтів Сумської області [Электронный ресурс] // Лаборатория маркетинговых решений. – Режим доступа: <http://lmr.org.ua/analytical-articles/21-research-of-abiturentov.html>. – Загл. с экрана.
6. Бобало О. Ю. Маркетинг у функціонуванні вищих навчальних закладів / О. Ю. Бобало // Наук. вісн. НЛТУ України : зб. наук.-техн. пр. – Вип. 20.2. – К., 2010. – С. 291–295.
7. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І. Б. Іванова. – К. : Логос, 2000. – 87 с.
8. Волокітїна Л. П. Стан і проблеми ринку освітніх послуг Донецької області / Л. П. Волокітїна // Наук. вісн. НГУ. – 2005. – № 5. – С. 100–103.
9. Демографічний прогноз населення світу [Електронний ресурс] // Сайт Відділу народонаселення Департаменту економічних та соціальних справ Секретаріату ООН. – 2011. – 3 трав. – Режим доступу: <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>. – Назва з екрана.

10. Лідери світового освітнього простору [Електронний ресурс] // Освіта.Уа. – 2009. – 25 груд. – Режим доступу: <http://osvita.ua>. – Назва з екрана.
11. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 1728-р «Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року» [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://rada.gov.ua>
12. Відбір учасників проекту «Школа Освітніх консультантів» [Електронний ресурс] // Євроосвіта.info. – 2010. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.info/index.php?m=news&d=view&nid=125>. – Назва з екрана.
13. Орлов Н. Образовательный консультант в современном мире [Электронный ресурс] / Н. Орлов // ПрофиСовет – обучение за рубежом. – Режим доступа: <http://profisovet.net/obrazovatelnyj-konsultant-v-sovremennom-mire.html>. – Загл. с экрана.
14. Dore E. Frances. What is an Educational Consultant? [Електронний ресурс] / Frances Dore. – Режим доступу: [http://www.horizonfamilysolutions.com/educational\\_consultants](http://www.horizonfamilysolutions.com/educational_consultants). – Назва з екрана.
15. EduSuccessStrategies [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edusuccessstrategies.com/2011/10/what-is-an-educational-consultant/> – Назва з екрана.
16. Офіційний сайт ІЕСА – Independent Educational Consultants Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.iecaonline.com>. – Назва з екрана.
17. Бакіров В. С. Соціологія вищої освіти: нові дослідницькі сюжети / В. С. Бакіров // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Вип. 15. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – С. 561–566.

УДК 331.101.262:37]:330.341.2

*І. В. Тимошенко, О. М. Нащекіна***СУБ'ЄКТИ, АГЕНТИ, АКТОРИ І СТЕЙКХОЛДЕРИ  
В ЕКОНОМІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ОСВІТИ****Резюме**

В статті проаналізовано содержание понять, используемых в экономической науке для характеристики участников образовательного процесса: «субъектов», «агентов», «акторов» и «стейкхолдеров». Обоснована приоритетность использования понятия «актор» в контексте новой институциональной экономики.

**Summary**

In the paper, the meaning of the concepts used in economics for denoting participants in the educational process, such as «subjects», «agents», «actors» and «stakeholders», is analyzed. The priority of using the concept «actor» in the framework of new institutional economics is grounded.

**Ключові слова:** суб'єкти соціальних відносин в освіті, економічні агенти системи освіти, актори освітньої системи, стейкхолдери закладів освіти.

Основним поняттям, яке використовується в новій інституційній економіці для позначення учасників економічних обмінів, що формують економічну систему суспільства, є поняття «економічний актор» (economic actor) [5]. Зауважимо, що це поняття не варто розглядати як абсолютну альтернативу таким традиційно прийнятим в економічній теорії визначенням, як «суб'єкт економічних відносин» або «економічний агент». Водночас слід підкреслити, що в деяких публікаціях представників інституційної економіки всі ці поняття застосовуються паралельно або використовуються як синоніми. Разом з тим, переконані в тому, що розмежування цих понять є необхідним.

Завдання даної публікації полягає у тому, щоб визначити зміст і зіставити між собою низку понять, які обіймають ключові позиції в категоріально-поняттєвому апараті сучасних економічних досліджень освіти, але при цьому не мають однозначного трактування і потребують уточнення і більш чіткого обґрунтування.

У низці «суб'єкт», «агент» і «актор», поняття «суб'єкт» є найбільш нейтральним, і його визначення не несе в собі будь-якої якісної конотації. Визнання в системі економічних відносин, існуючих в освіті, окремих індивідів (учень, вчитель, представник державного органу управління освітою тощо) або певної соціальної групи (наприклад, науково-педагогічний колектив університету) як *суб'єктів* цих *відносин* означає лише те, що всі вони певним чином пов'язані між собою і взаємодіють завдяки наявності в них спільного об'єкта – процесу освіти, представленого тими чи іншими формами її організації (середня або вища освіта, формальна чи довільна і т. ін.). Таким чином, поняття «суб'єкт» лише фіксує приналежність якоїсь людини до системи соціальних відносин в освіті, не визначаючи при цьому особливості її місця і ролі у цій системі.

На відміну від цього, поняття «агент» і «актор», перш за все, визначають саме ці характеристики і безпосередньо відбивають загальні методологічні принципи трактування місця і ролі людини в суспільстві, притаманні тій чи іншій соціальній теорії.

Агент – це виразник вимог зовнішнього середовища, провідник норм і цінностей, притаманних соціальній системі, логіка якої визначає логіку його особистої поведінки в тій чи іншій ситуації. У понятті «агент» відображається соціальний і культурний контроль системи над індивідами [2, с. 16]. Цікаво, що такий підхід до визначення місця людини в соціальній системі виявляється єдиним для ряду наукових напрямів економічної думки, у тому числі і конкуруючих між собою – класичної політекономії, неокласичної економічної теорії і старого інституціоналізму. Всі вони спільні у висновку, що становище людини в суспільстві визначається зовнішніми, незалежними від неї умовами та вимогами, якими людина вимушена керуватися у своїй господарській діяльності. Це – пануючі в суспільстві виробничі відносини (в класичній політекономії), незмінність соціального устрою суспільства (з позицій неокласичної теорії) або, навпаки, динаміка й зміни у зовнішньому середовищі (у старому інституціоналізмі).

На відміну від цього, актор – це, перш за все, активна дійова особа суспільних процесів, яка не тільки бере в них участь, а до того ж безпосередньо впливає на них і в певному сенсі сама визначає ці

процеси. Поняття «актор» було запозичене економічною наукою з акціоналістської соціології або соціології дії (Ален Турен – Alain Touraine, Мішель Крозьє – Michel Crozier та ін.) й має такі принципові характеристики [2; 6]:

- самостійність (автономність) у прийнятті рішень;
- наявність власної стратегії поведінки;
- зіставлення своїх стратегічних цілей з інститутами суспільства як *правилами гри* і налаштованість на те, щоб не тільки пристосуватися до цих правил, але й змінювати їх, навіть повністю трансформувати саму *гру*, виходячи із своїх цілей;
- наявність власних ресурсів (матеріальних і нематеріальних, актуальних і потенційних) для досягнення поставлених цілей;
- здатність своїми діями практично впливати на зовнішнє середовище і змінювати його.

Зазначені характеристики роблять поняття актора найбільш адекватним загальній методології НІЕ і, виходячи з цього, – найбільш вдалим для визначення місця і ролі тих сторін, що беруть участь у системі освіти – учнів і їхніх батьків, власників, педагогів і адміністрації навчальних закладів, місцевих громад, роботодавців і спонсорів, чиновників державного управління освітою.

Огляд економічних понять, що використовуються для позначення сторін, які прямо або опосередковано впливають на освітній процес, був би неповним без характеристики поняття «стейкхолдер» (stakeholder), що було введено в науковий обіг у 1984 р. Р. Фріменом (R. E. Freeman) [4] у контексті розвитку теорії організацій і останнім часом починає використовуватися в дослідженнях освіти [3; 1]. За визначенням Р. Фрімена, до стейкхолдерів відносяться всі ті індивідууми та їх групи, які або самі впливають на організацію, або відчують на собі її вплив. Застосування теорії стейкхолдерів до аналізу діяльності організацій передбачає визначення всіх зацікавлених сторін і виявлення їх інтересів та очікувань. З точки зору теорії стейкхолдерів, організації існують для задоволення потреб усіх зацікавлених сторін, і в цьому полягають їхні основні, фундаментальні цілі. Якщо організація не орієнтується у своїй діяльності на інтереси стейкхолдерів, вона навряд чи може розраховувати на сталий розвиток.

Інтереси стейкхолдерів не залишаються незмінними. Тому важливим завданням менеджменту є постійний моніторинг цих інтересів і адаптація діяльності організації до їх змін.

Застосовуючи цю теорію до аналізу закладів освіти, дослідники вважають, що до числа стейкхолдерів мають бути віднесені [1]:

- «клієнти» – студенти та їхні батьки;
- «зовнішні партнери» – інші навчальні заклади всіх рівнів підготовки та професійна спільнота;
- «бізнес-спільнота» – комерційні організації як «споживачі» фахівців-випускників;
- «суспільство» – державні та регіональні органи влади, «споживачі» культурних цінностей, фонди-грантодавці, громадянське суспільство в цілому;
- «співробітники» – менеджмент, викладачі та інші співробітники закладів освіти.

Для розуміння того, інтереси яких саме стейкхолдерів мають найбільший вплив на розвиток закладів освіти, корисною є класифікація стейкхолдерів, запропонована Р. Мітчеллом (R. K. Mitchell), Б. Аглом (B. R. Agle) і Д. Вуд (D. J. Wood) [7], в якій вони використовують три головні критерії (атрибути стейкхолдерів), а саме: владу, легітимність (законність) і терміновість вимог.

Залежно від кількості атрибутів виділяються три класи значущості стейкхолдерів:

- латентні (latent) – мають лише один із трьох атрибутів;
- клас очікування (expectant) – мають два атрибути;
- категоричні (definitive) – мають усі три атрибути.

Класи діляться на групи відповідно до наявності в них конкретного типу атрибутів або комбінації атрибутів.

Звідси всередині *латентних* стейкхолдерів виділяють такі групи:

- група бездіяльних (dormant) – атрибут влади;
- група контрольованих (discretionary) – атрибут легітимності;
- група з вимогами (demanding) – атрибут терміновості.

А в структурі стейкхолдерів з класу очікування визначають такі елементи:

- група домінування (dominant) – атрибути влади та легітимності;

– залежна група (dependent) – атрибути легітимності й терміновості;

– небезпечна група (dangerous) – атрибути влади й терміновості.

Якщо ранжувати інтереси стейкхолдерів в порядку спадання їх значущості для організації, то структура матиме такий вигляд:

- *категорична* група;
- група *очікування*;
- *латентна* група.

Відповідно до цієї системи критеріїв найбільш значущими для освітніх організацій виявляються інтереси такої групи стейкхолдерів, як студенти та їхні батьки. Дана група має три атрибути і повинна визначатися як *категорична* в термінах вищеназваної моделі. Влада цієї групи визначається залежністю від неї навчальних закладів. Попри все, ця залежність постійно підсилюється через негативні демографічні тенденції, зростання конкуренції на ринку освітніх послуг і недостатнє бюджетне фінансування освіти. Якщо ця група не висуває реального попиту на високоякісну освітню підготовку, то навчальні заклади змушені адаптувати свою діяльність відповідно до їхніх інтересів – тобто, послаблювати вимоги до студентів і знижувати критерії якості навчання. У свою чергу, спадання попиту з боку цих стейкхолдерів на якісну освіту є віддзеркаленням загального стану економіки й відсутності в суспільстві дієвих стимулів для розвитку продуктивної, а не перерозподільної діяльності [8].

У цих умовах інтереси таких стейкхолдерів, як бізнес-спільнота (роботодавці), виявляються суттєво менш значущими, оскільки, незважаючи на *терміновість* і *легітимність* їх вимог, достатньою владою вони не володіють. Перебуваючи у фінансовій залежності від студентів та їх батьків, навчальні заклади віддадуть пріоритет інтересам останніх, а не інтересам роботодавців.

До *категоричної* групи також можуть бути віднесені органи державного управління освітою, які розробляють стандарти освітньої підготовки та здійснюють контроль за діяльністю закладів освіти. Оскільки управлінську діяльність від імені держави здійснюють її агенти – чиновники державного апарату управління, то виникає проблема агентських відносин. Зміст цієї проблеми полягає в тому,

що реалізація *абстрактних* інтересів держави має здійснюватися через діяльність *конкретних* агентів держави – чиновників, які мають свої власні інтереси. І якщо в суспільстві відсутні дієві форми й механізми контролю за їхньою діяльністю, тоді короткострокові цілі агентів починають домінувати над стратегічними цілями суспільства, а реалізація інтересів держави поступово перетворюється в реалізацію економічних інтересів окремих чиновників.

Залежно від того, як ставиться адміністрація того чи іншого закладу освіти до своїх співробітників, в одних випадках ці стейкхолдери можуть бути визначені як *категорична* група, в інших – як група *очікування*. Головний зміст економічних інтересів науково-педагогічних та інших працівників закладів освіти полягає в їхньому прагненні до максимізації особистих доходів. Відповідно, зростання заробітної платні в поєднанні з гарантованістю збереження робочого місця є для них необхідними вихідними умовами реалізації їх економічних інтересів. Звідси випливає, що цій групі об'єктивно притаманні принаймні два атрибути – *легітимність* і *терміновість* вимог. Наявність третього атрибута – *влади* – буде залежати від того, чи потрібна реальна кваліфікація науково-педагогічних працівників студентам та адміністрації навчального закладу. Якщо вона дійсно потрібна, то працівники ВНЗ будуть розглядатися адміністрацією як *категоричні* стейкхолдери, що можуть активно впливати на успіх організації. Інтереси працівників будуть враховуватися при розробці та реалізації стратегії розвитку організації. Якщо ж кваліфікація працівників не є одним з вирішальних чинників функціонування та розвитку навчального закладу, то атрибут *влади* буде відсутнім, і співробітники будуть розглядатися як стейкхолдери з групи *очікування*. Відповідно, їхні інтереси не будуть враховуватися повною мірою. Ця ситуація є найбільш поширеною й типовою для сучасних ВНЗ України.

Ранжирування стейкхолдерів за їхньою значущістю для організації і, відповідно, пріоритетністю їх інтересів багато в чому допомагає пояснити загальні тенденції розвитку освіти в Україні й визначити причини зниження якості фундаментальної та професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Утім, виникає низка питань, що потребують пояснення: наскільки

виправданою є поведінка закладів освіти як звичайних бізнес-організацій, і чи можуть вони використовувати ті ж самі підходи до визначення стейкхолдерів, що й бізнес-організації; чи є відносини між університетами та споживачами їх освітніх послуг звичайними відносинами «виробник – споживач», властивими комерційним організаціям. У відповідях, вважаємо, варто погодитися з Т. Купер, яка стверджує, що застосування університетами принципів управління якістю, використовуваних у комерційних організаціях, веде до спотворення університетами розуміння своїх цілей і ролі в суспільстві [3].

Досить складною здається й наступна низка питань, що виникає у зв'язку з розмежуванням понять «легітимність» – «нелегітимність» (в термінах класифікації Р. Мітчелла, Б. Агла і Д. Вуд) у тих випадках, коли навчальний заклад має враховувати зацікавленість споживачів не в підвищенні, а навпаки, у зниженні вимог до якості освіти. Якщо студенти зацікавлені не в отриманні знань, а в отриманні формальних сертифікатів про вищу освіту, то задоволення їхніх інтересів як споживачів освітніх послуг сприятиме падінню якості освіти, зниженню якості людського капіталу, що формується в системі освіти, врешті, негативно позначиться на загальному соціально-економічному розвитку суспільства. З цієї точки зору навряд чи має сенс вважати такі інтереси легітимними. Крім того, особливої уваги заслуговує і ще один аспект тих негативних наслідків, до яких призводить зниження вимог до якості освіти. Якщо об'єктом попиту з боку споживачів (студентів та їхніх батьків) виступає вже не саме знання, а лише формальні свідоцтва про освіту, то, відповідно, й головні вимоги до науково-педагогічних працівників з боку адміністрації ВНЗ теж трансформуються. Тепер вони стосуються вже не якості самого викладання, а формальної відповідності професійно-кваліфікаційних характеристик викладачів тим посадам, які вони обіймають. Наслідком цього стає те, що роль викладачів у навчальному процесі адміністрацією ВНЗ *штучно* занижується, але при всій своїй штучності це заниження виявляється *економічно виправданим та обґрунтованим*: якщо викладачі вже не є ключовим, унікальним і рідкісним ресурсом освіти, то їм легко може бути знайдена заміна на ринку праці. А за рахунок економії на цьому факторі економічно

доцільним стає забезпечення додаткового фінансування інших – більш важливих й актуальних (в широкому діапазоні – від нарощування менеджментом свого власного споживання до лобювання інтересів ВНЗ в органах державного управління освітою). Це також, ймовірно, можна розглядати як аргумент на користь того, що вимоги споживачів до зниження стандартів освіти необхідно визначити як нелегітимні, а їх самих (споживачів) варто перевести в іншу групу стейкхолдерів – «небезпечних» – з притаманними їй атрибутами *влади й терміновості* [7].

З іншого боку, необхідно наголосити на тому, що практично визначити ту тонку грань, яка відділяє природне і цілком *легітимне* бажання будь-якого учасника освітнього процесу (відповідно, повною мірою це відноситься й до учнів і їхніх батьків) зробити процес освіти максимально ефективним і комфортним для себе від прагнень до *нелегітимних* дій (ухиляння, імітації, саботажу і т. ін.) є дуже важким і складним завданням.

Крім того, в процесі використання теорії стейкхолдерів виникає ще одне запитання: яким чином можна збалансувати інтереси споживачів освітніх послуг та суспільства. За відсутності такого балансу заклади освіти швидко втрачають свою унікальну роль у формуванні людського капіталу суспільства, але цей баланс може бути досягнуто лише тоді, коли споживачі освітніх послуг усвідомлять необхідність отримання ними реальної кваліфікації – основи їх матеріального благополуччя в майбутньому. З іншого боку, очевидним є те, що в умовах сучасної системи інституційних стимулів як для розвитку економіки в цілому, так і для розвитку системи освіти зокрема тенденція до зниження якості освіти навряд чи може бути подолана. Також не варто сподіватися, що адміністрація закладів освіти поступиться своїми поточними інтересами (фактично інтересами виживання на конкурентному ринку освітніх послуг) на користь довгострокових інтересів розвитку всього суспільства. Таким чином, використання підходу теорії стейкхолдерів для аналізу освіти й визначення об'єктивних тенденцій її розвитку є досить корисним. Водночас застосування даної моделі ставить цілий ряд питань нормативного плану, зокрема, актуалізує проблему пошуку шляхів

досягнення гармонізації інтересів усіх зацікавлених сторін й остаточного забезпечення умов для ефективного відтворення людського капіталу в системі освіти.

Підсумовуючи аналіз використання понять «суб'єкт», «агент», «актор» і «стейкхолдер», наголосимо на тому, що саме поняття «актор» є найбільш корисним і плідним для новоінституційної програми дослідження освіти. Визначається це тими головними характеристиками поняття «актор», які притаманні тільки йому і виражають складний та суперечливий характер поведінки людини в системі суспільних відносин, регульованих інститутами: готовність людини дотримуватися загальних для всіх членів суспільства правил поведінки й одночасно її налаштованість на те, щоб адаптувати ці загальні для всіх правила і зробити їх максимально адекватними власним егоїстичним інтересам. Виявлення змісту економічних інтересів акторів та їх стратегій в освіті, визначення ступеня відповідності наявних в освіті інститутів інтересам акторів, аналіз суперечностей інтересів та обґрунтування шляхів їх розв'язання – ось далеко не повний перелік тих об'єктивно необхідних напрямків дослідження освіти, які стають очевидними з огляду на трактування суб'єктів освіти саме як *акторів*. Настільки ж очевидною стає й необхідність емпіричного забезпечення цих досліджень шляхом створення системи національного економічного моніторингу освіти, покликаною забезпечити достовірне уявлення про реальний економічний стан і зміст інтересів акторів та їх освітніх стратегій.

### Список літератури

1. Солодухин К. С. Проблемы применения теории заинтересованных сторон в стратегическом управлении организацией / К. С. Солодухин // Проблемы современной экономики. – 2007. – № 4(24). – С. 48–62.
2. Цыганков П. А. Акторы и факторы в международных отношениях и мировой политике / П. А. Цыганков // Приватизация мировой политики: локальные действия и глобальные результаты / под ред. М. М. Лебедевой. – М. : Голден Би, 2008. – С. 14–38.
3. Cooper T. Edu-Business: the Hidden Presumptions of Commercially Derived Quality Management in Higher Education [Electronic Source] / Trudi Cooper //

Edith Cowan University. – 2003. – Mode of access: <http://inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe2/cooper%20paper.pdf>. – Title from a screen.

4. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach / R. E. Freeman. – Boston : Pitman, 1984. – 275 p.

5. Johnson P. M. A Glossary of Political Economy Terms [Electronic Source] / Paul M. Johnson // Auburn University. – 2005. – Mode of access: <http://www.auburn.edu/~johnspm/gloss/>. – Title from a screen.

6. Macy M. W. From factors to actors: computational sociology and agent-based modeling / Michael W. Macy, Robert Willer // Annual Review of Sociology. – 2002. – Vol. 28. – P. 143–166.

7. Mitchell R. K. Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts / R. K. Mitchell, B. R. Agle, D. J. Wood // Academy of Management Review. – 1997. – Vol. 22, № 4. – P. 853–886.

8. North D. C. Institutions, Institutional Change and Economic Performance / Douglas C. North. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1990. – VIII, 152 p.

УДК 316.74.4.066: 378.

*Т. А. Удовицька*

## **ПРОБЛЕМИ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ МОЖЛИВИХ РИЗИКІВ**

### **Резюме**

В статье анализируются возможные риски как следствие проблем в функционировании системы высшего образования и качества подготовки специалистов. Возникновение таких рисков рассматривается на уровне личности, высшего учебного заведения, предприятия и работодателей, общества и государства.

### **Summary**

The author analyses possible social risks connected with the process of higher education system's modernization, improvement of its quality, and the ensuing problems. The origins of such risks are scrutinized at various levels, namely those of an individual, a university, a business and employers, society and government.

**Ключові слова:** вища освіта, спеціаліст, якість освіти, професійна підготовка, ризик.

*Актуальність* прогнозування результативності й ефективності функціонування системи вищої освіти не викликає сумніву. Дослідники розглядають дану проблему в першу чергу з погляду відповідності підготовлених фахівців вимогам ринку праці, аналізу ефективності інвестування в систему вищої освіти, розробки й реалізації технологій і методик навчання, що відповідають сучасному технологічному етапу розвитку суспільства. На нашу думку, аналіз зазначеної проблеми найбільш доцільно розглядати в концепції теорії ризиків, тому що в рамках саме такого підходу можемо найбільш чітко спрогнозувати проблеми недосягнення очікуваного результату або мети, що є можливим ризиком, виявити причини й передумови їх виникнення з метою вироблення системи заходів з їх мінімізації.

Аналізувати ризики в системі вищої освіти доцільно відповідно до такої класифікації:

- ризики на «вході» (ризики для молодих людей під час вступу до ВНЗ);

- ризики в процесі навчання (адаптаційні, первинної професійної соціалізації та ін.);
- ризики на «виході» (ризики для фахівців, пов'язані з процесом працевлаштування; ризики для роботодавців, пов'язані з взаємодією із фахівцями, у першу чергу молодими).

Необхідно зазначити, що вищезгадані ризики мають системний характер, а в умовах динамічної модернізації сучасної вищої освіти стають найбільш наявними, складно контрольованими та керованими. У даній статті увагу приділено аналізу ризиків третьої групи. Не досліджувати їх неможливо, тому що тільки через процеси мінімізації ризиків на «виході» ми зможемо стверджувати, що система вищої освіти виконує свої функції й безконфліктно взаємодіє з іншими соціальними інститутами й суспільством у цілому.

Аналіз показав, що проблеми ризиків у системі освіти мало досліджені. Аналізом таких ризиків активно займається російський соціолог Ю. А. Зубок [3; 4]. Дослідниця розглядає ризики в системі вищої освіти й професійної підготовки молоді як один із типів ризиків у процесі соціального становлення й розвитку молоді особистості. При цьому проаналізовано ризики, пов'язані з доступністю якісної освіти, її платністю, нерівністю об'єктивних соціальних статусних позицій при вступі до ВНЗ.

Крім цього, Ю. А. Зубок визначає ризики в системі освіти як діяльнісні та середовищні, що дозволяє визначати об'єктивну і суб'єктивну підстави їх виникнення [3, с. 12–13]. При цьому під діяльнісними ризиками будемо розуміти діяльність молодих людей за вибором спеціальності підготовки, вищого навчального закладу, форми навчання, а також процеси «включення» абітурієнтів у життя ВНЗ і процеси адаптації до нового вузівського середовища. А під середовищними ризиками будемо розуміти такі ризики, які продукуються самою системою освіти та її трансформаційними процесами, характерними для сучасного періоду її функціонування. Специфічними середовищними ризиками можна вважати й ризики, що мають «стиковий характер» і виникають під час переходу студента в якість молодого фахівця, тобто із середовища вузівського в середовище його трудової та професійної діяльності.

Вивчення цієї проблеми в працях У. Бека побудовано і на теоретичному аналізі взаємозв'язку й взаємовпливу модернізації й ризиків як наслідків цього процесу. Так, У. Бек та інші теоретики модернізації говорять про небезпеки, породжувані «процесом модернізації», які здатні викликати ризики й непередбачувані зміни. Однак проблемним є і те, що ризики соціальної модернізації важче піддаються виявленню й вирахуванню, ніж будь-які інші [1, с. 91–92]. При цьому необхідно зазначити, що системно проблема модернізації системи освіти й ризики цього процесу в науковій літературі практично не досліджені.

*Мета даної статті* – окреслити основні ризики, що можуть виникнути як наслідок проблем у функціонуванні системи освіти і якісної підготовки фахівців, для їхнього подальшого аналізу з метою вироблення оптимальних шляхів їх мінімізації.

У ході вивчення даної проблеми не можна не дати визначення поняттю *ризик*, що достатньо розроблено в соціологічній теорії ризику. Так, дослідники зводять основні підходи до визначення сутності ризику в три групи. У першій з них ризик розуміють як специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності; вибір дії, результат якого визначається випадком.

У другій групі визначень поняття «ризик» розкрито через безпосередню дію (діяльність суб'єкта) у надії на позитивний результат; дію в незрозумілій, невизначеній обстановці; дію у разі наявності небезпеки, загрози.

У третій групі визначень особливий акцент зроблено на ймовірності негативного характеру наслідків яких-небудь подій: імовірність помилки або неуспіху в ситуації з декількома альтернативами; збиток, пов'язаний з реалізацією рішення; можливість настання небажаних наслідків у результаті дії випадкових чинників; подія, настання якої містить можливість яких-небудь втрат [2, с. 88]. Крім того, у теорії ризиків поняття «ризик» визначають як можливість виникнення втрат, що впливає зі специфіки тих або інших явищ природи й видів людської діяльності; імовірність прийняття неправильних або неприйняття потрібних управлінських рішень; імовірність одержання незапланованих результатів при здійсненні тієї або іншої діяльності.

Для аналізу досліджуваної проблеми прийнятним є третій підхід

до визначення соціальних ризиків як наслідку проблем у функціонуванні системи вищої освіти і якісної підготовки фахівців.

Як було зазначено вище, одна з причин виникнення ризиків у системі освіти і якісної підготовки фахівців пов'язана з процесами її модернізації, що торкнулися практично всіх аспектів функціонування системи вищої освіти. Принципово змінилася система прийому до вищих навчальних закладів, значних змін зазнає власне організація навчального процесу у зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему навчання, та й процеси працевлаштування молодих фахівців мають дещо хаотичний характер і сповнені ризиками «фальстарту».

Ризики, що виникають, можуть стосуватися всіх суб'єктів, які є своєрідними «споживачами» результатів освітнього процесу й професійної підготовки: особистості, підприємств і роботодавців, держави та суспільства. Під час досягнення своєї мети особистість, ВНЗ, суспільство, роботодавець й держава стикаються з різними труднощами і потрапляють у ризикові ситуації. Щодо розглянутого випадку ризик буде полягати в недосягненні вищезазначеними зацікавленими сторонами цілей, що залежать від якості освіти та підготовки фахівців. У кожній із сторін, зацікавлених у якості підготовки фахівців, є свої ризики відповідно до переслідуваних та заявлених потреб.

Для молодого людини, яка здобуває вищу освіту з метою посісти гідне місце в суспільстві, можна виділити такі потенційні ризики того, що в процесі навчання:

- з'явиться ризик «фальстарту», тобто вибору професії, не відповідної до здібностей та інтересів;
- не сформується необхідна для практичної професійної діяльності теоретична база;
- не накопичиться достатній практичний досвід використання теоретичних знань;
- не будуть набуті й достатньою мірою не розвинуться особистісні якості й навички, необхідні для професійної діяльності;
- не буде підвищено загальний культурний рівень (ерудиція, галузь інтересів, вихованість тощо) [6, с. 116–117].

Вищезазначені ризики можна віднести до ризиків, пов'язаних із результатом процесу навчання у ВНЗ. Вони, у свою чергу, можуть

породжувати ризики в трудовій і професійній діяльності випускників вищих навчальних закладів. Таким чином, механізм підготовки майбутніх фахівців повинен включати формування готовності й здатності до ухвалення рішення в умовах невизначеності, а також сприяти створенню системи соціального мислення й дії в сучасному суспільстві ризику.

У результаті неякісної підготовки фахівців суспільству можуть загрожувати такі ризики:

- отримання недостатньої кількості кадрів вищої кваліфікації в тих галузях економіки, де вони гостро необхідні, що викликає істотні деформації на ринку праці;
- нездатність системи вищої освіти забезпечити необхідний рівень культурного й морального розвитку випускників;
- відсутність належної участі ВНЗ у зміцненні здоров'я особистості;
- брак необхідної кількості висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно вирішувати проблеми суспільства [7, с. 50].

Підприємство або організація, що приймає випускників ВНЗ на роботу, може зіштовхнутися з такими ризиками:

- відсутністю у випускників достатніх теоретичних знань;
- браком у випускників достатнього практичного досвіду;
- нерозвиненістю у випускників особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, дотримання трудової дисципліни й трудової етики;
- низькою вмотивованістю й працездатністю молодих спеціалістів.

Експерти в галузі освіти та соціологи чітко фіксують проблему неузгодженості між вимогами професійного середовища до якості потенційних працівників, що виходять на ринок праці, і результатами діяльності традиційних освітніх інститутів. Випускники ВНЗ є одночасно й недовченими, і перевченими, тобто вони, з одного боку, мають вантаж непотрібних для трудової діяльності знань і вмій, а з іншого – найчастіше не в змозі вирішувати конкретні завдання, поставлені усередині самої професійної діяльності. Мова йде про невідповідність вимог як з боку ринку праці до освіти, так і навпаки [5, с. 9].

Існування таких невідповідностей призводить до зростання витрат

наймання, тому що більшість випущених вищими навчальними закладами фахівців потрібно довчати на робочому місці. Різні підприємства й установи використовують свої методи зниження таких ризиків – від створення центрів перенавчання до контрактних відносин з ВНЗ на підготовку фахівців на «замовлення». Але вирішення цієї проблеми на державному рівні можливо тільки за допомогою створення системи професійної стандартизації, у розробці якої повинні брати участь експерти й від системи професійної освіти, й від сектора економіки [5, с. 9].

Для держави існує чотири основні потенційні ризики. Перший з них з'являється з провини системи вищої освіти, інші залежать від ефективності діяльності самої держави:

- ризик неефективного використання бюджетних коштів;
  - ризик недостатнього бюджетного фінансування для забезпечення якісної підготовки фахівців;
  - ризик недосконалості нормативної бази в галузі освіти;
  - ризик недосконалості системи контролю за якістю вищої освіти
- [5, с. 9].

Необхідно зазначити, що в сучасній науковій літературі, присвяченій питанням соціально-економічного характеру, активно вивчають проблеми інвестування в систему освіти й ризики таких інвестицій. Інвестиції виступають інструментом впливу безпосередніх користувачів (держави, промислових структур і корпорацій, приватних користувачів) на якість і тип одержуваного освітнього результату, дозволяють реалізувати замовлення на затребувані якості людського капіталу, сформованого в освіті, сприяють розвитку нових освітніх форм і технологій, дають можливість керувати соціальними ефектами, створюваними засобами освіти [5, с. 2].

І нарешті, вищому навчальному закладу доводиться зустрічатися з такими ризиками: недостатньою кількістю висококваліфікованих викладачів, здатних вести викладацьку діяльність на основі фундаментальних знань із використанням найсучасніших інформаційних технологій навчання; неможливістю забезпечити необхідне фінансування освітньої діяльності; складнощами у забезпеченні студентів сучасною літературою й доступом до інформаційних ресурсів;

неможливістю забезпечити сучасну матеріально-технічну базу для якісної підготовки фахівців; недостатньо високим початковим рівнем абітурієнтів; неможливістю створити сприятливі умови для активної наукової, практичної, суспільної, культурної й спортивної діяльності; наявністю прогалин у налагодженні відносин з підприємствами для організації практичної підготовки студентів і відсутністю програм практичної підготовки в самому ВНЗ; невідповідністю застосовуваного ВНЗ навчально-методичного забезпечення освітнього процесу сучасним вимогам [7, с. 57].

Розглянуті вище ризики вищого навчального закладу є ризиками забезпечення навчального процесу. Але ВНЗ також зустрічається із ситуацією, коли, незважаючи на бездоганну систему ресурсного забезпечення, результат виявляється незадовільним. Виникає ризик невідповідності результативності вкладеним коштам. Це багато в чому залежить від зовнішніх неконтрольованих чинників (характеристик кожної конкретної особистості, оточуючого соціального середовища тощо).

Ризики у сфері вдосконалювання професійних та індивідуально-психологічних якостей пов'язані таким чином: ризик відсутності у вищому навчальному закладі умов удосконалювання професійних, індивідуально-психологічних якостей викликає ризик недостатнього розвитку особистості, що, у свою чергу, спричиняє ризик підприємства, пов'язаний з недостатнім рівнем професійних і індивідуально-психологічних якостей співробітників; ризик недостатнього фінансування освітньої діяльності визначається обмеженими ресурсами держави, суспільства й підприємств. І, нарешті, держава ризикує через невідповідність результатів діяльності ВНЗ вкладеним у нього коштам.

Власне постановка завдання відновлення системи вищої освіти в цілому або її окремих складових припускає мінімізацію ризиків, пов'язаних зі старінням чи неефективністю методів або змісту навчання. Однак факт впровадження нових технологій у процес навчання ускладнений своїми специфічними ризиками, серед яких – погроза стійкості самого процесу професійної підготовки й системи вищої освіти в цілому; невідома реакція з боку роботодавців, які будуть взаємодіяти з фахівцями, підготовленими за новими технологіями

навчання; кадрові проблеми, а саме: відсутність належного професіоналізму в педагогів; динамічна підготовка відповідного методичного забезпечення [5, с. 10].

Проаналізувавши систему пересічних ризиків, можна зробити висновок, що для всіх зацікавлених сторін найбільша кількість перетинань припадає на ризики, так чи інакше залежні від якості підготовки фахівців. Це говорить про те, що даний компонент якості найбільш важливий, і тому в першу чергу необхідно вміти визначати величину ризиків, пов'язаних із цієї складовою.

Говорити про методи зниження виявлених ризиків на даному етапі, мабуть, рано. Насамперед треба розробити методіку збирання інформації для розрахунків показників ризиків; здійснити збирання даних (можливо, за кілька років); розрахувати показники ступеня ризиків на основі реальних даних; провести інтерпретацію результатів розрахунків (визначити важливість кожного ризику й ступінь відповідної загрози). Залежно від величини й значущості кожного з ризиків необхідно запропонувати способи їх усунення або зниження й, уживши відповідних заходів, оцінити їхню ефективність. Для керування ризиками використовуються методи відхилення від ризику; локалізації, дисипації, компенсації й попередження ризику.

**Висновки.** Аналізовані ризики, що виникають як наслідок проблем у функціонуванні системи освіти, породжено як системними проблемами, так і динамічними процесами модернізації, характерними для сучасної системи освіти. Це ризики, що виникають на стику інтересів усіх «споживачів» результатів процесу професійного навчання. Усі перераховані вище ризики взаємозалежні, тому що цілі зацікавлених сторін щодо якості підготовки фахівців також перетинаються.

Завдання подальшого дослідження полягають в удосконаленні системи показників ступеня ризиків; розробці методіки збирання даних для розрахунків ризиків; розрахунках показників ризиків і їх оцінці; розробці методіки усунення (зниження) найбільш істотних ризиків і оцінці ефективності застосування методіки. Виявлення цих ризиків дозволить розробити й реалізувати систему заходів щодо їхньої мінімізації, що буде сприяти більш ефективному функціонуванню

системи освіти в цілому для найбільш повного задоволення інтересів суспільства й особистості.

### Список літератури

1. Бек. У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М., 2000. – 381 с.
2. Зубков В. И. Социологическая теория риска / В. И. Зубков. – М., 2009. – 230 с.
3. Зубок Ю. Управление рисками в сфере образования молодежи / Ю. Зубок, В. Чупров // Высш. образование в России. – 2007. – № 5. – С. 11–22.
4. Зубок Ю. А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Вопр. образования. – 2008. – № 4. – С. 31–55.
5. Сабуров Е. Риски вложений корпоративных и частных инвесторов в образование: проблемы идентификации / Е. Сабуров, Н. Родина, Е. Хижнякова // Высш. образование в России. – 2007. – № 5. – С. 3–11.
6. Чупров В. И. Молодежь в общественном воспроизводстве: проблемы и перспективы / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. – М., 2000. – 116 с.
7. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46–59.

УДК 378(575.2)

*Д. А. Абдулдаев*

## **ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

### **Резюме**

Стаття містить інформацію щодо проблем оцінки якості вищої освіти. У ній описано світовий досвід оцінки якості вищої освіти, розглянуто існуючі моделі та проаналізовано застосування системи зовнішньої і внутрішньої оцінки якості вищої освіти в Киргизській Республіці.

### **Summary**

The article gives information on the problems of assessing the quality of higher education. It describes the global experience in assessing the quality of higher education, discusses the existing models and analyzes the use of internal and external quality assessment of higher education in the Kyrgyz Republic.

**Ключевые слова:** качество, оценка, высшее образование, модели, аттестация, аккредитация, реформа, модернизация, компетентность.

Переход экономики Кыргызстана на рыночные отношения способствовал появлению новых проблем, таких как: отсутствие государственного регулирования рынка труда; избыток одних специалистов при нехватке других; резкое увеличение количества государственных и частных вузов в ущерб качеству образования; отсутствие четких критериев и механизмов оценки и подтверждения качества.

В настоящее время возрастает интерес к проблеме качества высшего образования. Об этом, прежде всего, можно судить по количеству и содержанию публикаций по проблемам высшей школы. Нами изучен опыт зарубежных и наших ученых и практиков, исследующих проблематику качества образования, которые разрабатывают само понятие качества образования, критерии оценки, выявляют факторы, обуславливающие высокое качество, изучают вопросы гарантии и управления качеством образования и т. д.

Как педагогическая проблема качество образования рассматривается с позиций квалитологии – триединой науки, включающей теорию качества, теорию оценки качества (квалиметрию) и теорию

управления качеством. Вопросы квалиметрии и образования, проблемы управления качеством образования исследованы А. В. Гличевым, И. А. Зимней, В. С. Лазаревым, И. Г. Леоновым, Т. Д. Макаровой, В. П. Панасюком, С. М. Редлих, Л. Л. Редько, И. Г. Саловой, Н. А. Селезневой, В. П. Симоновым, А. И. Субетто, М. М. Поташником и другими учеными. В нашей республике проблемами качества образования занимаются Ы. Б. Бекбоев, Р. А. Асипова, Н. А. Ахметова, И. С. Болжурова, К. Д. Добаев, Н. К. Дюшеева, С. Калдыбаев, Э. Мамбетакунов, Л. П. Мирошниченко, А. М. Мамытов, Т. В. Панкова, Т. М. Сияев.

По проблемам качества образования проводятся международные и республиканские научно-практические конференции, семинары, круглые столы. Однако приходится признать, что концепция качества образования только складывается: определяются подходы, формируются показатели, аспекты качества, ставится вопрос о критериях.

Системы оценки качества, существующие в мире, можно условно разделить на две модели. Первая модель – «французская», основанная на внешней оценке вуза путем аттестации, аккредитации, инспекции (Скандинавские страны, Чехия, Латвия, Эстония и др.). В этих странах государственные органы формулируют цели оценивания, определяют наиболее важные аспекты оценки. Самооценке вуза придается номинальное значение.

Вторая модель системы оценки высшего образования – «английская», в основе которой лежит внутренняя самооценка вузовского академического сообщества, функционирует в Великобритании, Германии, США и странах Латинской Америки.

В Кыргызской республике, как и в большинстве стран СНГ, осуществляется контроль и оценка качества обучения со стороны государства путем лицензирования и аттестации, проводимой госинспекцией по лицензированию и аккредитации при Министерстве образования и науки Кыргызской республики.

Качество образования является объектом внимания и управления со стороны многих субъектов:

- государства, в лице Министерства образования;
- вуза;

- преподавателя;
- студента;
- работодателя.

Субъекты управления, преследуя различные цели, вкладывают в понятие «качество образования» разное содержание:

- для министерства – количество зачисленных и отчисленных студентов, продолжительность учебного процесса, конкурс на специальности;
- для вуза – соотношение качественной и абсолютной успеваемости, дальнейшее трудоустройство выпускника;
- для преподавателя – хорошая академическая подготовка студентов, благоприятная обучающая среда;
- для студентов – получение хороших знаний и подготовка к успешной карьере;
- для работодателя – умение выпускников соединять теорию с практикой, адаптироваться к конкретным условиям предприятия или организации.

Как видим, понятие «качество образования» многогранно и определяется результатом – соответствием знаний, умений, навыков и способностей ожидаемым требованиям всех заинтересованных сторон. Перед высшим образованием стоит сложная задача – максимально учесть все эти требования, а перед государством – осуществить контроль и создать условия для повышения качества обучения.

Для стимулирования и контроля качества образования существуют внешняя оценка качества и внутривузовская оценка качества (самооценка), задачами которых соответственно являются: во-первых, измерение и контроль качества; во-вторых, повышение и гарантия качества.

К числу методов оценки качества образования в вузе можно отнести: аналитический; информационно-административный; метод экспертных оценок; метод конкретного ознакомления с работой вуза на месте (собеседование, интервьюирование, материально-техническое обследование и др.).

В наших вузах самооценка проводится при подготовке к аттестации, но для повышения качества образования, на наш взгляд, нужно

не эпизодическое (раз в пять лет) получение количественных данных, а вуз сам должен постоянно исследовать свою деятельность с целью выявления недостатков и их оперативного устранения.

Вузы все в большей степени становятся зависимыми от качества подготовки студентов из-за таких факторов, как: рост конкуренции между вузами; влияние рынка труда и требований работодателей; заинтересованность самих студентов в качественном образовании и получении хороших знаний, умений, навыков для трудоустройства; обмен студентами на республиканском и международном уровне; систематическое проведение внешней оценки качества Министерством образования КР. Все это приводит к необходимости создания внутривузовской системы оценки качества (ВСОК). Государственная политика в области управления образованием отдает приоритет общественно-государственному контролю качества образования. В академических кругах становится все больше сторонников создания независимой общественно-государственной системы оценки качества образования, развития и усиления именно общественной экспертизы условий образовательного процесса и, как следствие, заинтересованной оценки результатов образования.

В республике решением Академического Совета ассоциации и правления в этом году создан Центр гарантии качества и аккредитации «EdNet». Создание Центра поддержано Министерством образования и науки Кыргызской Республики. Разработаны и утверждены Положение о Центре, Процедура прохождения аккредитации в Центре, разработана концепция Центра. Общее управление политикой Центра осуществляет Экспертный совет Центра, который состоит из представителей Совета ректоров, преподавателей, бизнес-и экспертного сообществ, Министерства образования и Ассоциации учреждений образования «EdNet». В настоящее время идет отбор и обучение экспертов.

*Качество высшего образования* складывается из:

- качества подготовки выпускников вузов;
- качества государственных образовательных стандартов, качества применяемой нормативной базы (нормативов и норм), качества образовательных программ;

- качества учебно-методической, лабораторной, материально-технической базы высшего образования;
- качества образовательных технологий;
- качества профессорско-преподавательских, научно-исследовательских кадров;
- качества воспитания;
- качества управления (руководства).

Качество подготовки выпускников вузов (качество подготовки специалистов) выступает результирующим показателем в «системах качества» вузов, а остальные «качества» обеспечивают необходимый уровень результирующего показателя.

*Анализ показывает, что главными механизмами реализации государственной политики в области качества образования должны быть:*

- становление и внедрение систем качества (систем управления качеством и политики качества) в вузах;
- мониторинг качества высшего образования на вузовском, региональном, национальном уровнях, которые рассматриваются как механизм «отслеживания», диагностики и корректировки государственной политики в области качества высшего образования;
- государственные образовательные стандарты нового поколения и другие государственные социальные, экономические, правовые нормативы обеспечения качества высшего образования;
- государственные и государственно-общественные механизмы лицензирования, аттестации, аккредитации и сертификации в системе высшего образования;
- учебно-методические объединения (УМО) вузов и научно-методические советы (НМС) по определенным научным дисциплинам или блокам научных дисциплин;
- Совет ректоров и его решения;
- коллегия Министерства образования и его решения.

Требует реформирования и существующая система оценки качества образования в нашей республике, в которой просматриваются следующие недостатки:

1. Лишь небольшое количество вузов при построении систем

качества образования ориентировано на стратегические планы вуза, развертывание планов по подразделениям вуза. Этот аспект качества не оценивается в процедурах аттестации.

2. Большая часть вузов при оценке знаний не обращает должного внимания на оценку уровня компетентности студентов (умение творчески мыслить, умение учиться, умение вести диалог и т. д.).

3. В оценках деятельности вуза не отражается степень удовлетворенности потребителей высшего образования, особенно работодателей. Не объективны даже такие элементарные оценки, как уровень трудоустройства выпускников.

4. В оценках деятельности вуза слишком ограниченно измеряется качество ресурсов вуза.

5. Высшая школа практически не измеряет качество процессов учения и обучения.

6. В вузах слабо используются методы социологии для оценки эффективности процессов управления качеством, выявления конкретных дефектов как в системе обеспечения качества, так и в деятельности администрации, конкретных сотрудников и отдельных подразделений вуза.

7. В вузах не применяются методы психологии при оценке качеств личности студентов и преподавателей.

Качество образования в вузах снижается также из-за низкой эффективности образовательных процессов вследствие использования устаревших методик обучения. Есть преподаватели, внедряющие новые технологии обучения с использованием интерактивных методов обучения, но большинство работают по принципу «как платят, так и работаем».

Есть проблемы и с нормативными документами. Действующие в настоящее время государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения ориентируют на общетеоретическое, а не на практическое обучение. Выделим основные проблемы ГОС второго поколения:

- несоответствие классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования требованиям рынка;
- жесткость ГОС второго поколения – объем обязательных

учебных дисциплин, перечень дидактических единиц, что приводит к ограничению свободы преподавателей и вуза в целом;

- несовершенство механизмов разработки и утверждения ГОС;
- государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования основываются на общетеоретическом, а не практическом обучении, направленном на умение действовать в конкретной профессиональной ситуации;

- в стандартах отсутствует описание связи и последовательности реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника. Цель дисциплины – не формирование потребности и умений в дальнейшем использовать ее научное содержание, а лишь факто- и фотографическое усвоение научных сведений, в основном на уровне запоминания.

Для того чтобы студент стал квалифицированным специалистом, обучение в вузе должно быть практикоориентированным. Только в этом случае появится востребованность в выпускниках наших вузов.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, результатов анкетирования, бесед свидетельствует о том, что подавляющее большинство преподавателей вузов используют лишь традиционные формы контроля знаний студентов. Сегодня в качестве инновационных средств используют тестирование, модульно-рейтинговую систему оценки качества знаний. Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается в нашем вузе итоговый контроль знаний студентов. Для мониторинга качества усвоения знаний для студентов ежегодно, весной и осенью, проводится остаточный срез знаний студентов по дисциплинам, изученным в предыдущем семестре. В некоторых вузах проводится Интернет-тестирование знаний студентов (Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева, Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова). Заслуживает внимания опыт Кыргызского государственного

технического университета им. И. Раззакова, где практикуется проведение входного тестового контроля для выявления уровня подготовки поступивших абитуриентов и, при необходимости, – организации для них адаптивных курсов.

Однако не все тесты могут дать желаемый результат. Пользоваться необходимо соответствующими тестовыми измерителями, разработанными и проанализированными в соответствии с правилами и требованиями тестологии, на уровне мировых стандартов. При этом в настоящее время такой тестовой продукции пока слишком мало; в нашей республике только начаты работы по созданию тестов. Не хватает квалифицированных специалистов, способных обеспечить высокое качество создаваемых тестов. Пока каждый педагог, вуз пытается создавать свои тесты, базу тестов. Заслуживает внимания опыт создания и проведения тестирования по Общереспубликанскому тестированию школьников [1].

Модульно-рейтинговая система ставит студентов перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего семестра. Она позволяет преодолеть многие недостатки традиционной системы оценки знаний студентов в конце семестра на зачетах и экзаменах и достаточно дифференцировано оценить успехи каждого студента. Постоянно занятые учебой в течение семестра студенты автоматически получают зачеты и экзамены, и к зимним двухнедельным каникулам добавляются еще две недели отдыха, что, конечно, тоже стимулирует студентов к постоянной работе.

В целом, можно констатировать, что проблем в высшем образовании нашей республики много, но они постепенно решаются.

### **Список литературы**

1. Абдулдаев Д. А. Общереспубликанское тестирование и мониторинг качества образования / Д. А. Абдулдаев // Вестн. Исык-Кульского ун-та. – № 26. – Каракол, 2010. – С. 234–236.

УДК 37.012(575.2)

*Н. К. Дюшеева, Г. И. Абыласынова*

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

### **Резюме**

Статтю присвячено аналізу умов реалізації компетентнісного підходу у вітчизняній освіті, пропонуються заходи по впровадженню компетентнісного підходу в практику, адекватні загальним завданням модернізації вітчизняної освіти.

### **Summary**

The article analyses the conditions of realizing a competence approach in the system of this country education. Ways of practical introducing a competence approach meeting the requirements of this country education modernization are suggested.

**Ключевые слова:** методология, методологический подход, компетентностный подход, система контроля за качеством.

В настоящее время отмечается активизация деятельности ученых по разработке методологических проблем научного знания в целом и педагогики в частности. Именно этим объясняется наш интерес к существующим методологическим подходам, на основании которых определяется стратегия изучения и преобразования педагогической теории и практики. Именно методологические подходы выступают в качестве базовых направлений в исследовании профессиональной подготовки будущего специалиста и, соответственно, ориентируют на определенную концептуальную базу.

Понятие «методологический подход» является общеупотребительным и введено в научный оборот, однако его содержание и место в системе других дефиниций до сих пор остается неопределенным. Для более содержательного и точного определения сущности понятия «методологический подход» мы исследовали ключевые составляющие данного словосочетания «методология» и «подход».

Сегодня методология педагогической науки нашла отражение в работах Б. С. Гершунского, С. И. Гессена, В. Е. Гмурмана, В. В. Да-

выдова, В. И. Загвязинского, Э. М. Мамбетакунова, А. М. Новикова, Н. Д. Хмель и др., в которых основное внимание уделяется методологическим проблемам развития образования, развитию педагогической теории, методологии конкретных педагогических исследований, качеству педагогических исследований, а также применению в педагогической науке общенаучных подходов.

Для фиксации сущностных характеристик методологии рассмотрим определения, применяемые в современных исследованиях.

Одним из наиболее общепризнанных является определение М. А. Данилова, согласно которому «методология педагогики – это система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность». Сходную позицию занимает В. В. Краевский, дополняя это определение: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества социально-научных, педагогических исследований» [2, с. 9].

Особый интерес вызвала работа отечественного современного ученого Э. М. Мамбетакунова «Методология и качество педагогических исследований», появившаяся весьма своевременно и представляющая собой чрезвычайно нужное и полезное издание. Она создана на основе педагогического осмысления многолетних теоретических и эмпирических исследований автора. В работе проведен всесторонний и основательный анализ педагогической науки Кыргызской Республики, последовательно раскрыты типы педагогических исследований, их методологические характеристики, а также приемы оценки качества фундаментальных, прикладных исследований и методических разработок. Так, автор выделяет следующие функции методологии педагогики: «определение сущности и способов познавательной деятельности»; «установление эффективных путей преобразования практики воспитательно-образовательной деятельности» [4].

В соответствии с этим, следует акцентировать внимание на назначении методологии – служить своеобразным руководством, ориентиром. В интерпретации Э. Г. Юдина методологическое знание

выступает либо в дескриптивной форме (учение о структуре научного знания и закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования), либо в прескриптивной форме (методология направлена на регуляцию деятельности).

Итак, следуя позиции М. А. Данилова, В. В. Краевского, Э. М. Мамбетакунова, Э. Г. Юдина, считаем, что на сегодняшний день предмет методологии педагогики представлен как процесс научного познания педагогических явлений и его результата – системы педагогических знаний (установление и описание новых педагогических фактов; раскрытие содержания новых понятий, отражающих ранее неизученные явления; выявление новых существенных признаков, известных научных понятий; выявление новых способов деятельности; обоснование концепций, теорий).

Исходя из этого, главное назначение методологии – служить ориентиром при организации исследуемого процесса, формировать стратегию поиска по постижению предмета исследования.

Рассмотрим следующее ключевое понятие – *«подход»*. Понимание данного понятия в настоящее время также настолько многогранно, что следует более конкретно определить, в каком значении употребить данное понятие. Используя метод прямого цитирования, приведем некоторые определения, представив их ниже (см. табл. 1).

Анализ научной литературы показал, что такая многогранность понятия позволяет исследователям выявлять различные подходы, способствующие оптимальному решению педагогических проблем. Г. К. Селевко понятие «подход» представляет и как комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента:

1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики, выступающие в качестве главного инструмента мыследеятельности;

2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности;

Таблиця 1

**Интерпретация понятия «подход»**

Сущность понятия	Автор определения
<ul style="list-style-type: none"> <li>Подход – совокупность приемов, способов (в воздействии на кого- или что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела и т. п.)</li> </ul>	С. И. Ожегов
<ul style="list-style-type: none"> <li>Подход – это методологическая ориентация учителя или руководителя, побуждающая к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности</li> </ul>	Г. К. Селевко
<ul style="list-style-type: none"> <li>Подход – это мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания</li> </ul>	Ю. Г. Татур
<ul style="list-style-type: none"> <li>Общие методологические подходы к проведению научного исследования принято называть изучением в научном смысле. Научное изучение лежит в основе любой диссертации</li> </ul>	Д. А. Айылчиева
<ul style="list-style-type: none"> <li>Исследовательский подход может выступать в двух значениях. В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение исследователя. Во втором значении исследовательский подход рассматривается как направление изучения предмета исследования. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке. Эти подходы классифицируются по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т. д.</li> </ul>	А. М. Новиков

3) методы и приемы построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации.

Резюмируя имеющийся опыт в разработке данного понятия, определяем, что подход – это стратегия, определяющая направление исследуемого процесса. Таким образом, методологический подход – это стратегия, базирующаяся на основных положениях соответствующей теории и определяющая направления поиска применительно к предмету исследования.

Обилие существующих подходов позволяет ученым, проявляющим интерес к проблеме профессиональной подготовки, осуществлять выбор того или иного подхода. Однако при этом нередко возникают трудности отбора и использования методологического подхода, которые объяснимы отсутствием единой типологии. Анализ литературы показал, что современные исследователи (Е. Ю. Никитина, С. А. Крупник, А. М. Новиков, А. А. Молдожанова и др.) предпринимают попытку альтернативного решения указанной проблемы.

Множество других работ, посвященных вопросам методологических подходов в исследованиях профессиональной подготовки будущих специалистов, лишь констатируют авторское понимание того или иного используемого ими подхода, но что находится в основе типологии, к сожалению, остается без должного внимания.

Итак, наиболее часто в современных педагогических исследованиях используются акмеологический, аксиологический, гуманистический, деятельностный, личностно-ориентированный, технологический, системный и компетентностный подходы.

В настоящее время одним из наиболее часто используемых в качестве методологической основы в научных исследованиях выступает компетентностный подход, представляющий собой подход к образовательному процессу на базе компетенций. По существу, ключевым звеном в проектировании образовательного процесса здесь признается выражение результатов в форме компетенций. Возможности данного подхода активно исследуются В. И. Байденко, В. А. Богословским, А. А. Вербицким, Д. П. Заводчиковым, Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, В. А. Кальнеем, С. Е. Шишовым и др. Компетентностный подход ориентирован на достижение определенных результатов,

приобретение значимых компетенций. Среди наиболее значимых элементов компетентностного подхода выделяются следующие:

1) идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования, ставшие прообразом современных представлений компетентностного подхода;

2) категориальная система этого подхода, в которой доминирует два базовых понятия – «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» (А. Г. Бермус);

3) новизна целеполагания, которая проявляется в попытке определить ожидаемые результаты образовательного процесса через описание не знаний, умений и навыков, а новых возможностей обучаемого. Данный подход привлекает внимание тем, что он позволяет в качестве одного из средств решать образовательные проблемы в процессе вхождения в мировое образовательное пространство.

Предпосылки возникновения: модернизация образования, интеграция в мировое образовательное пространство, технологизация. Компетентностный подход – это внутренний механизм обновления содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность; наиболее значимым элементом компетентностного подхода являются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развития [8, с. 127].

*Компетентностный подход* – это подход к образовательному процессу на базе компетенций, которые предполагают прежде всего реализацию личностных качеств специалиста [5, с. 47]. Сущность компетентностного подхода – ориентация при конструировании и осуществлении педагогического процесса на модель специалиста, которая согласует между собой интересы личности и общества, позволяет построить систему опережающей трансляции требований рынка труда и запросов социума в образовательное пространство;

акцентирование на результат образования, выраженный в форме компетенций [5, с. 47; 6, с. 73–83]. Цель образования в рамках компетентностного подхода – формирование личности, обладающей компетенциями, т. е. совокупностью ЗУН и способностей использовать их на практике, определяющими профессиональную готовность будущего специалиста к успешной деятельности и являющимися результатом обучения.

Между тем, существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них:

- проблема учебников, в том числе возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;
- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях отечественного образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;
- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам;
- проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями современного образования в последнее десятилетие:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;
- вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;

- изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;
- перспективы интеграции отечественного образования и отечественной экономики в целом в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

Следует отметить, что компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации.

В настоящее время ведущей целью собственно научного обсуждения компетентностного подхода становится обсуждение внешних условий (инфраструктуры), при которых реализация компетентностного подхода может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации отечественного образования, что, собственно, и является темой и целью нашей статьи. Итак, попытаемся дать предварительные ответы на следующие вопросы:

1. В каком социокультурном пространстве возможно плодотворное использование компетентностного подхода?
2. С какими концептуальными (содержательными) проблемами связано внедрение компетентностного подхода, и на каких путях может быть найдено их решение?
3. Каковы организационно-управленческие условия эффективной реализации компетентностного подхода?

В этой ситуации наиболее продуктивным и содержательным направлением решения множества взаимосвязанных проблем (в том числе, проблем компетентностного подхода) является разработка на локальном уровне стандартов образовательно-профессиональных компетенций. Разумеется, эти стандарты должны полностью обеспечивать реализацию государственных образовательных стандартов, но не только. Именно процесс разработки этих стандартов может оказаться той площадкой, на которой научно-образовательное сообщество, региональные и муниципальные органы управления образованием, бизнес и негосударственные организации смогут согласовывать свои интересы в сфере развития кадрового, шире того, человеческого потенциала соответствующих территорий. Эта

деятельность может стать запускающим механизмом становления институциональной системы гражданского общества в образовании.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов (например: государство имеет опыт разработки квалификационных характеристик, т. е. четких перечней знаний и умений, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации. Для работодателя большое значение играют базовые коммуникативные, информационные компетенции, а также наличие опыта работы по специальности и рекомендаций. Выпускники в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможность продолжения образования). Именно поэтому социально-личностные, экономические, общенаучные и профессиональные компетенции не только отличаются по своему составу, но, что гораздо более важно, связаны с потребностями разных субъектов и, соответственно, для получения объективной оценки требуют различных по содержанию и структуре диагностических процедур.

Одним из организационно-управленческих условий эффективной реализации компетентного подхода является высокая информативность оценочных процессов, достигаемая на основе обращения к теории педагогических измерений, которые являются научной основой для распознавания, анализа, функционирования, развития, прогнозирования и совершенствования систем управления качеством образования. Создание вузовской системы менеджмента качества (СМК) образования позволит решить ряд актуальных проблем, что необходимо для повышения эффективности функционирования механизма управления научно-образовательной системой вуза. Важнейшей составляющей частью СМК образования является вузовская система мониторинга, включающая информационные базы данных и программно-инструментальное обеспечение для обработки, анализа и интерпретации данных о качестве образования. Вполне очевидно, что ни одно из решений не является абсолютным и неизменным и должно предполагать возможность поэтапной

реконструкції, оновлення, не режі одного разу в 5 лет, т. е. срока, когда обновляется вся нормативно-правовая база образования.

Таким образом, ближайшая цель, стоящая перед государством – формирование такой модели управления образовательной сферой, в которой будут четко распределены и согласованы компетенции и полномочия, функции и ответственность всех субъектов отечественной образовательной политики, в чем немаловажную роль имеет именно компетентностный подход.

### Список литературы

1. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
2. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования (методологический анализ) / В. В. Краевский. – М., 1977.
3. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики / С. А. Крупник // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 21–26.
4. Мамбетакунов Э. М. Методология и качество педагогических исследований / Э. М. Мамбетакунов. – Бишкек : КНУ им. Ж. Баласагына, 2006. – 108 с.
5. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.
6. Меськов В. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе / В. Меськов, Ю. Татур // Высш. образование в России. – 2006. – № 8. – С. 73–83.
7. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высш. образование в России. – 2007. – № 9. – С. 125–127.
8. Хомылева Е. Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям / Е. Хомылева // Высш. образование в России. – 2007. – № 9. – С. 127–131.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Доклады 4-й Всерос. дистанц. август. пед. конф. «Обновление российской школы» (26 авг. – 10 сент. 2002 г.). – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf>.

УДК 371.15

*Т. А. Маковка, М. З. Асанбаев*

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

### **Резюме**

Статтю присвячено проблемі модернізації сучасної освіти, а також підготовці педагогів нової формації. Однією з умов якісної підготовки педагогів нової формації автори вважають компетентнісний підхід, розкривають його суть і зміст.

### **Summary**

The article addresses the problems of modern education modernization and training teachers of a new formation. A competence approach, with characteristics of its contents and essential features, is proposed as a condition of training a new formation teachers.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, качество.

В процессе модернизации современного образования особое внимание уделяется повышению качества подготовки педагогических кадров. Как показывает анализ литературы, подготовка будущих педагогов в отечественной науке и практике активно решается с позиции различных методологических подходов: компетентностного, системного, комплексного, системно-личностного, личностно-деятельностного, профессионально-деятельностного.

С позиций действующей в настоящее время концепции развития образования педагогическим коллективам рекомендуется обратить особое внимание на организацию образовательного процесса с точки зрения компетентностного подхода, который зародился в отечественной педагогической теории в конце 1980-х гг.

Внедрение компетентностного подхода в образование, как отмечает А. А. Вербицкий, означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания, является одним из важных положений обновления содержания образования.

Существует много различных мнений по поводу трактовки терминов «компетенция» и «компетентность». Мы изучили научно-педагогическую литературу и выделили содержание и основные характеристики этих феноменов. Рассмотрим некоторые трактовки понятия «*компетентность*»:

- компетентность – комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций (Р. П. Мильруд);
- компетенция – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности (М. А. Холодная);
- компетентность – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действие по аналогии с образцом) компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний (Д. Кречко);
- компетентность – это совокупность качеств личности студента (знаний, умений, навыков, способностей, ценностно-смысловых ориентаций), которые обеспечивают и усиливают его готовность к работе по специальности (В. Шершнева).

Таким образом, анализ определений позволяет сделать вывод, что эти определения включают в себя сложное сочетание профессиональных, социальных, педагогических, психологических, личностных и других характеристик.

Рассмотрим некоторые определения понятия «*компетенция*»:

- компетенция (от лат. «*competere*» – добиваюсь, соответствую, подхожу) понимается как совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек осведомлен, обладает познаниями и опытом. Также компетенция понимается как круг полномочий и прав, предоставленных лицу или организации для решения соответствующих вопросов (О. Ю. Ефремова);
- компетенция – это подтвержденная готовность индивида (специалиста) использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной области, осознавая свою ответственность за ее результаты (Ю. Г. Татур);

- компетенция – это уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности (Т. М. Балыхина);
- компетенция – это обобщенная характеристика личности (специалиста), определяющая проявления и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные свойства) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области (В. Медведев).

Резюмируя вышеприведенные определения, считаем, что компетенция рассматривается как основа для формирования компетентности, служащая средством ее достижения.

Вопрос о компетенциях стал предметом обсуждения в мировом образовательном пространстве. Особенно актуальна эта проблема в связи с модернизацией сферы образования. Модернизация отечественного образования стала следствием необходимости осмысления специфики процесса обучения в условиях «экономики знаний». Основными характеристиками экономики знаний являются следующие: обучение как «создание знаний» на основе исследовательского подхода вместо обучения на основе информации; обучение на основе анализа и обработки знаний вместо механического обучения; совместная деятельность педагога и учащегося по созданию системы знаний вместо обучения, жестко направляемого учителем; своевременное и актуальное обучение вместо обучения «на всякий случай, вдруг понадобится в будущем»; применение различных способов обучения вместо исключительно формального обучения; обучение по инициативе с учетом личностных смыслов и личностного опыта вместо обучения по указанию; организация непрерывного обучения вместо обусловленности конца обучения определенным возрастным этапом.

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям. Этот процесс развивается как под влиянием международных тенденций, так отчасти и независимо от них. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции. Общим для всех определений является понимание ее как способности личности справляться с самыми различными задачами. Существует доста-

точно конкретное определение компетенции как умений, необходимых для того, чтобы добиться успеха на работе, в учебе и в жизни (определение QCA).

Появилась необходимость определиться в самом понятии «компетенция» и «ключевая компетенция». Под компетенцией нами понимается круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности. Сущностным признаком компетенции является постоянная изменчивость, связанная с изменениями в оценке успешности взрослого человека в постоянно меняющемся обществе. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Кроме этого, компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации. Поэтому она связана с мотивацией на непрерывное образование.

Необходимо раскрыть составляющие элементы понятия «компетенция»:

- знания – это набор фактов, требуемых для выполнения работы. Знания – более широкое понятие, чем навыки. Знания представляют интеллектуальный контекст, в котором работает человек;
- навыки – это владение средствами и методами выполнения определенной задачи, они проявляются в широком диапазоне: от физической силы и сноровки до специализированного обучения; общим для навыков является их конкретность;
- способность – врожденная предрасположенность выполнять определенную задачу; при этом способность понимается как синоним одаренности.

Следующим шагом будет определение видов компетенций. По видам компетенции можно классифицировать следующим образом [3]: ключевые, базовые и функциональные.

*Ключевыми компетенциями* в образовании при подготовке педагогических кадров являются: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, социально-

трудоу, компетенции личностного самосовершенствования. Данные компетенции основываются на главных целях общего образования, на структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также на основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Под ключевыми нами понимаются компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности в быстро изменяющемся обществе.

Под *базовыми компетенциями* понимаются компетенции, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности.

*Функциональные компетенции* представляют собой совокупность характеристик конкретной деятельности и отражают набор функций, характерных для данного рабочего места.

Таким образом, ключевыми компетенциями можно назвать такие, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно было бы применять в самых различных ситуациях. Ключевые компетентности становятся универсальными и применимыми в разных ситуациях. Ученые, педагоги, работодатели пытаются определиться в вопросе: какие именно компетенции следует рассматривать как ключевые. На этот вопрос трудно дать однозначный ответ.

В Нидерландах, например, создана система образования, нацеленная на развитие у учащихся ряда компетенций. К таким компетенциям относятся: стратегическая компетенция, предполагающая развитие умения рефлексировать по поводу будущего; предметная компетенция, связанная со специфическими для изучаемого предмета знаниями и навыками; методическая компетенция, содержанием которой являются распорядительские навыки; социально-коммуникативная, основными составляющими которой являются навыки сотрудничества, восприятие критики, предоставление и принятие обратной связи; нормативно-культурная компетенция, включающая в себя профессиональное отношение, мотивацию, готовность к достижению результата, и учебная компетентность, определяющая развитие учебных навыков, рефлексии, навыков оформления.

Представляет определенный интерес подход к определению компетенций в Австрии. В австрийской системе образования выделяются следующие ключевые компетенции: компетенции, направленные на самореализацию личности; социальные компетенции и компетенции в определенных сферах деятельности – в таких сферах, как «Язык и коммуникация», «Творчество и дизайн», «Человек и общество», «Здоровье и движение», «Природа и техника». К социальным компетенциям относятся способность к коммуникации, способность к работе в команде, обозначение и разрешение конфликтов, понимание других, контактность, социальная ответственность.

В британской школе выделяется шесть ключевых компетенций, которые можно условно разделить на две большие группы: 1) основные компетенции (общение, вычислительная грамотность, информационная грамотность); 2) ключевые компетенции широкого профиля (умение работать с людьми; умение учиться и совершенствоваться; умение решать задачи).

В соответствии с основными положениями, выработанными Советом Европы, в список ключевых компетенций включаются следующие [4]:

- политические и социальные компетенции (способность брать ответственность на себя, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических общественных институтов);
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе (понимание различий, уважение друг к другу, способность жить с людьми других культур, языков, религий, убеждений);
- компетенции в области коммуникаций (владение устным и письменным общением, несколькими языками и др.);
- компетенции, связанные с информационным обществом (владение информационными технологиями, понимание возможности их применения, силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой СМИ информации и рекламе и др.);
- компетенции, связанные с формированием способности постоянного самообразования как основы непрерывной подготовки

в профессиональном плане, достижения успеха в личной и общественной жизни.

Это разнообразие подходов означает, что определение ключевых компетенций может происходить только в рамках региональной, государственной и международной дискуссии при участии всех или по возможности большего количества общественно значимых групп и должно учитывать всю совокупность сфер жизнедеятельности (органы государственной власти, педагогическая общественность и работодатели).

Таким образом, результат образования будет представлять собой совокупность привычных результатов образования с добавлением результатов по становлению и развитию ключевых компетенций. Развитие компетенций – это дополнение к привычным целям образования.

Логика обучения в контексте компетентностного подхода состоит из двух взаимодополняющих логик: логика обучения предмету и логика развития учащихся посредством предмета. Наиболее адекватными данному подходу являются следующие образовательные стратегии: модульное обучение; обучение «keis-study», посредством пакета ситуаций для принятия решений; проектное обучение. В связи с этим можно определить следующий список образовательных технологий: технология модульного подхода; технология развития критического мышления; технология рефлексивного обучения; технология проектного обучения; технология педагогического сопровождения.

Ключевые компетенции предполагают оценивание как внутреннее, так и внешнее. Каждый учащийся собирает портфолио (папка достижений), пишет резюме, проводит самоанализ и самодиагностику. Внешняя самооценка задается и оценивается внешним органом. Здесь возможно использовать метод тестирования, метод рецензирования, метод диалога учащегося и оценивающего и др. По результатам оценивания учащийся получает сертификат, определяющий уровень развитости той или иной компетенции. В британской школе таких уровней пять: I и II уровень учащиеся должны освоить к 16 годам в образовательном учреждении, III уровень – уровень после получения

специального образования; IV уровень – уровень бакалавра; V уровень – уровень магистра. Сертификат, предъявляемый при поступлении на работу, создает наиболее выигрышные условия для обладателя сертификата высокого уровня.

Опыт работы по развитию ключевых компетенций в разных странах убеждает в том, что ключевые компетенции – это необходимое условие повышения качества образования в целом, и начального, и профессионального в частности.

В ходе разработки и реализации ключевых компетенций в системе образования на передний план выдвинулись следующие проблемы:

1) технология развития ключевых компетенций в учебном процессе – на занятиях по общетеоретической и специальной подготовке; 2) подготовка инженерно-педагогических работников к работе по формированию ключевых компетенций у учащихся; 3) экспертиза занятий с позиций компетентностного подхода.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- нацеленность на становление компетенций является перспективным направлением в науке и практике образования;
- идея о развитии компетенций наиболее интенсивно развивается в системе профессионального образования;
- компетентностный подход предполагает конструирование содержания сверху вниз, а способов его освоения снизу вверх, т. е. сначала четко определяется модель выпускника, а затем под эту модель подбирается содержание по развитию ключевых компетенций;
- основные ресурсы должны быть направлены на подготовку кадров.

### Список литературы

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостёнин. – М., 1976. – 242 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 2006. – 816 с.
4. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М., 2006. – 256 с.

УДК 377.36.012:37

*Т. А. Маковка*

## К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

### Резюме

Статтю присвячено проблемі модернізації сучасної освіти, яка здійснюється в рамках Болонського процесу. Однією з умов даного процесу є впровадження компетентнісного підходу в зміст освіти. Уточнюється суть і зміст поняття «компетенція».

### Summary

The article discusses the problem of modern education modernization within the framework of the Bologna process. One of the characteristics of this process is a competence approach to education contents. The essence of the notion «competence» is specified.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход.

В процессе модернизации современного образования особое внимание уделяется вопросу повышения качества подготовки учащихся педагогических колледжей, который в отечественной науке и практике активно решается с позиции одного из приоритетных методологических подходов – компетентностного.

В соответствии с действующей в настоящее время концепцией развития образования, педагогическим коллективам рекомендуется обратить особое внимание на организацию образовательного процесса с точки зрения компетентностного подхода. Этот подход в образовании, ядро которого составляет понятие «компетенция», зародился в отечественной педагогической теории в конце 1980-х гг.

Перейдем к ключевому понятию «компетенция». Изучение научно-педагогической литературы, психолого-педагогических периодических изданий показало многогранность исследуемого понятия и множество дефиниций, которые не позволяют однозначно раскрыть качественную определенность понятия «компетенция». В современ-

ных исследованиях зачастую идет подмена указанного понятия. Используя метод цитирования, приведем некоторые определения из теоретических работ, представив их ниже в таблице 1.

Таблица 1

### Интерпретация понятия «компетенция»

Сущность понятия	Автор определения
1	2
1. Компетенция – круг вопросов, в которых кто-нибудь осведомлен; круг чьих-то полномочий, прав	С. И. Ожегов [4, с. 256]
2. Компетенция – это характеристика (описание) должности	В. Сучков, В. Иванов, Е. Корчагин [5, с. 111]
3. Под компетенциями имеются в виду психологические новообразования – органичный симбиоз знаний, алгоритмов действий, опыта, позволяющий студенту – будущему специалисту успешно решать профессиональные и жизненные задачи	О. Шаламова [9, с. 81]
4. Профессиональная компетенция основывается на: 1) профессиональных качествах работника (профессиональные знания, умения, навыки как опыт деятельности); 2) социально-коммуникативных способностях; 3) индивидуальных способностях, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности	Энциклопедия профессионального образования [12, т. 1, с. 454]
5. Компетенция – это подтвержденная готовность индивида (специалиста) использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личные качества) для успешной деятельности в определенной области, сознавая свою ответственность за ее результаты	Ю. Г. Татур [6, с. 171]
6. Компетенция – это интегральная характеристика личности, в которой учитываются не только знания, умения и навыки, но и мотивация к деятельности и практический опыт, необходимый уровень развития интеллекта, личностные качества, а также степень усвоения культурных и этических норм	В. Меськов, Ю. Татур [3, с. 74]

*Продолжение табл. 1*

1	2
7. Компетенция – это обобщенная характеристика личности (специалиста), определяющая проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области	В. Медведев, Ю. Татур [2, с. 46]
8. Компетенция – заданные требования к подготовке, необходимые для успешной профессиональной деятельности	В. Шершнева [10, с. 49]
9. Компетенция интерпретируется через термин «умение»: умение – это действие в специфической ситуации; умения представляются как компетенции в действии; компетенция – это то, что порождает умения	С. Е. Шишов, В. А. Кальней [11, с. 79]
10. Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним	А. В. Хуторский [8, с. 60]
11. Компетенция – это результаты обучения; то есть то, что обучающийся должен знать, понимать и демонстрировать после завершения процесса обучения; компетенция – это динамичная комбинация мировоззрения, знаний, умений и навыков	Tuning: Tuning Educational Structures in Europe; Universities contribution to the Bologna Process; An introduction. – Socrates-Tempus. – P. 3 [7]
12. Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов	А. Г. Бермус [1]

Таким образом, анализ приведенных формулировок показывает, что содержание понятия «компетенция» обусловлено теоретическими ориентирами, с позиций которых авторы исследуют педагогическую действительность. Кроме того, наблюдается широкий разброс мнений, но, несмотря на имеющуюся разницу в определениях, в которых компетенция представлена как «готовность», «знания, умения, навыки и опыт деятельности», а компетентность – как «единство различных видов подготовки», «совокупность качеств личности», «интегральная характеристика специалиста», все же в теоретических источниках рассматривается один и тот же круг вопросов в пределах профессиональной подготовки, в центре внимания которой находится будущий учитель (специалист).

В определении сущности дефиниции «компетенция» нам импонирует позиция Ю. Г. Татура, согласно которой компетенция – это подтвержденная готовность специалиста использовать весь свой потенциал, а именно, знания, ум, опыт и личные качества, для успешной деятельности в профессиональной области. В этом же русле представлена позиция В. Шершневой, в понимании которой компетенция представляет собой заданные требования к подготовке, необходимой для успешной профессиональной деятельности. Солидарность с данной позицией отражена в определении В. А. Сластенина, согласно которому «совокупность профессионально обусловленных требований определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности». Также мы придерживаемся точки зрения европейской экспертной группы, состоящей из высококвалифицированных специалистов из 135 престижных вузов 27 европейских стран и осуществляющей исследовательскую деятельность в русле Болонского процесса согласно методологии «Тюнинг», что компетенция – это результаты обучения, то есть то, что обучающийся должен знать, понимать и демонстрировать после завершения процесса обучения. При этом выделяются общие (инструментальные, межличностные, системные) и конкретные (для определенной сферы) компетенции.

Вместе с тем следует констатировать, что при анализе понятийных рядов очень часто происходит смещение методологических установок.

В результате сделанного нами анализа по определению сущности дефиниции «компетенция», вполне естественно может возникать вопрос: если «компетенция – это совокупность качеств личности (ЗУН, способы деятельности) или готовность специалиста использовать свой потенциал, а именно – знания, умения, опыт и личные качества», то в чем их отличие от традиционных ЗУН (заложенных в ГОС ВПО первого и второго поколения)?

Обратимся к современным исследованиям, которые прямо или косвенно дают ответ на данный вопрос.

Роль и значение разработки и введения в России стандартов первого и второго поколения можно проследить в исследованиях В. Меськова и Ю. Татура, которые отметили, что они (ГОС ВПО 1-го и 2-го поколения) позволили, сохранив целостность и то лучшее, что сложилось в советской системе образования, осуществить следующее:

- демоноидеологизировать образовательную сферу;
- создать условия для включения российской системы образования в мировое образовательное пространство;
- провести гуманную реформу;
- стимулировать педагогическое творчество и новаторство;
- обеспечить вариативность образовательных услуг.

Однако стандарты 1-го и 2-го поколения базировались на квалификационном подходе к профессиональному образованию, и результаты образования выражались через традиционные ЗУНы.

Сегодня мы подошли к ситуации, когда при недостатке специалистов с высшим фундаментальным образованием реальная экономика испытывает острую нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров. Следовательно, ставится задача обновления высшего профессионального образования на компетентностной основе путем усиления практической направленности при сохранении его фундаментальности.

С учетом вышеизложенного, полагаем, что:

- традиционные ЗУНы предметно-ориентированы;
- компетенции могут быть предметно-ориентированными (конкретные компетенции) + практико-ориентированными (общие компетенции).

Итак, обоснуем исходные авторские позиции: компетенция, во-первых, – это готовность; во-вторых, результат обучения, т. е. то, что обучающийся должен знать, понимать и демонстрировать после завершения процесса обучения. Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем следующее определение: компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей использовать (применять) их на практике, определяющая профессиональную готовность будущего специалиста к успешной деятельности и являющаяся результатом обучения.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, для качественного формирования компетенций учащихся колледжа необходимо также учитывать следующее: нацеленность на становление компетенций является перспективным направлением в науке и практике образования; идея о развитии компетенций наиболее интенсивно развивается в системе образования; компетентностный подход предполагает конструирование содержания сверху вниз, а способов его освоения снизу вверх, т. е. сначала четко определяется модель выпускника, а затем под эту модель подбирается содержание по развитию ключевых компетенций; основные ресурсы должны быть направлены на подготовку педагогических кадров.

### Список литературы

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.
3. Меськов В. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе / В. Меськов, Ю. Татур // Высш. образование в России. – 2006. – № 8. – С. 73–83.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1981. – 816 с.
5. Сучков В. Модель инженера-строителя: компетентностный подход / В. Сучков, В. Иванов, Е. Корчагин // Высш. образование в России. – 2006. – № 12. – С. 110–115.

6. Татур Ю. Г. Общая методика согласования целей, структуры и содержания в системе общего и профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М. : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 51 с.
7. Tuning Educational Structures in Europe // Universities contribution to the Bologna Process // An introduction. – Socrates – Tempus.
8. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторский // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 60.
9. Шаламова О. // Высш. образование в России. – 2006. – № 12.
10. Шершнева В. Как оценить междисциплинарные компетентности студентов / В. Шершнева // Высш. образование в России. – 2007. – № 10. – С. 48–50.
11. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1998. – С. 79.
12. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. А. Батышева. – М., 1999. – Т. 1. – С. 491.

УДК 378.6.012:355

*М. З. Асанбаев***КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ  
ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННОЙ  
ПОДГОТОВКИ****Резюме**

Стаття присвячена проблемі формування компетенцій майбутніх фахівців. Автор досліджує дану проблему в рамках компетентнісного підходу в процесі військової підготовки, у зв'язку з чим розкриває суть і зміст компетентнісного підходу.

**Summary**

The article deals with the problem of forming future specialists' competences. The author analyses the problem within the framework of a competence approach to military training, reveals the competence and contents.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, деятельностный подход.

В условиях реформирования современных Вооружённых Сил всё больше внимания уделяется их качественному совершенствованию. Повышаются требования к личностным и профессиональным качествам офицеров, их физическому и психическому здоровью. В связи с этим особое значение приобретает проблема профессионально-личностных качеств военных офицеров, занимающихся воспитательной и психологической деятельностью в образовательной системе.

Компетентностный подход отличается конкретной целевой направленностью на четко обозначенный конечный результат, интегрирует в себе личностный и деятельностный подходы и способствует преодолению конфликта между динамикой вооружения и статистикой подготовки будущих офицеров.

Компетентностный подход – это подход к образовательному процессу на базе компетенций. По существу, ключевым звеном в проектировании образовательного процесса здесь признается выражение результатов в форме компетенций. Возможности данного подхода активно исследуются В. И. Байденко, В. А. Богословским,

А. А. Вербицким, Д. П. Заводчиковым, Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, В. А. Кальнеем, С. Е. Шишовым и др.

Компетентностный подход ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Среди наиболее значимых элементов компетентностного подхода выделяются следующие:

1) идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования, ставшие прообразом современных представлений компетентностного подхода;

2) категориальная система этого подхода, в которой доминирует два базовых понятия – «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [1];

3) новизна целеполагания, которая проявляется в попытке определить ожидаемые результаты образовательного процесса через описание не знаний, умений и навыков, а новых возможностей обучаемого. Данный подход привлекает внимание тем, что он позволяет в качестве одного из средств решать образовательные проблемы в процессе вхождения в мировое образовательное пространство.

В настоящее время образование реформируется в соответствии с мировыми тенденциями, происходит дальнейшее развитие: предлагаются другое содержание, новое право, новые отношения, новое поведение и новые подходы. В рамках нашего исследования в качестве нового подхода выступает *компетентностно-деятельностный подход*. Рассмотрим его компоненты.

Компетентностный компонент рассматриваемого подхода предполагает, что процесс становления будущего офицера центрирован на развитии и формировании компетенций – результатов обучения, представляющих собой совокупность знаний, умений, навыков, способностей применять их на практике и определяющих профессиональную готовность к успешной деятельности. Современные тенденции

образования вносят изменения в «портрет» офицера, а точнее – в определение требований к его подготовке, личностным и профессиональным качествам.

Идеи общего и личностного развития, которые сформулированы в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования, стали прообразом современных представлений компетентностного подхода. Этому положению посвящен ряд исследований А. Андреева, В. Байденко, А. Вербицкого, А. Гребнева, В. Жураковского, И. А. Зимней, Н. М. Розиной, Ю. Татур и др. Несмотря на различия двух подходов (компетентностного и личностно-ориентированного), имеются существенные схожие признаки, объединяющие данные подходы:

1. Философская основа: антропологизм, гуманизм, диалектика, прагматизм.
2. Центрирование подходов на обучающемся, ориентация на развитие личности.
3. Научные концепции развития и освоения личностью социального опыта: когнитивная теория учения, деятельностьная теория, теория развивающего обучения, теория интериоризации, поведенческая теория научения, концепция Л. М. Фридмана и др.
4. Тип управления целостным педагогическим процессом: система малых групп + индивидуальная.
5. Организационные формы: академическая (индивидуальная, групповая).
6. Преобладающие средства: вербальные + практические.
7. Преобладающие методы обучения: традиционные + современные образовательные технологии.

Итак, анализ показал, что указанные подходы взаимосвязаны, причем личностно ориентированный подход проявляется в пределах компетентностного подхода, конкретизирует его, углубляет и дополняет. Кроме того, подходы имеют некоторые общие характеристики, т. е. в их основе лежат одни и те же понятия. Таким образом, не умаляя достоинств личностно ориентированного подхода, считаем, что данный подход в решении постоянных задач нашего исследования несколько ограничен. Мы используем компетентностный подход,

соотнося его с личностно ориентированным подходом и учитывая при этом их диалектическую связь, благодаря которой возможно их существование как единой формы управления.

Деятельностный компонент компетентностно-деятельностного подхода связан с пониманием деятельности как основы, средства и решающего условия развития личности, как формы активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. С точки зрения психологии, содержание образования усваивается не путем передачи информации человеку, а в процессе его собственной активной, направленной деятельности. По этому поводу Ю. Г. Татур отмечает, что из общей психологической теории деятельности вытекает важное следствие для системы высшего образования: обобщенным результатом профессионального образования должна стать готовность выпускника к социальной, профессиональной деятельности, ибо только через собственную активную деятельность человек способен развиваться [4, с. 47–48].

Основы деятельностного подхода в психологии заложил А. Н. Леонтьев. Он исходил из различий внешней и внутренней деятельности. Первая складывается из специфических для человека действий с реальными предметами, осуществляемых при движениях рук, ног, пальцев. Вторая происходит посредством умственных действий, где человек оперирует с идеальными моделями, образами предметов, представлениями о предметах. Деятельность рассматривается как средство становления и развития человека [2, с. 70].

Посвящая данному подходу свою работу, С. Д. Смирнов размышляет о том, что деятельностный подход не дает ответа на вопрос, как вовлекать учащихся в деятельность, чтобы она стимулировала активность личности в целом; кроме того, при описании и объяснении аппарат теории деятельности обнаруживает свою принципиальную ограниченность [3, с. 7]. Правомерность суждений исследователя объясняется тем, что деятельностный подход абсолютизирует, отрывает деятельность от личности, акцентируя внимание на целеполагании, ориентировочной основе.

Чтобы преодолеть указанные недостатки и усилить достоинства, следует применять совокупность характеристик, объединяющую два

подхода. Объединив два подхода, мы получили компетентностно-деятельностный подход.

Таким образом, констатируем, что компетентностный подход ориентирован прежде всего на достижение результатов, которыми выступают компетенции, а вектор деятельностного подхода направлен на организацию процесса обучения, приобретающего деятельностный характер. Овладение компетенцией невозможно без приобретения опыта деятельности. Следовательно, компетенции и деятельность взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Обобщая вышеизложенное, полагаем, что компетентностно-деятельностный подход как стратегия ориентирует:

- на формирование и развитие самореализующейся личности, обладающей компетенциями, определяющими ее готовность к успешной деятельности;
- на организацию такой деятельности, чтобы ее выполнение раскрывало перед личностью перспективу развития компетенций и их успешной реализации в профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 301 с.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Вента-Граф, 1995. – 283 с.
4. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособие / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос. – 256 с.

УДК 316.74:37

*Е. Ю. Усик***ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СЕТЕВИЗАЦИИ  
ОБЩЕСТВА****Резюме**

Статтю присвячено дослідженню мережевих комунікацій, що виникають у процесі формування й використання соціального капіталу на межі освітнього середовища та інших підсистем суспільства. Автор обґрунтовує ключову роль системи освіти в процесі мережевізації сучасного суспільства. Інтеграція в освітнє середовище різних соціальних суб'єктів, формування мережевого простору освіти є об'єктивною тенденцією сучасного інформаційного суспільства.

**Summary**

The article deals with analysis of network communications which arise in the process of forming and use of social capital on the borderline of the educational space and other subsystems of society. The author grounds the key role of the education system in the process of networks forming in modern society. Integration of different social subjects into the educational space, formation of educational network space is an objective tendency of modern information society.

**Ключевые слова:** социальная сеть, сетевизация, образовательная среда, социальный капитал, сетевое пространство.

Образование как социальный институт в современном мире имеет огромное влияние практически на все сферы жизнедеятельности общества. Но в то же время и многие проблемы, обусловленные сложными социальными трансформациями, находят свое концентрированное выражение в системе образования. Интегрируя в себе интересы различных социальных субъектов, институт образования уже не в состоянии удовлетворять их в полной мере. Системный характер кризисных явлений в образовании и в украинском обществе в целом требует переосмысления базовых механизмов взаимодействия образования с другими социальными институтами и социальными субъектами.

В этом отношении наиболее перспективным нам представляется сетевой подход, который позволяет анализировать структурные

взаимодействия неформального характера между социальными единицами: индивидами, коллективами, организациями, институтами, системами.

Изучению сетевых структур и сетевых взаимодействий посвящены такие теоретические концепции в социологии и экономике, как теория социального капитала (Дж. Коулмен, П. Бурдьё, Р. Пэтнам), концепция человеческого капитала (Г. Беккер), теория обмена (Дж. Хоманс). Но самую важную роль в понимании необходимости дискретизации структур сыграла активистская (деятельностная) парадигма, наиболее известными представителями которой являются П. Штомпка, М. Арчер, А. Гидденс, А. Турен и др. В их работах подробно исследуются трансформации структур, нестабильность социальных институтов, их поведение в переходной ситуации. В отличие от активистской парадигмы, посвященной в основном «актору», Ю. Хабермас основное внимание уделяет связям актора, их сущности и роли во включении актора в окружающий мир. Основой всякого взаимодействия он считает коммуникацию, а предтечей всякого действия для него является полученная (или нет) информация [1].

В настоящее время такие социологи, как Б. Веллман, С. Вассерман, Д. Ноук, Л. Фриман разрабатывают методологию сетевого анализа, проводят прикладные сетевые исследования. Одной из первых фундаментальных попыток теоретического осмысления в сетевых терминах трансформаций в глобальном сообществе – и в России как части этого сообщества – можно назвать работу Микаэля Кастельса «Информационная эпоха: экономика, общество и культура».

Среди российских социологов следует отметить работы Г. В. Градосельской, А. Н. Чуракова, посвященные изучению сетевых методик; В. М. Алексеева, Е. С. Алексеенковой, Р. Н. Абрамова и др., в которых исследуются проблемы формирования сетевых структур в информационном обществе. Среди украинских социологов можно выделить работы О. Б. Демкива, посвященные теоретическим исследованиям социального капитала как сетевого феномена.

Неисследованной областью в рамках данной проблематики является роль сетевых коммуникаций, в том числе неинституциональных

обменов и неформальных солидарностей в процессе формирования и использования социального капитала на стыке образовательной среды и других подсистем общества.

*Цель и задачи статьи* заключаются в том, чтобы показать возможности, преимущества и перспективы применения сетевого анализа к образовательной проблематике. Поскольку сетевой анализ позволяет эмпирически интегрировать и теоретически обосновывать взаимосвязь разных элементов социальной среды на макро-, мезо- и микроуровнях, представляется возможным исследовать механизмы неинституциональных форм взаимодействия образовательной среды с другими подсистемами общества, в частности, с рынком труда, с хозяйственными и общественными организациями.

Как полагает П. Штомпка, в последнее время социология стала рассматривать общество как «динамическое поле»: «Общество (группа, организация и т. д.) стало рассматриваться не как жесткая, «твердая» система, а, скорее, как «мягкое» поле взаимоотношений. Социальная реальность предстает межличностной (межличностной) реальностью, в которой существует сеть связей, привязанностей, зависимостей, обменов, отношений личной преданности. Иными словами, она является специфической общественной средой, или тканью, соединяющей людей друг с другом» [2, с. 339–342].

Исследователи отмечают, что в стабильных (традиционных) социальных структурах сетевые взаимодействия совпадают по своему объему (совокупности акторов) с институциональными границами, а в «размытых солидарностях» институциональная организация сообществ не соответствует по своему объему и содержанию их коммуникативной организации [3, с. 5]. Данный процесс, обозначенный в современной социологии как процесс «сетевизации» (М. Кастельс) [4], обуславливает позиционный конфликт между институтами и сетями, утрату доверия к социальным институтам и формальным механизмам перераспределения ресурсов.

Социальная сеть определяется как особый тип связей между позициями индивидов, объектов или событий, которые имеют определенное значение в ситуации обмена сетевыми ресурсами. Под социальной сетью мы понимаем особую форму социальной организации

(интеграции), возникающей спонтанно в результате установления как сильных (внутригрупповых), так и слабых (межгрупповых) горизонтальных (т. е. не определяемых формальным статусом) связей в процессе неформальных (неинституциональных) взаимодействий между социальными субъектами (актерами) по поводу накопления, распределения и использования специфических сетевых ресурсов – социального капитала [4, с. 85].

Социальный капитал представляет собой совокупность доступных актору связей, основанных на взаимном доверии и разделяемых нормах, открывающих доступ к разнообразным ресурсам и благам, включая поддержку, материальные и финансовые средства [6, с. 122]. Социальные связи являются объективированной формой социального капитала, который может быть использован актерами, например, в процессе поиска рабочих мест. В связи с этим социальные сети могут рассматриваться в качестве важного фактора повышения конкурентоспособности акторов на рынке труда.

В системе образования, прежде всего высшего, сосредоточены важнейшие социальные ресурсы – информационные, интеллектуальные, культурные, человеческие. Использование этих ресурсов, возможность оказывать влияние на их формирование, отбор и распределение является определяющим фактором эффективности субъектов рыночной экономики. В связи с этим все чаще бизнес-структуры используют неофициальные каналы информации, личные контакты для получения различных ресурсов, поиска высококлассных специалистов. Поэтому способность вуза заинтересовать своими ресурсами как можно больше социальных субъектов, наладить с ними взаимовыгодный обмен определяет его престиж и потенциал.

Можно выделить следующие характеристики сетевых связей: интеграция личных интересов с интересами общества; горизонтальные связи взаимности и кооперации на основании равных прав и обязанностей для всех граждан; солидарность, доверие и терпимость; ассоциации граждан, которые представляют собой своеобразную школу сотрудничества. Связывая изолированные группы, сети повышают санкции за недобросовестные сделки, благоприятствуют укреплению норм взаимности, облегчают обмен информацией

и улучшают ее качество, уменьшают неопределенность и риск, а также создают модели будущего сотрудничества [7].

Возможность накапливать и использовать социальный капитал во многом определяется позицией актора в социальной сети. Формальные структуры порождают закрытые сети с ограниченным количеством акторов, в то время как неформальные коммуникации являются источником развития открытых сетей со множеством слабых, случайных связей, с членами вне сети, взаимодействующими с другими сетями. В такие большие сети легко войти, легко найти нужную информацию, там появляются новые идеи и инструменты. Кроме того, актору выгоднее участвовать в нескольких социальных сетях, чем состоять только в одной. Как считает Д. Грановеттер, внутри социальных сетей слабые связи имеют гораздо большее значение, чем сильные, объясняя это тем, что через слабые связи информация «просачивается» быстрее. Это происходит, по его мнению, из-за того, что слабые связи «важнее для отдельных пользователей при их «вливании» и взаимодействии в сообществе, тогда как в результате сильных связей образуется тесная локальная группа» [8].

Развитие сетевых коммуникаций в образовательной среде стимулируется также широкими возможностями использования информационных ресурсов. Не случайно первая социальная сеть в Интернете была названа «Одноклассники». Очевидно, что факт принадлежности к одному учебному заведению может стать поводом для возникновения как слабых, так и сильных связей, предоставляющих доступ к сетевым ресурсам. Формирование широкой сети межвузовских коммуникаций, сетевые взаимодействия между всеми ступенями образования, а также интеграция в образовательную среду субъектов рыночной экономики, представителей управленческих структур, общественных организаций, СМИ и т. п. посредством различных форм участия в совместной деятельности – это объективная тенденция современного информационного общества.

Исследуя сетевые эффекты глобализации, М. Кастельс предложил понятие сетевого пространства, основными компонентами которого

являются ресурсы, которыми обмениваются акторы сети, а местоположение акторов определяется удаленностью от центров перераспределения ресурсов. Таким образом, социальная реальность представляет собой пространство обменов и структурной трансформации, определяющееся устойчивыми потоками ресурсов (в том числе информационных) между социальными акторами [4].

Возрастание роли сетевых коммуникаций, в том числе неинституциональных обменов и неформальных солидарностей, актуализирует сети как социальную реальность. В переходных социальных структурах, где институциональные формы обмена и доверия разрушены либо не сформировались, обращение социального капитала осуществляется в обход нормативных систем, а иногда вопреки им, порождая альтернативные формы солидарностей. Социальные сети компенсируют нормативный вакуум и способствуют формированию стабилизационных регуляторов в социальных системах. В условиях социальной дезорганизации, трансформации и аномии регулятивная функция институтов заменяется сетевой регуляцией [3, с. 6]. Это обусловлено трансформацией социальных институтов современных обществ в систему коммуникативных взаимодействий, границы которых определяются не внешними ограничениями, а внутренними функциональными связями.

Таким образом, трансформация института образования связана, в первую очередь, с формированием сетевого пространства, выходящего за пределы образовательной среды. Ключевая роль в этом пространстве, как нам видится, должна принадлежать системе образования, главное предназначение которой – создание социального капитала; развитие и поддержание такой системы связей, которая обеспечивает социальным субъектам доступ к важнейшим социальным ресурсам – информационным, интеллектуальным, культурным, человеческим. Поэтому роль образования в процессе сетевизации современного общества представляется нам не менее значимой, чем роль экономических, политических, культурных факторов.

**Список литературы**

1. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева, послесл. Б. В. Маркова. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.
2. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка ; под ред. В. А. Ядова ; пер с англ. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 416 с.
3. Градосельская Г. В. Анализ социальных сетей : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 / Г. В. Градосельская; Ин-т социологии Рос. акад. наук. – М., 2001. – 21 с.
4. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М. : Academia, 1999.
5. Усик Е. Ю. Социальная сеть как социологическая категория и социальный феномен / Е. Ю. Усик // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства / М-во освіти і науки України, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2011. – С. 82–85.
6. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 122–139.
7. Динелло Н. От плана к клану: социальные сети и гражданское общество [Электронный ресурс] / Н. Динелло // Международный журнал «Программные продукты и системы». – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru>
8. Granovetter M. The Strength of Weak Ties [Text] / M. Granovetter // American Journal of Sociology. – 1973. – Vol. 78. – № 6. – P. 1360–1380.

УДК 316.74:378

*Н. Г. Чибисова***МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ  
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА****Резюме**

У статті розглядаються різні підходи до вивчення такого феномену як культурно-освітнє середовище. Акцентується увага на філософському підході, який дозволяє розкрити змістовний потенціал культурно-освітнього середовища і з його допомогою створити у ВНЗ таке середовище, яке дозволить формувати сучасних спеціалістів.

**Summary**

The article considers various approaches to studying the phenomenon of a cultural and educational environment. In the focus of attention is a philosophical approach to the nature of a cultural and educational environment which makes it possible to create at a higher school a proper environment for bringing up modern specialists.

**Ключевые слова:** культурно-образовательная среда, социальное пространство, образовательное пространство, культурно-образовательное пространство, культурно-образовательная среда вуза.

В формирующемся информационном обществе активизировалось внимание к вопросам, связанным с приобретением знаний, информации. Так, в поле зрения педагогов, психологов, социологов, философов все чаще стало попадать образование. Исследователи все больше стали обращать внимание на условия, факторы, способствующие приобретению нового знания, начали применять к изучению образования пространственный, средовой подход.

Цель данной статьи – рассмотреть существующие по данной проблеме подходы и выделить существенные основы, которые позволят представить культурно-образовательную среду вуза как важнейшее условие становления личности обучающегося.

В последнее время в литературе появились такие понятия, как «информационная среда», «гуманитарная среда», «культурная среда», «социокультурная среда», «культурно-образовательная среда»,

«социокультурная образовательная среда» и др. Безусловно, что интерес к данным понятиям обусловлен теми преобразованиями, которые несет человечеству новое информационное общество; последнее чем дальше, тем сильнее объединяет человека с культурой, проникающей во все сферы человеческого существования и чем дальше, тем активнее образование выступает тем механизмом, который позволяет человеку приобщиться к ценностям культуры.

Категория «социальное пространство» тесно связана с категорией «социальная среда». Социальная среда заполняет социальное пространство.

Категорию «среда» активно стали изучать в 90-е годы XX века. Но впервые на нее и связанное с ней понятие «пространство» в социологическом понимании исследователи обратили внимание еще в XIX веке. Классический подход к понятию «пространство», «социальное пространство», «жизненная среда» дан в работах П. Бурдьё, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокина.

В современной западной социологии пространственный анализ развивали А. Лефлер, Э. Соджа, Р. Аллен и др. Большой вклад в развитие данных категорий внесли С. Барзилов, В. Виноградский, Л. Ионин, Ю. Качанов, А. Филиппов.

В украинской социологии проблемам социального пространства в разное время уделяли внимание М. Шаповал, А. Стогний, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Малес и др.

Изучением проблем становления единого образовательного пространства, воспитательного пространства, культурно-образовательного пространства, пространства детства занялись педагоги-исследователи Болдырева С. К., Селиванова Н. Л., Бондаревская Е. В. и др.

Многообразные аспекты образовательного пространства рассматриваются в работах Виленского М. Я., Гинецианского В. И., Конева В. Я., Мещеряковой Е. В., Панова В. И., Слободчикова В. И., Шендрика И. Г. и др.

Культурно-образовательное пространство является предметом исследования Гладченковой Н. Н., Щиголевой Н. В., Ничипуренко И. М., Усатой Н. Н. и др. [3].

Исследователи изучают отдельные аспекты данной проблемы. Так, Архангельский С. И., Белозерцев Е. П., Выготский Л. С., Гершунский Б. С., Миронов В. Б., Щедровский П. Г., Шими́на А. Н., Шиянов Е. Н. и др. изучают культурно-образовательное пространство как часть фундаментальной проблемы модернизации современного образования.

Богданов Е. Н., Козырев В. А., Крылова Н. Б., Слостенин В. А., Тюмасева З. И., Якиманская И. П. рассматривают культурно-образовательное пространство как пространство, направленное на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Часть работ в области педагогики направлена на изучение различных вопросов подготовки специалистов в системе высшего образования (Архангельский С. И., Андреев В. И., Белозерцев Е. П., Валиев И. Г., Горнова Н. В., Железовская Г. И., Савотина Н. А., Слостенин В. А. и др.). Еще одно направление исследований современного высшего образования связано с изучением изменений культурно-образовательной среды учебного заведения и ее воздействия на становление будущего специалиста (В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, С. М. Годник, Л. М. Сухорукова, Г. К. Парина, Н. Ф. Талызина, О. Н. Шахматова и др.).

Проблемы влияния культурно-образовательной среды на личность молодого человека находят свое отражение в работах психологов: Абульхановой-Славской К. А., Абрамовой Ю. Г., Афанасьева Ю. Н., Зимней И. А., Петровского В. А., Слободчикова В. И., Фрийдмана Л. М., Фрумина И. Д. и других.

Разработки культурологов Арнольдова А. И., Видт И. Е., Георгиевой Т. С., Зинченко В. П., Ковалевой Г. А., Крыловой Н. Б. и др. связаны с изучением образовательной среды вуза как широкого поликультурного и социокультурного пространства, в котором происходит становление и развитие необходимых качеств личности будущего профессионала [1].

Значительно меньше внимания исследованию проблем формирования культурно-образовательного пространства и среды уделяют философы. Тем не менее, Библиер В. С., Гессен С. И., Гершунский Б. С., Шадриков В. Д., Шими́на А. Н., Штофф В. А., Щедровицкий Г. П.

рассматривают культурно-образовательную среду с позиций динамических ее изменений и совершенствования, от темпов и характера которых зависит эффективность процесса становления личности обучающегося.

Но все исследователи, независимо от сферы их интересов (педагоги, психологи, философы, культурологи), указывают на необходимость более глубокого изучения культурно-образовательной среды вуза, которая может выступить действенным фактором формирования личности молодого человека. Так, культурно-образовательную среду вуза можно определить как такой пространственный континуум, в котором преломляются знания и культурный опыт человека; последний осуществляется благодаря взаимодействию, общению и сотворчеству. Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения выступает неким конструктом, который характеризует социокультурное пространство вуза с качественной стороны и раскрывает его организацию. Сущностным основанием культурно-образовательной среды выступает определенный набор норм, правил, ценностей культуры.

На современном этапе ученые отмечают важность моделирования, выстраивания среды высшего учебного заведения. И в этом вопросе большая роль принадлежит философам, которые могут раскрыть методологические основания становления культурно-образовательной среды вуза, трактуемой большинством исследователей как условие становления личности обучающегося. Анализируя современную культурно-образовательную среду вуза в условиях формирования информационного общества, ее можно представить как социокультурную среду, опирающуюся на нормы и ценности данного общества, которые и будут преломляться во всех ее элементах: в учебных планах, программах, учебниках, в деятельности преподавателей. В этой связи необходимо обратить внимание на содержательную сторону среды.

Содержательный потенциал культурно-образовательной среды в информационном обществе кардинально меняется. Меняется потенциал современной культуры, другим становится и образование. Поэтому важно раскрыть взаимодействие данных феноменов на

современном этапе. В новом обществе иными становятся и элементы культуры: нормы, правила, ценности. Молодого человека все активнее окутывают сети Интернет, большое влияние оказывают СМИ. Поэтому необходимо еще в юном возрасте заложить прочные нравственные основы, выработать у него общечеловеческие правила общежития, стойкие ценностные ориентации. Важными факторами формирования личности становятся семья, школа (к сожалению, в последние десятилетия роль семьи в воспитании подрастающего поколения значительно снизилась). Вуз призван оказывать дальнейшее влияние на становление личности учащегося, помогать ему в формировании как профессиональных, так и общекультурных компетенций. И в этом процессе значительная роль отводится его культурно-образовательной среде. Молодой человек оказывается в социокультурной среде вуза, где встречаются различные системы ценностей, которые не только определяют его сущность как личности, но и помогают идентифицировать себя с определенной группой. Таким образом, процесс образования выходит за границы формального института образования и охватывает другие сферы жизни человека. Социокультурная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в новое общество, освоить многообразные социальные сети, их ценности и успешно действовать в социокультурной среде. Культурный потенциал среды будет воздействовать на формирование личности. Поэтому очень значимо, какое содержательное наполнение присутствует в культурно-образовательной среде вуза. Вуз должен моделировать, выстраивать необходимую среду. Безусловно, что высшее учебное заведение будет включено в культурно-образовательную среду региона, государства; мировые глобальные процессы будут оказывать на него влияние. И, тем не менее, высшее учебное заведение может корректировать и вносить изменения в содержательный потенциал своей среды: акцентировать внимание на определенных нравственных нормах, пропагандировать значимые для него ценности (например, гражданственность, чувство патриотизма, толерантность, ответственность), вводить правила корпоративной культуры и др. Важно, чтобы вуз исходил из целостного развития личности учащегося, а не формировал однобокого, узконаправленного специалиста.

В информационном обществе возрастает роль вуза, особенно это связано с формированием культурно-образовательной среды. И помочь высшему учебному заведению в разработке теоретико-методологических основ культурно-образовательной среды призваны исследователи-философы, но осуществить это возможно только на основе междисциплинарного подхода, при участии как теоретиков, так и практиков – социологов, педагогов, психологов, культурологов. Но главное – желание администрации вуза, ученых, преподавателей создать в вузе высоконравственную, действенную культурно-образовательную среду, способную оказывать позитивное влияние на становление личности учащегося.

### Список литературы

1. Насонова Т. А. Профессионально-личностное становление будущих специалистов в условиях культурно-образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Насонова. – Саратов, 2005. – 170 с.
2. Чибисова Н. Г. Культурно-образовательная среда вуза и ее роль в становлении ценностей современного студента / Н. Г. Чибисова // О простом и сложном профессионально : спец. вып. Учен. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. укр. акад.». – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 81–86.
3. Щиголева Н. В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=104207>

УДК 316.74:378

*Л. А. Кива***К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЯ  
«РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»****Резюме**

У статті наводяться інтерпретації понять «реформування» та «реформування освіти». Запропоновано більш детальне визначення «реформування освіти» з урахуванням проблем і стану сучасної системи освіти.

**Summary**

The definitions of the concepts «reformation» and «education reformation» are given in the article. A detailed notion of «education reformation» in regard to problems and state of modern educational system has been suggested.

**Ключевые слова:** образование, реформирование.

Цивилизационные изменения в развитии человечества, его доиндустриальная, индустриальная и постиндустриальная стадии однозначно демонстрируют наличие непосредственного взаимодействия и взаимосвязи образовательной сферы с другими сферами общественного бытия: экономикой, политикой, культурой, правом. «Глобальные проблемы человечества (экологические, военно-политические, экономические, демографические, этнично-расовые и пр.) всегда выступали важнейшим и определяющим фактором трансформации образовательных систем, стимулировали прогрессивные изменения в содержании и форме обучения, в формировании мировоззрения человека, его жизненных принципов и идеалов» [6, с. 408].

Анализ современного состояния образования позволяет утверждать, что оно оказалось не готовым к перестройке своих структур и их содержания в соответствии с потребностями современных обществ и личности. Систематизация наработок ученых дает возможность говорить о следующих проблемах в образовании, определяющих направления его дальнейшего реформирования: доминирование архаичной трансляции знаний вместо целенаправленного формирования необходимых для жизни качеств (избыточный академизм

образования); проблема с доступом к качественному образованию; низкий уровень обеспечения преподавательского корпуса; старение преподавательского состава, гендерный перекос в его структуре; обучение, ориентированное на подготовку функционера-профессионала, и др.

Наряду с устареванием материально-технической базы и рядом других проблем в системе образования, перечисленные выше проблемные зоны позволяют говорить о снижении качества образования, а в целом – о кризисе образования в мире, что определяет необходимость его своевременного реформирования.

«Представители многих наук считают, что образование в XXI веке станет наиболее важным ресурсом экономического и социального развития. Однако формы и способы использования этого ресурса, а следовательно, и уровень его эффективности, варьируются в зависимости от особенностей социальных условий, традиций, национальной культуры и доминирующих ценностей отдельного общества. Как реакция на новые цивилизационные вызовы, на сложные общественные процессы и изменения, во многих странах мира произошли и дальше происходят разнообразные реформы образовательных систем. Исследования в этой сфере являются неизменной популярной темой. Они становятся более разнообразными и многоуровневыми, объединяя многоизмеримые сопоставления на глобальном и национальном уровнях» [3, с. 22].

Актуальность процесса реформирования определяется и тем фактом, что изначально, с «возникновением, зарождением классической модели образования, его задачи трактовались гораздо шире: там было гораздо больше и гуманистических, и гуманитарных идей. Но со временем ход развития привел к выхолащиванию культурной проблематики, к выделению обучения, ориентированного не на формирование личности, а на подготовку функционера-профессионала». В результате сегодня существует необходимость переосмысления образа мира и места человека в нем, и решить эту задачу возможно путем приведения образования в соответствие с потребностями общества и личности [9, с. 321].

Вопросами реформирования образования, формирования личности

в условиях высшей школы занималось много исследователей, среди которых – В. И. Астахова, Г. П. Климова, О. В. Навроцкий, Л. И. Зязюн, А. Л. Сидоренко, Н. Г. Чибисова и др. Этой проблеме посвящены исследования Ю. Алексеева, М. Згуровского, В. Кременя, В. Яблонского и др. В изучении проблем образования нашел отражение тот факт, что «деловой мир выступает против специализации в подготовке молодежи, требуя усилить внимание к общему образованию и формированию мировоззрения. Необходимы не просто специалисты высокой квалификации, но прежде всего люди высокоморальные, культурные, всесторонне образованные. Именно поэтому подготовка специалистов в высших учебных заведениях должна сопровождаться повышением уровня не только профессиональной, но и общей культуры» [1].

В своих работах авторы воспроизводят схему поисков новой модели образовательной системы, путь формирования государство-образующей стратегии образования, освещают принципиально новое состояние высшей школы, связанное с ее ориентацией на потребности информационного общества и необходимостью реагирования на общемировые тенденции.

В целом, проведение отдельных реформ подробно описано и имеет много глубоких толкований. Однако при этом практически все внимание уделялось хронологически-историческим, концептуальным и частично – содержательным аспектам каждой реформы. «То общее, что характеризует образовательную реформу как явление и процесс перестройки, до сих пор не стало предметом фундаментальных исследований в Украине» [3, с. 23]. Таким образом, данная проблема недостаточно теоретически разработана и ее актуальность в условиях быстротечности современного мира постоянно возрастает.

Следует отметить, что сам термин «реформирование образования» имеет многозначную трактовку, поэтому требует дополнительного исследования.

Целью данной статьи является конкретизация понятия «реформирование образования» с учетом проблем и состояния современного образования.

В общепринятом толковании понятие «реформа» (фр. *reforme* –

*преобразовываю, улучшаю*) означает (преобразование), изменение, переустройство чего-либо, что преимущественно осуществляется законодательным путем [12].

В современной науке существуют такие определения понятия «реформа»:

– «реформа – (преобразование), изменение, нововведение в какой-либо сфере общественной жизни, области знаний» [4, с. 1218];

– «реформа (от лат. *преобразовываю*) – (преобразование), изменение, переустройство стороны товариществ, жизни (порядков, институтов, учреждений), которое не разрушает основ существующей социальной структуры» [13, с. 214];

– «реформа (фр. *reforme*, от лат. *reformo* – *преобразовываю*), преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающее основ существующей социальной структуры. С формальной точки зрения под реформой подразумеваются нововведения любого содержания. Однако в политической практике и политической теории реформами обычно называют более или менее прогрессивное преобразование, известный шаг к лучшему» [2, с. 161];

– «реформа – 1. Преобразование, изменение, переустройство чего-нибудь. 2. Преобразование в какой-либо области государственной, экономической и политической жизни, не касающееся основ существующего социального строя» [10, с. 667].

Следует отметить, что, по мнению некоторых авторов, «реформа подразумевает реализацию некоторого набора заранее намеченных мер в заданное время» [8, с. 2].

Как видим, одни определения обозначенного понятия являются достаточно общими и не указывают на существенные признаки, выделяющие реформу среди других явлений и процессов, присущих современному обществу; другие привлекают внимание стремлением их авторов определить сущностные качества, свойственные именно реформациям в той или иной сфере.

Это дает нам основание реформу в образовании рассматривать как реализацию набора заранее намеченных мер в заданное время; преобразования, изменения прогрессивного характера всех элементов

образования, нововведения в содержании, методах, приемах и формах учебной деятельности и воспитания личности (методах, технологиях); в содержании и формах организации управления системой образования; в организационной структуре учебных заведений, средствах обучения и воспитания; в подходах к услугам в образовании, которые существенно повышают качество, эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса; а в целом – упорядоченную совокупность коллективных действий с целью качественного изменения всей системы образования.

Если понятие «реформа» отражает в такой интерпретации структурный аспект изменений в системе образования, то понятие «реформирование» используется для акцента на их динамичном аспекте. В данном ракурсе – это последовательный набор действий, способствующих достижению целевых установок реформы.

Как было показано в начале статьи, часто понятия «реформа» и «реформирование» используются применительно к тем или иным сферам жизнедеятельности общества. Для сферы образования следует обратить внимание на многозначность определения «реформа образования». По мнению некоторых авторов [7], это – система планомерно реализуемых мероприятий, инициированная и контролируемая соответствующими органами управления, объединенная единой программой, направленная на совершенствование существующего механизма функционирования сферы образования, ее содержательного наполнения и используемых форм в соответствии с требованиями трансформирующегося общества.

По мнению А. Василюка, сущность образовательного реформирования состоит в совокупности целенаправленных действий государственных и общественных органов (через законы, нормативно-правовые акты, инструкции, рекомендации и др.), а цель – в согласовании образования с изменившимися политическими и социально-экономическими условиями жизни общества [3, с. 22, 23].

Н. Сальников и С. Бурухин считают, что «реформирование системы образования – это сложный процесс, ... связанный с преобразованием содержания, форм и способов его организации, созданием принципиально нового технологического обеспечения учебного

процесса, совершенствованием профессионально-педагогической культуры образования» [11, с. 12].

Очевидно, что в научной литературе единых подходов к трактовке и соответственно к использованию понятия «реформирование образования» нет.

Обобщая же различные определения этого понятия, приходим к логическому выводу о том, что сущность образовательного реформирования состоит из комплекса широкомасштабных и глубоких изменений управляемого и спорадического характера, проявляющихся как социальный механизм усовершенствования ценностной и функциональной структуры института образования. В соответствии с этим, «перспективной целью реформирования высшего образования как института культурогенезиса, наукогенезиса и социализации личности нужно выделить – формирование открытого, динамичного образовательного пространства относительно свободного развития и коммуникации индивидов и народов в условиях социокультурного, конфессионального, этнического и ценностного разнообразия» [5, с. 22].

В контексте нашего исследования заслуживает внимания подход Хосе Ортеги-и-Гассета. Так, по мнению испанского философа, «необходимость в реформе образования возникает по двум причинам: либо из-за нарушений в прямом значении этого слова, то есть вследствие единичных случаев ошибочного использования «добрых правил», либо из-за того, что злоупотребления случаются столь часто и (или) постоянно, становятся такими обычными и (или) одобряются, что уже даже не могут называться злоупотреблениями... Поэтому именно против последних следует направить качественные изменения. Но сам процесс реформирования образования будет достаточным, найдет лучшее воплощение и общее одобрение в случае твердого определения миссии, идеи институции образования и решения проблем соотношения национального и общегражданского в процессе становления демократического общества в Украине» [14, с. 32–33].

Реформа образования ставит перед собой цель сохранить его потенциал, усилить государственную поддержку приоритетных направлений образования и науки, привести существующую систему в соответствие последним мировым достижениям современной науки.

«Отработка футурологических социальных моделей эффективного образования высшей школы (в частности, Римским клубом, Т. Хюсенем, Г. Эндервитцем, Ч. Куписевичем) в современной социологии доказывает, что реформа – это система социальных механизмов, для задействования которых необходимы и разработка специфической политики, и программирование инноваций, и концептуальное создание социальных проектов, и определенный ряд непосредственных социальных действий организационного, управленческого, социопсихологического и другого характера. Успешность внедрения новых социальных моделей образования связывается как с возможностью поддержания реформы большинством заинтересованных социальных слоев, так и с преобразованием высшей школы в новое качество – «локальные центры непрерывного образования», «источники обновления образования» и тому подобное» [5, с. 23].

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что в современных условиях наиболее оптимальным является использование понятия «реформа образования» в значении системы планомерно реализуемых мероприятий, инициированной и контролируемой соответствующими органами управления, объединенной единой программой, направленной на совершенствование существующего механизма функционирования сферы образования, ее содержательного наполнения и используемых форм в соответствии с требованиями общества.

В целом же, в теории существуют определенные разногласия в толковании понятий «реформа», «реформирование образования» различными авторами, что, по нашему мнению, объясняется прежде всего относительно незначительным возрастом данной науки, тем, что эта отрасль находится в процессе развития, что определяет и динамичность ее категориально-понятийного аппарата. Поэтому продолжение исследований в этом направлении – важная задача современной науки.

### Список литературы

1. Астахова В. І. Якість – надзавдання реформи / Валентина Астахова // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 31–34.

2. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1969–1978. – Т. 22 : РЕМЕНЬ-САФИ / гл. ред. А. М. Прохоров. – 628 с. – С. 161.
3. Василюк А. З теорії освітніх реформ / А. Василюк // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 22–26.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170000 [сл.]: До 10-ї річниці проголошення незалежності України / [Кер. проекту та гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Перун; Ірпінь, 2001. – 1426 с.
5. Герасіна Л. М. Оновлення сучасної вищої школи в контексті глобальних проблем освіти : автореф. дис. ... д-ра соціол. наук : спец. 22.00.06 – Соціол. культури, освіти, науки / Людмила Миколаївна Герасіна. – Х., 1994. – 33 с.
6. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : моногр. / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 364 с.
7. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик; [сост.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
8. Итак, модернизация // Высш. образование сегодня. – 2001. – № 2.
9. Курс лекций по социологии образования : учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 464 с.
10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 сл. и 7500 фразеол. выражений / С. И. Ожегов ; РАН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – 3-е изд., стер. – М. : Азъ, 1996. – 908 с.
11. Сальников Н. Реформирование высшей школы: актуальное состояние и проблемы / Н. Сальников, С. Бурухин // Высш. образование в России. – 2008. – № 8. – С. 3–13.
12. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000. – С. 501.
13. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
14. Шейко С. Національні та загальногромадянські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні / С. Шейко // Вища освіта України: Пед. преса. – 2005. – № 3.

УДК 378.147(575.2)

*Г. И. Абыласынова***НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ****Резюме**

Статтю присвячено одному з головних завдань модернізації вищої освіти – використанню у навчальному процесі нових освітніх технологій, що значно підвищують якість освітнього процесу, вдосконалюють педагогічну майстерність викладачів, а також відграють величезну роль у підготовці нового фахівця.

**Summary**

The article deals with one of the main problems of higher education modernization – employment of new educational technologies that essentially improve the educational process, the teachers' pedagogical mastership and new specialists training.

**Ключевые слова:** модернизация, реформа, новые технологии, образовательная система, качество образования, конкурентоспособный специалист, педагогическое мастерство.

Известно, что XXI век – век высоких технологических преобразований, нового уровня развития мировой цивилизации, в пространство которого входит и Кыргызстан, – ведет к необходимости коренных преобразований во всех сферах общественной жизни, в том числе и образования. В Кыргызстане также начата перестройка системы образования с целью интеграции в мировое образовательное пространство. Трансформация всего общества и системы образования требует подготовки нового поколения специалистов, хорошо владеющих основами рыночной экономики, разбирающихся во многих аспектах политических, социальных, экономических и других проблем.

Процессы кардинальных преобразований в системе образования создали реальные предпосылки для демократизации и гуманизации образования, для разработки и введения элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, для обращения к мировому педагогическому опыту и требуют от педагога пере-

ориентации его сознания на творческую деятельность. Безусловно, достижение хороших результатов в работе современного педагога во многом зависит от того, какие пути он выбирает в ответ на «вызовы времени», на какую из существующих моделей обучения опирается, как владеет многообразными образовательными технологиями, вариативностью сочетания их в управлении процессом обучения, гарантирующим достижение запрограммированного результата, процессом, в котором студент – активный субъект деятельности.

В настоящее время в образовательной деятельности многих кыргызстанских вузов, в том числе и Иссык-Кульского госуниверситета, существуют наиболее актуальные проблемы и противоречия:

- между несоответствием содержания образования на уровне учебных программ содержанию социального опыта;
- между бессистемным применением форм и методов активного обучения, не меняющих характер и результаты образовательной деятельности;
- между необходимостью и нежеланием пересматривать имеющийся опыт;
- между несоответствием уровня притязаний общественной ценности его деятельности;
- несоответствие между нормами отношений «преподаватель – студент» и видами взаимодействий.

Необходимо отметить, что попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в системе высшего образования традиционными, преимущественно вербальными, лекционно-аудиторными методами не дают необходимых результатов. Поэтому современное качественное образование связывает решение этих проблем с обновлением традиционных и внедрением новых образовательных технологий, интерактивных форм организации учебного процесса и контроля за его качеством, а также повышения профессионального саморазвития педагогов и качества обучения.

В этой связи справедливо утверждение Н. В. Бордовской, что овладение современными технологиями – это «не дань моде, а потребность найти способы повышения результативности

и эффективности профессиональной деятельности, снижения трудоемкости ресурсов и затрат, уменьшения разброса, дисперсии качества ее результатов» [1, с. 10].

Для современного преподавателя образовательные технологии – необходимый инструментарий. В них заложен огромный потенциал для совершенствования профессионального мастерства, повышения качества обучения и достижения целей, которые общество ставит перед системой образования – подготовить квалифицированных специалистов нового века, то есть молодое поколение, умеющее организовать свою деятельность с учетом новых потребностей современного рынка труда, свободно владеющих своей профессией, способных быстро принимать правильные решения, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Массовое внедрение образовательных технологий относят к началу 60-х годов и связывают его с реформированием американской, а затем и европейской школы. За рубежом наиболее известными авторами по данной проблеме являются Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Керолл, Д. Хамблин. Российская теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперина, А. Я. Зориной, М. В. Кларина, Л. Н. Ланды, И. П. Раченко, А. Г. Ривина, Н. Ф. Талызиной, П. М. Эрдниева, Н. В. Бордовской и др.

В Кыргызстане интерес к теоретическому обоснованию инновационного обновления системы образования носит комплексный характер. Кыргызские ученые, в связи с открывшимися перед ними за последние 20 лет новыми возможностями, проводили исследования различных факторов, призванных ускорить модернизацию образования и повысить его качество. В этих исследованиях нашли отражение структурные преобразования системы образования, системы управления и модернизации содержания образования. Из работ кыргызских ученых И. Б. Бекбоева, Н. А. Асиповой, Н. А. Ахмедовой, И. С. Болджуровой, К. Д. Добаева, Э. М. Мамбетакунова, А. М. Мамытова, В. Л. Кима, Л. П. Мирошниченко, Т. В. Панковой, Т. М. Сияева, Н. К. Дюшеевой и др. вырисовывается достаточно полная картина

инновационных преобразований, позволяющих Кыргызстану на паритетных началах участвовать в решении глобальных образовательных проблем.

Анализ научных работ по проблемам образования свидетельствует о многогранности и многоаспектности понятия «технология», о том, что в понимании технологии до сих пор нет единой точки зрения. Из существующих на сегодняшний день многочисленных определений понятия «технология» наиболее емкое определение рассматриваемого понятия дает, на наш взгляд, Н. В. Бордовская, которая под технологией понимает «поэтапную реализацию того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть разные технологии его реализации» [1, с. 14].

Схожую позицию занимает и Н. К. Дюшеева, которая считает, что педагогическая технология – это последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех действий [2, с. 75].

Поскольку педагогическая технология очень тесно связана с педагогическим мастерством, то вполне естественно, что совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство.

Для реализации вышеизложенных задач из всего многообразия существующих современных образовательных технологий мы первоначальный выбор остановили на технологиях обучения известной международной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), которые успешно применяются на занятиях по курсу русского языка для студентов национальных групп неязыковых специальностей.

Многолетний опыт применения технологий инновационной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в учебном курсе «Русский язык для национальных групп неязыковых специальностей» в Иссык-Кульском государственном университете свидетельствует об инновационном подходе к учебному

процессу в русле критического мышления, которое является сложным процессом творческого интегрирования идей и возможностей, переосмысления и перестройки концепций и информации, а также об активном и интерактивном процессе познания, происходящего одновременно на нескольких уровнях.

Использование инновационных технологий обучения в данной программе нацелено на формирование и развитие профессиональных умений, определенных мыслительных навыков у студентов, дальнейшая приоритетность которых зависит от развития самостоятельности, гибкости мышления, умения работать в команде, общения в устной и письменной форме. Кроме этого, использование инновационных технологий позволяет по-новому подойти к презентации нового речевого и грамматического материала, закреплению, обобщению изучаемого, эффективному его применению при работе с текстами, несущими новую информацию.

Единицей обучения русскому языку является текст, чтение и понимание этого текста. Задача преподавателя – без насилия и упреков заинтересовать студентов в чтении. Инновационные технологии программы РКМЧП предполагают вызывать, в первую очередь, интерес к чтению. Интерес, именуемый «мотивация», является той волшебной палочкой, взмах которой будет притягивать к чтению. Уже на начальном этапе проблема мотивации должна быть в поле зрения преподавателя. В процессе занятия преподавателю необходимо поддерживать мотивацию, помогая проникнуть в суть текста. Постановка проблемного вопроса, создание поисковой ситуации, как показывает практика, буквально заставляет без усилия преподавателя читать текст изучающе, а не поверхностно. Работа в группе создает благоприятные условия для активной читательской деятельности, поскольку есть возможность обсудить прочитанное с друзьями. Интерес при этом формируется и к самому учебному процессу.

Структура занятия по модели ВОР (Вызов – Осмысление – Размышление) предусматривает поддержание внимания, интереса (мотивации) студентов на всех стадиях урока.

На стадии *Вызова* предлагаются работы нетрадиционного характера, выявляющие чувства, пожелания, воспоминания, фантазии

студентов. Например, написать эссе, опираясь на личный опыт, выразить личностные мысли и чувства по определенному вопросу, почувствовать себя писателями и написать небольшой рассказ, вспомнить случаи из жизни и т. д., то есть задания, которые пробуждают интерес у учащихся. Студент не может писать и говорить о том, чего он не пережил лично, что не стало фактом его жизни, что он не пропустил через свою душу. Когда есть личные переживания, впечатления, ему всегда есть, что сказать. В процессе работы в глазах студентов читаешь: «Будут ли интересны другим мои мысли и чувства? Можно ли описывать на занятии случаи из моей жизни? Что напишут мои одноклассники?» и т. д., а самое главное, у них возникают вопросы: «Какая сегодня тема? О чем будем читать? Почему сегодня мы заговорили на эту тему?» В движениях и глазах студентов чувствуется нетерпеливое желание скорее прочитать текст.

Здесь оказывается важным то, что, погружаясь в собственные мысли, переживания, студент скорее сумеет позже, при непосредственном восприятии текста найти ассоциативную связь между своими эмоциями, мыслями, представлениями, с одной стороны, и образами и чувствами автора – с другой. Такой прием включает в чтение эмоциональный опыт студента, создает настрой на дальнейшую работу. Преподавателю важно не только заинтересовать студента, но и поддерживать его интерес на протяжении всего занятия, курса, семестра, чтобы этот интерес вел читателя в дальнейший поиск, помог в будущей жизни.

На стадии *Осмысления* необходимо «утолить жажду» интереса учащихся. Ситуацию следует повернуть так, чтобы у них появились вопросы, на которые им хотелось бы ответить самим. А путь к ответам, к истине и совершенству требует прочитать немало страниц.

На стадии *Осмысления* студентам предлагается работа непосредственно с текстом в соответствии с инновационными технологиями. Это важный этап, так как главным при работе с текстом является естественное размышление над текстом, свободное высказывание догадок, предположений, прогнозирование дальнейших событий, описание ассоциаций, возникших образов. Преподаватель вместе со

студентами шаг за шагом идет к намеченной цели, отмечая их большие и маленькие успехи, наблюдая, как рождается их собственный, индивидуальный язык, который позволит им сформулировать свои мысли, адекватно выразить себя, а значит, быть понятыми. Основной упор при обучении чтению делается на то, чтобы текст был не только прочитан, понят, но чтобы студенты выразили свои мысли о прочитанном и аргументировали их. Студентам необходимо пройти уровни знания, понимания, анализа и синтеза прочитанного.

Чтобы помочь студентам лучше понять текст, преподаватель может настраивать их на целевое привлечение уже имеющихся знаний; обращать их внимание на использование в текстах знаков; помогать студентам размышлять и задавать вопросы по прочитанному друг другу, преподавателю, автору; задавать вопросы, на которые есть ответы в тексте (фактологические) и вопросы, на которые нет ответа в тексте (концептуальные). При таком подходе студенты не только получают новые знания, они достигают нового уровня понимания, становятся мыслящими читателями, так как в процессе чтения им приходится пристально изучать текст, думать, формулировать свои вопросы и собственное мнение по поводу прочитанного. Работая по технологии критического мышления, мы пришли к выводу, что предложенный материал не только усваивается, но и проходит через призму личного, внутреннего «я». Самостоятельное извлечение информации дает возможность прочувствовать каждому изнутри взаимосвязь формы и содержания текста.

В традиционной методике преподавания задания к тексту (прочитайте текст, ответьте на вопросы, составьте план, переведите на родной язык и т. д.) не создают почву для заинтересованной, творческой работы студентов. Вопросы, предлагаемые в учебнике, уже подготовлены автором учебника или преподавателем. А инновационные технологии обучения предполагают составление «своих» вопросов, которые потребуют от студентов внимательного чтения и возвращения к прочитанному. Здесь особенно притягивают внимание и интерес студентов вопросы, на которые нет ответа в тексте, так как при этом они пытаются найти ответы между строк. Если преподаватель видит, что студент затрудняется, не может

ухватить «нить размышлений», то он может задать направляющий вопрос. Преподаватель направляет, но не подсказывает. Вопросы посыпались, значит, работа пошла. Свидетельством успешной работы является заинтересованность студентов в дополнительной информации по прочитанному тексту («Вопросы к автору»).

Заслуживает внимания студентов постановка проблемного вопроса с вариантами ответов («Уголки»), сомнение в достоверности информации. К примеру: «Все ли в тексте вам кажется правдой?». По традиции читатели привыкли считать правдой все, что напечатано, все, что предлагается обучающим. Существует устоявшееся мнение о несомненном доверии к прочитанному. Необычный подход, компрометирующий достоверность информации, вызывает большой интерес. Студенты готовы не раз и не два перечитывать материал, буквально штудируют текст, задумываясь над каждым словом и предложением («Совместный поиск»).

Нельзя не отметить другой прием, при котором студенты горят желанием читать – это стратегия «Чтение с прогнозированием». Остановка чтения текста на самых интересных местах и поддерживает любопытство, интерес студентов к дальнейшему чтению. Прогнозирование – это неисчерпаемый клад для творческих способностей студентов. Желание узнать дальнейшее развитие событий, сравнить свой вариант и варианты других с реальными событиями текста заставляет говорить и самых «тихих» и заядлых «молчунов», приводя в движение винтик интереса к чтению.

Вызывает интерес студентов к чтению задание «выписать цитату из текста и дать свой комментарий» («Двучастный дневник»). Искать предложение, которое заставляет задуматься, выразить по отношению к нему свои мысли, чувства, ассоциации, согласие или несогласие с мнением автора и является, на наш взгляд, результатом аналитического чтения. При таком чтении у каждого студента создается свое понимание, свой смысл. Порой поражают глубокое размышление студентов, разное понимание одних и тех же строк.

Интерпретировать прочитанное, воссоздать данный материал через призму личного понимания – это задание, которое открывает

новых творцов и мыслителей. Такое задание чаще дается на стадии *Размышления*. Роль и возможности интерпретации не раз отмечали методисты (Л. Ф. Илеева). Каждый читатель вкладывает свой смысл, свое понимание в прочитанное, каждый по-своему представляет героев. Чтобы воссоздать или пересоздать информацию, студенты не раз будут перечитывать материал. С большим вниманием и желанием пойдут на поиски дополнительной информации.

Именно при интерпретации наглядно видно, что процесс чтения – это процесс создания индивидуального смысла. Процесс чтения заставляет размышлять не только над текстом, но и над собой. Задание интерпретации можно применять на этапе Размышления при различных стратегиях, например, ЗХУ, Инсерт, РАФТ, Двучастный дневник, Чтение с прогнозированием и т. д.

На стадии Размышления идет преобразовательный процесс. Оценка полученных данных с личностных жизненных позиций неразрывно связана с процессом чтения. Справедливая оценка вынуждает неоднократно перечитывать материал или находить подобные ситуации в других текстах.

В последние годы в методической литературе не раз отмечалось, что у наших студентов наблюдается разрыв между знаниями и умением применять эти знания на практике. Задания на стадии Размышления: интерпретировать, закончить своим вариантом, изменить определенное место, продолжить, поставить себя на место героя и принять решение, написать письмо и т. д. являются уровнем не только личностного подхода, но и применением в жизни прочитанной информации, полученных знаний.

Инновационные технологии, используемые на занятиях русского языка, дают возможность студентам учиться не только у преподавателя, но и друг у друга, и преподаватель многому учится у них. Он больше не «просто передатчик знаний», не «контролер» и «оценщик», а студент – не пассивный «поглотитель» знаний. Такие занятия способствуют развитию мышления не только студентов, но и самого преподавателя. Наши наблюдения позволяют отметить, что студенты постепенно учатся работать сообща, участвуют в общем решении

проблем, становятся любознательными, у них пропадает робость, появляется смелость, формируется собственная позиция по обсуждаемому вопросу.

Опыт внедрения описываемых инновационных технологий в преподавании русского языка в национальной аудитории доказывает их эффективность. Процесс использования данных технологий направлен на личностное развитие студентов, на новый подход к работе с информационным материалом, на целенаправленность интерактивных приемов обучения.

Итак, использование новых образовательных технологий обучения в педагогической деятельности обеспечивает высокое качество и мобильность знаний и умений в учебном процессе студентов и преподавателей, что является необходимым условием в осуществлении процесса вхождения в мировое образовательное пространство.

### Список литературы

1. Абыласынова Г. И. Использование инновационных технологий при обучении чтению / Г. И. Абыласынова, У. К. Кадыркулова // Вестн. Иссык-Кульского ун-та. – Каракол, 2007. – № 18. – С. 166–170.
2. Буйских Т. М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин / Т. М. Буйских, Н. П. Задорожная. – Бишкек, 2003.
3. Дюшеева Н. К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе / Н. К. Дюшеева. – Каракол, 2009.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М., 1994.
5. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – М., 2011.

УДК 378.147.88

*Д. Ш. Алиева***СТИМУЛИРОВАНИЕ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ВУЗЕ****Резюме**

Статтю присвячено проблемі активізації творчої пізнавальної діяльності студентів у ВНЗ. Автор розкриває суть і зміст поняття «активізація» і пропонує форми організації даного процесу.

**Summary**

The article discusses the problem of activizing higher school students creative cognitive activity. The author reveals the essence and contents of the notion «activation» and suggests forms of its organization.

**Ключевые слова:** активизация, мотивация, технологизация.

Проблема активизации творческой познавательной деятельности студентов является одной из актуальных в теории и практике обучения. В поисках путей ее решения ученые-педагоги осваивали различные методы, нетрадиционные формы проведения занятий, дидактические игры и т. п.

Анализ современных психолого-педагогических исследований по проблеме активизации познавательной деятельности показал, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность, а также взаимодействие между людьми. Так, современные образовательные технологии способствуют эффективному обучению, так как студенты открыты для данного процесса, запланированные преподавателем виды деятельности способствуют активному включению во взаимоотношения и сотрудничеству с другими участниками образовательного процесса, студенты имеют возможность анализировать выполненную деятельность и реализовать собственный потенциал, могут быть самими собой, проявляя и выражая личностные особенности.

Известно, что каждый обучающийся включается в процесс учебно-познавательной деятельности с разной степенью активности.

Различные уровни познавательной активности освещаются в работах А. М. Смолкина [2], Т. И. Шамовой [3], В. А. Якунина [4] и др.

Т. И. Шамова выделяет воспроизводящий, интерпретирующий и творческий уровни познавательной активности, в основе которых – образ действия. Характеризуя воспроизводящий уровень, она описывает стремление студента понять, запомнить, воспроизвести полученные знания, овладеть способами выполнения действий по образцу. Следующий уровень – интерпретирующий – предполагает желание постичь смысл изучаемого, применить знания и освоенные способы деятельности в новых условиях. Творческий уровень характеризуется готовностью студентов к пониманию межпредметных связей и явлений, самостоятельному поиску решения проблем [3].

В. А. Якунин, соответствуя одной из классификаций методов обучения, выделяет репродуктивно-подражательный, поисковый и творческий уровень активности студентов [4].

По мнению А. М. Смолкина, в учебном процессе различают два вида обучения: активное и пассивное. *Активное обучение* предполагает субъективную позицию студента, при которой он вступает в полилог с преподавателем, сокурсниками, активно участвует в учебно-познавательном процессе, осуществляя при этом деятельность в паре, в группе. *Пассивное обучение* – это обучение, при котором студент выступает в роли объекта учебной деятельности. Его задача – строго усвоить материал, а затем его воспроизвести. Подобный процесс чаще всего осуществляется посредством лекции-монолога, чтения-монолога, односторонней демонстрации материала. Пассивное обучение не предполагает групповой работы, совместных заданий, исследований [2].

В настоящее время существует обилие различных подходов, свидетельствующих о постоянном интересе ученых к проблеме активизации познавательной деятельности студентов. Так, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, предлагая классификацию методов обучения, демонстрируют в каждом из них увеличение степени активности и самостоятельности обучающихся: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод. Согласно их точке зрения, источник

активности следует искать в самой личности, в ее мотивах и потребностях.

Анализ психолого-педагогических источников показал, что источники активности лежат в естественной среде, которая окружает человека. Кроме того, они рассматривают факторы, стимулирующие активность обучающихся, и относят к ним: познавательный и профессиональный интерес, креативный характер познавательной деятельности, состязательность, игровую направленность проводимых занятий, эмоциональное воздействие вышеназванных факторов.

Следуя логике исследовательского процесса, представим импонирующие нам определения понятий «активность», «активизация», «мотивация», «интерес» [1, с. 75–77]:

– *активность* определяет степень «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности, в структуре активности выделяются следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания, стремление к самостоятельной деятельности, сознательность выполнения заданий, систематичность обучения, стремление повысить личный уровень и др.;

– *активизация* – это постоянно текущий процесс пробуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе; главная цель активизации – формирование активности обучаемых, повышение качества учебно-воспитательного процесса. Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают различные виды деятельности, в которых студенты должны: отстаивать свое мнение; принимать участие в дискуссиях и обсуждениях; ставить вопросы своим преподавателям и сокурсникам; рецензировать ответы сокурсников; оценивать ответы и письменные работы сокурсников; заниматься обучением отстающих; самостоятельно осуществлять выбор задания; создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;

– *мотивация* – это общее название процессов, методов, средств пробуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Имея в виду учителя, говорим о мотивации обучения; с позиций обучаемого следует вести

речь о мотивации учения (внутренней или автомотивации). Мотивация основывается на мотивах. По видам деятельности выделяются мотивы социальные и познавательные, которые по уровням подразделяются на широкие социальные (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения); узкие социальные (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получить достойное вознаграждение за труд); мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в группе); широкие познавательные мотивы (ориентация на эрудицию, удовлетворение от самого процесса обучения и его результатов); учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний);

– *интерес* – один из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности; это положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности.

Итак, краткий обзор проведенных дефиниций свидетельствует об их взаимосвязи, образующей некую систему, направленную на качественное осуществление целостного педагогического процесса.

Резюмируя вышеизложенное, учитывая сущностное содержание ключевых слов, констатируем, что источниками активности выступает сама обучающаяся личность (с ее мотивами и потребностями); естественная среда, которая окружает человека; личность преподавателя и различные способы его педагогической деятельности; интерактивное обучение.

В ходе поиска мы пришли к выводу, что каждый из описываемых выше источников активности в отдельности недостаточен для активизации познавательной деятельности студента. В рамках каждого из них в отдельности может реализоваться небольшое количество решаемых задач. В связи с чем мы снова акцентируем внимание на назначении разработанной нами системы современных образовательных технологий – являться ведущей формой организации целостного педагогического процесса, направленной на профес-

сионально-личностное формирование будущего учителя современной формации.

Технологизация процесса обучения способствует активизации практического опыта, обмену знаниями и опытом, становлению нового профессионального мышления, приобретению конструктивной позиции в отношении нововведений, пробуждению чувства нового, творческому подходу к использованию имеющегося опыта, формированию критической самооценки собственной практики и т. п.

Итак, резюмируя вышеизложенное, считаем, что основными и наиболее продуктивными формами обучения, которые трансформируются в современных образовательных технологиях, а также способствуют активизации творческой познавательной деятельности студентов, являются следующие: групповая работа, игровая форма организации обучения, межличностный диалог, рефлексия процесса образовательной деятельности, модерация, обратная связь.

### Список литературы

1. Вигман С. Л. Педагогика в вопросах и ответах : учеб. пособие / С. Л. Вигман. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 208 с.
2. Смолкин А. М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991.
3. Шамова Т. И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1991.
4. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988.

УДК 378:378.016

*С. А. Ткачѳва***О РОЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ДИСЦИПЛИН ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ****Резюме**

У статті розглядаються загальнотеоретичні і методологічні основи професійної підготовки, а точніше – технологічна сторона підготовки студентів педагогічних напрямів до виховної роботи в школі в нових соціокультурних умовах.

**Summary**

The article considers a theoretical and methodological basis (first of all, technological aspects) of professional preparing students of pedagogical specialities for carrying out school-children upbringing under new social and cultural conditions.

**Ключевые слова:** общетеоретические, методологические основы, профессиональная подготовка, студент, педагогические направления, воспитательная работа, школа, новые социокультурные условия.

Сложившаяся после распада социалистической системы противоречивая социально-экономическая и социокультурная ситуация требует переосмысления сущности воспитания как социального явления, а также способов и приемов воспитательной работы. Существовавшие в условиях идеологического диктата цели и задачи воспитания оказались малопригодными в новых социокультурных условиях. В числе характерных социокультурных особенностей современного общества, наряду с демократическими процессами, на первый план выходит приоритет личностных интересов над общественными. Проблема осложняется тем, что до сих пор не выработана модель воспитания, которая полностью отвечала бы как потребностям современного общества, так и личностным интересам человека.

Анализ современного состояния общепедагогической подготовки будущих учителей позволил выявить некоторое несоответствие между

требованиями современного общества к личностным и профессиональным качествам педагогов и реальным уровнем практической подготовки студентов педагогических направлений к воспитательной работе в школах. Среди основных причин такого несоответствия, на наш взгляд, можно отметить сокращение учебного времени, отводимого на изучение психолого-педагогических дисциплин, а также разрыв между теоретической и практической подготовкой студентов к воспитательной работе в школе. Эти недостатки наиболее ощутимо обнаруживаются на уровне методической подготовки будущих педагогов. Впоследствии они провоцируют негативные моменты в процессе самостоятельной педагогической деятельности молодых учителей и осложняют процесс их профессиональной адаптации в будущем. Между тем современные тенденции развития высшей школы, обозначенные в Государственной программе развития образования в Кыргызской Республике, принятые в 2003 году с учетом социально-экономических тенденций и вхождения Кыргызстана в мировое образовательное пространство, требуют повышения качества подготовки педагогических кадров, от деятельности которых во многом зависят и общее состояние образования, и воспитание молодого поколения.

С учетом данного обстоятельства и с целью выявления воспитательных возможностей психолого-педагогических дисциплин нами были изучены содержание образовательных программ в государственном стандарте педагогических направлений, а также содержание учебных курсов и учебников педагогического направления.

Основными документами, определяющими содержание профессиональной подготовки специалистов, является Общий государственный стандарт образования, который находит конкретизацию в учебных планах специальностей, в квалификационных требованиях к подготовке специалистов и реализуется через учебные программы по предметам.

Специальное изучение образовательных программ обусловлено тем, что содержание образования, т. е. знания, умения, навыки, приобретаемые студентами в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, составляют научно-теоретическую базу для

формирования общепедагогической подготовки и развития профессиональных умений и навыков работы с детьми.

Исходя из вышеизложенных обстоятельств и с учетом реальных возможностей педагогического процесса, в базовом вузе ИГУ им. К. Тыныстанова нами были изучены типовые программы по психолого-педагогическим дисциплинам («Педагогика», «Психология человека», «Возрастная и педагогическая психология», «Педагогические теории, системы и технологии», «Введение в педагогическую профессию», «Педагогическое мастерство», «История образования и педагогической мысли», «Управление образовательными системами», «Этнопсихология», «Этнопедagogика») и содержание педагогической практики.

Анализ основывался на предположении о том, что содержание предметов психолого-педагогического цикла имеет потенциальную возможность и напрямую отвечает задачам формирования готовности будущих учителей к воспитательной работе в школе. Количество учебного времени, отводимого на изучение психолого-педагогических дисциплин, предполагающих формирование готовности к воспитательной работе, в учебном плане на 2001–2003, 2004–2009 годы приведено в табл. 1.

Сравнение объема количества учебных часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин, в учебных планах 2001–2005 и 2006–2011 учебных годов свидетельствует о существенном сокращении общего времени, отводимого на рассматриваемые нами учебные предметы. В особенности это касается педагогических дисциплин.

Целенаправленное изучение возможностей психолого-педагогических дисциплин за вышеуказанные периоды в контексте подготовки студентов к воспитательной работе в школе показало, что за последние десятилетия произошли существенные изменения в образовательных программах. Эти изменения носят как позитивный, так и негативный характер. К положительным моментам можно отнести то, что в новом образовательном стандарте и учебных планах педагогических направлений появились новые учебные предметы, соответствующие современным тенденциям. К числу таких учебных

Таблиця 1

Дисциплины	Объем учебного времени в часах	
	2001–2005	2006–2011
Педагогика	100	54
Общая психология	84	84
Возрастная и педагогическая психология	134	134
Социальная психология	64	64
Основы специальной психологии и коррекционной педагогики	62	54
Введение в педагогическую профессию	62	34
Педагогические теории, системы, технологии	124	94
История педагогической мысли и образования	62/62	60/60
Управление образовательными системами	62	52
Интерактивные методы обучения	90	62
Психология общения	60	–
Педагогическое мастерство	69	69
Этика и психология семейного воспитания	62	
Методика воспитательной работы	62	
Этнопсихология		100
Этнопедagogика		90
Конфликтология		100
<i>Итого ср. показатель</i>	1149	1111

предметов психолого-педагогического цикла относятся: социальная психология, конфликтология, этнопсихология, этнопедagogика. Как видно из перечня, приоритетное значение приобретают психологические дисциплины, а педагогические дисциплины сокращаются. В частности, в настоящих учебных планах отсутствуют предметы «Психология общения» и «Методика воспитательной работы», которые как раз призваны отвечать задачам практической подготовки будущего учителя к воспитательной работе с детьми. В целом, несмотря на то что общее количество учебных предметов увеличилось, количество учебного времени, отводимого на изучение

психолого-педагогических дисциплин, сократилось, – в конечном счете это негативно отражается на подготовке будущего учителя к воспитательной работе в школе.

Если конкретизировать проведенный анализ, это выглядит следующим образом:

1) из перечня психолого-педагогических дисциплин выведены психолого-педагогические предметы, основную цель которых составляет подготовка будущего учителя к воспитательной работе (курс «Методика воспитательной работы», «Этика и психология семейного воспитания», «Психология общения»);

2) сокращены часы на практическую подготовку, в частности, речь идет об отсутствии лабораторных занятий, что существенно затрудняет подготовку студентов к воспитательной работе в школе (отсутствие школы-лаборатории);

3) имеет место несоответствие содержания учебных планов требованиям ГОСТа.

С целью изучения возможности образовательных программ подготовки студентов к воспитательной работе в школе нами проанализированы квалификационные характеристики, типовые учебные планы по направлениям: иностранный язык, русская и кыргызская литература, математика, физика, химия, география, биология, история, физическая культура, музыка. Выбор данных направлений объясняется тем, что в базовом вузе – ИГУ – осуществляется подготовка учителей по перечисленным предметам.

Для более наглядного представления проблем подготовки будущих учителей к воспитательной работе обратимся к анализу квалификационной характеристики по специальности «Иностранный язык». Изучение данного документа говорит о том, что в ней не нашли отражения профессиональные требования к педагогической деятельности. Примерно такое же положение характерно и для других специальностей, например, учитель географии, химии, физики и др.

Между тем, проблема подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности приобретает особую актуальность, так как современный педагог должен иметь не только глубокую фундаментальную и профессиональную подготовку в области своей

специальности, но и квалификационную подготовку по педагогической поддержке учащихся, что составляет сущность современного понимания воспитания. Это значит, что будущий учитель иностранного языка должен быть готов не только к преподаванию иностранных языков, но и к осуществлению воспитательной работы в контексте изучаемого иностранного языка, в рамках которого происходит поликультурное развитие личности. Такая задача обусловлена всевозрастающим значением иностранного языка в жизни современного общества. Речь идет об актуализации воспитывающего значения иностранных языков как средства межнационального общения в условиях глобализации и усиления миграционных процессов.

Следовательно, усиление образовательного и воспитательного потенциала иностранных языков детерминируется актуализацией социального значения данного предмета в жизни современного общества.

Это подтверждается и требованиями ГОСТа РК (государственного образовательного стандарта Республики Кыргызстан) к знаниям, умениям и навыкам выпускника по специальности 540304, квалификация «Учитель иностранного языка». Среди требований квалификационной характеристики отмечается, что выпускник должен иметь представление о роли иностранного языка в современном поликультурном и социокультурном мире; знать основные разновидности и специфику коммуникации как особого вида деятельности; ориентироваться в сущности понятия «межкультурная коммуникация» и уметь пользоваться различными способами и формами коммуникативно-речевой деятельности; использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения адекватно социальному статусу партнера по общению; представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения; уметь вести «диалог двух культур»; иметь навыки корректного использования языкового материала во всех видах коммуникативно-речевой деятельности. В целом это означает, что современный учитель иностранного языка должен быть компетентным в использовании изучаемого языка как средства межкультурной коммуникации в контексте профессиональных компетенций.

В данной квалификационной характеристике отсутствуют требования к воспитательному аспекту учителей иностранных языков. В частности, отсутствуют требования к воспитательному аспекту педагогической деятельности, между тем основной задачей учителей является прежде всего воспитание человека, а только потом – вооружение его иностранным языком.

Для того чтобы отвечать общепедагогическим задачам и профессионально вести воспитательную работу среди учащихся, выпускник, получивший квалификацию «Учитель иностранного языка», должен знать:

- теоретические основы психолого-педагогических знаний, т. е. педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену; психологию общения;
- методику воспитательной работы (включая методику работы классного руководителя с внешкольными учреждениями, родителями и общественностью).

Приблизительно такие же результаты мы получили при анализе учебных планов факультетов: истории и регионоведения, естественных наук, математики и информатики, физико-технического, искусства и культуры. Хотя в учебном плане указанных направлений присутствуют предметы психолого-педагогического цикла, но они не имеют существенных различий в плане профессиональной направленности на предстоящую педагогическую деятельность в школе.

Из проведенного нами анализа ныне действующих в ИГУ им. К. Тыныстанова учебных планов видно, что современное состояние подготовки студентов к воспитательной работе в общеобразовательных школах нельзя считать удовлетворительным. Это проявляется в том, что многие молодые учителя покидают школу, не проработав и года.

На наш взгляд, трудности учебно-методической подготовки будущих учителей к воспитательной работе в школе в определенной степени обусловлены недостатками теоретической и практической подготовки к педагогической деятельности.

Это также связано с тем, что проблема подготовки будущих учителей к воспитательной работе рассматривается в современной

литературе с разных позиций: изучаются содержание и структура основных воспитательных умений, используемых учителем по ходу развертывания педагогического процесса; раскрывается позиция учителя с точки зрения решения общих педагогических проблем, но недостаточно отражаются технологии воспитательной работы с детьми.

Проведенный нами анализ учебно-методической литературы по психолого-педагогическим дисциплинам свидетельствует о том, что в ней достаточно глубоко рассматриваются общетеоретические и методологические основы профессиональной подготовки и недостаточно раскрывается методическая, а точнее – технологическая сторона подготовки студентов педагогических направлений к воспитательной работе.

Так, в учебном пособии под редакцией В. А. Сластенина «Педагогика» (1998) раскрываются антропологические, аксиологические основы педагогики, теория и практика целостного педагогического процесса; организационно-деятельностные основы формирования базовой культуры школьника. В учебниках Б. Т. Лихачева «Педагогика» (1999) [1], И. Ф. Харламова «Педагогика» (2007) [8], И. П. Подласого «Педагогика» (2003) [3] рассматриваются задачи воспитания как на традиционном уровне, так и с учетом новых концепций воспитания, обусловленных требованиями общества. В коллективном учебном пособии под общей редакцией С. А. Смирнова «Педагогика: теории, системы, технологии» (2006) [6] проблемы воспитания раскрываются с более новых методических позиций современной педагогической науки и с учетом накопленного опыта. Здесь рассматриваются цели, задачи, принципы, методы и формы обучения и воспитания в контексте общего и дополнительного образования. Несколько отличается от вышеназванных пособий учебник «Педагогика» (2000) Н. В. Бордовской, А. А. Реан [7], где представлен компактный и высокоинформативный очерк истории, теории и практики процесса воспитания. Значительное место в учебнике отведено анализу различных педагогических ситуаций. Этот раздел может послужить хорошим практическим средством в обучении будущих учителей активному использованию полученных

знаний и тем самым может способствовать повышению обучающего потенциала предметов и их реализации в повседневной практике школ.

Таким образом, анализ учебников и учебно-методических пособий, подготовленных российскими учеными, которыми пользуются студенты и преподаватели вузов Кыргызстана, в частности, Иссык-Кульского государственного университета им. К. Тыныстанова, показывает, что в большинстве из них достаточно полно отражены общие вопросы методологического характера, но недостаточно представлены конкретные формы и методы воспитательной работы. И это вполне оправданно, так как они не могут учитывать конкретные социальные ситуации, характерные для того или иного региона или республики. Но, наряду с несомненными достоинствами, во всех анализируемых нами учебниках недостаточно внимания уделяется собственно педагогическим, т. е. воспитательным аспектам педагогической деятельности. Во всех учебниках очень мало технологического материала, примеров жизненных ситуаций и задач, с которыми сталкиваются учителя, классные руководители и родители в своей повседневной практике.

Существенным недостатком анализируемых учебников является то, что в них не находят отражения этнопедагогические аспекты воспитания. Это говорит о том, что учебные пособия по педагогике не учитывают социально-педагогической ситуации в странах СНГ.

Анализ состояния психолого-педагогического обеспечения показывает, что современные образовательные программы хорошо соотносятся с задачами обучения и не совсем отвечают требованиям подготовки будущего учителя к воспитательной работе в новых социокультурных условиях. Все это говорит о необходимости усиления внимания к проблемам воспитания, переосмысления его целей, задач и содержания в соответствии с существующими социокультурными реалиями, а именно учетом демократизации и усилением фасилитаторских функций педагогов.

### Список литературы

1. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1999.

2. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин. – 3-е изд. – М. : Школа-пресс, 2000.
3. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – 2003.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 1999.
5. Подласый И. П. Педагогика : учеб. пособие. – М. : Юрайт-Издат, 2009.
6. Смирнов С. А. Педагогика: теории, системы, технологии / С. А. Смирнов. – 2006.
7. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Разум. – СПб., 2002.
8. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2007. – 520 с.

УДК 373.2.016(474.3)

*А. Лидума***ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ЛАТВИИ XXI ВЕКА****Резюме**

У статті проаналізовано педагогічний аспект змін у дошкільній освіті; зміст нормативних документів; обов'язкова підготовка дітей до школи; зміст провідних напрямів дошкільної освіти; освіта і контингент педагогів; актуальність планованих змін (початок навчання в школі з шести років) на підставі результатів пілотного проекту.

**Summary**

The paper discusses the pedagogical aspect of changes in the preschool education. The author analyses the normative document's content: mandatory preparation of children for school; the leading trends of preschool education; the professional training of the teacher's contingent; the planned changes (schooling since 6 years) on the basis of the results of the pilot project.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, закон об образовании, инновации, содержание дошкольного образования, апробация программы, научное обоснование.

Підготовка дітей к школе в Латвії організовується целенаправлено. В особисто значимій діяльності активність дітей має вирішальне значення для фізичного, соціального і умовного розвитку, дитина утверджує себе і самореалізує вроджену необхідність знати світ. Приклад вчителя є основою формування навичок поведінки і саморегуляції, громадянського ставлення к законодавству і обов'язкам. Учителю дуже важливо психологічно підготувати кожного дитинку к діяльності і сприяти розумінню особистої значимості завдання, використовуючи в роботі засоби, відповідні конкретній віковій групі: розробити розвиваюче зміст, методи і форми роботи, забезпечуючі ігрову діяльність, в час якої дитина може збагатити знання о собі, засвоїти навички самостійної роботи, позитивне емоційне ставлення і задоволеність саморозвитком.

*Теоретическая основа дошкольного образования.* Отношение дошкольников к себе, другим, природе, работе и стране формируется и укрепляется в результате деятельности и усвоения знаний, волевого усилия и переживания. Следует отметить, что совместная работа с родителями и учителями способствует развитию внутрисемейных способностей детей и обеспечивает преемственность поколений.

Отношение к себе формируется при узнавании своего тела во время упражнений на ежедневных занятиях спортом. Так формируется воля и ответственность ребенка.

При психосоциальном развитии происходит формирование коры головного мозга, темперамента, способностей, характера, интересов, потребностей, укрепляется воля и развивается моторика.

На это влияют эндогенные и экзогенные факторы: природа, характер социальной среды, социально-экономические условия [2].

В играх ребенок усваивает социальные роли и нормы поведения. Для него важна оценка другого человека (в том числе сверстников), желание получить похвалу, признание и поддержку. Формируется эмпатия/сопереживание; склонность помогать другим.

Психолог Немов (1994) считает, что у старшего дошкольника возникает внутренняя, мотивационно-персональная психологическая готовность к учебе, которая важна при переходе к младшему школьному возрасту.

На дошкольных игровых занятиях особенно важно придерживаться мнения психологов, что развитие одних способностей помогает развитию других.

На сегодняшний день актуально открытие психолога Л. С. Выготского о том, что источником когнитивного развития ребенка является социальная среда, в которой дети познают понятия, идеи, факты, приобретают навыки и отношения.

Поэтому в целях содействия развитию ребенка необходимо исследовать, какие действия ребенок может выполнять самостоятельно, а при каких действиях необходима поддержка взрослых [4, с. 106].

Впоследствии вырабатывается образовательное содержание, которое ведет за собой и стимулирует развитие ребенка, в отличие

от теории Пиаже о содержании образования, которое, следуя за развитием ребенка, может даже замедлить темп развития.

Следует отметить, что в педагогической мысли Латвии уравнивленное (физическое и психическое) развитие человека было актуально в 20–40-е годы XX века. Декенс писал, что для того чтобы способствовать развитию способностей ребенка, необходимы более сложные задачи [1].

За последние 10 лет значимость научно обоснованного педагогического процесса в дошколе осуществляется и на курсах повышения квалификации педагогов дошкольного образования, обосновывает автор статьи.

Для организации работы дошкольников важным является открытие о том, что развитие ребенка происходит в действии. Оно начинается с эмоционального познания мира, при этом важны: эмоциональный контакт с матерью, восприятие информации, которое стимулирует деятельность ребенка. Для того чтобы этот процесс был успешным, важно знать теорию о структуре воспитательного процесса, разработанную профессором А. Шпона (2006), и на практике соблюдать последовательность уравнивленного развития ребенка в процессе усвоения сбалансированного содержания.

*Актуализация работы педагогов дошкольного образования.* В соответствии с Законом об образовании (*ст. 4*) и общем образовании (*ст. 20<sup>1</sup>*), подготовка детей в возрасте от пяти лет для обучения в начальной школе в Латвии является обязательной с 1 сентября 2002 года, с перерывом на основании поправки к Закону об образовании от 16.06.2009 по 31.12.2010 (причиной перерыва был экономический кризис в стране). Министерство образования и науки (МОН) обеспечило, чтобы в стратегию Всемирного банка по социальной защите была включена обязательная подготовка детей с пяти лет к школе и финансировалась из государственного бюджета, и так возобновилось дошкольное образование (Pirmsskolas izglītība - Izglītības un zinātnes ministrija, [izm.izm.gov.lv/nozares.../pirmsskolas-izgl.html](http://izm.izm.gov.lv/nozares.../pirmsskolas-izgl.html)).

В настоящее время программы дошкольного образования в соответствии с Общим законом образования (*ст. 20*) усваивают дети в возрасте до семи лет. С учетом медицинского заключения

о состоянии здоровья ребенка и мнения психологов о психологической готовности обучение по дошкольной программе может быть продлено на один год, это согласовывается с родителями. В программу дошкольного образования, которая предназначена для подготовки детей к школе, входит: развитие индивидуальности, интеллектуальное, физические и социальное развитие; любознательность, самостоятельность и творческая деятельность; укрепление здоровья, психологическая подготовка к школе, а также усвоение навыков государственного языка. Педагогический процесс (обучение и воспитание) дошкольного возраста организован так, что дети учатся во время игровой деятельности.

В Латвии детей к школе готовят в дошкольных учреждениях и в дошкольных группах при образовательных учреждениях (школах, учебных заведениях по интересам), которые зарегистрированы в реестре учебных заведений и лицензированных программ дошкольного образования с соответствующей материально-технической базой ([izm.izm.gov.lv/nozares.../pirmsskolas-izgl.html](http://izm.izm.gov.lv/nozares.../pirmsskolas-izgl.html)).

Данные по дошкольному образованию 2009/10 и 2010/11 учебного года представлены в таблице 1 (ежегодный публичный отчет МОН, стр. 10–11).

Таблица 1

**Данные по дошкольному образованию  
2009/10 и 2010/11 учебного года**

Количество	2009/2010	2010/2011
1) всего детей в дошкольных образовательных программах	83 382	88 226 (изменения +4 844; +5,81%)
2) детей в дошкольных образовательных группах (с 5 лет), которые осуществляют обязательное дошкольное образование	36 083	38 713 (изменения +2 630; +7,28%)
3) образовательных учреждений, которые осуществляют дошкольные образовательные программы	951	974 (изменения +23; +2,42%)
4) педагогов в учреждениях дошкольного образования и в школах	10 251	10 714 (изменения +463; +4,52%)

Данные МОН показывают, что в Латвии в 2010/11 учебном году количество дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), работающих по дошкольным образовательным программам, увеличилось на 23 заведения, а количество дошкольных групп – на 299 групп. В группах дошкольного образования приняли участие 94% пятилетних и 98% шестилетних детей.

По статистике в Риге в 2011/12 учебном году работают 158 ДОУ, финансируемых государством. На рис. 1 показаны изменения количества групп и детей за период с 2006/07 по 2010/11 учебный год.

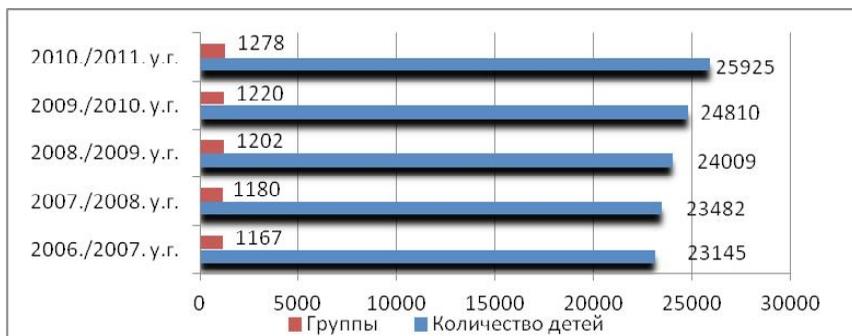


Рис. 1. Количество групп и детей за период с 2006/07 по 2010/11 учеб. год

В 2010/11 учебном году в Риге не имели возможности посещать детский сад 5000 детей. Поэтому подготовку детей к школе в 47 частных дошкольных учреждениях софинансировало самоуправление в размере 30 лат [7].

В этом году в Риге в 64 частных детских учреждениях софинансирование составляет 93 лата на одного ребенка в месяц, в 65 частных детских учреждениях субсидии составляют 30 лат в месяц [8].

По законодательству МОН в ДОУ Латвии могут работать учителя с высшим дошкольным педагогическим образованием. В 2011 году Комитет образования, культуры и спорта опубликовал мнение, что для работы с детьми в возрасте 1,5 лет педагогу не нужно иметь высшее образование, потому что в этом возрасте «происходит

процесс воспитания и пристра»), следовательно, обязательное высшее образование нужно требовать для работы с детьми трех лет.

Практика показывает, что такая ситуация возникла потому, что учителя со средним педагогическим образованием предпенсионного возраста считают, что у них есть опыт и нет надобности совершенствовать компетенции.

В дискуссии дошкольных педагогов были проанализированы существующие проблемы: пожилые учителя уходят на пенсию, но молодые не приходят. Причиной является низкая заработная плата и большая ответственность. Для привлечения учителей к работе в дошкольных учреждениях практики-педагоги рекомендуют: 1) увеличить зарплату не менее 350 лат; 2) сократить количество детей в группах; 3) допустимая нагрузка на одного педагога ДОО на рабочем месте 30 занятий (60 минут каждое) в неделю, в то время как нагрузка школьного учителя в неделю составляет 21 урок (урок длится 40 минут). Кроме того, учителя могут работать на одном рабочем месте 40 часов в неделю плюс факультативы и кружки. В городах есть возможность работать по совместительству в другом детском саду, но в сельской местности вакансий нет.

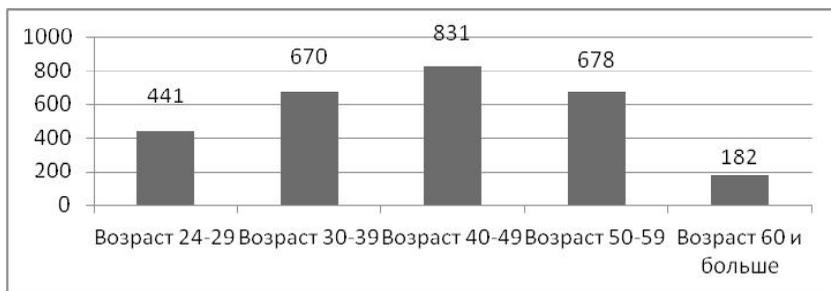


Рис. 2. Количество учителей по возрастным группам в детских садах Риги

На рис. 2 показано, что среди 2802 учителей рижских детских садов 860 учителей находятся в предпенсионном и пенсионном возрасте.

Следует отметить, что между государственными и частными детскими садами существует конкуренция по привлечению квалифицированных учителей. Оплата существенно не отличается, но в частных детских садах меньше детей в группах, а родители в большей степени заинтересованы в готовности детей к школе.

Работа дошкольных групп организована для детей: от 1,5 года жизни, 3-летнего возраста, разного возраста, с языковыми нарушениями (логопедический), билингвальные, с нарушениями осанки, с нарушениями слуха, с диагнозом целиакии, с умственной отсталостью, группы-интернат, 3,5-часовые программы дошкольного образования, группы для детей с психическими расстройствами, туберкулезом, с нарушениями зрения.

В Латвии осуществляется дошкольное образование для детей с особыми потребностями в специальных детских садах, обычных детских садах, средних школах и специальных школах. Подготовка к школе детей с особыми потребностями обеспечивает своевременную диагностику и профилактику инвалидности. Существуют также детские центры.

*Инновации в дошкольном образовании.* В 2010 году продолжалось усовершенствование дошкольных учебных программ, разработаны ведущие направления дошкольного образования.

Положение Кабинета Министров 3 августа 2010 года № 709 «Положение о дошкольных образовательных принципах», которое вступило в силу 1 сентября 2010 года, предоставляет цели и задачи содержания дошкольного образования, принципы организации педагогического процесса, планирование намеченных результатов и принципов оценки образования.

Теперь в министерстве усовершенствуют дошкольные программы (для детей в возрасте до шести лет), методические рекомендации по улучшению навыков чтения и письма, а также рекомендации по оценке достижений дошкольников. В соответствии с ведущими направлениями в 2010 году был подготовлен и утвержден новый образец дошкольного учебного плана. Для проверки содержания программ на практике с сентября 2010 года была начата апробация интегрированной программы дошкольного образования детей шести лет,

в которой приняли участие 22 школы (пилотные школы) и непрямые – 12 школ (сопричастные учебные заведения). Были выбраны школы из разных регионов Латвии, включая детей с особыми потребностями и детей, которые до пяти лет не посещали детский сад.

МОН была разработана программа курсов для учителей «Совершенствование профессиональной компетенции учителя для внедрения интегрированной программы дошкольного образования детей шести лет». Были проведены курсы (48 часов) и апробирована программа. В них приняли участие учителя пилотного проекта. В 16-часовых курсах участвовали учителя сопричастных школ, а 8-часовой курс предназначался для учителей спорта и музыки. С октября 2011 года Центр государственного содержания образования (ЦГСО) организывает курсы для повышения компетентности всех педагогов дошкольного образования, а также проводятся семинары для специалистов дошколы управлений образования [10].

По мнению руководителя Центра государственного содержания образования (ЦГСО), апробированное интегрированное содержание могло бы в будущем применяться для обучения детей нулевого или первого класса.

Обсуждение среди педагогов и общественности еще продолжается. Министерство утверждает, что эта программа согласована с учебным материалом семилетних детей, ЦГСО переработаны учебные программы для детей в возрасте от 6 до 11 лет, но учебная программа для 7–11-летних детей еще не обнародована.

Апробация показала, что из запланированного содержания программы 92,5% детей усвоили, 7,5% не усвоили намеченные знания; навыки освоили 80%, не освоили 20%; отношения были освоены 87,3%, но 12,7% детей не смогли справиться с поставленной целью. Несмотря на такой результат, в МОН считают, что интегрированное содержание учебной программы соответствует особенностям воспитания и способностей шестилетнего ребенка. Эксперты апробации считают, что для освоения содержания важно время рождения детей (весна или осень). Детский биологический возраст и индивидуальное развитие не всегда соответствуют.

В декабре 2011 года запланировано опубликовать доработанную

учебную программу, с учетом рекомендаций, вытекающих из апробации. Должно быть уточнено, какие умения необходимо приобрести в течение года. Дорабатывают формулировки знаний, навыков и отношений, сочетание этических и социальных навыков и отношений. Дополняют программу по математике. К сожалению, ничего не говорится о музыке, которая является одним из самых мощных средств интеграции содержания для способствования развитию ребенка-дошкольника.

После того как доработанная программа будет обнародована, ее планируют использовать на практике в 2012/13 учебном году. В настоящее время дорабатывают научно обоснованные учебные материалы, которые впоследствии будут приобретены детскими садами на денежные средства самоуправлений.

Эксперты наблюдают, как шестилетние дети пилотного проекта учатся в 1-м классе в 2011/12 учебном году по одной программе с семилетками. Кроме того, ЦГСО до конца 2011 года разрабатывает рекомендации описательной оценки шестилетних детей в дошколе, формирования навыков чтения и письма, а также оценку учебных достижений в начальной школе.

Автор статьи в дошколе работает по программе, утвержденной МОН, цель которой – в сотрудничестве с детьми способствовать развитию навыков и качественно подготовить детей к школе. Разработана интегрированная программа по 12-ти предметам, направленная на обеспечение сбалансированного развития ребенка: развитие речи, окружающая среда и общественная жизнь, природоведение, литература, математика, рисование, моделирование, аппликация, конструирование, труд/домоводство (каждый продолжительностью один час), спорт (пять часов) и музыка (два часа).

Итак, в Латвии продолжают реформы дошкольного образования, вызванные процессами в Европейском Союзе. Но необходимы реформы на всех уровнях. Родители ответственны за то, в каком возрасте дети начнут учебу.

Эмпирическое исследование показало, что уровень развития детей различен. В целенаправленном сотрудничестве (учитель – ребенок – родители) подготовка детей к школе может быть успешной. Для

достижения этой цели необходима психологически и педагогически обоснованная программа.

Хотя инновации дошкольного образования приветствуются, возникает спорный вопрос: нужно ли изменять природу ребенка, последовательность в развитии человеческого онтогенеза и филогенеза развития человечества?

### Список литературы

1. Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. – Rīga : Kultūras balss, 1919. – 216 lpp.
2. Puškarevs I. Attīstības psiholoģija. – Rīga : RaKa, 2001. – 86 lpp.
3. Špona A. Audzināšanas process teorijā un praksē. – Rīga : Raka, 2006. – 211 lpp.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
5. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов ВПУЗ / Р. С. Немов. – Кн. 2. Психология образования. – М. : Просвещение: Владос, 1994. – С. 150–168.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Ministrija/IZM\\_2010.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Ministrija/IZM_2010.pdf), 2010, 30 lpp.
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/389715-pirmsskolas\\_pedagogus\\_izker\\_privatie\\_bernudarzi](http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/389715-pirmsskolas_pedagogus_izker_privatie_bernudarzi)
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dati.e-skola.lv/Katalogs/Rigaskola>
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Izglītības un zinātnes Ministrijas 2010. gada publiskais pārskats, 2010, 30 lpp. [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Ministrija/IZM\\_2010.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Ministrija/IZM_2010.pdf)
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Ministrija/IZM\\_2010.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Ministrija/IZM_2010.pdf)
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pedagogs.lv/zias/646-segadniekiem-domts-mcbu-programmas-gatavas.html> Sešgadniekiem domātās mācību programmas gatavas, Ceturtdiena, 01 septembris 2011

УДК 378.147.11.3/4:811(477)

*С. В. Денисова*

## МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### Резюме

В статье рассматривается использование мультимедийных технологий в формировании эффективной коммуникации. Обосновывается важность формирования навыков эффективной коммуникации для студентов технических специальностей во время мультимедийных занятий.

### Summary

The article investigates the usage of a multimedia approach to the effective communication formation. The formation importance of the effective communication skills of students at non-linguistic departments carrying out multimedia sessions is grounded.

**Ключові слова:** мультимедійні технології, комунікативна діяльність, навчальний процес.

Комп'ютерна комунікація перебуває сьогодні на вістрі глобальної інформаційної революції і не може не впливати на освітній процес. Не дивно, що політики, бізнесмени, педагоги все частіше звертають увагу на цю динамічну галузь, яка обіцяє радикально змінити сучасну практику освіти. Перелік регулярних видань та конференцій, присвячених проблемам «глобального інформаційного співтовариства», що зароджується на наших очах, швидко зростає. Останнім часом все більше викладачів і фахівців у галузі освіти визнають величезні можливості нових інформаційних технологій і перспективність їх використання як засобу навчання.

Один із авторитетів зарубіжної медіа-освіти, американська дослідниця Кетлін Тайнер наводить визначення «інформаційної грамотності» як «здатності знаходити, оцінювати та ефективно використовувати інформацію в особистій та професійній діяльності» [8]. У зарубіжній практиці інформаційна грамотність пов'язується з бібліотекознавством, комп'ютерами і цифровими медіа, а такі популярні на Заході поняття, як медіа-грамотність (*medialiteracy*), медіа-компетентність (*media-*

*competence*), медіа-освіта (*mediaeducation*), ще несміливо заявляють про себе у викладацькій практиці. Медіа-компетентність включає перелік здібностей і вмінь, які відносяться до медіа, і повинні містити вимірювання знань, сприйняття і активне використання мас-медіа [5]. Дослідники велику увагу приділяють класифікації методів навчання за способом взаємодії викладача і студента.

Використання інформаційних технологій на заняттях у вищій школі досліджували Н. М. Дацун, О. С. Меньяйленко, В. І. Зінченко, В. Е. Краснопольский та інші, але існує ще велика кількість проблем застосування нових технологій у навчальному процесі. Вивчалися можливості використання програм зі звуковим супроводом, продумувалися методичні прийоми проведення занять із такими програмами. Безумовно, головне при цьому – професійна підготовка самих викладачів. Для здійснення цієї мети необхідно проведення семінарів, на яких би вивчали організацію інтерфейсу мультимедійних програм навчання та основні прийоми роботи з ними, обговорювали цілі та завдання, основні принципи побудови методик навчання [2].

Саме тому розгляд компонентів мультимедійного підходу у методиці навчання, які б сприяли формуванню ефективної комунікативної компетентності, є *метою цієї статті*.

Сьогодні компанії і підприємства – основні замовники професійних фахівців – випускників вищих навчальних закладів – знаходяться під сильнішим тиском, ніж будь-коли, у спробах функціонувати як один живий, життєздатний організм. Це означає, що майбутні спеціалісти або сьогодишні студенти від Ірландії до Таїланду повинні працювати на однаковому інтелектуальному рівні. Зовнішні зміни носять постійний фактор, а внутрішня комунікація залишається важливою при проведенні зборів або нарад через континенти і тому не завжди є можливою через різницю культур комунікації. У підготовці студентів під час проведення занять з іноземної мови відбувається концентрація уваги на застосуванні двох систем передачі комунікації: відео, засноване на методиці мультимедіа для обміну знаннями й навичками (аудіовізуальна педагогіка), і електронна мережа, яка служить для поширення інформації. Пакет аудіовізуальних завдань готується у відповідності до ключових тем, питань і технологій, що визначаються

спільно зі студентами, шляхом об'єднання знань студентів і досвіду фахівців технічних спеціальностей та сучасних наукових знань і технологій. Кожний курс складається із серії відеопрограм, які супроводжуються надрукованим керівництвом.

Комунікаційні технології допомагають долати такі перешкоди, як великі відстані, багатомовність і потребу у стандартизації наукової та специфічної технічної інформації. Інформаційні технології надають можливість створення у вищих навчальних закладах комп'ютерних мереж, за допомогою яких відбувається спілкування між студентами – майбутніми фахівцями. Робота з інформацією (інформаційна культура) – один із найважливіших компонентів у методиці викладача. Мультимедійні навчальні програми дають можливість конструювання компетенції усного та письмового спілкування. Завдяки мультимедійним програмам студент може працювати у своєму ритмі та згідно зі своїми потребами.

Відеопроекти – потужне джерело інформації. Відео-підхід – один із найважливіших мультимедійних методів надання інформації, який пропонує студентам технічних спеціальностей, а в майбутньому успішним працівникам компаній, способи та стратегії комунікації. Вже доведено, що цей метод є більш ефективним, ніж традиційний текстово-графічний. Якщо відео використовується відповідно до певних вимог, то це вже є постачальник цілеспрямованої мультимедійної інформації, яка є прийнятною в різних мовних середовищах і найбільш ефективною для підготовки, враховуючи комплексні завдання. Наприклад, незважаючи на мову мовця, демонстрація фахівцю-механіку того, як робити ремонт, найчастіше є більш ефективною, ніж пояснення цієї процедури на папері. Або пропонується така методика з ефективного використання відео: аудиторія розбивається на команди, на екрані демонструється зав'язка робочої проблемної ситуації, але без її розв'язання. Кожна команда студентів будує свої стратегії її подолання та демонструє їх, потім їм пропонується перегляд того, як була розв'язана проблема. Далі здійснюється аналіз, на основі якого формується комунікативна бізнес-тактика майбутнього фахівця.

Найкращі результати були отримані тими студентами, які використовували мультимедійні навчальні програми, тому що вони дали змогу

найкраще зрозуміти запропоновані документи, підвищили мотивацію до навчання [6]. Створення та підбір викладачем мультимедійних програм для навчання, презентацій або тестування майбутніх спеціалістів має більше відповідати завданням їх сутнісного формування, ніж професійного.

Серйозно відстають і в мотивації, і в технології інструменти та методики комунікації, необхідні у використанні в он-лайн моделях спілкування, таких як чат з'єднання, відеоконференції та Інтернет. На занятті студентам пропонується простежити, як виробники за допомогою спеціальних комп'ютерних програм та відеоконференцій пропонують компанії відкриту презентацію, розраховану на всіх працівників. Така методика навчання з використанням спеціально розроблених програмних продуктів покращує інтерактивний рівень усього процесу підготовки і збільшує ступінь формування ефективної комунікації студентів. Вже сама підготовка та сприяння студентам у навчанні ефективній комунікації мають високий інтерактивний рівень. Контакт очей, невербальна мова та моделювання – всі ці прикмети допоміжних навичок використовує викладач для стимулювання якісного виконання завдання. Деякі комунікаційні навички студентів технічних спеціальностей можуть бути посилені шляхом використання різного діапазону комунікаційних опцій завдяки використанню таких технологій, як електронне листування, флеш-презентації, відеоконференції, електронні доповіді, мультимедійні підручники для персонального комп'ютера, *Microsoft Office*, *Moviemaker*. Такі методики працюють надзвичайно продуктивно і сприяють поліпшенню комунікаційних навичок студентів у діалоговому режимі. Але існують і деякі недоліки – це і відсутність спілкування «віч-на-віч», і електронний формат комунікації, і низький рівень комфортності, довіри.

Мультимедійний підхід у навчанні ефективної комунікації студентів технічних спеціальностей визначається як здатність мати доступ, аналізувати і здійснювати комунікацію в широкому діапазоні. Інформаційно-культурологічний підхід при проектуванні медіа-освітнього середовища та наповненні його мультимедійними ресурсами розглядає навчальну діяльність студента у цьому середовищі як взаємодію з культурою, перш за все з її екранними формами. Метою проектування медіа-освітнього середовища ВНЗ є забезпечення

умов для розвитку і становлення у процесі навчання інформаційної культури як однієї з найважливіших компонентів культури сучасної людини.

Таким чином, сучасна система викладання у вищих навчальних закладах потребує активізації творчої діяльності як викладача, так і студента, пошуку нових прийомів для підвищення якості навчального процесу. Реалізацію такої можливості в повній мірі представляють сучасні мультимедійні технології. Одним із найважливіших напрямків має стати входження студентів у сферу інформації та інформаційних технологій, що реалізують принцип розвивального навчання і забезпечують перехід на новий рівень у технічній освіті. Пріоритетними напрямками мультимедійного підходу в освіті повинні бути: персональне навчання на комп'ютерах, локальні і регіональні мережі, електронна пошта й Інтернет, розподілені бази даних, електронні підручники та бібліотеки, а також навчальні системи на основі мультимедійного підходу.

### Список літератури

1. Дементієвська Н. П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи / Н. П. Дементієвська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 40–42.
2. Краснопольский В. Э. Некоторые аспекты применения компьютерных технологий в обучении иностранному языку студентов гуманитарного направления подготовки / В. Э. Краснопольский // Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземним мовам: зб. наук. пр. / СНУ ім. В. І. Даля. – Луганськ, 2005. – № 3. – 142 с.
3. Мультимедиа ; под ред. А. И. Петренко. – М. : БИНОМ, 1994. – 272 с.
4. Олексієнко Р. В. Інтернет-технології у вивченні іноземних мов / Р. В. Олексієнко, Степковська // Вісн. ЛНУ ім. Т. Г. Шевченка. – № 1 (188). – 2010. – С. 231–236.
5. Полат Е. С. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студентов вузов / Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
6. Brian Hoyt. A Project Management Approach to On-line Communication. – NY : New York Press, 2003. – 33 p.
7. Chauminot G. Comprehension orale. Apports et limites du multimedia. – Paris : FDML – Cle international, 2008. – 58 p.
8. Tyner K. Literacy in Digital World. – London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, 1998. – 127 p.

УДК 378.147.016:811.111]:004

*В. С. Полина***РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ХГУ «НУА»****Резюме**

Стаття присвячена аналізу ролі технології мовного портфоліо у формуванні професійних компетенцій у студентів немовних спеціальностей.

Автори вважають за необхідне приділити особливу увагу навчанню аспекту письма англійською мовою як одній із важливих професійних компетенцій.

**Summary**

The article deals with the analysis of the role of the European language portfolio technique in the formation of the professional competences in the ESP students.

The authors consider it vitally important to pay special attention to teaching writing in English as one of the basic professional competences.

**Ключевые слова:** миграция, социокультурная компетентность, европейский языковой портфель, самооценивание, рефлексия, письмо на английском языке, методика «погружения», обучение на протяжении жизни.

В документе «Общеввропейские рекомендации по языковому образованию» Совет Европы провозглашает цели своей деятельности в области современных языков: «подготовить всех европейцев к растущим потребностям международной мобильности и более тесного сотрудничества не только в области образования, культуры и науки, но также и в области торговли и промышленности» [3].

Это положение ставит перед преподавателями, в первую очередь, задачи найти эффективные технологии для формирования поколения новой формации – эрудированного, адекватно функционирующего в мультилингвальной и мультикультурной Европе, относящегося с пониманием и терпимостью к культурным различиям и с уважением к личности, а также с деятельным сочувствием к тем, у кого недостаточно развиты умения, необходимые для общения в интерактивной Европе [3, с. 3].

Отсюда *актуальность* данной статьи, которая обусловлена важностью для украинских неязыковых вузов задачи воспитать,

обучить, подготовить достойных и равноправных участников процесса европейской интеграции.

*Объектом* исследования явились современные требования к профессиональной подготовке выпускника вуза.

*Предмет* анализа – новейшие технологии, способствующие формированию требуемых компетенций.

*Цель* статьи – выделить наиболее оптимальные методики формирования коммуникативных компетенций на занятиях по английскому языку.

*Материал* исследования – методические и учебные пособия, монографии, статьи отечественных авторов и аутентичные учебники английского языка, используемые в учебном процессе.

Одной из эффективных современных методик обучения английскому языку в комплексе с формированием личностно-профессиональных качеств специалиста является технология Европейского языкового портфеля (ЕЯП).

В методической литературе ЕЯП называют инструментом широкого спектра применения: для оптимизации формирования умения учиться, как инструмент оценивания и развития ученика [1], стимулирования его иноязычной подготовки [5, с. 16], а также как инструмент, способствующий развитию многоязычия и поликультурности [2]; как средство мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка.

При таком арсенале возможностей данной технологии целесообразно вводить ЕЯП в средней школе [1] и с ее помощью закладывать все навыки и умения, которые можно развивать в вузе. С этой целью был проведен межкафедральный методический семинар (СЭПШ и БУ) в НУА, посвященный первым итогам использования ЕЯП в учебном процессе на факультете БУ, и было принято решение о внедрении ЕЯП в одном из 11-х классов в 2011/12 учебном году. В качестве учебного пособия принято «Європейське Мовне Портфоліо: Проект української версії для учнів 12–17 років» [4].

В высшей школе НУА на факультете БУ технология ЕЯП работает уже два года. Опыт других вузов свидетельствует о том, что большое количество файлов в ЕЯП, предназначенных для работы одновременно, может стать демотивирующим фактором.

Общеакадемическая кафедра английского языка решила начать с введения ограниченного количества документов ЯП, и были выбраны те из них, которые могут способствовать формированию у студентов ответственности за обучение, организованности в ведении документации, а также объективности в самооценивании, определении личных целей в изучении английского языка и выработке путей их достижения.

Можно констатировать, что работа над файлом «Рефлексия» оказалась особенно результативной. Студенты научились анализировать свои учебные достижения: в конце недели модульного контроля они выставляли в лист «Рефлексия» полученную оценку и количество набранных баллов; подсчитывали количество потерянных кредитных баллов за модуль и объясняли причину (пропуски занятий, опоздания, неготовность к занятиям, неэффективная работа на занятиях). Таким образом студент самостоятельно вскрывал причину неуспеха, идентифицировал стороны своей учебной деятельности, которые нуждались в коррекции, принимал решение о необходимости осуществления коррекции и намечал пути для его реализации.

Сравнивая результаты самоанализа с результатами каждого последующего модуля, студент мог судить об эффективности принятых мер для улучшения своего образования, о достаточности или недостаточности усилий и времени, выделенных им для этого.

Такой опыт снимает с преподавателя функцию «обвинителя» в случае со студентом, необъективно завышающим свои учебные достижения, способствует формированию у студента профессионального навыка конструктивной и объективной самокритики, а следовательно, навыка учиться на протяжении всей жизни, и укреплению партнерских отношений между преподавателем и студентом.

Навык рефлексии относительно собственной учебной, а в дальнейшем трудовой деятельности, снимает стресс в случае отставания от уровня успеваемости сокурсников, так как помогает сосредоточиться не на достижениях других, а на собственных возможностях, увидеть свой успех и наметить стратегию дальнейшего роста.

Ознакомление студентов со шкалой оценивания достижений в речевых навыках (говорение, аудирование, чтение, письмо) в рамках

работы с ЕЯП принесло еще один положительный результат. Описание шкал оценивания убедило студентов в том, что при самооценивании следует опираться на факты, а не на эмоции. Более того, отсутствие хотя бы одного компонента из описания в арсенале умений студента уже не дает ему права оценивать свой уровень как 100%, а указывает, чего еще надо достичь, чтобы оказаться на этой ступени.

В условиях конкуренции на рынке труда и вызовов времени в плане роста требований к профессиональным компетенциям, навык учиться на протяжении всей жизни поможет не только выжить, но и быть успешным и востребованным в профессии.

Формированию личностных и профессиональных навыков организованности, ответственности, целеустремленности способствует файл под рубрикой «Как стать более успешным в изучении английского языка». В нем перечислены приемы и методы для самостоятельной внеаудиторной работы студента, желающего повысить свой уровень владения английским языком, например: «я веду словарь незнакомых слов», «я консультируюсь с преподавателем, если я чего-то не знаю», «я смотрю фильмы на английском языке», «я контактирую с носителем языка через Интернет» и другие. Наши требования к ведению этой части ЯП заключаются не только в том, чтобы поставить галочку напротив какого-то пункта из этого списка, но и раскрыть суть, описать, конкретизировать свой опыт, сделать его «документально» подтвержденным.

Например, студент может считать, что если он поленился посмотреть в словаре значение незнакомого слова при выполнении домашнего задания и на занятиях спросил об этом у преподавателя, то он проконсультировался. На самом же деле консультирование предполагает встречу с преподавателем во внеаудиторное время согласно расписанию индивидуальных занятий и ликвидацию пробела в знаниях через объяснение преподавателя. От студента ожидается, если уж он поставил галочку напротив этого пункта, фиксация информации в соответствующей графе о том, что конкретно обсуждалось, когда именно, какие даны рекомендации, как они выполняются. Защита проекта по работе с ЯП выносится на модульный контроль, что убеждает студентов в важности работы с ЯП.

Востребованность специалистов – выпускников украинских вузов, владеющих навыками письма, т. е. умеющих контактировать с коллегами в форме письменной речи на английском языке, значительно возросла в последние десятилетия. Это вызвано объективными факторами, так как, во-первых, большинство международных контактов осуществляется в письменной форме на английском языке; во-вторых, устраиваясь на работу за рубежом или в транснациональной компании на территории Украины, кандидат должен уметь составить для этого необходимые документы (заявление, резюме, автобиографию и др.). Поступив на работу, наряду с другими обязанностями согласно штатному расписанию, специалист сталкивается с составлением контрактов, отчетов, аннотаций, соглашений, которые в значительной мере осуществляются через Интернет. Это предполагает умение контактировать через письмо с учетом владения не только английским языком на достаточном для этого уровне, но и форматом документа, а также обладание социокультурной компетентностью.

Обучаясь в вузе за рубежом, студент столкнется с письмом как важной составляющей учебного процесса, и он должен уметь писать академические эссе, научные статьи или статьи, касающиеся профессии, для публикации или презентации на конференциях, аннотации, рефераты и т. д. [6].

При таких реалиях общеевропейского сотрудничества и возможностях миграции, стимулируемых Болонским процессом, положение с обучением письму на всех этапах образования в Украине оставляет желать лучшего, поскольку этот навык либо не формируют вообще, ссылаясь на недостаток учебного времени и отсутствие отечественных пособий по обучению письму, либо спорадически обращаются к аутентичным учебникам по английскому языку и требуют механического выполнения заданий по письму без учета межкультурных различий, особенностей менталитета и практически отсутствия опыта написания требуемых видов письменной корреспонденции при обучении в средней школе [6].

Недостаточное владение выпускниками вузов навыками письма является одним из препятствий на пути евроинтеграции Украины в экономическом, культурном и образовательном поле.

Присоединение Украины к Болонскому процессу дало толчок для уточнения целей обучения английскому языку и поставило письменный аспект в один ряд с говорением, аудированием и чтением, а значит, выдвинуло задачи:

- преодолеть инертность преподавателей и пересмотреть возможности распределения учебного времени равномерно между обучением всем видам речевой деятельности;
- разработать национальные учебные пособия, которые в комплексе с аутентичными учебниками английского языка способствовали бы эффективному формированию навыков письма в соответствии с международными стандартами, обозначенными Советом Европы [3].

Механическое использование британских учебников в вузах Украины для обучения письму не может обеспечить стопроцентный успех, так как эффективность коммуникативного подхода зависит от конкретных условий обучения – целей, менталитета, специфических особенностей обеих сторон процесса обучения и особенностей конкретного высшего учебного заведения. Следовательно, необходима адаптация западной методики обучения письму для украинских реалий и выработка собственных рекомендаций и подходов [6].

Одно из таких пособий было создано [6] и рекомендовано Министерством образования и науки Украины для студентов высших учебных заведений с целью помочь специалистам поднять обучение письму на английском языке на уровень мировых стандартов.

В учебном процессе обучения письму на английском языке студентов неязыковых факультетов в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» сочетание упомянутого отечественного пособия и аутентичного британского учебника 3-х уровней – Intermediate, Upper-Intermediate и Advanced [1; 2; 3] – дало положительный результат: студенты мотивированы к освоению этого аспекта учебной деятельности, понимая, что это часть их профессиональной подготовки, и с удовольствием работают.

Хорошим подспорьем организации эффективного обучения письму явилась также технология ЕЯП в части самоанализа, самоконтроля и самооценивания.

Ознакомив студентов с описанием навыков и умений, освоение которых является необходимым на данном уровне владения письмом, фактически поставив перед ними цели, преподаватели общеакадемической кафедры английского языка предложили студентам следующие шаги, описывающие подготовку, написание работы и самоанализ конечного продукта.

#### I. Подготовка

*Шаг 1.* Внимательно прочитайте задание-ситуацию, выделите строковыделителем информацию, касающуюся содержания письма, и посчитайте, сколько пунктов в главной части письма, а значит, абзацев Вам нужно будет обозначить.

*Шаг 2.* Определите, кому адресовано Ваше письмо и его/ее статус; сделайте вывод, в каком стиле (официальном или приватном) должно быть написано данное письмо.

*Шаг 3.* Продумайте формулы обращения и подписи в письме в соответствии со стилем.

*Шаг 4.* Посчитайте, сколько всего абзацев будет в письме с учетом вступления и заключения.

#### II. Самоанализ написанного письма

*Шаг 1.* Приготовьте четыре фломастера или строковыделителя разных цветов для обозначения 4-х контрольных моментов в работе.

*Шаг 2.* Проверьте, выполнили ли Вы задание по содержанию. Для этого подчеркните в тексте слова или словосочетания, соответствующие пунктам содержания, выделенным в задании.

*Шаг 3.* Под письмом в рубрике «Самоанализ» проведите короткую линию цветом, которым Вы обозначили пункты содержания в тексте Вашего письма, напишите под линией слово «содержание» (content), а справа от нее косую черту, под которой поставьте цифру, соответствующую количеству пунктов содержания согласно заданию; над чертой обозначьте цифру, соответствующую количеству пунктов выполнения задания Вами.

Последующие шаги в самоанализе касаются определения количества абзацев, связующих элементов (linking words), сигналов нового абзаца (discourse markers) и, наконец, количества повторов в тексте письма.

Последнее свидетельствует об ограниченном словарном запасе студента. Убедившись, что это так, студент должен подобрать синонимы, обогатить свой словарь и разнообразить лексические средства в письменной и устной речи.

По мере совершенствования указанных составляющих письма они могут изыматься из самоанализа, другие контролируемые моменты могут выноситься на рассмотрение, например, некоторые грамматические структуры.

Студенту предлагается подчеркнуть подлежащее, сказуемое и обстоятельство времени в каждом предложении и проверить, соблюдено ли взаимодействие между ними в соответствующем грамматическом времени и залоге.

Если принять четыре положения, вынесенные на самоанализ, за 100%, а доля каждого из них составит 20%, то при отсутствии, например, одного пункта в содержании теряется определенный процент вклада в общий объем выполнения задания. То же касается и других показателей качества письменной работы.

Критерии самооценивания преподаватель может выработать самостоятельно с учетом конкретных условий учебного процесса, так как эти критерии нужны исключительно для удобства работы и должны привести к достижению поставленных целей, т. е. к улучшению качества письменных работ. Эти критерии студенту не понадобятся в будущем, но сыграют положительную роль в обучении. По мере того, как студент осваивает формат работ и их аккуратность, самоанализ теряет смысл и снимается, так как указанные навыки автоматизируются.

Таким образом, не со слов преподавателя, которые студент может услышать, но не придать им особого значения, а исходя из собственного опыта, студент видит пробел в своей работе.

Обучение студентов письму на английском языке приближает их к овладению языком на таком уровне, чтобы адекватно функционировать в европейском поликультурном сообществе и иметь возможность мигрировать для продолжения обучения или получения работы.

Положение Болонского процесса о подготовке специалистов, способных мигрировать внутри всего европейского сообщества,

является одним из основополагающих в этом проекте. Украина делает первые шаги в этом направлении, разрабатывая методику «погружения» [7], то есть освоения студентами своей профилирующей специальности на английском языке. Внедрение этой технологии будет следующим этапом в нашей подготовке конкурентоспособного специалиста.

### Список литературы

1. Allison J. The Business: Intermediate / John Allison, Jeremy Townend with Paul Emmerson. – Macmillan Publishers Limited, 2008. – 150 p.
2. Allison J. The Business: Upper-Intermediate / John Allison, Jeremy Townend with Paul Emmerson. – Macmillan Publishers Limited, 2008. – 150 p.
3. Allison J. The Business: Advanced / John Allison, Jeremy Townend with Paul Emmerson. – Macmillan Publishers Limited, 2008. – 150 p.
4. Бабина Е. Языковой портфель как инструмент оценивания и развития ученика [Электронный ресурс] / Е. Бабина // Педсовет.org: XI Всеукраинский Интернет-педсовет. Иностраный язык. Языковой портфель как инструмент оценивания и развития ученика. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/forum/topic695.html>.
5. Дубив Н. В. Европейский языковой портфель для студентов направления Международные отношения [Электронный ресурс] / Н. В. Дубив // Междунар. журнал экспериментального образования. – Режим доступа: [http://www.rae.ru/meo/?section-content&op=show?article&article\\_id=450](http://www.rae.ru/meo/?section-content&op=show?article&article_id=450)
6. Загальноевропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Європейське Мовне Портфоліо : метод. вид. / уклад. О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008. – 112 с.
8. Мирошникова О. Х. Проблемы языковых стандартов в высшем образовании: европейский языковой портфель в российском вузе / О. Х. Мирошникова // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 4. – С. 14–16.
9. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
10. Тарнопольський О. Б. Методика англійською поглиблення в навчання англійському мові та спеціальним дисциплінам в економічних вузах / О. Б. Тарнопольський, В. Е. Момот, С. П. Кожушко и др. – Д. : Изд-во ДУЭП, 2008. – 236 с.

УДК 378.147.016:8/1

*С. В. Смолянкіна***ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА СКЛАДОВА  
У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ****Резюме**

Стаття посвящена целесообразности изучения аутентичных художественных текстов в аспекте домашнего чтения для развития художественно-эстетической компетенции у студентов. В статье рассмотрены виды творческих заданий для побуждения самостоятельных выводов и суждений, отражено наличие межпредметных связей при изучении домашнего чтения на иностранном языке.

**Summary**

The article addresses the problem of expediency of studying authentic belles-lettres texts (the aspect of home reading) for the development of students aesthetic competence. The article discusses types of creative tasks necessitating students making independent conclusions and statements, considers subject correlation in the course of home reading.

**Ключові слова:** неадаптовані літературні твори (автентичні тексти), художньо-естетична складова, іноземні мови, домашнє читання, міжпредметні зв'язки, творчі завдання.

Будь-який навчальний процес включає в себе різні аспекти, причому їх значимість змінюється в процесі навчання. Важливо зазначити, що наявність усіх аспектів діяльності в навчальному процесі є основною складовою здобуття якісної освіти студентів. Викладач вищого навчального закладу виконує завдання спеціального та соціального виховання, навчання і розвитку студентів.

У ході будь-якого навчання ми здобуємо знання в різних галузях науки, і насамперед ми це робимо завдяки вмінню читати. Безперечно, при вивченні іноземних мов ми теж стикаємось з необхідністю читати, але *метою* цієї статі є не лише підкреслення необхідності читання, а доцільність використання художніх творів для розвитку художньо-естетичної компетенції у студентів та відображення міжпредметних зв'язків при вивченні домашнього читання іноземною мовою.

Розгляд необхідності домашнього читання як одного з аспектів викладання іноземної мови привертав увагу різних дослідників (А. П. Шрамова (1967), С. В. Кірсанова (1975), І. М. Гущина (1988), І. Ю. Кругляшова (1989), Є. В. Ігнатова (1993), О. П. Жиркова (2004) [2] та ін.) Однак у наявних дослідженнях, присвячених домашньому читанню іноземною мовою, не розглядалися питання взаємодії різних аспектів іноземної мови та домашнього читання на старших курсах, найчастіше ставилися питання, пов'язані з організацією та змістом домашнього читання на середньому етапі навчання в середній школі або на молодших курсах ВНЗ.

Питання значущості аспекту домашнього читання у ВНЗ, а саме вивчення художньої літератури для розвитку мовної компетенції та художньо-естетичної складової визначає *актуальність* цієї статті.

Вивчаючи художню літературу в оригіналі, ми можемо приділити увагу багатьом питанням, а головне, підкреслити необхідність вивчення неадаптованих, автентичних текстів літературних творів для майбутніх перекладачів. Під автентичними текстами розуміються оригінальні тексти, написані носієм мови для носіїв мови, без урахування можливості їх використання в процесі навчання.

Е. В. Носонович розглядає автентичність «не стільки як властивість, притаманну мовному твору, скільки як характеристику навчального процесу» [3] і «не стільки як властивість тексту, скільки як сукупність ряду умов, при дотриманні яких на занятті виникає автентична взаємодія учнів з текстом, з викладачем і один з одним».

Художня література крім своїх основних функцій – естетичної, комунікативної та пізнавальної – дає нам можливість розвиватися як особистостям, розвивати уяву, дає поштовх до творчого початку, стимулює розуміння головної ідеї твору, спонукає до самостійних висновків і суджень, тому що «кожен справжній витвір мистецтва є потенційно багатоликим та здатен виблискувати різними гранями в різному освітленні епох» [4].

Необхідність досягнення високого рівня професійно-методичної компетенції та розвитку художньо-естетичної складової студентів мовних факультетів університетів залежить від уміння розуміти літературу, бо «кожну книгу треба вміти читати» (Блез Паскаль).

При вивченні іноземних мов ми завжди стикаємось з необхідністю писати, читати і, звичайно, спілкуватись з метою розширення словникового запасу, та у зв'язку з цим ми використовуємо спочатку адаптовані, а потім неадаптовані, автентичні матеріали. Якщо мова йде про спеціалістів, пов'язаних з вивченням іноземних мов, то знайомство з художніми творами, що входять до золотого фонду світової культурної спадщини, мовою оригіналу дозволяє розвивати основні компетенції майбутнього перекладача, насамперед мовні компетенції, бо «читаючи авторів, які добре пишуть, звикають добре говорити» (Вольтер).

Домашнє читання – це необхідна частина загального вивчення іноземної мови. Треба підкреслити її взаємодію з іншими дисциплінами навчального процесу: маючи достатню фонетичну, лексичну та граматичну базу, необхідно вдосконалювати рівень знань, тобто поширювати синонімічний запас лексики, вміти висловлювати свою думку, обґрунтовувати її, вести дискусії. Але до всього вищезазначеного треба додати ще декілька особливих моментів: вивчаючи твір будь-якого письменника, студенти перш за все знайомляться з його біографією, життєдіяльністю, завдяки чому надалі, аналізуючи декілька прочитаних творів, можна провести паралель між життям автора та подіями чи рисами характеру тих чи інших героїв; також треба вміти не лише переказувати текст, а робити його лексичний або стилістичний аналіз, розрізняти особливості стилів авторів і з легкістю наводити приклади з творів художньої літератури при вивченні лексикології та стилістики.

Стосовно художньо-естетичної складової треба зазначити, що детальний розбір твору спонукає виявлення інтересу до відвідування театру, тобто до перегляду театральних постановок, або до перегляду існуючих екранізацій твору, що вивчається, для проведення паралелі з оригіналом. Усе це дає можливість проаналізувати зовнішність, манери, характер головних персонажів та порівняти власне уявлення з режисерською інтерпретацією. Якщо говорити про екранізації, то треба зауважити, що якщо подивитись фільм не читаючи книги, то власна думка не виникне, бо буде існувати лише версія режисера, тобто те, що продемонстрували.

Вивчення домашнього читання надає можливість знайомства з життєдіяльністю авторів та їх творами, прищеплення любові до мови, до читання, стимуляції самостійної роботи студентів, порівняння існуючих перекладів твору, що розглядається, та додавання свого еквіваленту перекладу певного уривку тексту. Отже, читання художньої літератури розвиває самостійність мислення, а спираючись на зміст твору, можна виконати низку творчих завдань:

1) переказати текст від імені різних персонажів, – можна пофантазувати, адже в тексті не завжди міститься вся інформація про місцезнаходження та поведінку того чи іншого героя, та провести круглий стіл-дискусію стосовно дій головних персонажів;

2) спробувати уявити поведінку героїв у змінених умовах, наприклад, кілька років по тому, або припустити, що сталося б з героями, якби будь-яка з подій не відбулася;

3) написати твір про свого улюбленого персонажа, аргументуючи свій вибір і використовуючи відповідну лексичну базу;

4) вигадати кінцівку твору, якщо автор дає можливість читачам самостійно уявити подальший розвиток подій. Наприклад, А. Моруа у новелі «Повернення полоненого» пише кінцівку у майбутньому часі, звертаючись до читачів: *J'écris cette histoire dans l'espoir qu'il la lira, et reviendra* (Я пишу цю історію в надії, що він прочитає її і повернеться...), – що спонукає до відтворення нових подій;

5) підібрати прислів'я, які найбільш точно передають ідею тексту та підходять за змістом до тієї чи іншої ситуації у творі;

6) знайти в тексті та детально розібрати цитати автора, які привернули увагу, і зробити висновок, наскільки вони актуальні у наш час;

7) відобразити у постановці окремі сцени твору, що допомагає вдосконалювати навички мовлення.

Домашнє читання як один з аспектів мовної підготовки студентів є центральним, де схрещуються інтереси всіх дисциплін, що складають систему навчання у мовному ВНЗ [5]. Як один із компонентів змісту навчання іноземним мовам, домашнє читання покликане забезпечувати більш міцне формування різних видів комунікативної компетенції (лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної,

соціокультурної), а отже, є важливим аспектом процесу навчання іноземним мовам.

Оскільки робота над художнім твором при вивченні іноземної мови носить багатоаспектний характер, то важливо визначити ті чи інші пріоритети на різних етапах навчання. Для старших курсів матеріали художніх творів у курсі домашнього читання мають особливе значення, оскільки в цей період вивчаються теоретичні дисципліни, значення яких може бути реалізовано в пошукових, дослідницьких роботах на матеріалі художніх текстів. Лексикологія, теоретична граматики, історія мови, лінгвокраїнознавство, стилістика мають безпосереднє відношення до різних аспектів мовного та змістовного аналізу, за допомогою якого можливі різні приклади мовної наочності і практичне застосування теоретичних положень. Це дозволяє інтегрувати викладання різних мовних дисциплін у теоретичному та практичному планах [1].

Таким чином, слід зробити висновок, що домашнє читання творів художньої літератури країни досліджуваної мови є важливим і невід'ємним аспектом процесу навчання іноземним мовам, а знання та розуміння художньої літератури є невід'ємною складовою загальної освіти кожної людини, демонструє її обізнаність, освіченість. Домашнє читання як необхідний елемент викладання іноземної мови виховує здатність сприймати та інтерпретувати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки; залучення художнього тексту до процесу навчання мови розвиває образне мислення, яке відповідає за творчу складову нашого розвитку, формує морально-естетичні ідеали та духовно-естетичну самоосвіту.

### Список літератури

1. Андронкіна Н. М. Работа над художественными текстами в процессе обучения иностранному языку как специальности / Н. М. Андронкіна // Наука, культура, образование. – 2002. – № 10.

2. Жиркова О. П. Методика проведения экстенсивного домашнего чтения произведений художественной литературы при обучении немецкому языку студентов второй языковой специальности педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. П. Жиркова. – Владимир, 2004. – 131 с.

3. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Носонович. – Тамбов, 1999. – 175 с.
4. Огнева Е. А. Когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы художественного текста (на материале перевода русской прозы на франц. и англ. языки) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Е. А. Огнева. – Белгород, 2009. – 345 с.
5. Стрекалова М. Д. Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Д. Стрекалова. – Ярославль, 2008. – 257 с.

УДК 378.147.016:811]:004

*Ye. V. Shaparenko*

## APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO SOCIAL MANAGEMENT STUDENTS

### **Резюме**

В статье рассматривается содержание понятия «информационные и коммуникационные технологии», раскрываются их значимость и способы использования их в обучении иностранным языкам студентов факультета «Социальный менеджмент». В частности, приводятся примеры пользования интернет-ресурсами, видеоматериалами и мобильными телефонами.

### **Резюме**

У статті розглядається зміст поняття «інформаційні та комунікаційні технології», розкривається їх значення і наводяться засоби використання їх у навчанні іноземних мов студентів факультету «Соціальний менеджмент». Зокрема, наводяться приклади користування інтернет-ресурсами, відеоматеріалами та мобільними телефонами.

**Key words:** information and communication technologies (ICTs), higher education, acquisition, processing, storage, facilitate the process, teaching foreign languages.

The dramatic influence of global political, economic and social transformations on the system of higher education in Ukraine brings about the necessity of working out various ways of improving forms and content of higher education. Understanding the word «technology» as «a special way of doing something» [7, P. 1811], Michel Foucault points out four types of technologies that a modern person needs to know about themselves to use efficiently their unique skills, each of them being a matrix of practical thinking:

- 1) technologies of production which make it possible to produce things, transform them and manipulate with them;
- 2) technologies of sign systems, which allow to use the signs, meanings, symbols, systems of identification;

3) technologies of power, which determine individuals' behaviour, make them obey systems of power;

4) technologies of self, that allow individuals to perform certain actions with their body and soul, thoughts, behaviour, lifestyle and transform themselves in order to achieve «happiness, wisdom, purity, perfectness or eternity» [7, P. 1812].

With the help of these technologies the image of the personality of a new type is created. To arm the students with these four technologies is the general task of higher education. IT can serve as a powerful tool in achieving this purpose. Despite existing research and evidence-based studies (Hawkins, B. L., McGuire, Steve and Tim Newfields, M. Foucault, R. Oliver, etc.) the future of ICTs in education remains unclear. Additional research is needed to better understand if a link exists between the use of ICTs in education and improved student learning.

The goal of the article is to investigate the significance of using technologies, defined by dictionary as «new machines, equipment that are based on modern knowledge about science and computers» [6] in higher education, their advantages and disadvantages; whether they can facilitate the process of gaining those mentioned above skills in higher educational establishments; and how to employ them in teaching foreign languages.

Information technology (IT) is the acquisition, processing, storage and dissemination of vocal, pictorial, textual and numerical information by a microelectronics-based combination of computing and telecommunications [6, P. 804]. The term in its modern sense first appeared in a 1958 article published in the Harvard Business Review, in which authors Leavitt and Whisler noticed that «the new technology does not yet have a single established name. We shall call it information technology (IT)» [7]. Some of the modern and emerging fields of Information technology are next generation web technologies, bioinformatics, cloud computing, global information systems, large scale knowledgebases, etc.

Information and communications technology, usually abbreviated as **ICT**, is often used as an extended synonym for information technology (IT), but is a more general term that stresses the role of unified communications and the integration of telecommunications (telephone lines and wireless signals), computers, middleware, as well as necessary

software, storage- and audio-visual systems, which enable users to create, access, store, transmit, and manipulate information. In other words, ICT consists of IT as well as telecommunication, broadcast media, all types of audio and video processing and transmission and network based control and monitoring functions.

Students, academic staff, educational institutions face new and increasingly diverse challenges in the sharing and disseminating information. While there has already been much innovation in the digital field, there is considerable need for further improvement to increase social, academic and professional integration. Higher education institutes need to keep up with these demands and offer international standards in ICT services. The use of ICTs in education extends beyond equipping classrooms with computers and an Internet connection. There are a wide variety of ICTs currently available to schools and universities that can be implemented to enhance students' overall learning experiences in numerous ways. Those schools and universities that have implemented ICTs primarily use these technologies to achieve certain objectives.

Firstly, they aim to increase networking opportunities: ICTs help connect universities to other universities, as well as individuals within those institutions to one another. This ability to network is especially important for students in rural areas and students in developing countries. Secondly, using of ISTs enables to provide distance learning: With the advent of ICTs, learning has become Web-based. As a result, ICTs have started to replace correspondence schools. Thirdly, ISTs supplement traditional learning: One of the most common uses of ICTs in learning foreign languages involves students using software programs such as Microsoft Word to produce otherwise traditional written assignments.

Both educators and students, being the equal participants in the educational process, are highly motivated to use ISTs as well as universities administrations. Teachers want the students to be exposed to a wider range of English than they usually encounter in their daily lives. ISTs can assist greatly in it. Besides, learning to use computers provides a strong intrinsic motivation for learning English. For most of Ukrainian students, using computers is still a relatively new (and thus exciting) experience, so students are eager to use computers in class. Currently, Ukraine is experiencing an

Internet «boom», and students want to be part of it. Practical considerations also motivate some students; they expect to use computers and English in their careers or while studying abroad, so they appreciate acquiring practical skill of writing and sending e-mail in English. Moreover, the Internet places English in an international context. Students quickly discover for themselves that majority of the information on the Internet is in English; they also discover that they can use English as a means of learning about and communicating with people around the world, and not just in English speaking countries. Of course, students of English want to make contacts with native speakers, but many of our students also have a strong interest in communicating with people from other countries as well. They are happy to discover that even if they do not know Spanish or Chinese, for example, they can use English to communicate with a keypal (e-mail penpal) from Madrid or Beijing and to find web sites with information about these places.

Another important reason of ICTs use in learning foreign languages is that Internet projects are interactive. Even when students are simply browsing, they are actively choosing what they will look at next. Searching for information involves work on the part of the students, as do sites which ask the user to fill out forms. Most web sites have e-mail addresses so that viewers can ask questions or send comments to the creator of a site, something which makes the web more easily interactive than a book or magazine. Corresponding with a keypal is of course extremely interactive, and making a class web site is also potentially interactive as students anticipate the needs of their audience and then respond to the e-mail they (hopefully) will receive from people who view their site.

Facilities for using the Internet are often readily available, so from a practical point of view, projects using the Internet are often easier to carry out than other traditional projects. At the Kharkiv Institute of Humanities «Peoples' Ukrainian Academy», for example, there are several computer labs which are already linked to the Internet and set up with software for e-mail and browsing the WWW, and all of these labs provide when students can use the equipment during their free time. Also, many students have access to Internet-connected computers at home or at one of the new Internet cafes that are located around the city.

Although ICTs can enhance student learning in many ways, there are

some disadvantages associated with implementing these sophisticated technologies in schools and universities around the world. Some of these disadvantages include:

- **High Costs:** Implementing ICTs in the education setting can be quite costly regarding updating existing infrastructures, training teachers and developing quality course materials. To make matters worse, funding for such projects is often scarce.

- **Teacher Training:** Many teachers are unfamiliar with using ICTs in the classroom and are resistant to incorporating such technologies into their established pedagogies. To succeed, the use of ICTs in education needs to be supported by well-trained teachers.

- **Uncertain Success Rates:** Currently, no large-scale studies have been conducted that show whether or not the use of ICTs in an educational setting will result in a measurable increase in individual student achievement, making school administrators hesitant to invest in these technologies.

In spite of this, there is a wide range of possible activities using the Internet for social management students. The four main of them include surfing the net, using e-mail, doing research, making a class (group, faculty, institute) web site, which are quite important skills in students future work. Because so much of the material on the Internet is in English, even non-directed activity such as «surfing» the World Wide Web can involve a great deal of reading in English, and it can be a pleasurable, yet effective, way of introducing students to the basic functions of the browser such as the **Forward** and **Back** buttons, the **Jump** function and bookmarks. It is probably not sufficient to spend every lesson on just surfing the net by students, but by giving them a good start, the teacher can encourage them to continue outside of class. For students with limited English skills surfing can often be more frustrating than fun.

There are several things, however, that the teacher can do to reduce the level of frustration and help the students' first experiences go smoothly. One of them is to set up a web page for the group, an «electronic bulletin board» where the teacher posts schedules, announcements and copies of information he/she hands out in class. This gets students used to the idea of using the Internet for information – if they miss a class or lose a handout, they can find out what the assignment is on their own. Another way is to

put together a list of «starting links» for students who are new to the Internet so they connect directly to interesting sites without having to search first. The teacher should make the links as direct as possible, so that students could see relevant information right away without having to choose from a long list of options. For example, most newspaper sites have a page with the daily headlines which contains a few pictures and a short list of top news stories.

Reading and writing e-mail in English is more interactive (and thus more challenging) than netsurfing. There are many ways to use e-mail in the classroom, including those below: Making a class e-mail directory and encouraging students to practice by sending English e-mail to each other; finding keypals (e-mail penpals) for students, or helping them find their own, using international e-mail exchange in class projects. This could be as simple as assigning a homework in which students ask their penpals about their opinions on a particular topic. Once students have a basic understanding of the Internet, they can begin to use it to actively learn about things they are interested in and to work on research projects. In order to guide students effectively, the teacher needs to spend some time finding out what is available on the particular topics the students are interested in.

Making a group web site is a way for students to use English to share their ideas and/or the results of their research and class work with the world. There is a variety of different possibilities and formats. For example, the educator could publish pieces of student writing, have students take photographs and write captions, or even organize a question-and-answer site where people could send their e-mail questions about a topic the students know well. How the teacher organizes the project and what the students' pages ultimately look like will depend on a number of factors, including, for example, the number of students in group, their level of English skills and computer skills, and the amount of class time which will be spent on the project.

It should be noted, that digital technologies make it possible to use video materials, films in particular, in teaching practice as well. They are a powerful means to develop watching, listening and speaking skills. Films offer a rich resource for: stimulating interest; providing continuity (from

lesson to lesson), and a sense of suspense between ‘episodes’; increasing observational skills and developing awareness of visual clues; listening to real English in ‘natural’ conversation; raising awareness of cultural differences and similarities; topics or broad themes; creating a platform for discussion of topics relevant to students’ daily lives and their future. From the very beginning, it is crucial to convey to the students the importance of working on each skill: visual – looking for clues, guessing and predicting from what they see; aural – focussing on sounds other than dialogue, but also dialogue; global and intensive listening; oral – encouraging lots of discussion immediately after watching each scene.

As an example of applying the mentioned above into practice by the author, the film «Devil Wears «Prada» was used as a basis for discussions of the topics «Getting a Promotion», «Measuring Enterprise Potential in Young People», «Business Ethics», «Job Interview», «Applying for a Job» at the English lessons with the four-year students of Social Management Faculty at Kharkiv University of Humanities «Peoples’ Ukrainian Academy».

Elizabeth Hartnell-Young and Nadja Heym of the Learning Sciences Research Institute at the University of Nottingham have recently released a research report that would seem to contradict the general viewpoint of mobile phones and smart phones. It revealed different ways of cell phone use for educational purposes, and it certainly offered an interesting take on the potential use of these mobile devices to enhance the educational setting. The study followed teachers in three schools who began exploring ways the students use personal phones as well as additional borrowed smart phones. The study focused on the basic question: Is there a positive side to mobile phones in schools and if so, how might they be used to support learning? The researchers came away with a yes verdict and offered some specific ways in which cell phone technology could support learning.

A partial list of the ways that teachers used the devices included: timing experiments with stopwatch; photographing apparatus and results of experiments for reports; photographing development of design models for portfolios; photographing texts/whiteboards for future review; bluetoothing project material between group members; receiving SMS & email reminders

from teachers; synchronizing calendar/timetable and setting reminders; connecting remotely to school learning platform; recording a teacher reading a poem for revision; accessing revision sites on the Internet; creating short narrative movies; downloading and listening to foreign language podcasts; logging into the school email system; using GPS to identify locations; transferring files between school and home. Ultimately, the researchers suggest that mobile phones could in fact come to be perceived as natural in the school setting as any other technology.

To sum up, the significance of ICTs in teaching a foreign language despite all their disadvantages, is undoubtful. It provides a wider access to educational resources which is especially valuable for students with special needs and students who live in rural areas. It also gives students interactive learning experiences through videos, podcasts, and a variety of other interactive media. ICTs make it possible to organize student-centered learning. Through the use of ICTs, students can gain control of their learning experiences. The researches in this field of study have proved that, with good planning and anticipating class management and technical issues, ICTs can be a very productive way to obtain knowledge. Let us use technology when it helps us do our good work better. But let us not permit the traditional practices of technology to dictate important, value-destroying changes in our institutions. Technology is supposed to serve human purposes, but the burden of technology is that we must choose carefully how to apply it so that we do not sacrifice individuality.

### References

1. Carnoy M. ICT in Education: Possibilities and Challenges / M. Carnoy. – Universitat Oberta de Catalunya, 2005.
2. Developing information infrastructure: The tension between standardization and flexibility / O. Hanseth, E. Monteiro, M. Hatling. – Science, Technology, and Human Values 21(4), 1996. – P. 407–426.
3. Good Practice in Information and Communication Technology for Education [Electronic resource] // Good Practice in Information and Communication Technology for Education. Asian Development Bank. – 2009. – Mode of access: [www.adb.org/documents/guidelines/good-practice-in-ict-for-education/Good-Practice-in-ICT-for-Education.pdf](http://www.adb.org/documents/guidelines/good-practice-in-ict-for-education/Good-Practice-in-ICT-for-Education.pdf). – Heading from the screen.

4. Grossman G. and Helpman E. Outsourcing in a global economy, *Review of Economic Studies* N 72, 2005. – P. 135–159.
5. Hawkins B. L. Distributed learning and institutional restructuring / B. L. Hawkins. – *Educom Review* 34(4), 1999. – P. 12–15, 42–44.
6. Hornby A. S. *Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition for Advanced Learners* / A. S. Hornby, 2002. – 2082.
7. Martin L. *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* / L. Martin. – L. : Tavistock, 1988. – P. 12–18.
8. McGuire, S. *Language Teaching and the Internet: An Introduction to the World Wide Web. The Language Teacher* / S. McGuire. – Philippines, 1997. – P. 24–32.
9. Oliver R. *The Role of ICT in Higher Education for the 21<sup>st</sup> Century: ICT as a Change Agent for Education* / R. Oliver. – Western Australia University, 2002.
10. Philip E. Agre. *Information Technology in Higher Education: The «Global Academic Village» and Intellectual Standardization* / *On the Horizon* 7(5). – Department of Information Studies University of California. – Los Angeles California USA: 1999. – P. 8–10.
11. Williams B. *The Internet for Teachers* / B. Williams. – Foster City, CA : IDG Books Worldwide, 1995.

УДК 378.147.016.811.134.2

*Е. М. Яриз***МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА I КУРСЕ  
ФАКУЛЬТЕТА «РЕФЕРЕНТ-ПЕРЕВОДЧИК» ХГУ «НУА»****Резюме**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена невідкладними потребами модифікації навчально-методичного комплексу для студентів I курсу іспанського відділення факультету «Референт-перекладач» ХГУ «НУА». Для досягнення цієї мети автор пропонує використовувати новітні методики в процесі викладання іспанської мови.

**Summary**

The urgent necessity of modernizing the educational materials for the first year students of the Spanish section of the department of Germanic and Romanic languages determines the actual value of the article in which the author suggests innovative methods of teaching the Spanish language.

**Ключевые слова:** всестороннее развитие, образовательный потенциал, учебно-методический комплекс, беспереводное чтение, ритмико-мелодическое членение.

Итоги первого десятилетия XXI века заставляют общество переосмыслить результаты приобретенного опыта и пересмотреть перспективы развития образования в Украине. Главной целью украинской системы образования является создание условий для развития и самореализации каждого гражданина, формирование поколения, способного учиться в течение жизни, создавать и развивать ценности гражданского общества. Особое место в системе образования нашего государства занимает преподавание иностранных языков. В государственной национальной программе «Образование» изучение иностранного языка, имеющего высокий образовательный, воспитательный, развивающий потенциал, выведено во вторую строку после изучения украинского языка.

Обучение иностранному языку призвано способствовать всестороннему развитию личности студента: его мышления, культуры

умственного труда, творческих способностей, чувств и эмоций. Обучение испанскому языку на первом курсе факультета «Референт-переводчик» ХГУ «НУА» предусматривает комплексное решение практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей. Практическая цель заключается в обучении студентов общению на испанском языке. Воспитательная, образовательная и развивающая цели реализуются в процессе практического овладения языком.

Для успешной реализации подготовки высококвалифицированных переводчиков на факультете в настоящее время создается новый учебно-методический комплекс (УМК). Его модификация осуществляется в соответствии с требованиями программы и с учетом передового опыта ведущих отечественных и зарубежных вузов.

За всю историю человечества было разработано множество разных образовательных методик [1]. Поначалу все способы обучения иностранным языкам заимствовались из программ, разработанных для обучения так называемым «мертвым языкам» – латыни и греческому, в рамках которых практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу. Он известен как грамматико-переводной метод. Несмотря на некоторые заслуженные нарекания, этот метод обладает рядом достоинств:

а) он действительно позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне;

б) он весьма хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул.

Основным недостатком метода является то, что он создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто-напросто комбинировать слова посредством некоторых правил.

Согласно методу молчания, появившемуся в середине 60-х годов XX века, принцип обучения иностранному языку состоял в использовании наглядности вместо объяснений на родном языке. Знание языка изначально заложено в том человеке, который хочет его

изучить, и самое главное – не мешать учащемуся и не навязывать ему точку зрения преподавателя. Следует отметить, что данный метод очень хорош для любителей высоких технологий.

Еще одним интересным методом является метод физического реагирования. Основное правило этого метода гласит: нельзя понять то, чего ты не пропустил через себя. Согласно этой теории, именно студент на первых стадиях обучения не говорит ничего. Сначала он должен получить достойное количество знаний, которые идут в пассив. Затем в процессе обучения наступает период, когда он уже должен реагировать на услышанное или прочитанное – но реагировать только действием. Начинается все с изучения слов, означающих физические действия. Хорош этот метод прежде всего тем, что студент в процессе обучения ощущает себя очень комфортно. Необходимый эффект достигается за счет того, что всю получаемую информацию человек пропускает через себя. Немаловажно также то, что в процессе изучения языка по данному методу студенты общаются (прямо или косвенно) не только с преподавателем, но и между собой.

Нельзя не уделить внимание так называемому методу погружения, пик популярности которого пришелся на 70-е годы. Согласно этой методике, овладеть иностранным языком можно, став (хотя бы на период обучения) совершенно другим человеком. Изучая язык таким образом, все студенты в группе выбирают себе новые имена, придумывают новые биографии. За счет этого в аудитории создается иллюзия того, что они находятся в совершенно ином мире – мире изучаемого языка. Все это делается для того, чтобы любой человек в процессе обучения мог полностью расслабиться, раскрыться и речь его стала максимально похожа на оригинальную.

Следующий способ изучения иностранных языков, достойный особого внимания, называется аудиолингвистический метод. Его суть состоит в том, что на первом этапе обучения студент многократно повторяет услышанное вслед за преподавателем или фонограммой. И только начиная со второго уровня, ему разрешается говорить одну-две фразы от себя, все остальное состоит опять-таки из повторов.

Но самым эффективным, по мнению известных отечественных

методистов, является так называемый коммуникативный метод. Его целью является научить человека общаться, сделать так, чтобы его речь была понятна собеседнику. В соответствии с данной методикой, достичь этого можно, обучая человека в так называемых естественных условиях – естественных, прежде всего, с точки зрения здравого смысла. Современный вариант коммуникативного метода, гармонично сочетая многие способы обучения иностранным языкам, находится на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик. Исходя из этого, устная речь должна быть основой практического занятия. Она должна практиковаться начиная с первых занятий. Ведущие методисты как в нашей стране, так и за рубежом пришли к выводу, что изучение грамматических правил, спряжение глаголов, заучивание слов являются лишь средством для овладения устной речью.

Опыт последних десяти лет работы на факультете «Референт-переводчик» показал, что учебник не должен быть единственным инструментом реализации учебного процесса. Одни только тексты урока в учебнике для той или иной грамматической темы довольно быстро перестают интересовать студентов. При создании обновленного УМК для студентов I курса этот недостаток был учтен. Параллельно с учебником преподаватели активно используют другие материалы – такие, как короткие фонограммы рассказов, видеоматериалы, сайты всемирной сети Интернет и т. д. Это позволяет разнообразить работу в аудитории и дома. На занятиях по устной практике испанского языка преподаватели придерживаются методических правил, способствующих поддержанию интереса на уроке. Например, контрольные вопросы сначала задаются всей аудитории, а для ответа желательно вызывать сначала сильного студента. И наоборот, при пересказе лучше начинать с более слабых учащихся, так как сильные будут иметь возможность дополнить ответ и пересказ не будет столь однообразным.

Устная речь – важный, но не единственный аспект в работе над практическим овладением языком, при отсутствии практики она забывается первой. Навыки чтения на иностранном языке, как правило, остаются навсегда [3]. Причем на основе чтения навыки

речи при надобности можно легко восстановить. Поэтому одна из главных задач каждого преподавателя – привить интерес к чтению. Уже при лексическом запасе в 1000 слов первокурсники могут начинать читать книги, интересные по содержанию и доступные пониманию. Важно отметить необходимость обучения беспереводному чтению с самого начала. Чтение со словарем, как правило, отбивает желание читать. При беспереводном чтении развивается умение догадываться по контексту о содержании текста. Наряду с этим, преподаватель должен провести разъяснения, чтобы студенты четко знали разницу между чтением на понимание смысла и переводным чтением.

Интерес к языку невозможен, если учащиеся не воспринимают иностранную речь на слух. Несмотря на явно недостаточную методическую проработанность данного компонента обучения, понимание речи на слух должно занять одно из главных мест на занятии. Как правило, студенты быстро привыкают к иноязычной речи преподавателя [4]. В новом УМК предусмотрены упражнения на развитие навыка восприятия на слух оригинальной иностранной речи. Для успешного овладения навыками аудирования студенту нужно понимать, что основными трудностями, с которыми он столкнется, будут: значительное расхождение звукового и графического образов слов; ритмико-мелодическое членение иноязычной фразы таково, что отдельные слова в потоке речи меняют свое звучание в результате слияния и сцепления; в речевом потоке слова утрачивают самостоятельное ударение и объединяются общим фразовым ударением. В обновленном пособии по аудированию все перечисленные особенности учтены и отображены в комментариях к каждой части аудиокурса.

На первой стадии обучения перевод с родного на иностранный язык является хорошим средством закрепления грамматического материала. Перевод на родной язык является средством проверки точного понимания той или иной конструкции. Отработка навыков перевода должна носить прикладной характер – с учетом будущей деятельности переводчика. На начальном этапе предпочтение должно отдаваться работе с художественными текстами, потому что

специальная литература во многом уступает художественной как в лексическом, так и в грамматическом отношении. Самое главное – научить первокурсников читать художественную литературу, и тогда на старших курсах работа над специальной литературой не потребует больших усилий, а лишь потребует знания определенного количества специальных терминов.

Поиск эффективных технологий обучения иностранному языку в настоящее время не утратил своей актуальности, и решать эту задачу предстоит высшей школе. Современное содержательное и языковое наполнение всех компонентов УМК обеспечит благоприятные условия для осуществления полноценного процесса обучения испанскому языку на факультете РП ХГУ «НУА».

### Список литературы

1. Андриенко А. С. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов-бакалавров на основе чтения научно-технических текстов / А. С. Андриенко // *Вопр. современной филологии и методики обучения языкам в школе и вузе.* – Пенза : Пенза, 2003. – С. 168–170.
2. Методические рекомендации определения уровня педагогической эффективности средств обучения / Е. В. Волошинова, Т. С. Назарова, Е. С. Полат и др. – М., 2001. – 273 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингвистика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
4. Митрофаненко Л. М. К вопросу о формировании иноязычной компетенции студентов неязыкового ВУЗа // *Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону : материалы XIII науч.-техн. конф.* – Т. 2. – Пятигорск, 2009. – 181 с.
5. Пассов Е. И. Обучение общению на иностранном языке : учеб. пособие / Е. И. Пассов, Е. Г. Завесова ; под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – № 15. – 80 с. – (Методика обучения иностранным языкам).
6. Обучение письму : учеб. пособие / Е. И. Пассов, А. Е. Азаровская, Н. Е. Кузовлева, С. С. Артемьева ; под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – № 14. – 90 с. – (Методика обучения иностранным языкам).

УДК 316.77:7.091;304.44

*В. М. Маренич*

## **ИНСТРУМЕНТЫ ПАБЛИК РИЛЕЙШНЗ В РАБОТЕ С ИМИДЖЕМ ВУЗА**

### **Резюме**

У статті аналізується система засобів PR-діяльності з підвищення конкурентоспроможності вищого навчального закладу на ринку освітніх послуг, вивчаються можливості ефективного застосування інструментів паблік рилейшнз у роботі над іміджем ВНЗ.

### **Summary**

In the article the system of facilities of PR-activity on the increase of competitiveness of higher educational establishment at the market of educational services is analyzed, possibilities of the effective use of instruments of public relations in the university image forming are studied.

**Ключевые слова:** бренд, имидж вуза, медиа-тур, паблик рилейшнз, паблисити, PR-деятельность, пресс-конференция, пресс-релиз, реклама, репутация.

В условиях обострения конкуренции на рынке образовательных услуг имидж стал неотъемлемой частью любой организации. Формирование благоприятного имиджа в условиях рыночной экономики необходимо для установления гармоничных отношений с общественностью. Важную функцию управления, позволяющую организациям достигнуть эффективных связей с различными типами аудиторий с помощью понимания мнения аудитории, выполняют паблик рилейшнз, то есть действия и мероприятия, направленные на повышение узнаваемости образа для участника рынка и его престижа.

*Целью* данной статьи является изучение возможностей использования инструментов паблик рилейшнз в работе с имиджем вуза.

Система средств PR-деятельности представляет собой развивающийся спектр методов, методик, программ, технологий, использующих различные каналы взаимодействия с субъектами коммуникационной деятельности.

Специалистам по связям с общественностью вуза необходимо

взаимодействовать с целевыми группами, представляющими собой совокупность специфических представителей аудитории, схожих по социально-демографическим характеристикам, интересам, покупательской способности. К *основным целевым группам* вуза можно отнести: абитуриентов и их родителей; местные власти; инвесторов, конкурентов, партнеров; лиц, формирующих общественное мнение; профессиональные ассоциации; Министерство образования и др. Важно правильно оценить, с какими целевыми аудиториями необходимо работать, чтобы получить максимальный эффект от коммуникации.

Люди оценивают имидж вуза через призму своего прошлого опыта, дальнейших планов на жизнь, ценностных ориентаций, общепринятых норм, принципов, а потому в их сознании формируется определенный образ, который они сопоставляют с данным вузом. Это позволяет нам дать авторское определение имиджа вуза как существующую в сознании людей систему образов и оценок высшего учебного заведения и способность человека оценивать существующую ситуацию в вузе на основе прошлого опыта.

Формирование имиджа и проявление его как культурного феномена возможно благодаря специальным мероприятиям. Они направлены на информирование общественности, на организацию со-бытия, со-участия общественности в делах высшего учебного заведения. Такие специальные мероприятия (event-marketing) позволяют объединить людей, а именно целевую группу, в едином времени и пространстве и способствуют передаче информации, ценностей, профессионального опыта. Примером подобных мероприятий могут выступать: дни открытых дверей, публичные лекции ведущих профессоров, докторов наук, образовательные выставки и др.

Имидж должен подчеркивать положительные характеристики вуза, работать на корректировку действительной ситуации и отражать современные тенденции, а не транслировать то, чего нет. Бренд и репутация, как символический и социетальный капиталы, в свою очередь, также должны работать на имидж, поддерживать его. Имидж должен быть целенаправленным и соответствующим ожиданиям потребителей образовательных услуг. В последние годы значительно

расширился круг приоритетов выбора высшего учебного заведения. Помимо высокого качества образования, учитываются и такие его характеристики, как: широта выбора специальностей, степень после окончания вуза (бакалавр или магистр), академическая мобильность, возможность хорошего трудоустройства после учебы, оплата за обучение и многие другие факторы.

Эффективным считается тот имидж вуза, в котором набор положительных отзывов об учебном заведении в комплексе способствует достижению его основных целей. Эффективный имидж создает устойчивую ассоциативную связь между целостным образом данного вуза и PR-объектом, формирует символический и публичный капиталы. Именно благодаря эффективному имиджу повышается конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, вузу удается привлечь абитуриентов и профессорско-преподавательский состав. В результате повышается уровень преподавания и, соответственно, уровень выпускников, вследствие чего облегчается доступ организации к финансовым, информационным, человеческим, материальным и другим ресурсам [3, с. 12–14].

Однако при всем понимании важности имиджа необходимо добиваться, чтобы он не был иллюзорным. Имидж должен быть «естественным», отражающим всю сущность положительной работы, происходящей в вузе, а также его развития. Причем его важно выстраивать с учетом национальных традиций в сфере образования, особенностей менталитета и культуры, ориентируясь на ценности цивилизационного развития.

В зависимости от позиций, с которых он оценивается, можно выделить следующие *представления об имидже вуза*:

1) *об истории вуза*, его традициях, репутации: «существует долгое время», «здесь учились известные личности», «этот университет – дорога в жизнь», «сотрудничает с зарубежными университетами»;

2) *о личности ректора*: «во главе стоит солидный и умный, прогрессивный человек»;

3) *об особенностях публичности* – рекламной известности: «хорошие отзывы», «много слышал о нем», «самый популярный в области»;

4) *о социальной деятельности*: «бесплатное обучение инвалидов, сирот», «отсрочка от армии», «организация социальных проектов»;

5) *о фирменном стиле*: «красивая эмблема», «яркий слоган», «запоминающийся гимн», «красивое здание»;

6) *об этичности деятельности и отношений*: «сессию можно самому сдать, взяток не берут», «правила договоров соблюдаются» [1; 2].

Организация распространения материалов может быть разделена на две категории: контролируемые и неконтролируемые средства доставки информации.

**1. Контролируемые средства доставки информации**, когда компания контролирует использование и место размещения, включают:

– *собственную рекламу*, то есть объявление, которое готовится организацией для использования в собственном издании или издании, которое она как-то может контролировать;

– *сообщения об общественных услугах (PSA)*, которые разрабатываются благотворительными и гражданскими организациями для бесплатной трансляции по телевидению или радио или для размещения в печатных СМИ;

– *корпоративную (институциональную) рекламу*, которая разрабатывается и оплачивается организацией для улучшения или изменения имиджа фирмы; иногда такая реклама принимает форму утверждения позиции в сознании аудитории;

– *внутренние издания и презентации*, которые оплачиваются спонсирующими организациями. Это могут быть буклеты, годовые отчеты, книги, сводки, прямая почтовая реклама, вставки и вложения, должностные документы и информационные издания [2].

В результате организация полностью контролирует, как и когда выходит сообщение.

**2. Неконтролируемые средства доставки информации**, когда СМИ контролируют использование и место размещения, включают:

– *пресс-релизы* – первичное средство, используемое для установления отношений и передачи сообщения редакторам и репортерам СМИ. Поскольку пресс-релиз контролируется распространяющей его

компанией и используется по ее усмотрению, мы относим пресс-релиз к неконтролируемым инструментам PR. Решение об использовании пресс-релиза основано на оценке редактором ценности содержащихся в нем новостей. Видеопресс-релизы (VNR) содержат видеоматериалы, которые могут быть использованы во время телевизионных новостей. Видеопресс-релизы особенно полезны, потому что они позволяют целевой аудитории рассматривать послание и как рекламу, и как часть репортажа;

– *пресс-конференции* – приглашение представителей прессы с целью сделать для них заявление. При планировании пресс-конференции необходимо разработать эффектный набор материалов для представителей СМИ;

– *медиа-туры* – это пресс-конференция «на колесах», поскольку представитель организации участвует в турне, которое также включает встречи с местной прессой по определенному графику. Представители организации проводят пресс-конференции, делают объявления, свободно дают интервью для того, чтобы всем были понятны предпринимаемые усилия по продвижению [2; 3].

Кроме того, важное место в осуществлении эффективной коммуникации занимают фотоматериалы и фильмы, а также демонстрации, экспозиции и специальные мероприятия. Главными инструментами PR в последнее время становятся фильмы, особенно на видеодисках, и фотографии (например, фото строящегося корпуса вуза, видеofilm о презентации нового учебника на ярмарке учебной литературы и т. п.). В любимую тактику PR в последние годы превратилось спонсирование корпорациями различных спортивных мероприятий. Новые рекламодатели, например, могут привлекаться к организации спортивного фестиваля, в рамках которого проводятся выставки, интерактивные игры и т. п.

В области PR наиболее активно развиваются Web-сайты, операции в Интернете и общее использование Интернета для коммуникаций с целевыми аудиториями. Благодаря такому современному способу общения людей, как электронная почта, можно быстро распространять электронные пресс-релизы, рассылать сообщения большому количеству людей. Интернет важен для специалистов по PR,

поскольку он делает возможным представление имиджа компании и рассказа о ней без редакции СМИ.

Практики PR должны прилагать значительные усилия для определения и отслеживания результата проведения кампании. С целью изучения влияния PR оценка может быть проведена двумя способами:

1) *оценка результатов* (что получилось), которая предполагает оценку успеха PR-программы по передаче сообщения целевой аудитории. Для получения такой информации используется анализ публикаций, что позволяет получить ответы на вопросы, сколько раз разместили информацию об организации, сколько было напечатано статей, сколько раз транслировали сообщения о предоставлении общественных услуг и т. п.;

2) *оценка последствий* (влияние на аудиторию), что предполагает ответы на следующие вопросы: произошло ли изменение осведомленности, отношения аудитории или поведения журналистов (сравнение количества нападков «до» и «после»)? Можем ли мы связывать действительное изменение поведения с PR-усилиями?

Итак, можно сделать вывод, что совокупность образов, представлений об университете, живущих в сознании людей – ценный материал для формирования имиджа вуза. Будучи визуально-эстетическим образом, который обладает рядом индивидуальных признаков и оказывает с помощью определенных средств воздействие на индивидуальное, групповое и массовое сознание, имидж способствует восприятию вуза в большом коммуникационном пространстве. Задача специалистов по коммуникациям вуза – сконструировать образ, соответствующий ментальности той целевой группы, на которую и направлено его создание.

### Список литературы

1. Вифлеемский А. Б. PR-технологии в образовании [Электронный ресурс] / А. Б. Вифлеемский. – Режим доступа: <http://pr-obr.narod.ru/articles/PR-teh.htm>.
2. Волкова В. В. Имидж образовательного учреждения в контексте проблемы конкурентоспособности вузов [Электронный ресурс] / В. В. Волкова. – Режим доступа: [http://science.ncstu.ru/articles/hs/14/10.pdf/file\\_download](http://science.ncstu.ru/articles/hs/14/10.pdf/file_download).
3. Ермоленко И. Специфика осуществления PR-деятельности в сфере платного образования / И. Ермоленко // PR в образовании. – 2010. – № 4. – С. 4–15.

УДК 378:004.773.5

*В. П. Козыренко*

## ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ НУА

### Резюме

Система безперервної освіти стає обов'язковою складовою частиною сучасного інформаційного суспільства. Одним із пріоритетних напрямів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в академії є впровадження в навчально-виховний процес технологій організації відеоконференцій, які можуть істотно вплинути на розвиток можливостей безперервної освіти.

### Summary

The system of life long learning is becoming an obligatory component of the contemporary information society. One of the leading trends of the development of information-communicative technologies at the Academy is launching video-conferences as a part of the educational process, which may extend the horizons of life long learning.

**Ключевые слова:** ХГУ «НУА», информатизация образования, информационные технологии, непрерывное образование, информация, технологии организации видеоконференций, Интернет-конференция, многоточечная видеоконференция.

В настоящее время образование понимается как важнейшее направление, обеспечивающее как экономическое, так и социальное развитие информационного общества. Необходимость постоянного получения новых знаний взамен устаревших, повышения квалификации с целью освоения новых технологий и достижения адекватной конкурентоспособности в условиях технологических инноваций ставят перед образованием задачу стать непрерывным процессом, обеспечивающим обучение в течение всей жизни. Непрерывное образование является объективной необходимостью, а система непрерывного образования становится обязательной составной частью современного информационного общества [1; 2]. Одним из ведущих направлений модернизации современного образования и обеспечения развития непрерывного образования являются информационные

технологии [3]. Информационные технологии не только изменили наш мир, но и бросили вызов традиционной системе образования, открыв доступ к источникам знаний через технологически наиболее развитое и, вместе с тем, доступное средство – Интернет. На наших глазах сформировалось виртуальное информационное пространство, которое, благодаря развитию системы дистанционного обучения и средств организации видеоконференций, постепенно превращается в образовательное пространство. Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий и технических средств обучения, без развития умений обработки и представления информации. Современные средства телекоммуникаций и информационные технологии позволяют преодолеть недостатки традиционных форм обучения, сохраняя все их достоинства.

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА») с 1997 г. в рамках эксперимента по отработке и внедрению непрерывного образования ведет работу по обеспечению всех звеньев учебного процесса интегрированного комплекса современными информационными ресурсами и информационно-коммуникационными технологиями [4]. Основой для развития информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в академии стали утвержденная в 1995 г. программа компьютеризации ХГУ «НУА» и принятая в дальнейшем Концепция информатизации и компьютеризации ХГУ «НУА» до 2020 года [5].

Основной целью Концепции информатизации и компьютеризации ХГУ «НУА» до 2020 г. является обеспечение эффективного функционирования единого интегрированного комплекса на базе внедрения современных компьютерных средств и информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время одним из приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в академии является внедрение в учебно-воспитательный процесс технологий организации видеоконференций, которые известны также как технологии для обеспечения виртуальных деловых встреч и систем e-Learning [6]. Эти технологии могут оказать существенное влияние на развитие возможностей непрерывного образования.

Решений, связанных с обеспечением видеоконференций, много. Эти решения содержат различные возможности по организации обучения, различные варианты стоимости решений и при отсутствии опыта внедрения таких технологий в учебный процесс могут привести к неоправданным затратам и потере значительного времени.

В настоящее время наиболее распространенными технологиями организации видеоконференций являются:

1. Системы видеоконференц-связи высокого качества, основанные на применении производительных кодеков, студийных камер и аудиосистем, специальных протоколов связи. Такие решения предлагаются различными компаниями, представленными на сайте сервисов видеоконференций в Украине <http://www.videoconferenceukraine.com/ru/>. Высокое качество и относительная простота установки этих систем сопровождаются значительными затратами и несовместимостью с другими технологическими решениями организации видеоконференций. Как следствие – ограниченность таких средств в учебных заведениях Украины. Тем не менее, именно системы видеоконференц-связи могут рассматриваться как наиболее перспективные для внедрения в учебных заведениях различных образовательных уровней при групповых формах работы. Перспективность систем видеоконференц-связи в значительной степени является следствием технологических ограничений, которые имеют другие варианты организации видеоконференций.

2. Серверные системы организации видеоконференций, известные как системы с процессорным сжатием видеопотоков. Примерами таких решений могут быть системы Adobe Acrobat Connect, Openmeetings, Tixeo, Mirapolis и др. Все эти системы обеспечивают передачу потокового видео в веб-браузер пользователя и могут быть использованы для широкого круга задач, связанного с дистанционным обучением (e-Learning). Среди этих систем есть бесплатные программы и варианты применения с бесплатной арендой сервера видеоконференций. В качестве примера бесплатной аренды можно представить сервер видеоконференций ассоциации УРАН (система видеоконференций Tixeo), позволяющий проводить конференции с одновременным участием до 30 пользователей. ХГУ «НУА»,

являясь участником образовательной сети УРАН, активно развивает возможности применения системы видеоконференций Тiхео для обеспечения учебного процесса на различных образовательных уровнях непрерывного комплекса. Серверные системы организации видеоконференций достаточно активно используются в учебном процессе при организации как групповых, так и индивидуальных форм работы. В связи с этим одно из значительных преимуществ таких систем для непрерывного комплекса ХГУ «НУА» – отсутствие необходимости установки дополнительных программ и возможность включения в сеанс связи с любых персональных компьютеров, в том числе и домашних. Последнее обстоятельство является приоритетным в вопросах обеспечения образовательными ресурсами лиц с физическими ограничениями и возрастными особенностями (группы 50+ и 70+ в НУА). Трудности с обеспечением высокого качества передачи информации, связанные с пропускной способностью каналов связи, временные и в ближайшие годы будут преодолены.

Все эти технологии являются теми составляющими открытой виртуальной платформы, которые позволяют организовать эффективную онлайн-овую коллективную и индивидуальную работу обучающихся и органично интегрируются в виртуальную образовательную среду, обеспечивающую следующие виды работ:

- вебинары и on-line семинары;
- on-line лекции;
- дистанционную защиту дипломных и курсовых работ, сдачу зачетов и экзаменов;
- индивидуальные и групповые on-line консультации;
- проведение различного рода конференций с участием известных ученых, педагогов, специалистов в области образования и науки с целью обсуждения актуальных вопросов непрерывного образования практически при отсутствии финансовых и географических ограничений.

23 ноября 2011 года по инициативе Народной украинской академии при поддержке Посольства Украины в США и Посольства США в Украине состоялась Международная научно-практическая Интернет-конференция «Украино-американские контакты в сфере

высшего образования: опыт и перспективы развития», в работе которой приняли участие ведущие харьковские вузы и их североамериканские партнеры. Конференция проводилась на базе компании ILF-communication.

При подготовке конференции были проанализированы аппаратно-программные и коммуникационные возможности, средства и применяемые технологии всех участников конференции. С отдельными участниками были проведены сеансы тестирования различных вариантов обмена информацией. На основании полученных результатов анализа и тестирования, а также с учетом целей и задач самой конференции были определены программно-технические требования для on-line режима. Формат программно-технического обеспечения включал:

- трансляцию конференции по указанной на сайте ХГУ «НУА» ссылке (без предварительной регистрации);
- выступление участников конференции в режиме on-line в соответствии с программой конференции.

Для обеспечения on-line режима использовались следующие технологии:

- системы организации видеоконференций Sony и Lifesize;
- Adobe Acrobat Connect;
- Skype.

Разнообразие указанных технологий в сочетании с неудовлетворительным состоянием аппаратных средств отдельных удаленных участников создавало определенные сложности при технической поддержке конференции.

Полученный во время подготовки и проведения конференции опыт позволяет определить следующие рекомендации при организации подобного рода мероприятий:

1. Выбор участников конференции с учетом их аппаратно-программных и коммуникационных возможностей. Это условие не всегда выполнимо с точки зрения обеспечения целей и задач конференции. В то же время, применение разнообразных и несовместимых технологий может крайне негативно отразиться на качестве информационного обеспечения.

2. Обязательность проведения тестирования для всех участников конференции с выработкой рекомендаций по настройкам периферийного оборудования. Особое внимание при тестировании следует уделять таким элементам, как презентации, демонстрация элементов рабочего стола, окон программ.

3. Исключительная важность составления технического сценария, соответствующего программе конференции и включающего все настройки сеансов связи, в том числе – распределение ролей и разрешений для участников конференции. Технический сценарий должен предусматривать решения, необходимые при ухудшении качества связи или возникновении нестандартных ситуаций.

4. Обеспечение достаточно высокой ответственности всех участников конференции. Временный выход из сети, изменение настроек, рекомендованных во время тестирования, изменение элементов регламента конференции (порядок выступлений и др.) без согласования с технической поддержкой недопустимы.

Своего решения требует вопрос обеспечения интерактивного взаимодействия с участниками, находящимися за пределами места проведения конференции (вопросы, реплики, голосование). Режим многоточечной конференции для серверных систем организации видеоконференций не всегда охватывает всех участников. В этом случае можно применить открытие текстового чата, например на сайте академии.

Применение в учебно-воспитательном процессе академии технологий организации видеоконференций существенно расширит возможности информационного обеспечения всех образовательных уровней ХГУ «НУА» и должно рассматриваться во взаимосвязи с задачей совершенствования дидактической теории и практики применительно к изменяющимся образовательным условиям непрерывного комплекса. Образовательные инновации на основе дистанционных технологий в сочетании с технологиями организации видеоконференций – одно из магистральных направлений, которое реально обеспечивает обучение в течение всей жизни при условии удаленности от места обучения.

### Список литературы

1. Астахова В. И. Непрерывное образование как приоритетное направление образовательной политики украинского государства / В. И. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – С. 497–499.
2. Козыренко В. П. Информационно-техническое обеспечение учебно-воспитательной и научной работы в системе непрерывного образования / [В. П. Козыренко] // Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : моногр. / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 130–139.
3. Козыренко В. П. Роль информатизации в становлении непрерывного образования (Опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА») / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2007. – Т. 13, кн. 1: Актуальні проблеми освіти. – С. 44–52.
4. Козыренко В. П. Реализация концепции непрерывного образования в Украине (опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА») / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Moscow Education Online : Междунар. конф. по вопр. обучения с применением технологий e-learning : сб. тез. докл. конф., Москва, 28 сент. – 1 окт. 2008 г. – М., 2008. – С. 200–214.
5. Концепция, стратегические задачи и перспективный план развития Народной украинской академии на период 2006–2020 гг. : Утв. Советом НУА, протокол №2 от 25.09.2006 г./ Нар. укр. акад.; [Авт.-разработчики: В. И. Астахова, Е. В. Астахова]. – Харьков, 2006. – 198 л.
6. Козыренко В. П. Актуальные вопросы обеспечения виртуальной мобильности / В. П. Козыренко, К. С. Барашев, В. А. Кирвас // Материали VII Междунар. конф. «Стратегия качества в промышленности и образовании», Варна (Болгария), 3–10 июня 2011 г. – Т. 2, ч. 2. – С. 576–579.

УДК 378.014:94(477)“1917/1918”

*Д. В. Подлесный*

## **ПОЛИТИКА ЦЕНТРАЛЬНОЙ РАДЫ И ГЕТМАНАТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

### **Резюме**

У статті подається порівняльний аналіз політики Центральної Ради та Гетьманату П. Скоропадського в галузі розбудови вищої школи. Автор доходить висновку, що культурно-освітня політика уряду П. Скоропадського мала більш зважений та системний характер, ніж відповідний напрям діяльності Центральної Ради.

### **Summary**

In the article is given comparative analyses of policy of Central Rada and Hetmanat of P. Skoropadsky in the sphere of formation of higher school. Author comes to conclusion that educational policy of the P. Skoropadskys government had more system character than the appropriate direct of the activity of Central Rada.

**Ключевые слова:** высшее образование, культурно-образовательная политика, вузы, украинизация, Центральная Рада, Гетманат П. Скоропадского, реформа, революция, научно-педагогические кадры, финансирование.

Актуальность темы статьи обуславливается сразу несколькими причинами. Во-первых, деятельность национальных государственных образований периода Революции и Гражданской войны заслуживает повышенного внимания со стороны научного сообщества как одна из наиболее ярких и в то же время противоречивых страниц отечественной истории. Во-вторых, ко всестороннему изучению исторического опыта трансформаций высшей школы побуждает современное состояние системы высшего образования Украины, которое характеризуется значительной степенью незавершенности, о чем свидетельствуют острые дискуссии по ключевым положениям соответствующего законопроекта. Наконец, в-третьих, дополнительную актуальность теме исследования придает характер ее освещения в научной литературе.

Анализ современной отечественной историографии показывает, что доминирующим критерием оценки эффективности культурно-образовательной политики 1917–1921 гг. является ее соответствие курсу на украинизацию системы образования, тогда как остальные факторы (в том числе социально-экономический) имеют второстепенное значение или вообще игнорируются [1; 2]. Этот подход, который был заимствован из трудов украинской диаспоры, обуславливает несколько однобокое и идеализированное освещение проблемы становления высшей школы в период Революции и Гражданской войны. В таких условиях особое значение приобретает положенный в основу данного исследования компаративистский метод, который создает возможности для максимально объективного анализа исторических явлений.

В основу деятельности Центральной Рады и Гетманата П. Скоропадского были положены совершенно разные, по ряду вопросов диаметрально противоположные, идеологические доктрины – социализм и консерватизм. Тем не менее, оба этих государственных института декларировали доминанту национального принципа культурно-образовательных реформ. Центральная Рада уже в своем Воззвании от 22 марта 1917 г. провозгласила курс на введение «родного языка во всех школах, от низших до высших». Что касается Гетманата, то его министр образования Н. П. Василенко сразу после своего вступления в должность заявил о «желании самого широкого и глубокого развития украинской школы» [3, т. 2, с. 234]. Национальный уклон образовательной реформы сам собой подразумевался для Центральной Рады, которая была создана украинскими партиями левого спектра, чьи программы предполагали, в том числе, проведение широкой украинизации всех сфер общественной жизни. Несколько сложнее выявить мотивы соответствующей политики Гетманата, основу социальной базы которого составляли представители финансово-промышленной, землевладельческой, военной и интеллектуальной элиты бывшей Российской империи, то есть сословий, воспитанных на ценностях русской культуры. По нашему мнению, корни украинизации гетманского периода кроются, прежде всего, в плоскости легитимации Украинской Державы П. Скоропадского.

Ведь без реализации национального курса в культурно-образовательной сфере Гетманату было сложно позиционировать себя в качестве суверенной, независимой (прежде всего, от Советской России) государственной структуры. Показательным в этом плане является следующее высказывание П. Скоропадского: «Я решил эту необходимую [для борьбы с большевизмом] силу создать из хлебобобов, воспитав их в умеренном украинском духе, без ненависти к России, но с сознанием, что они не те, которые в России стали большевиками» [4, с. 128].

Образовательную политику Центральной Рады и Гетманата роднит также общность путей реформирования высшей школы. В условиях, когда вузовская среда (причем как студенческая, так и преподавательская) была в подавляющем большинстве русскоязычной, украинизация высшей школы велась в двух направлениях: создания новых вузов с украинским языком преподавания и открытия украиноведческих кафедр (т. е. кафедр украинского языка, литературы, истории и права) в дореволюционных университетах. В то же время, относительно практической реализации вышеуказанных целей между Центральной Радой и Гетманатом существовали значительные расхождения.

Что касается Центральной Рады, то, с одной стороны, она постоянно декларировала тезис о необходимости создания национально ориентированной системы высшего образования. Так, за проведение широкой украинизации высшей школы высказались два Всеукраинских учительских съезда, которые были созваны по инициативе М. С. Грушевского. О необходимости украинизировать все уровни системы образования постоянно заявлял Генеральный секретарь (позже – министр) народного образования Центральной Рады И. М. Стешенко [2, с. 61–62, 73]. С другой стороны, конкретные итоги украинизации высшей школы в период марта 1917 – апреля 1918 г. явно не соответствовали этим декларациям. Что касается украинизации дореволюционных вузов, то, как отмечает сотрудник аппарата образования УНР С. П. Постернак, «не везде были заведены даже кафедры украиноведения» [5, с. 74]. Несколько лучше дела обстояли с созданием новых высших школ украинской направленности. Осенью

1917 г. в Киеве было открыто три украинских вуза – Украинский народный университет, Украинская научно-педагогическая академия и Украинская академия искусств. Однако статус государственного учреждения получила лишь Академия искусств, тогда как Народный университет и Научно-педагогическая академия, по сути, существовали на правах общественных организаций. В свою очередь, значительным студенческим контингентом мог похвастать только Народный университет, в котором на конец октября 1917 г. числилось 1 370 слушателей, тогда как два других вуза были сравнительно небольшими (так, в Украинскую научно-педагогическую академию записалось 90 слушателей) [3, т. 1, с. 279; 6].

Естественно, нельзя забывать о том, что на протяжении всего своего существования Центральная Рада была вынуждена работать в чрезвычайных условиях. Такие факторы, как перманентная конкуренция с Временным правительством, а позже с советской властью, острый недостаток денежных средств, революционная нестабильность в стране, отрицательно сказывались на дееспособности национальных правительственных структур. Однако, по нашему мнению, несоответствие программных заявлений реальным результатам реформы высшей школы имело и субъективные причины. Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что Генеральный Секретариат (позже – министерство) образования Центральной Рады был создан в июне 1917 г., тогда как план украинизации высшей школы на правительственном уровне был разработан лишь в марте 1918 г. Тогда же была учреждена и комиссия по реформе высшего образования [5, с. 74–75]. То есть, в действиях властных структур Центральной Рады относительно реформирования высшего образования прослеживается значительная степень бессистемности и хаотичности. Этот вывод подтверждается и тем фактом, что инициаторами открытия вышеупомянутых вузов национальной направленности выступили не правительственные структуры, а общественные организации национальной направленности (Украинское научное товарищество (УНТ), «Праця», «Просвита» и др.) [3, т. 1, с. 279; 6].

Во-вторых, Центральной Раде не удалось привлечь к реализации реформы высшей школы широкую академическую общественность.

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что вузовская украинизация 1917 – начала 1918 г. нашла поддержку лишь среди профессорско-преподавательских кадров, которые были приверженцами национального движения и входили в состав УНТ. При этом непосредственные участники событий Революции и Гражданской войны С. П. Постернак и С. О. Сирополко, а вслед за ними и современные отечественные ученые, обвиняют русскоязычную професуру дореволюционных вузов в великодержавном шовинизме и противодействии национальной политике Центральной Рады [1; 2; 5; 7]. В то же время, документальные источники (в частности, резолюции советов Харьковского и Киевского университетов) свидетельствуют о том, что академическая общественность не возражала против постепенного внедрения достижений украинской культуры во все сферы общественной жизни, выступая лишь против тотального перехода на украинский язык преподавания [5, с. 73; 8, с. 280–281]. Более того, после Октябрьской революции 1917 г. отечественные вузы поспешили вступить в сношения именно с национальными правительственными структурами, видя в них единственную альтернативу неприемлемой для них советской власти [9].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что от национальной реформы высшего образования вузовскую общественность отпугивали не реально проводившиеся умеренные мероприятия, направленные на введение украиноведческих учебных дисциплин и открытие соответствующих кафедр, а громкие лозунги относительно всеобщей украинизации системы образования. Иллюстрацией последних может служить сделанное Генеральным секретарем образования И. М. Стешенко заявление о том, что «высшие школы, созданные на деньги украинского народа, должны быть украинскими» [2, с. 73]. Естественно, такие планы вызывали противодействие не только со стороны так называемых «великорусских» кругов вузовской интеллигенции, но и со стороны украинских деятелей умеренной ориентации, среди которых были и будущие министры образования Гетманата Н. П. Василенко и В. П. Науменко [2, с. 62]. Более того, по свидетельствам очевидцев, радикальные заявления о тотальной украинизации системы образования посеяли в среде русскоязычных

ученых настоящую панику, которая проявилась в желании многих из них эмигрировать из Украины [10, с. 104].

Ни в коем случае не желая идеализировать культурно-образовательную политику Гетманата П. Скоропадского, отметим, что его правительству, в целом, удалось избежать вышеуказанных ошибок Центральной Рады, что объясняется, прежде всего, двумя причинами. Во-первых, аппарат управления высшим образованием Гетманата имел, несомненно, более высокий кадровый потенциал, нежели соответствующие структуры периода Центральной Рады. Правительственные структуры УНР формировались на основании партийного принципа (то есть из представителей украинских революционных партий), что, с одной стороны, обеспечивало ярко выраженную национальную направленность их политики, а с другой, негативно сказывалось на эффективности работы этих органов. Те же министры образования периода Центральной Рады И. М. Стешенко, П. П. Христюк, В. Н. Прокопович, хотя и были непосредственно связаны с национально-культурным движением, не принадлежали к академической элите [2]. В свою очередь, консервативная по своей сути Украинская Держава П. Скоропадского опиралась, прежде всего, на представителей элитарных слоев общества, в том числе на интеллектуальную элиту (это, в частности, подтверждает тот факт, что более 30% состава Совета Министров Гетманата, назначенного в мае 1918 г., составляли профессора и приват-доценты вузов). Вследствие этого, высшие посты в аппарате управления образованием заняли ведущие представители отечественной академической общественности, часть из которых имела опыт административной работы на высшем уровне. Так, министр образования Гетманата профессор Н. П. Василенко занимал должность заместителя Министра народного просвещения во Временном правительстве, а глава созданной в июне 1918 г. комиссии по реформе высшей школы академик В. И. Вернадский в 1917 г. входил в состав соответствующей общероссийской структуры. В состав гетманской комиссии по реформе высшей школы вошли также ректор Киевского университета Е. В. Секторский и известные профессора-украинисты Харьковского университета Д. И. Багалея и М. Ф. Сумцов [3, т. 2, с. 241].

Во-вторых, гетманское правительство, продолжая вслед за Центральной Радой декларировать курс на украинизацию всех сфер общественной жизни, отказалось от радикальных мер в национально-культурной области, что создало возможности для привлечения к украинизации высшей школы дореволюционной профессуры. На состоявшемся 9 мая 1918 г. совещании Министерства народного просвещения Н. П. Василенко специально подчеркнул: «Я ставлю своей задачей мирить, по силе возможностей, национальные течения, избегая русско-украинских распрей» [11]. И такой компромисс действительно был достигнут. Состоявшийся в мае 1918 г. съезд государственных вузов, расположенных на территории Украины, признал желательным проведение умеренной украинизации высшей школы в рамках открытия украиноведческих кафедр в дореволюционных университетах и создания новых вузов украинской направленности [12].

Более взвешенный и системный подход к национальной политике в совокупности с общей стабилизацией ситуации в стране (которая, в первую очередь, была связана с присутствием немецко-австрийского вооруженного контингента) обусловили рост эффективности образовательных реформ по сравнению с периодом Центральной Рады. В течение лета 1918 г. украиноведческие кафедры были созданы во всех ведущих вузах страны, в том числе в Киевском, Харьковском и Одесском университетах [13]. Осенью было открыто три украинских вуза – Киевский и Каменец-Подольский университеты и историко-филологический факультет в Полтаве, которые имели статус государственных и располагали студенческим контингентом общим числом более 4,5 тыс. человек [3, т. 2, с. 247–249; 14]. Эти факты позволяют опровергнуть предложенный некоторыми эмиграционными авторами, в частности, П. Христюком, тезис об антиукраинском характере Гетманата [15].

Важно отметить, что проводить сравнение политики Центральной Рады и Гетманата в сфере высшего образования лишь на основе реализации образовательной реформы было бы неправильно. Ведь те же самые украинские университеты не могли в одиночку обеспечить страну необходимым количеством квалифицированных

специалистов. Тем более что по состоянию на 1914 г. в Украине была сосредоточена примерно пятая часть высших школ бывшей Российской империи: 19 вузов со студенческим контингентом в 26,7 тыс. человек [16, с. 60]. Таким образом, помимо украинизации высшей школы перед национальными правительствами Украины стояла задача обеспечить функционирование дореволюционной системы высшего образования, которая составляла основу интеллектуального потенциала отечественного социума.

С одной стороны, задача регулирования вузовской системы значительно облегчалась наличием стойких традиций университетской автономии, которая в 1917 г. была максимально расширена Временным правительством [17]. Анализ фактического материала позволяет утверждать, что ни Центральная Рада, ни Гетманат не пытались установить административное управление вузами. В то же время в условиях острейшего экономического кризиса, вызванного Первой мировой войной и Революцией, вузы не могли нормально функционировать без материальной поддержки со стороны государства.

Уже осенью 1917 г. правительственные структуры Центральной Рады столкнулись с ходатайством ведущих вузов страны об оказании им финансовой помощи. В монографии М. Г. Кукурудзяка и М. М. Собчинской приводится факт выдачи Генеральным секретариатом суммы в 149 тыс. руб. на укрепление материальной базы Киевского политехнического университета [18, с. 91]. Однако анализ остальных данных позволяет сделать вывод о том, что системной политики относительно материальной поддержки вузов в период Центральной Рады не велось. В условиях, когда средств не хватало даже на полноценное содержание центральных органов власти, правительство могло давать лишь обещания об оказании финансовой помощи. Вследствие этого соответствующие просьбы Киевского, Харьковского и Одесского университетов не были удовлетворены, что дополнительно подрывало престиж Центральной Рады в глазах вузовской общественности [8, с. 282; 11, с. 319; 19, с. 63].

Что касается Гетманата П. Скоропадского, то его Совет Министров дал принципиальное согласие на финансирование работы дореволюционных вузов, приняв на рассмотрение их сметы на 1918 г.

Также ведущим вузам были выданы определенные суммы на удовлетворение неотложных потребностей (так, по 500 тыс. руб. получили Киевский и Харьковский университеты) [8, с. 285; 11, с. 322]. Таким образом, определенные меры в направлении материальной поддержки системы высшего образования предпринимались, однако, как свидетельствует анализ фактического материала, они не могли обеспечить полноценное функционирование вузов. Из-за недостатка средств на отопление, содержание лабораторий, оплату труда преподавателей и сотрудников вузы были вынуждены постоянно повышать плату за свои услуги и работать с существенными перебоями. При этом Харьковский университет был вынужден сократить осенний семестр, тогда как Одесский – прекратить работу с ноября 1918 г. [8, с. 286; 17, с. 63].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. В сфере высшего образования перед правительствами Центральной Рады и Гетманата стояли схожие, если не одинаковые, цели: во-первых, провести реформу, направленную на украинизацию высшей школы, во-вторых, обеспечить полноценное функционирование дореволюционной системы высших учебных заведений. И Центральная Рада, и Гетманат сумели добиться значительных успехов на пути построения национальной системы высшего образования и, в то же время, не сумели изыскать ресурсы для материальной поддержки уже существующих вузов, хотя и проявляли желание осуществлять таковую. Но практические достижения Украинской Державы П. Скоропадского выглядят более солидно, нежели соответствующие результаты культурно-образовательной политики УНР. Последнее объясняется как объективными, так и субъективными причинами. Объективные причины состояли в более благоприятных условиях проведения образовательной реформы в период Гетманата, что, прежде всего, было связано с мощной военно-политической поддержкой извне. Что касается субъективных причин, то культурно-образовательная политика правительства П. Скоропадского характеризовалась большей взвешенностью и системностью и, одновременно, гораздо меньшим радикализмом, чем соответствующий вектор деятельности Центральной Рады.

Подводя итог данного исследования, хочется акцентировать внимание на том, что его результаты ориентируют не на идеализацию или, наоборот, полное неприятие культурно-образовательной политики национальных правительств периода Революции и Гражданской войны, а на использование приобретенного ими как позитивного, так и негативного опыта в современных преобразованиях высшей школы.

### Список литературы

1. Ротар Н. Ю. Діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі освіти (1917–1920 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Н. Ю. Ротар. – Чернівці, 1996. – 22 с.
2. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) / С. В. Майборода. – К. : Генеза, 2000. – 457 с.
3. Дорошенко Д. І. Історія України 1917–1923 рр. : у 2 т. / Д. І. Дорошенко. – К. : Темпора, 2002. – Т. 1. – 319 с.; Т. 2. – 351 с.
4. Скоропадський П. П. Спогади. Кінець 1917 – грудень 1918 / П. П. Скоропадський. – Київ ; Філадельфія, 1995. – 493 с.
5. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр. / С. Постернак. – К. : Друкар, 1920. – 127 с.
6. Завальнюк О. М. Українське наукове товариство і творення національної університетської освіти / О. М. Завальнюк // Укр. іст. журн. – 2008. – № 5. – С. 112–121.
7. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / С. О. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
8. Бакіров В. С. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. П. Духопельников, Б. В. Зайцев. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.
9. Подлесный Д. В. Отечественная профессорско-преподавательская общественность в период 1917–1921 гг.: эволюция политических ориентаций / Д. В. Подлесный // Молодые ученые Харьковщины-2011 ; Нар. укр. акад. – Х., 2011. – С. 77–81.
10. Вернадский В. И. Дневники 1917–1921 / В. И. Вернадский. – К. : Наук. думка, 1994. – 271 с.
11. В Министерстве народного просвещения // Южный край. – 1918. – 15 мая.
12. Кульбакин С. М. Второй съезд вузов Украины / С. М. Кульбакин // Южный край. – 1918. – 29 мая.

13. Завальнюк О. М. Спроби реформування російських вищих шкіл за Гетьманщини і Директорії УНР (травень 1918 – січень 1919 рр.) / О. М. Завальнюк // Наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту. – Т. 19. – Кам'янець-Подільський, 2009. – С. 462–473.

14. Щербаківський В. М. Український університет у Полтаві / В. М. Щербаківський // Київ. старовина. – 1994. – № 4. – С. 9–14.

15. Христюк П. П. Записки і матеріали до історії української революції. 1917–1920 рр. : у 4 т. / П. П. Христюк. – Нью-Йорк : Вид-во Чарторийських, 1969. – Т. 3. – 160 с.

16. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. / відп. ред. В. І. Пітов. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – Ч. 1. – 395 с.

17. Сизова А. Ю. Российское высшее образование при Временном правительстве: замысел и начало демократической реформы / А. Ю. Сизова // Вестн. Российск. гос. гуманитар. ун-та. – 2009. – № 17. – С. 70–83.

18. Кукурудзяк М. Г. З історії національної школи і педагогічної думки в УНР / М. Г. Кукурудзяк, М. М. Собчинська. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1997. – 175 с.

19. Історія Одеського університету (1865–2000) / Л. О. Ануфрієв, С. О. Аппатов, Ю. О. Амброз [та ін.]. – Одеса : АстроПринт, 2000. – 225 с.

# Студентська трибуна





УДК 371.124:811.161.1]:929(477.54)

*А. Е. Бутко*

**«НЕ ГОВОРИ С ТОСКОЙ: «ИХ НЕТ»,  
А С БЛАГОДАРНОСТИЮ: «БЫЛИ»**

**(научно-педагогическая деятельность кандидата  
филологических наук, доцента Ирины Васильевны  
Ивакиной)**

**Резюме**

У статті аналізується педагогічна, наукова та суспільна діяльність викладача Народної української академії Івакіної Ірини Василівни.

**Summary**

The article gives analysis of the educational, scientific and social activities of Ivakina I. V. – a teacher of People’s Ukrainian Academy.

**Ключевые слова:** преподаватель, учитель, НУА, СЭПШ.

Как говорил великий российский писатель Лев Николаевич Толстой: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель».

К числу таких преподавателей можно смело отнести кандидата филологических наук, доцента Ирину Васильевну Ивакину, которая десять лет своей жизни посвятила преподаванию в НУА.

Целью работы является сбор материалов и описание основных этапов общественно-педагогической деятельности Ивакиной Ирины Васильевны, в неразрывной связи, конечно, с её личностными качествами. Главное – сохранить и исследовать её вклад в развитие НУА.

В соответствии с целью исследования сформированы и его задачи: изучить основные этапы биографии Ирины Васильевны; рассмотреть ключевые вехи педагогической деятельности; проанализировать конкретный вклад преподавателя в общественную и научную жизнь ХГУ «НУА» – комплекса непрерывного образования.

Достаточное количество данных об Ирине Васильевне сохрани-

лось в архиве ХГУ «НУА», имеются записи в памятной «Книге Почета», а также информация в «Золотом фонде» г. Харькова, куда имя Ивакиной И. В. было внесено с 1998 года. Из воспоминаний семьи, близких людей, коллег постепенно вырисовывается портрет Ивакиной Ирины Васильевны – заботливой матери, надежного друга, высокопрофессионального преподавателя, который сумел стать незаменимым для своих учеников.

Ирина Васильевна Ивакина родилась 6 сентября 1964 года в городе Чернигове. С отличием закончила среднюю образовательную школу № 22 Деснянского района г. Чернигова. В 1987 году окончила с красным дипломом Харьковский государственный университет им. А. М. Горького по специальности «Русский язык и литература».

Осенью того же года Ирина Васильевна начала свою педагогическую деятельность в средней образовательной школе № 116 в городе Харькове. Некоторое время она занимала там должность завуча по научной деятельности.

Показав высокий уровень профессиональной подготовки, в 1991 г. она получила квалификационную категорию «Специалист I категории».

В 1992 г. удостоилась чести быть делегатом I съезда педагогических работников Украины от Харьковской области.

Будучи активным, проницательным человеком, она легко находила общий язык и с родителями, и с учениками и удостоилась звания «Классный руководитель года – 97», после чего вошла в «Золотой фонд» Дзержинского района города Харькова.

Её работа в НУА началась с должности учителя русского языка в СЭПШ.

По словам коллег, Ирина Васильевна была прекрасным педагогом и замечательным классным руководителем [1].

Она активно занималась разработкой развивающих программ обучения для средней и старшей школы. Ведь в современной образовательной системе мало внимания уделяется улучшению и совершенствованию теоретического и критического сознания в средних и старших классах. Ирина Васильевна же динамично внедряла методы развивающего обучения при формировании учебного процесса.

Очень много внимания она уделяла работе классного руково-

дителя. Ирина Васильевна прикладывала много усилий для сплочения коллектива.

Она даже разработала план «Групповая работа на уроках русской литературы», который занял первое место на выставке-ярмарке педагогических идей в 2000 году.

За многочисленные заслуги 17 июля 2004 года Ивакина И. В. была внесена в «Книгу Почета». В том же году она заняла место декана факультета последипломного образования и корпоративного управления.

Но останавливаться на достигнутом результате в своей профессии Ирина Васильевна не собиралась.

19 мая 2004 Ирина Васильевна успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук «Женские типы в русском романе 1860-х годов».

После защиты кандидатской диссертации она активно начала работать над докторской диссертацией по теме «Самосознание женщины в художественном творчестве: российские писательницы в контексте литературы второй половины XIX века» (специальность 10.01.02 – русская литература). Видно, что её научные интересы сохранились, её по-прежнему интересовала русская литература XIX века как объект исследования.

Успешная защита кандидатской работы позволила Ирине Васильевне совмещать преподавательскую деятельность в школе и в вузе.

Как заведующая аспирантурой Ивакина И. В. координировала работу Ассоциации молодых ученых ХГУ «НУА».

В 2008 году решением аттестационной комиссии ей было присвоено звание доцента кафедры украиноведения.

Со временем – не отказываясь от классного руководства и преподавательской нагрузки – она заняла должность заведующей аспирантуры отдела НИР НУА. Плюс ко всему ещё и редактировала общеакадемическую многотиражную газету «Academia».

В должности главного редактора газеты «Academia» И. В. Ивакина координировала работу студенческой газеты «Бегемот», проводила обучающие тренинги для студентов-журналистов газет «Academia» и «Бегемот», а также вела кружок по журналистике в СЭПШ НУА [2].

Благодаря плодотворной деятельности Ивакиной И. В. в 2009 г. газета «Academia» заняла I место и получила золотую медаль на Всеукраинском конкурсе средств массовой информации «Высшая школа», а кандидатура самой Ирины Васильевны решением Ученого совета академии (членом которого она тоже являлась) была выдвинута на конкурс «Высшая школа Харьковщины – лучшие имена» в номинации «Редактор вузовской газеты».

За достижение высоких результатов в работе в феврале 2009 года Ирина Васильевна стала лауреатом областного конкурса «Учитель года».

Педагогический стаж работы Ирины Васильевны составляет 12 лет 3 месяца 28 дней. За это время она проявила себя как высококлассный преподаватель, отличный организатор и мудрый советчик. Её ученики и выпускники, учащиеся в школе и студенты никогда не забудут её уроков и пар, лекций и семинаров. Она имела удивительную способность находить общий язык с людьми, заинтересовывать учащихся, помогать в любых начинаниях. Была удивительно отзывчивой и доброжелательной, всегда готовой прийти на помощь, поделиться опытом, дать совет. Как сказала одна из её коллег по работе: «Она обладала нескончаемым оптимизмом, заряжая им всех вокруг себя» [4]. Коллеги и друзья всегда удивлялись её умению совмещать несовместимое, качественно выполнять любое дело, за которое она бралась.

К сожалению, рано ушедшая из жизни, она не успела многого сделать, но след в душах людей оставила яркий и добрый.

### Список литературы

1. Из воспоминаний Ены Татьяны Николаевны, учителя русского языка и литературы ХГУ «НУА».
2. Из воспоминаний Елены Щербань, выпускницы факультета «Бизнес-управление» ХГУ «НУА», 2010.
3. Музей: Текущий архив ХГУ «НУА». Материалы музея истории НУА (Персоналия Ивакиной И. В.)
4. Из воспоминаний Шелудько Ларисы Вагизовны, преподавателя, ученого секретаря совета НУА.

УДК 378.4(477.54)(091)

*А. Е. Ильченко*

## **ИСТОРИЯ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ: ДОСТИЖЕНИЯ И НАГРАДЫ КАК ФАКТОРЫ ПРИЗНАНИЯ**

### **Резюме**

Статтю присвячено історії розвитку науково-навчального комплексу Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія».

В якості предмета дослідження обрано досягнення і нагороди навчального закладу. Зроблено спробу проаналізувати та систематизувати інформацію щодо напрямків діяльності ХГУ «НУА», які відзначилися нагородами різного рівня та належали до найбільш успішних.

В цілому зібрано та систематизовано матеріали щодо нагородження колективу, окремих напрямів роботи та конкретних викладачів і науковців за 20 років функціонування академії.

### **Summary**

The article deals with the history of the development of the scientific and educational complex Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy».

The focal point is the University achievements and rewards. The most successful and rewarding trends of the University activities have been analyzed, among them those accomplished by the whole staff, separate teachers and scholars during the 20 years of the complex functioning.

**Ключевые слова:** история учебного заведения, Народная украинская академия, имидж, достижения, награды, фактор признания.

Народная украинская академия (НУА) – уникальное учебное заведение, реализующее на практике идею непрерывного образования. Комплекс, основанный в 1991 году, за время своего существования завоевал устойчивый авторитет в образовательных кругах Украины, приобрел имидж солидного учебного заведения, обеспечивающего качество общеобразовательной и профессиональной подготовки. Одним из подтверждений сказанного являются награды различного уровня и достоинства, которыми оценивались достижения и успехи учебного заведения.

Задачи исследования: сбор и анализ материалов, посвященных достижениям и наградам НУА; их классификация и группировка; систематизация знаков отличия учебного комплекса; описание наиболее значимых наград и форм общественного признания.

Существуют отдельные издания и статьи, посвященные истории и анализу опыта образовательно-научного комплекса. Однако попытка описать и систематизировать достижения и награды НУА предпринимается впервые.

Исследовательские задачи продиктовали и круг источников, опираясь на которые, можно получить достоверную информацию о проблеме. Это ежегодные отчеты о работе НУА, хранящиеся в ЦНГИ, в архиве учебного заведения; материалы музея истории НУА («Летописи» и персоналии преподавателей); материалы сайта и публикации общеакадемической многотиражной газеты «Академия»; материалы СМИ, которые концентрируются в специальных сборниках «О нас пишут» и др. При подготовке работы использовались публикации, посвященные истории академии, в частности: «Очерки истории НУА», «НУА: вчера, сегодня, завтра», коллективные монографии, анализирующие отдельные аспекты деятельности НУА, и др. В целом, представляется, источниковая база исследования достаточна для изучения заявленной темы.

Можно выделить также основные группы достижений и наград НУА: свидетельства международного признания, государственные награды, награды областного и городского уровня, награды подразделений, признание творческих и спортивных коллективов [1, с. 10].

Первые награды НУА были получены практически уже на первом году существования (1991/92 учебный год). Как правило, это были грамоты городского и областного уровня. О государственном признании можно говорить примерно со второй половины 90-х годов. В 1997 году ректор НУА, доктор исторических наук, профессор В. И. Астахова получила государственную награду – Орден Княгини Ольги III степени, а в 2004 году – II степени за личный вклад в развитие украинского образования [1, с. 14; 2; 6]. Считается, что именно с этих наград фактически начинается государственное признание НУА.

Во второй половине 90-х годов постепенно стали проявляться факторы международного признания. Среди наиболее весомых – вступление в Европейскую Ассоциацию международного образования (ЕАИЕ) в 1996 г., номинирование на Знак Почета «Лидер национальной экономики – 2007» (СНГ). И главное – подписание ректором 18 сентября 2009 г. в Болонье (Италия) Великой Хартии Университетов [3, с. 12; 4, с. 41–50; 5, с. 42–43; 6].

Коллектив НУА получил первые грамоты МОН Украины в 2003 году. Систематические проявления признания заслуг конкретных преподавателей, сотрудников, школьников, студентов НУА имеют место с конца 90-х годов XX века. Коллективные же награды «вошли в систему» именно в начале XXI века.

Особого внимания заслуживают награды студенческого комитета ХГУ «НУА». В 2005 году в Киеве студком получил Грамоту лауреата Премии Кабинета Министров Украины за вклад молодежи в развитие государства. Студенческий союз НУА стал первой структурой студенческого самоуправления в Украине, получившей такую высокую награду [6].

В ноябре 2009 года было присвоено почетное звание «Народный художний колектив» (приказ № 461) ансамблю скрипачей «Вдохновение» (руководитель Белоцерковский В. М.), студенческому театру «На Лермонтовской, 27» (руководитель Захарчук Л. П.) [3, с. 55; 4, с. 106–107; 6].

В 2010 году СЭПШ победила в областном конкурсе «Краща школа – 2010». В связи с этим школа была награждена грамотой за «Значний внесок у розвиток освітньої галузі міста Харкова, інноваційний підхід до навчання, виховання і гармонійного розвитку дітей та учнівської молоді» [6; 7, с. 205].

Систематизация материалов о наградах и достижениях НУА позволяет сделать вывод о том, что учебный комплекс имеет признание и на международном, и на общегосударственном уровне. Наибольшее число наград и отличий имеет первый ректор академии, кроме того, значительная часть преподавателей и сотрудников (около 65–67%) отмечена различными наградами, почетными званиями, грамотами и другими формами поощрения.

Исследование позволяет утверждать, что за свою двадцатилетнюю историю НУА получила значительное число наград и знаков поощрения, подтверждающих ее авторитет и имидж.

В перечне этих наград представлены отличия всех уровней и рангов, на которые может претендовать учебное заведение. Важнейшей вехой на пути признания ХГУ «НУА» стало ее номинирование на Государственную премию в области науки (IV, 2011 г.).

### Список литературы

1. Ильченко А. Краткая история НУА: достижения и награды : научн. раб. студ. / А. Ильченко. – Х., 2010. – 26 с.
2. Ильченко А. История НУА: достижения и награды / А. Ильченко // Ценностные ориентиры студенчества: особенности формирования в современных условиях : прогр. и материалы XVIII Междунар. студ. науч. конф., 16 апр. 2011 г. / Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 55–56. – (День науки в НУА).
3. На пороге двадцатилетия : метод. материалы к собр. труд. коллектива 30 авг. 2010 г. / Нар. укр. акад. ; [авт-сост.: В. И. Астахова, Е. В. Астахова]. – Х., 2010. – 60 с.
4. Летопись Народной украинской академии, 2009–2010 учебный год. – Х., 2011. – Т. 19, ч. 1. – 140 с.
5. Летопись Народной украинской академии, 2010–2011 учебный год. – Х., 2011. – Т. 20, ч. 1. – 109 с.
6. Народная украинская академия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nua.kharkov.ua/>
7. Летопись Народной украинской академии, 2009–2010 учебный год. – Х., 2011. – Т. 19, ч. 2. – 218 с.

# Наука в НУА





*В. П. Козыренко, П. Э. Ситникова*

**ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ  
ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
(XIII Межвузовская научно-практическая конференция)**

29 октября 2011 года в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» прошла тринадцатая научно-практическая конференция по проблемам и перспективам использования информационных технологий в системе непрерывного образования и математическим методам моделирования, оценивания и прогнозирования элементов учебного процесса. Организатором конференции является кафедра информационных технологий и математики.

Цель конференции – выработка научно-практических рекомендаций по повышению эффективности учебного процесса на базе современных информационных технологий и инновационных методов математического моделирования.

В работе конференции приняли участие представители высших учебных заведений Харькова, в том числе – Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Харьковского национального экономического университета, Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, Харьковского университета Воздушных сил, Харьковского института банковского дела, Харьковской государственной академии культуры, а также гости из Юго-Западного государственного университета (г. Курск) и Новокаховского политехнического института.

На секции «Информационные технологии в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы» в докладах участников конференции были рассмотрены вопросы совершенствования элементов дистанционного образования: работа в дистанционной среде MOODLE, мультиагентные системы в дистанционном обучении, технологии e-learning 2.0. Особое внимание во многих сообщениях было уделено одному из главных приоритетов современного образования – формированию новой образовательной среды, а также информационно-коммуникационных компетенций с использованием новейших интернет-сервисов.

На секции «Методы математического моделирования, оценивания, прогнозирования элементов учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы» обсуждались вопросы, посвященные особенностям обучения математике в условиях кредитно-модульной системы, ценностные ориентиры математической подготовки в современном обществе, а также организации тестового контроля знаний, в том числе on-line тестированию Moodle, организации информационной рейтинговой системы. Ряд докладов был посвящен методам оценивания успеваемости студентов: проблемам, связанным с использованием кредитно-трансферной системы ECTS, разработке интегрированных оценок, выбору подсистем контроля знаний для различных направлений обучения, а также влиянию кредитно-модульной системы на мотивацию студентов к обучению.

Преподаватели «Народной украинской академии» сделали доклады об экспертном оценивании и применении интеллектуальных систем обработки текстов при обучении иностранному языку студентов факультета «Референт-переводчик», а также поделились опытом применения технологий анализа данных и управления виртуальным экономическим объектом в рамках компетентного подхода к обучению студентов экономических специальностей.

На завершающем этапе конференции были определены приоритетные направления для исследований и обсуждения на следующей XIV конференции в 2012 году:

- изучение опыта внедрения облачных решений Microsoft и Google в обеспечение учебного процесса, анализ дидактических возможностей облачных решений;
- системы организации видеоконференций в образовательном процессе;
- экспертные системы принятия решений для студентов экономических специальностей.

*Е. В. Астахова*

**НОВЫЙ ФОРМАТ НАУЧНОГО ФОРУМА  
(Международная научно-практическая  
Интернет-конференция «Украинско-американские  
контакты в сфере высшего образования:  
опыт и перспективы развития»)**

Научными конференциями в академии никого не удивишь. Начиная практически с первого года существования, НУА ежегодно инициировала проведение научных форумов различной направленности, формата и проблематики. Так появились традиционные Дни науки, собирающие в апреле каждого года студентов, молодых преподавателей, учителей академии. В этом же ряду научно-практические конференции, посвященные различным аспектам изучения проблемы развития интеллигенции в современных условиях. Кстати, именно эти научные встречи стали проходить по принципиально иной схеме, нежели обычные конференции. Появились «Монологи мэтра», «Слово корифеям» и т. д.

К числу инноваций, которые характерны для научной жизни НУА, можно отнести и научно-практическую Интернет-конференцию «Украинско-американские контакты в сфере высшего образования: опыт и перспективы развития», состоявшуюся (как пилотный проект) 23 ноября 2011 г. Идея ее проведения возникла не совсем обычно. Первотолчком послужила программа развития образовательных контактов между университетами Украины и США, которую инициировало Посольство Украины в США и лично Посол Украины А. Ф. Моцик. Академия, как и многие другие вузы, откликнулась на письмо Посла, в котором предлагалось всем заинтересованным университетам поделиться информацией о состоянии контактов с североамериканскими партнерами и дать предложения по их расширению. При этом Посол Украины гарантировал содействие и поддержку.

Надо признать, что контакты НУА с образовательными учреждениями и организациями США пусть и не совсем системные, но достаточно разносторонние и активные. Поэтому среди тридцати вузов

Украины, отобранных Посольством для участия в программе, оказалась и академия. Предложение провести научно-практическую конференцию, которая бы проанализировала состояние украинско-американских образовательных контактов и вычленила наиболее перспективные пути их развития, тоже вызвало интерес Посольства Украины в США.

Как результат – 23 ноября в современном уютном конференц-зале известной юридической фирмы «Иньюрполис» собрались представители ведущих вузов Харькова – НТУ «ХПИ», ХНУ им. В. Н. Каразина, Экономического и Авиационного университетов, Академии управления при Президенте Украины и ХГУ «НУА» для обсуждения вопросов, связанных с развитием сотрудничества между университетами двух стран.

Особенностью (и, надо признать, достаточно большой головной болью организаторов) был формат проведения конференции: on-line общение вузов-партнеров. Представители ХАИ выступали вместе со своими американскими партнерами (Университет штата Техас) в режиме реального времени, ХНУ – «в паре» с Университетом Дж. Вашингтона (округ Колумбия), Экономическому университету ассистировали партнеры Университета Центральной Флориды, а НУА (в лице руководителя программы МВА канд. экон. наук, доцента О. Е. Сомовой) отработала дуэтом с Университетом Толедо (штат Огайо).

Такой сложный формат (технически, организационно и даже... в языковом плане) потребовал серьезных усилий, координации и быстрых управленческих решений, ведь нужно было не только технически обеспечить такой многоканальный мост, но и учесть разницу во времени, которая достигала 7–10 часов, осуществить синхронный перевод (с чем, кстати, блестяще – иного слова не подобрать – справились ведущие преподаватели факультета РП проф. И. В. Змиева и доц. А. А. Ивахненко).

В целом конференция, что называется, получилась: в содержательном плане многое требует еще анализа и размышлений. Но удалось увидеть на примере ведущих вузов города, на каком уровне находятся украинско-американские контакты и какие возможны взаимо-

выгодные направления их расширения и развития. Проблем здесь, конечно, много. И тем интереснее, представляется, могут быть варианты решений.

А для тех, у кого может вызвать интерес знакомство с материалами конференции, подготовлен специальный сборник, в котором на украинском, русском и английском языках представлены доклады всех участников.

*Т. В. Зверко*

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. ВЫЗОВЫ  
ВРЕМЕНИ**  
(по материалам Международной научно-практической  
конференции)

В условиях постоянных социальных изменений в контексте глобализационных вызовов, перехода к новому стилю социальной жизни, определяющим в которой является человеческий фактор, достаточно важным заданием теоретико-методологического характера является определение путей «встраивания» преподавателя высшей школы в современную образовательную ситуацию, развития его способности действовать в середине сложных социальных процессов. Это подтверждает актуальность рассмотренных проблем в рамках Международной научно-практической конференции «Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI», которая проходила в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия».

Целевая установка конференции была сконцентрирована на анализе основных тенденций изменения места и роли преподавателя в современном образовательном процессе, выявлении факторов, воздействующих на трансформацию социальных характеристик преподавательского корпуса, определении оптимальных путей восстановления трудовой мотивации и возрождения нравственных принципов в деятельности педагога.

В работе конференции приняли участие ведущие специалисты в области теоретической разработки проблем образования из Украины, России, Польши, Казахстана, а также преподаватели высших учебных заведений. С основными докладами выступили: Козлова О. Н., доктор социологических наук, профессор, директор Института социологии, зав. кафедрой социологии культуры Щецинского университета (Польша); Астахова Е. В., доктор исторических наук, профессор, ректор Народной украинской академии; Михайлева Е. Г.,

доктор социологических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе Народной украинской академии; Тимошенко И. В., кандидат экономических наук, профессор кафедры экономической теории и права Народной украинской академии; Головнева И. В., кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии Народной украинской академии.

Опираясь на собственные исследования и серьезные теоретические наработки, участники этого научного мероприятия в формате творческой дискуссии обсуждали проблемы профессионализма, мотивированности, актуализации личности преподавателя, пытались определить неиспользованные резервы для дальнейшего «наполнения» его потенциала новыми качествами, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

В ходе свободного обмена мнениями была артикулирована проблема развития личностного потенциала преподавателя. Как отметили ученые, приоритетной целью должно стать создание собственной образовательной парадигмы, которая будет базироваться на «методологическом настрое» на постоянное самообразование, развитие своего потенциала с целью повышения конкурентоспособности, дальнейшего профессионального роста. Ведь востребованным считается специалист, который способен к постоянной динамике, рациональному использованию своего времени и ресурсов, владеет новой информацией и современными технологиями.

Размышления о новых стратегиях развития, которые учитывают вызовы времени, свидетельствуют, что эти стратегии объективно имеют иногда противоречивый характер. В вузовской практике наблюдается тенденция углубления дискомфорта профессиональной группы. Это выражается в рассогласованности основных статусных характеристик: высокий уровень образования и интеллектуального потенциала, с одной стороны, и низкий уровень материального вознаграждения и реального статуса, с другой. Часто профессорско-преподавательский состав вузов по объективным причинам не готов принимать ответственность за изменения, происходящие в системе высшего образования. К тому же несоответствие элементов статуса

влияет на изменение стратегии поведения данной профессиональной группы. Растет доля «многостаночных» преподавателей и сокращается доля «педагогов по жизни», «преподавателей-исследователей». Из этого следует, что реальные типы поведения преподавателей не всегда соотносятся с требованиями, предъявляемыми к ним обществом.

Главным образом, парадокс проявляется в том, что возрастают требования к профессионализму преподавателя на фоне «обесценивания» его роли, снижения мотивации и уменьшения возможностей быть адекватным этим требованиям. Поэтому гармонизацию мотивационного механизма жизнедеятельности преподавателя в соответствии с современной миссией высшей школы следует рассматривать как одну из ключевых проблем образовательной политики.

Поддержку и взаимопонимание представителей академического сообщества вызвали выступления, которые стали подтверждением испытанного временем положения о том, что преподаватель выступает основным субъектом взаимодействия со студентом. Его личностная позиция становится приоритетной в процессе формирования молодого человека. И важным фактором в этом процессе является благоприятная академическая среда, интеллектуально-эмоциональный фон, креативное поле общения. Большое значение имеет и личный пример преподавателя, который для студента является образцом не только профессиональной, творческой, научно-исследовательской работы, но и нравственности, выступает транслятором культуры, базовых ценностей. Социальная реальность диктует понимание того, что невозможно быть авторитетным для студента, не занимаясь активной научно-исследовательской работой, не имея реальной связи с непосредственной практикой.

Продолжая разговор о взаимодействии субъектов учебного процесса, участники конференции сделали акцент на двойной роли преподавателя: с одной стороны, он должен отвечать на вызовы времени, с другой – формировать новую личность. Актуальной становится необходимость принимать во внимание действительность социальных факторов и добиваться того, чтобы в практику

вовлекались ценностные ориентации времени, тенденции общественного развития. Это подтверждает высказываемую многими исследователями точку зрения о важности «свежего» подхода, который предполагает, во-первых, точное представление преподавателей о мире, в котором живут студенты; во-вторых, актуализацию интересов, которые являются опорными для молодых людей в современном социуме. Таким образом, видоизменяется роль вузовских преподавателей, что предполагает привнесение новых качеств в отношения со студентами.

Результатом обсуждения представленных во время дискуссии мнений стало единство в понимании того, что социальные изменения вызывают необходимость «переформатирования» преподавателя как субъекта и объекта образовательного процесса, проявления его, по определению профессора Козловой О. Н., как «Человека, успевающего за временем и при этом ведущего за собой время; не поддающегося инертно тому, что нам навязывает жизнь. Современный преподаватель – Человек, умеющий справиться с современностью и даже определять, куда эта современность в будущем должна развиваться».

Безусловно, «встраивание» в современную образовательную ситуацию требует не только определенной профессионально-педагогической подготовки. Важное условие для профессионального успеха в образовательной сфере – осознание социальной значимости профессии, преобладание внутренней мотивации, профессионально-личностное саморазвитие, активная включенность в социальные процессы.

*Е. В. Хлопова*

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ:  
НОВЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ,  
СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ  
(XIX Международная студенческая научная конференция)**

14 апреля 2012 года в рамках Дня науки в НУА в стенах академии прошла XIX Международная студенческая конференция «Преподаватель – студент: новые формы взаимодействия, современные принципы взаимоотношений». На протяжении всей конференции в отдельных секциях анализировались проблемы взаимоотношений преподавателей и студентов в современных условиях; обсуждались исторические, философские, экономические, правовые, психологические и социологические аспекты осмысления взаимодействия субъектов образовательного пространства. Традиционно, множество интересных вопросов было рассмотрено в секциях с филологической направленностью. Всего в рамках конференции работа успешно шла на пятнадцати различных секциях.

В роли почетных гостей академии выступили представитель Международного фонда «Русский мир» – С. А. Улитин, народный депутат Украины – В. В. Писаренко и многие другие.

На пленарном заседании прозвучал ряд интереснейших и проблемных докладов, актуальных на сегодняшний день в сфере отношений преподавателей и студентов. К примеру, огромный интерес вызвал доклад доктора исторических наук, профессора, ректора Народной украинской академии Е. В. Астаховой, в котором четко были обозначены характерные признаки, присущие современному поколению студентов. Познавательным был доклад гостя из Москвы, студентки II курса факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов Улитиной Марии, в котором была представлена новая форма взаимодействия между преподавателями и студентами в виде учебного интернет-портала. Также достаточно информативным был доклад директора общеобразовательной школы № 1 города Купянска В. А. Гонты. С интересом был встречен и доклад кандидата социологических наук,

доцента кафедры социологии И. С. Нечитайло, где был описан компетентностный портрет студента и на его базе была произведена оценка качества образовательной деятельности учебного заведения.

Нельзя не отметить успех студента Народной украинской академии Самета Тюрка, который раскрыл современные тенденции в образовательном процессе Турции. В целом, работа на пленарном заседании прошла успешно. Многое вызвало интерес, и было ощутимо всеобщее участие в процессе заседания.

Подводя итоги, важно отметить, что проблема взаимоотношений между преподавателем и студентом исследовалась многими студентами в различных аспектах, было предложено множество путей нахождения дополнительных точек взаимодействия в таких секциях, как информационно-коммуникационных технологий, психологии и многих других. Была проведена сложная аналитическая работа. В каждой секции разгорались дискуссии, возникали интересные противоречия.

Студенты, участвовавшие в научной конференции, внесли свою лепту в разрешение ряда проблем, связанных с образовательным процессом.

*Е. В. Астахова (мл.)*

**НАУКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ:  
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ  
(научно-теоретическая конференция  
молодых ученых НУА)**

В рамках Дня науки в ХГУ «НУА» состоялась научно-теоретическая конференция молодых ученых НУА «Наука в современном обществе: инновационные подходы и решения».

В конференции приняло участие более 40 человек: молодых преподавателей ХГУ «НУА» и других вузов Харькова, аспирантов, приглашенных гостей города, а также иностранных участников.

Работа проходила по секционным направлениям: социально-гуманитарные векторы осмысления инновационных процессов в социуме; проблемы экономики и права в контексте инновационного развития современного общества; современная филология: новые ракурсы и грани; здоровьесберегающая направленность образования в современном мире.

Среди иностранных участников следует отметить Dias Shamini и Alarcon David, приглашенных профессоров Калифорнийского университета в Клермонте (CGU), которые предоставили на конференцию доклады «Педагогический опыт Колумбии» и «Глобализация экономики знаний». В этих докладах ученые поделились своими представлениями о международных тенденциях развития науки и образования, проблемах и перспективах, возможности взаимодействия и интеграционных процессах международного сотрудничества.

В конференции приняли непосредственное участие гости из Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, канд. полит. наук, доцент С. Б. Быстрянец и канд. полит. наук, ассистент кафедры истории и политологии А. М. Демидов, чьи доклады покорили аудиторию глубиной философских рассуждений, поиском ответов на сложные и в то же время всегда актуальные вопросы необходимости развития науки, раскрытия сути исследовательского интереса, особенностей динамического его развития, а также влияния этнических матриц на процесс протекания научных

исследований, достижения результатов, влияния на другие социально-политические и экономические институты.

Кроме того, на конференции были заслушаны доклады и выступления, обсуждены вопросы разнообразных аспектов развития науки и образования в целом, касающиеся отдельных более узких научных интересов участников, что нашло живой отклик в аудитории, создало впечатление многогранности взглядов на инновационные процессы, вызвало споры, дискуссии и, в целом, расширило представления участников о происходящих процессах в области развития науки и образования.

*О. А. Демьяненко*

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ  
ИННОВАЦИОННОГО ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО  
ПОТЕНЦИАЛА**

**(XVIII региональная научно-практическая конференция  
учителей)**

Современные интеграционные процессы в сфере образования ставят во главу угла проблему сотрудничества в обеспечении качества образования. Не случайно вопрос инновационных подходов в обучении как фактора повышения качества образования стал темой секции на научной конференции учителей, состоявшейся 14 апреля в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия».

Предметом обсуждения стали: культурно-образовательная среда начальной школы как условие формирования ключевых компетентностей; средства формирования инновационного мышления учащихся в условиях интеграции Украины в мировое пространство; инновационные формы и методы работы в средней общеобразовательной школе, которые призваны формировать инновационные качества молодежи.

В Народной украинской академии спрогнозированы, смоделированы те качества выпускника, которые необходимы в быстро меняющемся мире: образование, интеллигентность, культура. В докладах и выступлениях обращали внимание на задачу формирования надпредметных и специальных способов когнитивной деятельности, определение единого критериального поля, в котором фиксировались бы и показатели личностного роста: мотивация; уровень креативности; умение самоопределяться, быть субъектом собственного образования и развития; степень развития нравственных, эстетических, физических, экологических и др. компетентностей личности. Участники дискуссии предлагали свои параметры, критерии, по которым можно было определить эти результаты, а значит, и качество педагогической деятельности.

Особое внимание было уделено инновационным методам и технологиям в учительской деятельности: методу проектов в работе с младшими школьниками, ИКТ в процессе изучения английского языка, инновационным подходам в создании учебников для младших

школьников, в частности альтернативного учебника по природоведению для младшей школы (Култаева Е. В.), развивающему обучению, кризису современного детства, сравнительному анализу детской литературы, ее роли в формировании личностных качеств.

Очень значимым для преподавателей вуза и учителей СЭПШ ХГУ «НУА» стало совместное обсуждение в режиме on-line с педагогами учебных заведений США актуальных проблем преподавания. Американские коллеги предложили для обсуждения вопросы инклюзивного образования, рассказали о формах взаимодействия детей с ограниченными возможностями и преподавателей образовательных учреждений разного типа в учебном процессе. В американских школах у таких учащихся есть учитель-помощник, учатся дети не в специализированных, а в обычных классах, что способствует их эффективной адаптации в социуме, формированию толерантного отношения к ним со стороны всех субъектов образовательного процесса. Оживление в обсуждение внес вопрос, есть ли в американских школах дифференцированные группы учащихся и готовят ли для таких групп разные по уровню задания. В США общепринята практика подготовки вопросов по теме в начале работы над ней, а ученики сообразно уровню обучения, темпу учебной деятельности готовятся, отвечают и «набирают» баллы. Акцентировалось внимание на необходимости повышения квалификации и самообразования как общей проблеме в образовании двух стран, ибо существует и доказана прямая связь между качеством образования, квалификацией учителя, здоровьем ребенка, состоянием школьной среды, личностью учителя, педагогическими технологиями.

Участники конференции пришли к общему мнению, что в образовательной деятельности необходима психолого-педагогическая диагностика учащихся, учет их индивидуальных особенностей, темперамента, характера восприятия, типа памяти, характера ассиметрии полушарий головного мозга. Помогут в этом тесты Векслера для оценки интеллектуальных способностей учащихся в начале и конце учебного года, методика Роршаха по исследованию креативности, тест Кеттелла, проективные методики SAT и другие, целью которых должно стать «продвижение» ребенка с 1-го по 11-й класс.

По мере развития гуманистических тенденций в образовании

необходимо обеспечить такие подходы к образовательному процессу, которые гарантировали бы поддержание благоприятного морально-психологического климата в коллективе, исключили бы авторитарное давление, обеспечили изменение уровня профессиональной компетентности учителя, его мотивацию и отношение к работе. От этого зависит рейтинг учебного заведения, внешние оценки его работы в социуме, что выражается в притоке или оттоке учителей и учащихся.

Участниками были определены критерии, свидетельствующие об успешности учебного процесса:

1. Усиление интеграционных процессов «школа – вуз», что успешно реализуется в практике Народной украинской академии.

2. Изменение социальных качеств, рост образовательного и культурного уровней, активности, инициативы и ответственности.

3. Изменение к лучшему условий работы педагогического коллектива и социально-психологического микроклимата в нем.

4. Социальные достижения учебного заведения.

5. Положительные изменения между субъектами учебно-воспитательного процесса.

6. Приобретение руководством естественного, а не статусного авторитета.

7. Положительная оценка учебного заведения общественным мнением при оценивании результатов его деятельности.

Для повышения качества образования необходимы нововведения, разработка и освоение новшеств, то есть инновационный процесс. Необходимы некие интегративные характеристики, которые в своей совокупности могут создать эталон выпускника с высоким уровнем образования и культуры, самосознанием, ориентированным на общечеловеческие ценности, с собственными убеждениями и жизненными принципами, – интеллигента с активным неприятием зла, пошлости, фальши, способного к социальной активности, социальному творчеству.

Качество образования определяется не столько количеством и качеством знаний, сколько качеством личностного, духовного, гражданского развития субъектов образовательного процесса. И в этом его главная общественная ценность.

*Е. Г. Михайлева*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГА (общеакадемический методологический семинар)**

Конец года – время подведения итогов. Такие итоги есть в жизни каждого человека, в деятельности любой организации, функционировании всех сфер общества. Закономерно, что такие итоги есть и в научной работе.

Кроме количества написанных монографий, статей, тезисов, защищенных диссертаций, всегда возникает необходимость коллективного осмысления научных изысканий, своеобразного подведения итогов и определения перспектив дальнейшего научного познания.

2011 год в науке НУА был посвящен изучению социального портрета педагога XXI века, а это означает, что научные поиски раскрывали разные аспекты его жизнедеятельности. И вполне логичным в этой связи является завершение этой работы на общеакадемическом методологическом семинаре «Современные технологии обучения и потенциальные возможности педагога», который состоялся в академии 12 декабря 2011 года.

Доклады, сделанные на семинаре, сообщения и общая дискуссия еще раз подчеркнули ценность междисциплинарного подхода к анализу актуальных социальных феноменов. Так, об инновационных технологиях обучения с точки зрения культурно-деятельностного анализа можно было услышать из уст философа (доц. Подольская Т. В.), а о международных методиках преподавания гуманитарных дисциплин – от экономиста (доц. Астахова Е. В. (мл.). Безусловно, возможности педагога в реализации инновационных технологий – как потенциально возможных, так и реально работающих – значительно развиваются благодаря дискуссиям по этим направлениям.

Сообщения участников семинара были посвящены потенциалу информационно-коммуникационных технологий в современном образовании (проф. Кирвас В. А.), которые были помещены автором в общий контекст формирования и развития информационного общества с его вызовами образованию и преподавателю; использованию

дистанционных курсов в учебном процессе (доц. Берест Т. Н.), которые не только расширяют возможности современного педагога, но и выдвигают для него новые требования, осмысление которых – одна из актуальнейших научных задач; вопросам Е-интернационализации для совместного обучения (доц. Данько Н. И.) – вопросам инновационного характера не только для преподавателей Украины, но и для современного образовательного пространства Европы.

Не остались в стороне на семинаре и вопросы, связанные с влиянием реалий современной жизни на преподавание иностранных языков, традиционные и инновационные технологии в обучении референтов-переводчиков и др.

Нельзя не сказать, что отдельные аспекты выступлений в течение года уже находили отражение в публикациях преподавателей и учителей академии. И это, в интеграции с их практическими наработками, позволило поднять дискуссию на семинаре на высокий методологический уровень. А кроме того – поставить для себя новые интересные цели в научных исследованиях и преподавании.

В целом, семинар стал интересным и продуктивным местом научной дискуссии, позволившей преподавателям осмыслить свои возможности в решении задач повышения качества образования через разработку и внедрение инновационных технологий.

*М. И. Степанова*

## **ПРОГРАММА «ТЕМПУС» – ВОЗМОЖНОСТЬ, ДОСТУПНАЯ КАЖДОМУ**

Третьего февраля при поддержке Международного фонда «Відродження» Харьковский областной благотворительный фонд «Академия», Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» и Национальный Темпус-офис (НТО) в Украине провели семинар-тренинг «Успех в программе «Темпус» – это реально!»

Основная цель семинара-тренинга заключалась в информировании о возможностях, которые предоставляются программой «Темпус», формировании навыков подготовки проектного предложения для участия в конкурсах программы, знакомстве с успешными практиками участия в программе.

Тренинг собрал в стенах академии 25 представителей вузов Харькова, Полтавы, Николаева и Винницы. В течение рабочего дня под руководством Елены Оржель, менеджера по мониторингу НТО в Украине, и Светланы Бацюковой, координатора НТО в Украине, проректоры, заместители деканов, заведующие кафедрами, представители международных отделов и преподаватели Винницкого национального медицинского университета им. Н. И. Пирогова, Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Николаевского государственного аграрного университета, Полтавского национального педагогического университета им. В. Г. Короленко, Полтавского национального технического университета им. Юрия Кондратюка, Украинской инженерно-педагогической академии, Харьковской государственной академии физической культуры, Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», Харьковского национального аграрного университета им. В. В. Докучаева, Харьковского национального экономического университета, Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, Харьковского национального университета радиотехники, Харьковского регионального института Национальной академии государственного управления при Президенте Украины, Харьковского

социально-экономического института осваивали навыки заполнения отдельных компонентов проектной заявки программы, финансируемой Европейским Союзом.

Комфортные условия способствовали установлению интересных контактов, возникновению идей и эффективной работе. Участники получили более четкое представление о требованиях к заполнению аппликационной формы, узнали, какой логикой необходимо руководствоваться, чтобы проект получил финансирование.

Семинар-тренинг показал, что принять участие в программе ЕС, поддерживающей совершенствование высшего образования, пусть непросто (требуется серьезная подготовка и тщательное продумывание деталей), но по силам каждому, у кого есть команда единомышленников, актуальная идея и стремление ее реализовать. Работа в рамках тренинга стала для его участников ступенькой, поднявшись на которую, можно не только лучше ориентироваться в возможностях, которые предоставляются Европейским Союзом для высших учебных заведений Украины, но и воспользоваться этими возможностями.

**Презентація нових видань**





## **СТУДЕНТ ХХІ ВЕКА: СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ НА ФОНЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ**

**Студент ХХІ века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций** : моногр. / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

Интерес обществоведов к студенчеству как к одной из наиболее социально значимых категорий зародился с началом университетского образования. По мере увеличения количества студентов и совершенствования образовательного процесса обострялась потребность в систематическом изучении этого социального феномена, которое со временем становится все более востребованным и приобретает широкий размах. Новое звучание тема студенчества получила в последние несколько десятилетий. Это объясняется тем, что в условиях нарастающего научно-технического прогресса и начавшейся глобализации мира молодежь, всегда чутко реагирующая на любые перемены в жизни общества, стала превращаться в силу, с которой нельзя не считаться при оценке любых значительных явлений социального бытия.

Народная украинская академия в Харькове объединила вокруг разработки темы студенчества солидный исследовательский коллектив (ученых университетов Украины, России, Беларуси и других стран), плодом напряженного пятилетнего труда которого стал социальный портрет студента наших дней. В этом комплексном междисциплинарном исследовании участвовали не только представители гуманитарных наук – ученые-социологи, историки, экономисты, психологи, праведы, но и математики, и специалисты в области техники и информационных технологий. Анализ огромного эмпирического материала с привлечением широкого круга источников и научной литературы позволил авторам увидеть сквозь многочисленные и разнообразные индивидуальные черты реальных представителей современной учащейся молодежи обобщенный образ образованной части того поколения, которому предстоит в самое ближайшее время взять на себя груз проблем планетарного масштаба.

По большому счету всех участников настоящего исследования объединила забота о судьбе земной цивилизации и о тех реальных силах, которые будут выполнять эту ответственную историческую миссию.

Рецензируемая книга представляет собой итог комплексного многоаспектного исследования современного студенчества. Ее содержание основано на тщательном анализе всей совокупности явлений и событий, из которых складывается жизнь современного студенчества. Что сразу необходимо отметить как положительный момент: детальному анализу были подвергнуты характерные признаки не только современного студенчества, но и студентов прошлых эпох, с тем чтобы можно было путем сравнения выявить общее и особенное в их ценностных и смысложизненных ориентациях, мотивациях, вкусах и предпочтениях. Обращаясь к истории студенчества, авторы особо выделили три периода в его развитии: вторую половину XIX века; рубеж XIX и XX столетий и вторую половину века XX. Такое выделение имеет под собой самые серьезные основания. «Так или иначе, но со второй половины XIX века в Российской империи сложилась социальная группа, именуемая “студенчество”» (с. 121). При этом во второй половине XIX века интенсивный количественный рост российского студенчества сопровождался изменением его социального состава. А к исходу XIX столетия здесь в основном был завершен процесс формирования системы высшего образования. Во второй половине XX века (этому периоду посвящен весь третий раздел книги) в системе высшего образования благодаря достигнутому социальному, культурному и особенно научно-техническому прогрессу складываются вполне отчетливые зрелые формы, изучение которых позволяет судить о степени объективности и закономерном характере тех коренных преобразований, которые происходят сегодня, в начале XXI столетия. Возникавшие в последнее десятилетие XX века в системе высшего образования полные противоречия и трудноразрешимые ситуации рассмотрены в монографии с точки зрения изменения социального статуса студента и престижности профессий. Особое внимание в монографии, что также имеет убедительное обоснование и продолжает сложившуюся в науке

традицію, уделено соціально-психологічному аналізу студентства і, в частині, оцінці властивих цьому візросту особенностей, імеючих непосредественне отношение к формированію личности. С другої сторони, подробному аналізу подвергаються механізми впливання на сегодншню студентську молодеж набураючої темп інформатизації соціальної життя. Інтересний матеріал представлений в розділі, спеціально посвященном особенностям поведіння студентів в умовах, диктуємих законами той сфери діяльності, которую сегоднш прийнято називати ринком освітальних услуг. Виділенні таким образом аспекти теми определили содержание всех семи розділів колективного труда. Каждый розділ вносить свою лепту в общий труд по созданию портрета студента ХХІ века.

О большом объёме проделанной работы, а также о количестве и характере использованных авторами источников можно судить по приводимым в каждом розділі обширним спискам литературы. В них получил отражение современный уровень исследования и учтены новейшие достижения гуманитарного и технического знания. Эти списки несут и определенную самостоятельную нагрузку, выполняя функцию справочно-библиографического аппарата, полезного для всех, кто ведет исследования в смежных областях.

Анализ социальных трансформаций проводится в рецензируемой монографии на материале наиболее масштабных явлений и процессов, воздействующих на жизнь общества в целом и определяющих конкретные условия для молодежи, желающей получить высшее образование. Все эти явления получают теоретическое осмысление на основе достижений современной науки, оценка которых составляет содержание тех частей текста, которые носят обзорный характер. Авторами не оставлен без внимания целый ряд складывающихся в наше время направлений исследования данной темы. В частности, здесь подчеркивается значение такого фактора влияния на современные процессы образования, как широко обсуждаемая в научном мире ситуация постмодернизма (с. 66).

Первый розділ книги, посвященный теоретико-методологическим проблемам, открывает широкую панораму методов социального

познання, знакомит с совокупностью исследовательских приемов и понятийным аппаратом, используемым при построении современных прогностических моделей общества. На фоне методологического разнообразия здесь на первое место выдвигается предложенный автором раздела социопрогностический подход, позволяющий рассматривать студенчество сквозь призму прогностических моделей развития общества. Для выделения внутри студенческой массы различных социальных типов и изучения студенчества как сложного феномена, представляющего собой выявляемую на эмпирическом уровне совокупность социальных типов, предлагается использовать типологический метод.

Представляет интерес обсуждаемый в разделе пятом вопрос о свободе и несвободе студента при создании им своего социального капитала. Здесь удачно используется в качестве основы сложившаяся мировая традиция анализа образовательных процессов и социокультурной среды вузов, получившая развитие в трудах Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертонса, П. Бергера и Т. Лукмана, П. Бурдьё и других крупных ученых-социологов.

Анализ данных проведенных опросов (в основном среди студентов Украины и России) позволил выделить наиболее характерные черты студента начала третьего тысячелетия, сформировавшиеся на постсоветском пространстве и отличающие его от студента советской эпохи. Прежде всего, это преобладающее в самооценке определение своей жизненной позиции как прагматической. Прагматический подход рассматривается как ведущая тенденция, проявляемая в постановке таких конкретных жизненных целей, как получение качественного образования, профессиональный и карьерный рост, любовь как приоритетная ценность по сравнению с ценностью денег, профессиональный успех. Во многих случаях отмечается высокая оценка свободы, понимаемой в ее экзистенциальном измерении, имеющей более высокую ценность, чем успех в социальной и политической сферах. Отличающая сегодняшнего студента ценностная ориентация, реализуемая в тяготении к престижным вещам и бытовому комфорту, сочетается с принципиальным отказом от получения денег любой ценой (с. 8).

Как справедливо отмечается в кратком Введении, студенчество сегодня, существуя в условиях неопределенности социальных перспектив, «становится все в большей степени не только объектом социального воздействия, но и активным субъектом социальных преобразований, способным реконструировать общество на новых принципах» (с. 8). В монографии подробно анализируется совокупность новых реалий, оказывающих социальное воздействие на студенческую массу: культурно-образовательных, экономических, политических, информационных. Серьезным негативным фактором социального воздействия, болезненно ощущаемым всем обществом, служит углубление социального неравенства, на что также указывают авторы настоящего коллективного труда. В факте внедрения системы платного образования они усматривают подчас непреодолимое препятствие для получения образования теми, кто не имеет для этого достаточных средств. Все эти негативные моменты справедливо оцениваются как причина вытеснения из сознания молодых людей романтического элемента и замены его жестким прагматическим подходом. С этими оценками сложившейся ситуации нельзя не согласиться.

Всячески следует приветствовать сделанный в монографии вывод о необходимости обновления кадров для успешного решения проблем вузовского образования. Решать эту острую и сложную проблему следует как можно скорее. Общество сегодня нуждается в кадрах, «способных вести учебно-воспитательную работу в вузе на уровне требований, предъявляемых временем». К этому можно добавить: необходимо срочно позаботиться о налаживании надежной системы подготовки таких кадров.

Оценивая в целом высокий научно-теоретический уровень работы, проделанной авторами рецензируемой монографии, хотелось бы высказать некоторые пожелания, которые могут быть ими реализованы в будущем. Так, списки использованной литературы расширить, включив в них труды основателя рефлексологии В. М. Бехтерева и его школы. Пока из классического наследия отечественных психологов в книге имеются ссылки лишь на взгляды Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Нам представляется, что в подобной работе

можно шире использовать идеи П. А. Сорокина, помня его удивительные прозрения относительно кризиса нашего времени и даваемые им характеристики психического склада и интеллектуальных способностей человека. Кстати, собственная студенческая судьба будущего великого социолога-гуманиста дает богатую пищу для размышлений об условиях и механизме формирования некоего эталонного типа русского студента начала XX века.

Есть возможность дополнить исторический экскурс, предпринятый автором второго раздела монографии, включением в него материалов публиковавшихся в дореволюционной России статей и брошюр на студенческие темы. В «Вестнике Европы» и других крупных российских журналах печатались статьи, в которых содержатся и общие характеристики российских студентов, и анализ студенчества Москвы и Петербурга предреволюционной поры. Их авторы (Л. Клейнборт, С. Сватиков и др.), владевшие большим эмпирическим материалом, приводят ценные данные об экономических условиях жизни студентов, о социальном и национальном составе российского студенчества начала XX века, о студенческой печати и др. Известны также публикации, посвященные духовным сторонам жизни студентов. Так, на основе данных общестуденческой анкеты 1912 года была написана и опубликована брошюра Е. П. Радина «Душевное настроение современной учащейся молодежи... Психологическая и социологическая самооценка. Разочарованность» (СПб., 1913. – 118 с.). Существенно и то, что в тот период в анализе материалов студенческих переписей были сделаны первые шаги в применении гендерного подхода.

Разъяснять специалистам ценность настоящего труда нет никакой необходимости. Следует лишь заметить, что начатая коллективом авторов работа имеет большое будущее, что приведет к увеличению как круга поднятых ими вопросов, так и, соответственно, численного состава исследователей. Что касается проблемного поля таких исследований, то его, на наш взгляд, следует расширять прежде всего за счет постановки и решения по крайней мере двух задач, имеющих жизненно важное значение для всего человеческого сообщества эпохи глобализации. Первая предполагает усиление и совершенствование анализа духовной компоненты процесса жизнедеятельности

студенчества не только как субъекта современного образовательного процесса, но и как наиболее активной, социально значимой части общественного целого. (Этой важной стороны дела коснулся автор пятого раздела книги, говоря о духовно-нравственных основах формирования социального капитала современного студенчества). Вторая задача диктуется необходимостью учитывать такой фактор, как этическое измерение реальности, что предполагает разработку и применение принципов новой этики, адекватных состоянию современного мира. Обе эти задачи подчинены единой цели, которая сегодня в полный рост встала перед человечеством: поиск реальных путей выхода из кризиса, угрожающего гибелью земной цивилизации.

В заключение необходимо отметить непозволительно мизерный тираж столь необходимого для работы над актуальной тематикой издания (всего 300 экземпляров!). Чтобы сделать эту книгу доступной заинтересованным в ней специалистам, следующий ее тираж должен быть увеличен как минимум в десять раз.

*Е. И. Кукушкина*

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИНЦИП ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

**Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем (первый опыт становления и развития в Украине) :** моногр. / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.

Монография является результатом коллективного творчества преподавателей Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», принимавших непосредственное участие в проведении многолетнего социального эксперимента по отработке авторской модели непрерывного образования в рамках инновационного учебно-научного комплекса.

В книге представлены теоретические и практические наработки, связанные с процессом становления и развития нового образовательного модуля, проанализированы достижения и ошибки, допущенные в ходе 20-летнего эксперимента, сформулированы конкретные рекомендации по дальнейшему совершенствованию и развитию данной модели.

Особый интерес книги заключается в том, что оценки сложного, достаточно длительного и противоречивого процесса становления единственного в своем роде модуля непрерывного образования даются на основании видения изнутри, собственного, непосредственного участия в решении всех возникающих проблем.

Такое обобщение первого в Украине, уникального опыта становления оригинальной образовательной структуры тоже является по сути уникальным.

Анализируя на страницах данного издания теоретические и практические вопросы 20-летней истории создания необычного учебного заведения, в котором имеют возможность получить качественные знания люди от полутора лет и до восьмидесяти пяти, авторы приходят ко вполне обоснованному выводу о том, что планы по становлению комплекса непрерывного образования реализованы

полностью, что поставленные цели достигнуты огромным трудом, но в полном объеме: созданы интегрированные кафедры и интегрированные учебные программы, выпущены более тысячи учащихся специализированной экономико-правовой школы и почти шесть тысяч специалистов и магистров, сформирована команда педагогов новой генерации, понимающих, что надо делать и во имя чего. Как это удалось? Ответ на этот вопрос читатель найдет на страницах опубликованной монографии.

***В. И. Астахова***

## УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ИДЕЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

**Университетская** идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология : учеб. пособие для вузов / сост. А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2011. – 527 с.

Интерес к университету как к уникальному явлению мировой культуры аргументировать сегодня едва ли целесообразно. С одной стороны, высшее образование в мире приобрело масштабы, не виданные ранее, и превратилось в ключевой аргумент цивилизационного развития. С другой стороны, что называется, масла в огонь подливают рассуждения об «умирании западного университета», разрушении классической университетской модели. Так или иначе, но число публикаций по различным аспектам истории университета, его современному состоянию и вероятным сценариям развития в последние полтора десятилетия возросло на порядок. При этом обращает на себя внимание ощутимое приращение качества научных исследований «университетского направления».

Анализ историографии проблемы начала XXI в. позволяет говорить о наличии интересной тенденции, связанной с изучением университетской идеи, университетской истории. Речь идет об объединении усилий в исследовании этого уникального явления московской и харьковской исторических школ. Разрушенные политическими катаклизмами начала 90-х годов XX века научные связи постепенно восстанавливаются. И ключевые позиции в этом процессе занимают сегодня ученые МГУ им. М. В. Ломоносова и ХНУ им. В. Н. Каразина.

Своеобразным подтверждением сказанного стала публикация в 2011 г. интереснейшего учебного пособия «Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология», составителями которого выступили своеобразные лидеры московской и харьковской исторических школ, занимающиеся изучением университета как феномена мировой культуры – доктора ист. наук, профессора А. Ю. Андреев (МГУ) и С. И. Посохов (ХНУ).

Конечно, «Антология» возникла не на пустом месте. В российской и украинской исторической традиции начала XXI в., кроме глубоких системных исследований уже упоминавшихся авторов, появились заметные публикации и других ученых, проявивших интерес к проблеме университетской истории, миссии университета, его моделям. Это, конечно же, Вишленкова Е. А. и Иванов А. Е. – авторы многочисленных монографий и статей по истории российского образования. И тот факт, что известные ученые выступили рецензентами «Университетской идеи...», придает ей особое звучание.

Можно вспомнить статьи и монографии Колесникова В. и Круглова Ю.<sup>1</sup>, Кузнецова Н.<sup>2</sup>, Кулаковой И.<sup>3</sup>, Лаптева Л.<sup>4</sup>, Марголиса Ю. и Тишкина Г.<sup>5</sup>, Никольского В.<sup>6</sup>, Олексюка Е. и Динеса В.<sup>7</sup>, «Материалы по истории Санкт-Петербургского университета XVIII в.»<sup>8</sup>, другие запоминающиеся публикации.

---

<sup>1</sup> Колесников В. И. Формирование системы управления университетами в России / В. И. Колесников, Ю. Г. Круглов // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 15–27.

<sup>2</sup> Кузнецова Н. О специфике формирования университетского образования в России / Н. Кузнецова // Высш. образование в России. – 2007. – № 6. – С. 120–125.

<sup>3</sup> Кулакова И. П. Университетское пространство и его обитатели. Московский университет в историко-культурной среде XVIII в. / И. П. Кулакова. – М., 2006. – 268 с.

<sup>4</sup> Лаптева Л. П. История российских университетов XVIII – начала XX века в новейшей отечественной литературе : сб. статей / Л. П. Лаптева. – Воронеж, 2000. – С. 3–27.

<sup>5</sup> Марголис Ю. Д. Единым вдохновением. Очерки истории университетского образования в Петербурге в конце XVIII – первой половине XIX веков / Ю. Д. Марголис, Г. А. Тишкин. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 228 с.

<sup>6</sup> Никольский В. Университетская автономия и академическая свобода / В. Никольский // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 147–155.

<sup>7</sup> Отечественные университеты в динамике золотого века русской культуры / под ред. Е. В. Олексюка. – СПб., 2005. – 211 с.

<sup>8</sup> Материалы по истории Санкт-Петербургского университета XVIII в. Обзор архивных документов. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 244 с.

Конечно, приведенный список далеко не полный и не претендует на законченность и системность. Главное, представляется, в другом: интерес исследователей к проблеме университета как явления, его истории и трансформации на различных исторических этапах создал тот фон, ту почву, на которой в конце первого – начале второго десятилетия нового века появились фундаментальные работы, позволяющие с принципиально иных позиций посмотреть на историю «Его величества Университета».

Изданная в результате объединения усилий российских, украинских и немецких историков «Антология», представляется, отражает значимые процессы, развивающиеся в исторической науке в последние десятилетия. Речь идет о глобальной истории – одном из наиболее перспективных направлений исторических исследований начала XXI века.

Первые учебные курсы в области глобальной истории появились в середине 1990-х гг. в Великобритании, затем в других странах Европы и США. Инициативы, связанные с организационным становлением глобальной истории, были обусловлены как внутренними факторами развития научной мысли, постоянно требующей не только содержательной, но и формальной модернизации, так и факторами внешними, к которым относятся в первую очередь глобальные изменения системы международного порядка на рубеже 1980–90-х гг. и активизация процессов глобализации во второй половине 1990-х гг.<sup>9</sup>

«Глобальная история стремится расширить и углубить представления людей о самих себе, своей культуре и своих государствах путем расширения географического пространства и удлинения хронологии, принятых в традиционной историографии. А глобальная экономическая история провозглашает необходимость изучения материальной жизни человечества (с учетом данных естественных и социальных наук) в длительной хронологической и широкой географической перспективе, с тем, чтобы проанализировать различия в производстве и качестве жизни во времени и пространстве», – отмечается на официальном

---

<sup>9</sup> Шестова Т. Л. Глобальная история – форма модернизации исторического образования / Т. Л. Шестова // Вестн. высш. шк. – 2011. – № 10. – С. 16.

сайте исследовательской Сети в области глобальной экономической истории (Global Economic History Network)<sup>10</sup>.

Предметом глобальной истории является история становления социальной мироцелостности, рассматриваемая в контексте глобальных социоприродных процессов. Она изучает генезис устойчивых в долговременной исторической перспективе систем культурно-хозяйственных связей между различными народами.

Такие методологические подходы позволяют понимать всемирную историю как историю становления социальной целостности человечества, описывать длительные по времени и масштабные по пространственному охвату социальные процессы<sup>11</sup>.

Представляется, что именно такие позиции отличают составителей «Университетской идеи в Российской империи». Сама подборка текстов об «университетской идее» осуществлена таким образом, что позволяет получить представление о концептуальных подходах авторов, их собственном понимании идеи и миссии университета. А уже знакомство с трактовками и аргументацией относительно «университетской идеи» в России таких авторов, как М. Ломоносов, В. Каразин, В. Белинский, Н. Костомаров, Д. Писарев, В. Вернадский, К. Тимирязев и другие, обеспечивает целостное (во всем его разнообразии) представление о том, как развивался университет и какие глобально-исторические параллели здесь срабатывали, где и как шла адаптация к российским реалиям.

«Антологию» отличает не только современный подход к анализу и подбору текстов. Работа в целом оставляет радостное (иной термин не передаст настроение, возникающее при знакомстве с изданием) ощущение соприкосновения с высоким профессиональным уровнем, который виден в предисловиях к разделам, в обращении составителей, в библиографических справках, сопровождающих каждый текст.

«Антология», с одной стороны, элементарно обогащает, ибо собранные воедино и прокомментированные тексты дают весомое

---

<sup>10</sup> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www2.Lse.ac.uk/economic History / Research / GEHN / Home.aspx](http://www2.Lse.ac.uk/economic%20History/Research/GEHN/Home.aspx)

<sup>11</sup> Шестова Т. Л. Указ. соч. – С. 19.

приращение понимания и глубины развития «университетской идеи» в Российской империи. С другой стороны, материалы учебного пособия позволяют увидеть взаимосвязи, характерные для глобально-исторических подходов, осознать преемственность российской «университетской идеи», ее интеграцию с европейской – и особенно немецкой – университетской традицией.

В заключение есть желание поздравить составителей и читателей с появлением такого солидного, высокопрофессионального издания как «Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков. Антология». Пособие, безусловно, станет событием не только для историков, хотя в первую очередь для специалистов этого научного направления, ибо издание ярко демонстрирует развитие отечественной науки, ее выходы на новые позиции.

*Е. В. Астахова*

## ОСВІТНЄ ПРАВО

**Освітнє право** : навч. посіб. для студентів гуманітарних ВНЗ / [авт. кол.: В. В. Астахов, К. В. Астахова (мол.), О. Л. Войно-Данчишина та ін.] ; за заг. ред. В. В. Астахова ; Нар. укр. акад. ; Міжнар. фонд «Відродження». – Х. : Вид-во НУА, 2011. – 188 с.

З минулих часів нам дісталась нелегка спадщина громадянської пасивності, байдужості, побоювання висловити власні погляди, зневіра у можливості щось змінити, недооцінка власних сил та багато інших «комплексів неповноцінності», які влаштовували тоталітарну систему. Нинішня ситуація в Україні характеризується тим, що, незважаючи на позитивні політичні зрушення в 90-х роках ХХ ст. та на початку ХХІ ст., освітня культура громадян залишається на невисокому рівні. Сучасна освіта, як і суспільство в цілому, стоїть нині перед рядом викликів сучасності.

Спостерігається, зокрема, недостатня зацікавленість молоді діяльністю демократичних структур; зростання зневіри в успішному здійсненні суспільного реформування; низька громадянська активність, криза моральних цінностей та життєвих ідеалів. Водночас відчувається нестача кваліфікованих педагогів, здатних озброїти молодь необхідними знаннями та вмінням брати активну участь у політичному житті суспільства; невідповідність навчальних програм реальним потребам освіти; слабке усвідомлення кожним педагогом власної ролі в процесі навчання високим гуманістичним цінностям.

Коріння проблеми активної інтеграції молоді в суспільні процеси України треба шукати і в тих соціально-економічних та політичних процесах, які переживає наше суспільство, і в історії, психології розвитку державної освітньої політики, що проводилася раніше. Як наслідок спостерігається споживацьке ставлення до молоді з боку освітніх установ і навіть певна експлуатація її ініціативи, романтики; нехтування національними традиціями, культурою виховання; відчуження молоді від праці. Втрачається міцний зв'язок між емоційно-мислительною культурою поколінь, а це загрожує заповнити вакуум масовою культурою. Як справедливо доводять автори рецензованого видання,

потужний потенціал української освіти поверне нам духовне коріння, відчуття свого генетичного коду, держави і Батьківщини.

Сучасне реформування системи освіти в Україні вимагає перегляду підходів до визначення правової бази її функціонування. Вона має відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молодшої людини; сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль.

Автори посібника поставили за мету не тільки розглянути стан правового регулювання освітньої діяльності, а й обґрунтувати доцільність виділення в національній системі права окремої комплексної галузі – освітнього права.

Колектив авторів спирався на багаторічний досвід роботи та широку базу теоретичних досліджень російських учених, які започаткували роботу щодо створення освітнього кодексу. Однак у сучасній вітчизняній та зарубіжній юридичній науці продовжується дискусія щодо правомірності виділення освітнього права в самостійну галузь. Вона обумовлена багатьма причинами. Найголовнішим аргументом противників виділення освітнього права в самостійну галузь є відсутність у нього специфічного для галузі предмету і методу правового регулювання. Автори рецензованого посібника одними з перших у вітчизняній науці системно довели наявність предмету і методу правового регулювання галузі «Освітнє право». Вони вважають, що вже сама природа та специфіка правовідносин у сфері освіти дають підстави для виділення комплексної правової галузі.

У той же час відносини у сфері освіти, що потребують правового регулювання, пов'язані з необхідністю матеріального, кадрового, фінансового та інших видів забезпечення діяльності з досягнення освітніх цілей та завдань. Відповідно, ці відносини сьогодні регулюються нормами трудового, цивільного, фінансового, податкового права тощо. Однак автори посібника справедливо вказують, що в умовах стрімкого збільшення кількості освітніх установ, інтеграції української освіти у світовий освітній простір складність правового забезпечення та розпорошеність норм по різних галузях негативно впливають на стан правового регулювання освітніх правовідносин.

Тому слід підтримати позицію авторів про те, що освітнє право має всі необхідні властивості галузі права, свій специфічний предмет і метод правового регулювання та являє собою нову самостійну комплексну галузь вітчизняної системи права.

У рамках обсягу рецензованого видання, можливо, складно було навести вичерпний перелік аргументів на підтвердження даної тези. Тільки дискусія щодо предмету та методу правового регулювання освітнього права є, на нашу думку, предметом окремого дисертаційного дослідження. Проте безперечним здобутком цього посібника є чіткість аргументів на користь своєї позиції та започаткування перебудови свідомості української наукової спільноти щодо формування нової комплексної галузі.

***В. В. Ладиченко***

## УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ МАГИСТРОВ НУА

Современное развитие общества, трансформация всех его сфер, тенденции глобализации требуют от высших учебных заведений формирования выпускников нового поколения. В условиях постоянных социальных трансформаций главной задачей высшей школы является развитие креативных компетентностей, помощь в раскрытии индивидуального потенциала каждой личности и принятии ответственности за свои жизненные выборы. В период формирования антикризисной экономики особо актуальными становятся компетентности выпускников, связанные с научно-исследовательской деятельностью.

Магистерская подготовка является первым шагом к серьезной научной работе – это возможность проверить свои силы в этом направлении. Степень магистра предусматривает более глубокое освоение теории и подготовку студента к научно-исследовательской деятельности по выбранному профилю.

В сборнике трудов молодых ученых Народной украинской академии магистры представляют общественности свои научные наработки в рамках гуманитарных наук по актуальным проблемам экономического, социологического, филологического циклов. Кризисные явления как общества в целом, так и экономики способствовали выходу ряда статей, касающихся проблем инновационного развития, формирования антикризисных стратегий предприятия, мотивации персонала, обсуждения проблем и дальнейших перспектив в данной сфере.

Раздел «Филология» раскрывает разные интересы научного направления магистров. Среди них особенности перевода узкой специализации (банковская, таможенная терминология и др.), структуры лингвокультурных типажей, исследование разнообразных жанров литературы.

Акценты в статьях социологического блока смещены в сторону социологии управления: проблемы мотивации персонала, формирование идеальной команды, методы оценки эффективности персонала и проблемы управления персоналом. Но в целом статьи данного раздела разнообразны и касаются всех сфер жизнедеятельности

общества: образования, конфликтов среди студентов, здорового образа жизни студентов, гендерной дискриминации на рынке труда.

Сборник молодых ученых Народной украинской академии создан в помощь магистрам для освещения, апробации их научных достижений, которые являются первой ступенькой к будущим открытиям в науке.

***О. В. Пастухова***

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

АСТАХОВА Катерина Вікторівна  
доктор історичних наук, професор, ректор Харківського  
гуманітарного університету «Народна українська академія»  
(ХГУ «НУА»)

АСТАХОВА Валентина Іларіонівна  
доктор історичних наук, професор, радник ректора ХГУ «НУА»

АБДУЛДАЄВ Дамір Азізович  
кандидат педагогічних наук, доцент, декан фізико-технічного  
факультету Іссик-Кульського державного університету  
ім. К. Тинистановна (Киргизстан)

АБИЛАСИНОВА Гулайим Ізагалієвна  
доцент, завідувач кафедри російської мови Іссик-Кульського  
державного університету ім. К. Тинистановна (Киргизстан)

АЛІЄВА Дільбара Шабданівна  
старший викладач кафедри педагогіки і психології  
Іссик-Кульського державного університету ім. К. Тинистановна  
(Киргизстан)

АНУФРІЄВА Ірина Леонідівна  
старший викладач кафедри германської та романської філології  
ХГУ «НУА»

АРТЕМЕНКО Людмила Олександрівна  
завідувач загальноакадемічної кафедри англійської мови  
ХГУ «НУА»

АСАНБАЄВ Максат Зарликович  
здобувач кафедри педагогіки і психології  
Іссик-Кульського державного університету ім. К. Тинистанова  
(Киргизстан)

АСТАХОВ Віктор Вікторович  
кандидат юридичних наук, професор,  
декан факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА»

АСТАХОВА Катерина Вікторівна (мол.)  
кандидат економічних наук, доцент кафедри економічної теорії  
та права ХГУ «НУА»

БАБЧЕВ Анатолій Валерійович  
здобувач кафедри прикладної соціології  
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна,  
радник Голови правління Харківської обласної благодійної  
організації «Благодійний фонд «Ренесанс»

БУТКО Анастасія Євгенівна  
студентка III курсу факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА»

ВИШНЕВСЬКИЙ Михайло Іванович  
доктор філософських наук, професор, перший проректор  
Могилевського державного університету ім. А. А. Кулешова

ГАЙКОВ Анатолій Опанасович  
кандидат історичних наук, професор,  
проректор з навчально-методичної роботи ХГУ «НУА»

ДЕМ'ЯНЕНКО Ольга Олександрівна  
викладач кафедри українознавства ХГУ «НУА»

ДЕНИСОВА Світлана Василівна  
старший викладач ХГУ «НУА»

ДЮШЕЄВА Назіра Кубаничбеківна  
доктор педагогічних наук, в. о. професора,  
член-кореспондент Міжнародної Академії наук педагогічної освіти,  
завідувач кафедри педагогіки і психології Іссик-Кульського  
державного університету ім. К. Тинистановна (Киргизстан)

ЗВЕРКО Тамара Василівна  
кандидат соціологічних наук, доцент,  
декан факультету «Соціальний менеджмент» ХГУ «НУА»

ІЛЬЧЕНКО Аліна Євгенівна  
студентка II курсу факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА»

ІЛЬЧЕНКО Валерія Віталіївна  
старший викладач, завідувач кафедри теорії і практики перекладу  
ХГУ «НУА»

КАРПЕНКО Олена Валентинівна  
старший викладач кафедри германської та романської філології  
ХГУ «НУА»

КІВА Людмила Олексіївна  
аспірант кафедри соціології ХГУ «НУА»

КОЗИРЕНКО Віктор Петрович  
кандидат технічних наук, доцент, проректор з інформаційних  
технологій ХГУ «НУА»

КОРНІЄНКО Віра Миколаївна  
кандидат історичних наук, професор,  
декан факультету заочно-дистанційного навчання ХГУ «НУА»

КУКУШКІНА Олена Йосифівна  
доктор філософських наук, професор  
Московський державний університет імені М. В. Ломоносова

ЛАДИЧЕНКО В. В.  
доктор юридичних наук, доцент,  
професор кафедри конституційного права та правознавства  
Національного університету біоресурсів та природокористування

ЛІДУМА Анна  
Dr. paed., професор Ризької академії педагогіки та управління  
освітою (Латвія)

МАКОВКА Тетяна Олександрівна  
старший викладач кафедри педагогіки і психології  
Іссик-Кульського державного університету ім. К. Тинистанова  
(Киргизстан)

МАРЕНИЧ Вікторія Михайлівна  
начальник управління у справах преси та інформації  
Харківської обласної державної адміністрації

МИХАЙЛЬОВА Катерина Геннадіївна  
доктор соціологічних наук, професор,  
проректор з науково-дослідної роботи ХГУ «НУА»

НАЗАРКО Ольга Іванівна  
викладач кафедри соціології ХГУ «НУА»

НАЩЕКІНА Ольга Миколаївна  
кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри менеджменту Національного технічного  
університету «Харківський політехнічний інститут»

ПАСТУХОВА Оксана Володимирівна  
аспірант кафедри соціології, вчений секретар ХГУ «НУА»

ПІДЛІСНИЙ Дмитро Вадимович  
кандидат історичних наук, старший викладач кафедри філософії  
і гуманітарних дисциплін ХГУ «НУА»

ПОЛІНА Валентина Сергіївна  
доцент загальноакадемічної кафедри англійської мови ХГУ «НУА»

ПОМАЗАН Ігор Олександрович  
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри  
українознавства ХГУ «НУА»

ПОТАПОВА Жанна Євгенівна  
кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри германської  
та романської філології ХГУ «НУА»

СИТНИКОВА Поліна Едуардівна  
кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних  
технологій і математики ХГУ «НУА»

СМОЛЯНКІНА Світлана Володимирівна  
викладач французької мови кафедри германської та романської  
філології ХГУ «НУА»

СОБКО Лілія Володимирівна  
доцент кафедри економіки підприємства ХГУ «НУА»

СТЕПАНОВА Марина Ігорівна  
начальник відділу зовнішніх зв'язків ХГУ «НУА»

ТИМОШЕНКОВ Ігор Владиславович  
кандидат економічних наук, доцент,  
професор кафедри економічної теорії та права ХГУ «НУА»

ТИМОШЕНКОВА Тамара Михайлівна  
кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри  
германської та романської філології ХГУ «НУА»

ТКАЧОВА Світлана Анатоліївна  
кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри педагогіки  
і психології Ісик-Кульського державного університету  
ім. К. Тинистановна (Киргизстан)

ТОПЧІЙ Тетяна Василівна  
кандидат соціологічних наук,  
доцент кафедри соціології ХГУ «НУА»

УДОВИЦЬКА Тетяна Анатоліївна  
кандидат історичних наук, доцент кафедри соціології ХГУ «НУА»

УСІК Олена Юріївна  
кандидат філософських наук, доцент,  
завідувач кафедри соціології ХГУ «НУА»

ХЛОПОВА Олена Володимирівна  
студентка II курсу факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА»

ЧИБІСОВА Наталія Григорівна  
кандидат філософських наук, доцент, проректор з гуманітарної  
освіти і виховання ХГУ «НУА»

ШАПАРЕНКО Олена Володимирівна  
кандидат філософських наук, викладач загальноакадемічної  
кафедри англійської мови ХГУ «НУА»

ЯРІЗ Євген Михайлович  
доцент кафедри германської та романської філології ХГУ «НУА»

## ЗМІСТ

<b>Предисловие .....</b>	<b>3</b>
<b>Міжнародний досвід становлення і розвитку безперервної освіти .....</b>	<b>7</b>
<i>Астахова Е. В.</i> Университетский преподаватель в условиях перехода к life-long learning: точка бифуркации пройдена .....	9
<i>Топчий Т. В.</i> Безперервна освіта в контексті сучасних закордонних та українських освітніх практик .....	16
<i>Помазан И. А.</i> Непрерывное образование в Украине: опыт и перспективы .....	23
<i>Артеменко Л. А.</i> Непрерывное обучение английскому языку на непрофильных факультетах .....	32
<i>Астахов В. В.</i> Из опыта организации системы непрерывного образования в России .....	40
<i>Корниенко В. Н.</i> Становление и развитие непрерывного образования в среднеазиатских государствах (на примере республик Узбекистан и Казахстан) .....	49
<i>Потапова Ж. Е.</i> Система образования в Германии (к вопросу о непрерывном образовании) .....	63
<i>Ануфриева И. Л.</i> Непрерывное образование во Франции .....	72
<i>Тимошенкова Т. М., Карпенко Е. В.</i> Великобритания: концепция обучения в течение всей жизни .....	79
<i>Піщенко В. В.</i> Adult and Continuing Education in the American Experience .....	85
<i>Собко Л. В.</i> Духовно-нравственный аспект непрерывного образования .....	95
<b>Освіта: традиції та інновації в умовах соціальних змін .....</b>	<b>105</b>
<i>Вишневикий М. И.</i> Актуальные проблемы философско-мировоззренческого образования в контексте информационного общества .....	107
<i>Астахова В. И.</i> О готовности преподавательского корпуса Украины к модернизации образования .....	116
<i>Гайков А. А.</i> О требованиях к качеству труда современного преподавателя вуза .....	129
<i>Астахова Е. В. (мл.)</i> Социально-экономический аспект качества жизни учителя: международный сравнительный анализ .....	134
<i>Михайльова К. Г., Назарко О. І.</i> Учителство України: соціальний портрет на фоні сучасних соціальних трансформацій .....	143
<i>Бабічев А. В.</i> Створення системи освітніх консультантів в Україні – запорука розвитку країни на міжнародному ринку освітніх послуг ...	154
<i>Тимошенко І. В., Нащукіна О. М.</i> Суб'єкти, агенти, актори і стейкхолдери в економічних дослідженнях освіти .....	167

<i>Удовицька Т. А.</i> Проблеми якісної підготовки спеціалістів у системі вищої освіти: аналіз можливих ризиків .....	177
<i>Абдулдаев Д. А.</i> Проблемы качества высшего образования в Кыргызской республике .....	186
<i>Дюшеева Н. К., Абыласынова Г. И.</i> Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании .....	194
<i>Маковка Т. А., Асанбаев М. З.</i> Компетентностный подход как необходимое условие повышения качества образования .....	204
<i>Маковка Т. А.</i> К вопросу о сущности понятия «компетенция» в контексте компетентностного подхода .....	212
<i>Асанбаев М. З.</i> Компетентностный подход в формировании общих компетенций будущих специалистов в процессе военной подготовки .....	219
<i>Усик Е. Ю.</i> Образование как фактор сетевизации общества .....	224
<i>Чибисова Н. Г.</i> Многообразие подходов к изучению культурно-образовательной среды вуза .....	231
<i>Кива Л. А.</i> К вопросу об интерпретации понятия «реформирование образования» .....	237
<i>Абыласынова Г. И.</i> Новые образовательные технологии обучения в системе высшей школы .....	245
<i>Алиева Д. Ш.</i> Стимулирование активизации творческой познавательной деятельности студентов в вузе .....	255
<i>Ткачёва С. А.</i> О роли психолого-педагогических дисциплин при профессиональной подготовке будущих педагогов к воспитательной работе в школе .....	260
<i>Лидума А.</i> Педагогический аспект дошкольного образования в Латвии XXI века .....	270
<i>Денисова С. В.</i> Мультимедійний підхід у формуванні ефективної комунікації студентів технічних спеціальностей .....	280
<i>Полина В. С.</i> Реализация новейших технологий обучения английскому языку в ХГУ «НУА» .....	285
<i>Смолянкіна С. В.</i> Художньо-естетична складова у викладанні іноземної мови .....	294
<i>Shaparenko Ye. V.</i> Application of Information and Communications Technologies in Teaching Foreign Languages to Social Management Students .....	300
<i>Яриз Е. М.</i> Методологические основы организации преподавания испанского языка на I курсе факультета «Референт-переводчик» ХГУ «НУА» .....	309

<i>Маренич В. М.</i> Инструменты паблик рилейшнз в работе с имиджем вуза .....	315
<i>Козыренко В. П.</i> Технологии организации видеоконференций в информационном обеспечении НУА .....	321
<i>Подлесный Д. В.</i> Политика Центральной Рады и Гетманата в сфере высшего образования: сравнительная характеристика .....	328
<b>Студентська трибуна .....</b>	<b>339</b>
<i>Бутко А. Е.</i> «Не говори с тоской: «их нет», а с благодарностью: «были» (научно-педагогическая деятельность кандидата филологических наук, доцента Ирины Васильевны Ивакиной) .....	341
<i>Ильченко А. Е.</i> История Народной украинской академии: достижения и награды как факторы признания .....	345
<b>Наука в НУА .....</b>	<b>349</b>
<i>Козыренко В. П., Ситникова П. Э.</i> Экспертные оценки элементов учебного процесса (XIII Межвузовская научно-практическая конференция) .....	351
<i>Астахова Е. В.</i> Новый формат научного форума (Международная научно-практическая Интернет-конференция «Украинско-американские контакты в сфере высшего образования: опыт и перспективы развития») .....	353
<i>Зверко Т. В.</i> Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Вызовы времени (по материалам Международной научно-практической конференции) .....	356
<i>Хлопова Е. В.</i> Преподаватель – студент: новые формы взаимодействия, современные принципы взаимоотношений (XIX Международная студенческая научная конференция) .....	360
<i>Астахова Е. В. (мл.)</i> Наука в современном обществе: инновационные подходы и решения (научно-теоретическая конференция молодых ученых НУА) .....	362
<i>Демьяненко О. А.</i> Образование как фактор формирования инновационного человеческого потенциала (XVIII региональная научно-практическая конференция учителей) .....	364
<i>Михайлева Е. Г.</i> Современные технологии обучения и потенциальные возможности педагога (общеакадемический методологический семинар) .....	367
<i>Степанова М. И.</i> Программа «Темпус» – возможность, доступная каждому .....	369

Зміст	401
<b>Презентація нових видань</b> .....	<b>371</b>
Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций .....	373
Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем .....	380
Университетская идея в контексте развития глобальной истории .....	382
Освітнє право .....	387
Ученые записки магистров НУА .....	390
<b>Відомості про авторів</b> .....	<b>392</b>

В первой книге XVIII тома рассмотрены два основных направления, раскрывающие проблемы обновления современных образовательных систем с позиций истории и философии, социологии, политологии, юриспруденции, экономики, психологии. Первое направление включает в себя серию статей, обобщающих международный опыт становления и развития непрерывного образования; второе характеризует состояние современного образования в Украине, при этом главное внимание уделяется кадровому обеспечению учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной и высшей школе, а также проблемам компетентного подхода как необходимого условия повышения качества обучения.

Выступление на страницах издания ученых России, Беларуси, Кыргызстана, Латвии придает ему особый интерес и значимость.

Предназначено для всех интересующихся вопросами реформирования современных образовательных систем.

В 90

**Вчені** записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»: кн. 1: Освіта: традиції та інновації в умовах соціальних змін / [редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін.]. – Х. : Вид-во НУА, 2012. – Т. 18. – 403 с.

ISSN 1993-5560

У першій книзі XVIII тому розглянуто два основних напрями, що розкривають проблеми оновлення сучасних освітніх систем з позицій історії і філософії, соціології, політології, юриспруденції, економіки, психології. Перший напрям містить серію статей, які узагальнюють міжнародний досвід становлення і розвитку безперервної освіти; другий характеризує стан сучасної освіти в Україні, при цьому головну увагу приділено кадровому забезпеченню навчально-виховного процесу в загальноосвітній і вищій школі, а також проблемам компетентнісного підходу як необхідної умови підвищення якості навчання.

Виступ на сторінках даного видання учених Росії, Білорусі, Киргизстану, Латвії надає йому особливого інтересу і значущості.

Призначено для всіх, хто цікавиться питаннями реформування сучасних освітніх систем.

**УДК 08**

**ББК 95.4(4УКР-4ХАР)3**

*Наукове видання*

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ  
ХАРКІВСЬКОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
«НАРОДНА УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Том XVIII**

**Книга 1**

**Освіта: традиції та інновації  
в умовах соціальних змін**

Відповідальна за випуск *К. Г. Михайльова*  
Редактор *Н. В. Ковшарь*  
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 20.06.2012. Формат 84×108/32.  
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс». Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 22,58. Обл.-вид. арк. 21,1.  
Наклад 500 пр. Зам. № 236/12.

Видавництво Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві  
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.

