

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ У БУДУЩИХ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	7
1.1. Становление и развитие моделей обучения в течение всей жизни в отечественной и зарубежной педагогике.....	7
1.2. Реформирование профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни в едином европейском образовательном пространстве.....	25
1.3. Сущность и содержание понятия готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.....	43
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ У БУДУЩИХ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	63
2.1. Моделирование процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.....	63
2.2. Использование интерактивных технологий в процессе формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.....	80
2.3. Интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда.....	89
2.4. Опыт-экспериментальная работа по внедрению организационно-педагогических условий формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	106
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	108
ПРИЛОЖЕНИЯ	122

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к проблеме формирования готовности к обучению в течение всей жизни у студентов высших учебных заведений обусловлено процессами глобализации и интеграции, стимулирующими кардинальные образовательные реформы, одной из главных задач которых является вовлечение всех активных граждан в непрерывный процесс освоения новых базовых умений и компетенций. Более того, переход стран Европы в режим инновационного развития происходит в условиях мирового экономического кризиса. Именно поэтому в настоящее время остро встает вопрос о необходимости привлечения различных категорий граждан к профессиональному обучению как средству их защиты от растущей безработицы, и об обеспечении их доступа к формальному, неформальному и информальному обучению в течение всей жизни.

Как реакция на происходящие в едином образовательном пространстве изменения сформировалась новая Концепция развития образования «Обучение в течение всей жизни», важность и необходимость которой признана странами Европы и Россией. Ее предназначение состоит в подготовке компетентных специалистов, способных ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях; самостоятельно приобретать необходимые знания, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место; критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; проявлять инновационное мышление и быть способными к непрерывному самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни.

В связи с этим достаточно очевидна необходимость формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов как фактора их конкурентоспособности и востребованности на все более глобализирующем рынке труда.

Однако сегодня в отечественных социально-гуманитарных науках изучение парадигмы обучения в течение всей жизни скорее намечено, чем проанализировано. Это связано как с эмпирической неизученностью данной темы, так и с недостаточностью концептуальных исследований. Все это требует новых реалий в обучении будущих специалистов, которые позволили бы вовлечь различные слои населения в разнообразные формы профессиональной подготовки.

В странах единого европейского образовательного пространства уже сделаны первые шаги по внедрению Концепции «Обучение в течение всей

жизни» в национальные образовательные системы и получены первые положительные результаты. Таким образом, России предоставлена уникальная возможность изучения данного опыта и внедрения его в отечественную профессиональную школу.

На общенаучном и конкретно-научном уровнях большое значение для теоретического осмысления работы имело изучение трудов отечественных и зарубежных ученых-исследователей: В.И.Байденко, Е.В.Вершининой, А.Н.Джуринского, В.М.Жураковского, В.И.Загвязинского, В.П.Колесова, Г.В.Мухаметзяновой, А.И.Субетто, В.Д.Шадрикова – о реформировании высшего образования по канонам Болонского процесса, одной из задач которого является обучение в течение всей жизни; В.И.Байденко, О.М.Бобиенко, Р.Х.Гильмеевой, Г.Б.Голуба, В.П.Колесова, О.Д.Пряшниковой, Г.К.Селево, В.А.Фокина, И.Д.Фрумина – о формировании базовых компетенций в рамках компетентностного подхода; Н.Ю.Клименко, М.Д.Князевой, А.М.Митиной, О.Н.Олейниковой, Т.М.Трегубовой, И.В.Фокина, Т.В.Цырлиной - о возможностях использования адаптационно-образовательного потенциала зарубежного опыта подготовки компетентных специалистов; Р.А.Валеевой, А.А.Вербицкого, Т.Д.Дубовицкой, С.И.Гильманшиной, С.И.Змеёва, С.С.Мкртчяна, Н.С.Пряжниковой, А.Я.Савельева, Ю.П.Сокольниковой, В.А.Трайнева, И.Г.Фризена – об использовании инновационных образовательных технологий, эффективных методов и организационных форм, способствующих повышению эффективности обучения студентов; Л.М.Гура, К.М.Дурай-Новаковой, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбовича, В.Ш.Масленниковой, Ф.Ш.Мухаметзяновой, А.З.Гильманова, О.А.Панченко - о формировании готовности к профессиональной деятельности студентов.

Зарубежную источниковедческую базу исследования составили научные обзоры и аналитические работы специалистов, посвященные вопросам теории и практики профессионального образования и проблемам его реформирования (В.Clark, R.Adams, M.Davies); исследования в области становления непрерывного образования (J.Dewey, В.А.Collis, J.Jarvis, P.Field) и обучения в течение всей жизни (P.Jarvis, E.Faure, D.Lawton, J.Field, Дж.Дьюи, Б.А.Йескли, Р.Багналл, А.Л.Смит, Ж.Кондорсэ, А.Л.Смит); правовые акты Европейского Союза, решения Еврокомиссии и Совета Европы в области образования, программные документы Ассоциации европейских университетов, в том числе университетов, занимающихся подготовкой социальных работников, Европейской сети гарантии качества (ENQA), отчеты стран-участников о реализации принципов Болонского процесса, материалы Национального офиса ТЕМПУС.

Однако проблема формирования готовности к обучению в течение всей жизни у студентов высших учебных заведений является недостаточно исследованной и разработанной, поскольку существуют некоторые противоречия в обучении будущих компетентных специалистов как между накопленным опытом реформирования подготовки компетентных специалистов на основе внедрения Концепции обучения в течение всей жизни в странах ЕС и фрагментарностью его использования в России, а также между современными требованиями к обучению компетентных специалистов, уровень подготовленности которых должен соответствовать международным стандартам, ориентированным на непрерывное обучение в течение всей жизни, и отсутствием структурно-функциональной модели формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих специалистов.

Проведённый автором анализ различных методологий, научных школ, основных теоретических моделей организации непрерывного профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции позволил расширить научное представление о Концепции обучения в течение всей жизни, уточнить ее сущность, цель, основные методологические подходы и принципы и компоненты, охарактеризовать онтологические особенности и основные направления, раскрывающие концептуальные идеи обучения в течение всей жизни.

Разработанная совокупность теоретических положений и выводов содержит решение значимой для модернизации российского профессионального образования научной проблемы - формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов в условиях единого образовательного пространства.

Выявленные автором основные направления внедрения Концепции обучения в течение всей жизни в странах единого образовательного пространства Европы могут быть применены при реформировании профессионального образования в России в целях совершенствования процесса обучения студентов высших учебных заведений. Кроме того, данная работа призвана помочь субъектам образовательного процесса познакомиться с официальными и программными документами, правовыми и законодательными актами, отчетами стран ЕС и России по реализации основных направлений парадигмы обучения в течение всей жизни и применить полученные знания на практике для повышения своей профессиональной компетентности и мобильности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ У БУДУЩИХ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

1.1. Становление и развитие моделей обучения в течение всей жизни в отечественной и зарубежной педагогике

Начало XXI века знаменует собой новую эпоху, получившую название «Эра образования». Ее главная цель - построение общества знаний, где провозглашается ценность образования. Это подтверждается в программе ЮНЕСКО, где говорится о четырех столпах познания, которые позволят научиться познавать, т.е. понимать происходящее в мире; научиться делать, чтобы изменять окружающий мир; научиться совместной жизни, чтобы сотрудничать с другими людьми; научиться жить [106].

Особенность новой эпохи заключается в проникновении знаний во все сферы жизни общества и экономики и в существенном изменении их социально-экономической структуры. Для нее характерны следующие черты: объединение национальных образовательных систем стран Европы в единое европейское образовательное пространство; увеличение инвестиций в информационные технологии и человеческие ресурсы; развитие высокотехнологичных отраслей; интеграция образования с наукой и производством и его ориентированность на международный рынок труда; интеллектуализация общественного труда; возрастание потребности в высококвалифицированных работниках способных самосовершенствоваться и готовых к обучению в течение всей жизни; расширение доступа к обучению через усиление механизмов распространения знаний посредством объединенных сетей распространения технологий [91].

Именно эти реалии выдвигает модель обучения в течение всей жизни, сложившаяся в результате историко-педагогических, социально-экономических и профессионально-обусловленных предпосылок на базе накопленного опыта и представляет собой «пример диалектического перехода к качественно новому этапу развития образования» [98]. Предназначение образования в рамках реализации модели обучения в течение всей жизни состоит в предоставлении каждому человеку возможности осуществить свой выбор жизненного пути, предполагающий сочетание конкретных профессиональных умений и знаний с удовлетворением потребностей индивидуального развития, формирования гражданских качеств и моральных установок [122].

Философско-педагогическими основаниями модели обучения в течение всей жизни являются такие философские учения, как экзистенциализм, согласно которому цель обучения состоит в том, чтобы научить обучающихся творить себя как личность: учить их так, чтобы они сами создавали себя; прагматизм, последователи которого считают, что всякое знание истинно, если оно получено в процессе самообразовательной деятельности человека, поэтому обучение и воспитание направлены на возбуждение интереса обучающихся к учению, развитию их активности и самостоятельности; диалектический материализм, в основе которого лежат идеи о признании личности субъектом общественных отношений, о проявлении и формировании личности в деятельности, о нахождении личности и деятельности человека в единстве [71, 131]; неопозитивизм, демонстрирующий зависимость познавательного процесса от общественного развития и от познающего индивида [131].

О теоретическом осмыслении зарождения и развития модели обучения в течение всей жизни говорить сложно из-за существующих различий между феноменологическим и концептуальным становлением идеи обучения в течение всей жизни. В качестве феномена, согласно истории философско-педагогической мысли, идея обучения в течение всей жизни восходит к трудам ученых Европы XVII века, где констатируется идея о необходимости совершенствования человека на протяжении всего жизненного пути. Идея обучения в течение всей жизни находит отражение в гуманистических взглядах Вольтера, Руссо и достаточно ярко сформулирована Гёте, который писал: «наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но, что касается нас, то мы должны снова приступать к учёбе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни» [3, С.243]. Я.А.Коменский отмечал, «... так же, как весь мир является школой для всего рода человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека, от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, причем у него цели обучения, и есть цель жизни» [69]. Мысль о необходимости самосовершенствования человека в течение всей его жизни была высказана в трудах великих педагогов XIX века К.Д.Ушинского [69], и Л.Н.Толстого [69].

В 1916 году американский педагог Дж.Дьюи отмечал, что каждому человеку должно быть обеспечено право «учиться у самой жизни и создавать условия жизни, позволяющие всем учиться в процессе жизненного пути» [45, С. 76]. Согласно взглядам ученого, далеко опережающим свое время по педагогическим воззрениям, обучение составляет одну из важнейших основ полноценной жизни человека, которая может закладываться в любом возрасте, а не только в детские или юношеские годы. Сам термин "обучение в течение

жизни" впервые встречается в одноименной монографии Б.А.Йексли, изданной в Лондоне в 1929 г.

С 30-х годов XX века идея обучения в течение всей жизни находилась, по меткому замечанию П.Джарвиса, в «дремлющем состоянии» [158]. Только во второй половине XX века, как отмечает А.М.Митина, она вновь стала обретать жизненную силу уже в концептуальном плане, что обусловлено двумя причинами. Первая причина - ухудшение экономического положения в Европе: резко возросшая безработица среди молодежи, отсутствие спроса на рынке труда на большую часть полученного образования, и сокращение финансирования образования [89, С.101].

Второй причиной возрождения и популяризации идеи обучения в течение всей жизни является деятельность ЮНЕСКО, в рамках которой в 1970 году официально принята Концепция обучения в течение всей жизни как генеральная стратегия развития образования и как отражение растущего осознания важности знаний и постепенного повышения их роли и образованности населения для успешного развития общества и его граждан. В 1972 году ЮНЕСКО был издан доклад Э.Фора «Учиться быть», в котором отстаивалась идея необходимости обучения в течение жизни, как для отдельного человека, так и для общества в целом [159]. В докладе утверждалась важность образования для полноценного развития человека и высказывалась мысль о необходимости коренного переосмысления роли образования в обществе. В 1976 г. идея обучения в течение жизни достигла своего «совершеннолетия», которое связывают с принятием в США закона об обучении в течение жизни. 1996 год, провозглашенный в Европе как год «обучения в течение всей жизни», показал, что есть большой интерес и существует много мер к обучению в течение всей жизни на всех уровнях. Это помогло повлиять на разработку политики в европейских государствах по реализации данной идеи [171, 182].

Таким образом, формирование идеи обучения в течение всей жизни в концептуальном плане происходило в течение более 30 лет, начиная с 1970 года. Необходимо отметить, что ранее, в конце 60-х годов XX века, получает концептуальное воплощение идея «непрерывного образования», которая легла в основу Концепции обучения в течение всей жизни. основополагающие аспекты непрерывного образования, включающего в себя все формы профессионального образования и обучения, следующие за уровнем начального профессионального образования [88, С.140-141], рассмотрены в научных трудах ведущих российских и зарубежных ученых: В.И.Баженовой, С.Г.Вершловского, А.П.Владиславлева, Р.Дейва, Дж.Дьюи,

Г.В.Мухаметзяновой, Б.С.Гершунского, А.В. Даринского, Ч.Куписевич, З. Людкевич, В.Н.Скворцова, А.И.Субетто, Е.П. Тонконогой, П. Щукла и др.

Первоначально модель обучения в течение всей жизни строилась на двух основополагающих моментах: расширении послеобязательного дополнительного образования взрослых и организации соответствующей системы, направленной на охват всей жизни человека, всех ее аспектов в рамках учебных заведений. Данный вариант модели предусматривал взгляд на образование только как на систематически организованную институциональную сущность, не учитывающую возможности обучения за рамками учебных заведений (за исключением традиционной дуальной системы). В этот период выдвигались, инициативы, направленные на развитие открытого и дистанционного обучения, которые затрагивали в основном квалификации, связанные с третичным образованием, что, естественно, не предполагало по-настоящему массового охвата образованием всех граждан. Это сужало рамки модели. Ее ограниченность была столь явной, что уже в материалах конференции ООН «Образование для всех» в 1970 г. содержался новый вариант формулировки, согласно которому модель ориентирована на «универсальность и качественное начальное или базовое образование для детей и неграмотных и недостаточно образованных взрослых» [161, С. 42]. Однако подобное понимание было не единственным. Часто обучение в течение всей жизни трактовалось в узком смысле - как обучение взрослых или непрерывное профессиональное обучение. [166]. На следующем этапе развития идея обучения в течение всей жизни трактовалась как дополнительное образование взрослых, что подтверждается крупной работой ученика Дж.Дьюи Э. Линдмана «Значение образования взрослых», международными конференциями в Кембридже (1929), Эльсиноре (Дания, 1949), Монреале (Канада, 1960), Токио (Япония, 1972), Париже (Франция, 1985), Гамбурге (Германия, 1997), Софии (Болгария, 2002), которые стали «этапами развития педагогической мысли в области образования взрослых» и способствовали разработке в западной андрагогике педагогических моделей конкретизации теории образования в течение жизни: «продолженное образование», «продолженное профессиональное образование», «возобновляемое образование», «общинное образование», «образование взрослых», «обучающаяся организация», «обучающееся общество» [89, С.105]. При детальном рассмотрении определений данных терминов, используемых в разных странах, становится очевидным, что единой и общепринятой их трактовки не существует. Есть лишь некое общее понимание.

«Продолженное образование» в современной зарубежной андрагогике подразумевает продолженное образование после колледжа, способствующее

предоставлению возможности обучающимся для личного развития и профессионального совершенствования: усовершенствованию знаний, практических способностей и навыков в профессиональной области; предоставлению возможностей для приспособления к переменам, вызванным техническим прогрессом, для освоения другой профессии, если эти перемены сделали прежнюю работу ненужной; доступности в течение всей трудовой жизни без ограничений в отношении возраста, пола ранее полученного образования или занимаемого положения. Участниками продолженного образования являются люди со степенью бакалавра [103, 53].

«Возобновляемое образование» означает получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой. Возобновляемое образование, по существу, базируется на том, что образовательные возможности должны «распределяться» по всем этапам трудовой жизни человека, чередуясь главным образом с практической деятельностью [164]. Оно изначально служит альтернативой удлинению срока формального обучения и рассматривается, как средство сдерживания «количественного пресса» в высшем образовании, вовлечения большего числа учащихся в программы профессионального обучения и обеспечения рынка рабочей силы квалифицированными кадрами, необходимыми для устойчивого экономического роста [26, С.114].

«Общинное образование», как указывает само его название (community education), организуется и осуществляется на определенной территории, в общине, затрагивая и решая проблемы населения, проживающего в конкретном регионе. По мнению Макконнелла, эта деятельность «продолжается в течение всей жизни; в ней делается большой акцент на активном участии в обучении и принятии решений самими учащимися; подчеркивается большое значение проблем и потребностей людей как основополагающих моментов для организации обучения; обучение проводится внутри определенных общин, независимо от того, выделяются ли они по местонахождению или по интересам; в ходе работы акцентируется процесс осуществления изменений; в большой степени используются методы и контексты неформального образования и непосредственного жизненного опыта» [162, С. 8]. Главная конструктивная мысль, которую несет это направление, отчетливо звучит в высказывании английского ученого Э. Мидвинтера: «Образование не должно более оставаться карикатурой в виде нескольких часов в школе в течение нескольких лет... до взрослой жизни. Его следует рассматривать как тотальный, длящийся в течение всей жизни процесс. При этом семья и непосредственное

соседское окружение играют очень важную роль, и каждый вносит свой вклад и черпает сам из этого просветительского богатства общины» [163, С. 99].

«Образование взрослых» представляет собой «целенаправленную систематическую деятельность по приобретению и совершенствованию знаний и умений как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и посредством самообразования личности» [57, С.127]. Двумя взаимосвязанными целями образования взрослых являются: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда [22, С.12]

Модель «обучающейся организации» достаточно хорошо изучена на Западе. Ориентируясь на точку зрения зарубежного исследователя Питера Сенге, основателя данного движения, «обучающейся организацией» можно назвать место, «в котором люди постоянно расширяют свои возможности создания результатов, к которым они на самом деле стремятся, в котором возвращаются новые широкомасштабные способы мышления, в котором люди постоянно учатся тому, как учиться вместе [108, С.105.]. В контексте «обучающейся организации» обучение рассматривается как получение навыков и умений использования накопленных теоретических знаний в практической деятельности. В этом смысле главное - не накапливать знания, а осознанно совершенствовать свое умение их использовать.

Модель «обучающегося общества» носит в определенной мере обобщающий итоговый характер по отношению к предшествующим моделям и по своему содержанию выходит за границы педагогической проблематики, затрагивая характеристики всего общества и этим отличаясь от рассмотренных выше моделей. [89, С. 105]. Главным положением данной модели является идея о том, что образование, рассматриваемое как обычное, массовое явление и неотъемлемое право каждого гражданина, не может быть реализовано только за счет добавления дополнительных программ обучения для взрослых, без изменения всей образовательной системы общества. Создание расширяющихся возможностей для реализации модели обучающегося общества требует пересмотра организации и содержания обучения во всей системе образования, и первоначального, основного, и дополнительного на всех этапах и во всех звеньях образовательной системы в контексте идеи непрерывного образования человека в течение всей жизни.

Констатируя вышеизложенное, необходимо отметить, что данные модели являются образовательной стратегией пост-обязательного или пост-базового образования, состоящей в основном «в чередовании учебной деятельности с трудовой» [169, С. 99]. В них, как правило, делается акцент на возможности продолжения образования в зрелом возрасте как одним из основных прав человека и предусматривается ряд финансовых, организационных,

административных, дидактических и правовых компонентов для обеспечения и поощрения систематической учёбы на протяжении всей жизни. В современной интерпретации данные модели являются частными стратегиями модели обучения в течение всей жизни, в связи с чем, в зарубежных исследованиях происходит некоторая подмена термина «обучение в течение всей жизни», трактуемого как «lifelong education» (образование в течение всей жизни), терминами «recurrent education» (возобновляемое образование), «continuing education» (продолжающееся образование) и др. [88, С. 99].

Анализ научной литературы и документов об образовании показал, что в трудах российских ученых, политиков, также часто наблюдается или замена термина «обучение в течение всей жизни» на «непрерывное образование», или их смешение в конструктивный сплав «непрерывное образование/обучение в течение всей жизни», что наглядно продемонстрировано в Национальной Доктрине развития образования в Российской Федерации формулировкой задачи «непрерывность образования в течение всей жизни».

Это свидетельствует о не до конца сформировавшемся понимании различия этих двух моделей в образовании, обусловленное тем, что идея «непрерывного образования» в истории педагогической науки появилась значительно раньше, чем «обучение в течение всей жизни» и восходит к трудам Платона, Аристотеля, Авиценны, ученых древней Индии и Китая [29] (Приложение 1). В основе модели обучения в течение всей жизни лежит процесс непрерывного образования/обучения. Он является сегментированным и включает в себя: повышение квалификации специалистов, систему «ученичества», профессиональное обучение безработных граждан, образование и обучение взрослого населения - андрагогику [58]. Объединяет данные сегменты - общая интегрированная система квалификаций, которая в настоящее время в большей степени ориентирована на компетенции, как интегрированную способность личности к эффективной профессиональной деятельности и социальному взаимодействию [56, С.24]. Именно в рамках модели непрерывного образования формировались и апробировались ключевые положения модели обучения в течение всей жизни: различные формы и способы освоения новых базовых умений, новые модели финансирования и обеспечения качества профессионального образования, аккредитации ранее полученного образования и признания неформального обучения, а также использования открытого дистанционного обучения, инновационных методик обучения и т.д. [82, С.101.]. Ряд онтологических признаков непрерывного образования совпадает с онтологическими признаками обучения в течение всей жизни. В первую очередь, это *универсализация образования*, которая при непрерывном образовании «обеспечивает возможность многомерного

движения личности в образовательном пространстве и создание оптимальных условий для этого движения (горизонтальную мобильность)» [98, С.23]. Вторым универсальным признаком является *холистичность образования*, при котором непрерывность предполагает возможность не только продолжения, но и смены профиля обучения, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе. Третьей универсальной особенностью непрерывного образования, коррелирующей с обучением в течение всей жизни, является *синергия всех секторов образования*, так как, по мнению российских ученых, непрерывность образования нелинейна и предполагает возможность движения в образовательном пространстве не только по образовательной вертикали, но и горизонтали, включая формальное, неформальное и спонтанное образование [98]. Ряд принципов, лежащих в основе непрерывного образования коррелирует с принципами обучения в течение всей жизни. Прежде всего, это *принцип базового образования*, компонентом которого является базовое профессиональное образование, что опосредовано указывает на новые базовые умения; *принцип многоуровневости образовательных программ*, предполагающих разнообразие гибких и различных по срокам программ обучения, отвечающих потребностям и возможностям граждан и востребованных на рынке труда, наличие соответствующих государственных сертификатов, подтверждающих ранее полученное обучение и отход от жестко закрепленных сроков обучения в учебных заведениях профессионального образования различного уровня. В концепции обучения в течение всей жизни это также один из приоритетов компонента «новые базовые умения» [98, С.37]. Данные положения доказывают работы В.И.Баженовой [5], Е.И.Васенина [19], С.Г.Вершловского [22], А.П.Владиславлева [23, 24], Б.С.Гершунского [31,104,105], А.В.Даринского [40], Ч.Куписевич [74], Л.А.Курбатова [75], З.Людкевич [79], Н.Маливанова [81], А.М.Митиной [88], Г.В.Мухаметзяновой [91], Онушкина [99], В.Г.Осипова [101], В.Н.Скворцова [128], Ю.А.Хоменко [148] и др.

Коренной качественный скачок, как отмечает в своей научной работе Олейникова О.Н., в концептуализации обучения в течение всей жизни произошел на рубеже веков, когда основные акценты переместились с экономических и материальных векторов на социальные. Эти качественные изменения зафиксированы в Меморандуме, текст которого составлен рабочей группой Европейской комиссии «Статистика в сфере образования и обучения» в октябре 2000 г. На начало 2002 г. в рамках обсуждения Меморандума проведен ряд консультаций. В них приняло участие более 12 000 человек, а также все государства-члены ЕС, различные институты этих стран, социальные партнеры и неправительственные организации. Столь широкий характер

обсуждения объясняется тем, что обучение в течение всей жизни касается каждого гражданина и потому его суть должна быть понята и принята всеми гражданами [177].

Таким образом, историко-педагогическими предпосылками становления и развития моделей обучения в течение всей жизни, выявленными нами в результате анализа истории философско-педагогической мысли, являются философские учения (экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неопозитивизм), педагогические модели образования (продолженное образование, возобновляемое образование, общинное образование, образование взрослых, обучающаяся организация, обучающееся общество), среди которых особого внимания заслуживает модель непрерывного образования, основные идеи которой заложили фундамент новой образовательной модели «Обучение в течение всей жизни».

Социально-экономические предпосылки становления и развития моделей обучения в течение всей жизни обусловлены, во-первых, объективными процессами развития общества и экономики, основанных на знаниях, которые диктуют свои цели и задачи развития стран Европы. Во-вторых, участием Европейских стран в Болонском процессе - глобальной реформе, повлекшей за собой ускоренное реформирование национальных систем. В-третьих, новыми тенденциями социально-экономического развития Европейских стран-участниц Болонского процесса, которые весьма зримо воздействуют, прежде всего, на высшее образование во всех странах мира.

Раскрывая социально-экономические предпосылки становления и развития моделей обучения в течение всей жизни, по нашему мнению, чрезвычайно важно вновь обратиться к Меморандуму по учебе через всю жизнь [177], где зафиксировано вступление Европы в новую эпоху, представляющую собой новый этап общественного развития - постиндустриальное общество. Его можно представить в трех взаимосвязанных сущностях: экономической, информационной и обучающей, в связи с чем, о нем говорят как об информационном, обучающемся обществе, основанном на знаниях, которое способно реализовать стратегию обучения в течение всей жизни. Основные особенности постиндустриального общества определяются тем, что оно предоставляет возможность доступа к современным информационным источникам и знаниям вместе с мотивацией и умением их использовать, что становится ключом к усилению конкурентоспособности Европы и улучшению трудопривлекательности и адаптируемости рабочей силы и способствует активности людей, которые сами хотят планировать свою жизнь [178].

Вышеперечисленные особенности постиндустриального общества позволяют раскрыть содержание понятий «активное гражданство» и

«трудопривлекательность», являющимися основополагающими модели обучения в течение всей жизни. *Активное гражданство* - это участие людей во всех сферах социальной и экономической жизни, характеризующееся степенью принадлежности к обществу, в котором они живут и имеют там заметное влияние. Большую часть жизни наличие оплачиваемой работы поддерживает независимость, самоуважение и благополучие и, следовательно, является ключом к полноценной жизни людей. *Трудопривлекательность* – способность получить и сохранить работу, что является не только стержнем активного гражданства, но, в равной степени, и решающим условием для достижения полной занятости, улучшения конкурентоспособности Европы и процветания в “новой экономике”. И трудопривлекательность и активное гражданство зависят от наличия достаточных современных знаний и умений для участия и внесения вклада в экономическую и социальную жизнь [177].

Важность обучения в течение всей жизни для будущего Европы подтверждена на самом высоком уровне. Главы государств-членов сошлись на том, что Европейский союз должен стать примером для остального мира. Европа может и должна показать, что можно добиться и динамичного экономического роста и усиления социальной сплочённости. В решении Европейского совета (Лиссабон 23-24 марта 2000 года) подчёркивается, что «люди являются главным достоянием Европы и должны быть в центре политики Союза» [180]. Следовательно системы образования и подготовки должны адаптироваться к новым реалиям XXI века и что «обучение в течение всей жизни - необходимая политика для развития гражданства, социальной сплочённости и занятости» [181, С. 6.]. Европарламент поддерживает точку зрения, что обучение в течение всей жизни - ключ к обеспечению социальной интеграции и достижению равных возможностей [171, С. 20]. На международном уровне саммиты восьмёрки впервые подчеркнули важность для всех обучения в течение всей жизни в «новых экономиках» эпохи знаний [178, С. 20].

Таким образом, в современной Европе происходят изменения, сравнимые по масштабам с промышленной революцией. Цифровая техника изменяет все стороны жизни людей, а биотехнология может изменить и саму жизнь. Торговля, путешествия, связь в масштабах всего мира расширяют культурные горизонты людей и изменяют методы, по которым экономики конкурируют друг с другом. Современная жизнь даёт людям больше шансов и выбора, но также приносит и больше рисков и неожиданностей. Люди свободны принимать различные стили жизни, но равно и обязаны формировать свою жизнь. Всё больше людей задерживаются в образовании и подготовке дольше, но расширяется и разрыв между достаточно квалифицированными, чтобы

держаться “на плаву” в рынке труда, и теми, кто постоянно пребывает на обочине. К тому же, население Европы быстро стареет. Это изменяет состав рабочей силы и требования к социальным, образовательным и здравоохранительным услугам. И наконец, не менее важно, что европейские общества становятся мультикультурной мозаикой. Это многообразие включает в себе огромный потенциал для творчества и инноваций во всех сферах жизни. В социальном мире такого типа новейшие информация, знания, умения и компетенции особенно ценны [152].

Главные действующие лица в обществе знаний, как уже было отмечено нами ранее, - сами люди. Способность людей создавать и использовать знания с толком и эффективно, на постоянно меняющейся базе ценится больше всего. Чтобы полностью развить эту способность, люди должны хотеть и мочь взять свою жизнь в собственные руки - стать активными гражданами [170]. Обучение в течение всей жизни - лучший способ каждого человека ответить на требования изменений.

Как реакция на вышеперечисленные социально-экономические изменения, происходящие в Европе, выступает Болонский процесс. Он представляет собой образовательные структурные синхронизированные «реформы европейской высшей школы на этапе перехода к обществу знаний» [7, С. 98-99], способствующие конкурентоспособности европейских университетов в Европе и мире. Реализация Болонского процесса обусловила направленность реформирования систем высшего образования в Европе и в России. Основные направления реформ были выработаны в Белой книге Сообщества от 1995г., которая называлась «Учение и учеба: развитие обучающегося общества» и включали в себя: содействие производству знаний; сближение образования и экономики; освоение выпускниками по меньшей мере трех европейских языков; утверждение равной полезности инвестиций в экономику и образование; поддержание престижа в мире европейского многообразного культурно-лингвистического наследия; культивирование среди западноевропейского населения мироощущения «Гражданина Европы» как новой ценностной установки, формирование у молодежи социальных и экономических ролей, содействующих интеграции согласованной образовательной политики [43, С.201]. В Париже (Сорбонском университете) 25 мая 1998 г. министрами образования Великобритании, Германии, Италии и Франции была подписана совместная декларация, направленная на гармонизацию национальных систем высшего образования, что ознаменовало собой начало Болонского процесса. 19 июня 1999 года представителями уже 29 стран в Болонье была подписана Болонская декларация - документ европейского значения, где одобрен факт расширения субъектов, вовлекаемых

в структурную реформу высшего образования, среди которых «основная роль в построении европейского пространства высшего образования» отведена высшим учебным заведениям Европы и уделено особое место «международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования» [7, С. 123].

В Берлине в сентябре 2003 года на третьей встрече европейских министров, отвечающих за высшее образование, Болонскую декларацию подписали еще семь государств, включая Российскую Федерацию. Вступив в Болонский процесс, Россия тем самым объявила о своей готовности двигаться в одном с европейскими странами направлении, придерживаться общих принципов на международном рынке образовательных услуг [12, С. 29]. На этой встрече с учетом рекомендаций российской стороны были приняты дополнительные задачи, направленные на реализацию Болонского процесса: введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня), придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования, развитие системы обучения в течение жизни [177].

Таким образом, реформирование Европейского высшего образования позволит расширить привлекательность и конкурентоспособность Европейского высшего образования, сделать Европу более привлекательной для студентов, преподавателей, исследователей и управленцев всего мира независимо от возраста, превратит европейское образование в достойную альтернативу другим (неевропейским) моделям высшей школы, а Европе придать статус признанного общемирового центра высшего образования, элементом которого является обучение в течение всей жизни [17].

Дальнейшие действия реформирования Европейского высшего образования обусловлены новыми общемировыми тенденциями развития высшего образования, которые являются теми силовыми линиями, согласно которым разрабатываются подходы и практические меры по реформированию высшего образования на европейском и национальном уровнях, ориентированного на обучение в течение всей жизни [11].

Одной из приоритетных мировых тенденций является *конвергенция*, особенно четко выраженная в системах профессионального образования, так как непосредственно связана с рынком труда и экономическим развитием стран ЕС. По мнению некоторых зарубежных ученых (Green A., Wolf F., Leneu T., Collis B., Vries P., Drake K. и др.) конвергенция предполагает, что у образовательных систем наблюдается увеличение количества общих особенностей. В настоящее время, в странах Европейского Союза

прослеживаются следующие конвергенционные процессы: наличие национальных образовательных программ, где особое внимание уделяется математике, естественным наукам и иностранным языкам; повышение самостоятельности учебных заведений; создание интегрированных многоуровневых полифункциональных учебных заведений; развитие программ обучения в течение всей жизни.

Одной из ведущих мировых тенденций, особенно стремительно набирающей силу в профессиональном образовании в связи с его ориентированностью на обучение в течение всей жизни является тенденция *интернационализации высшего образования*. С интернационализацией связан такой порядок мироустройства, при котором доминирующая роль принадлежит национальным государствам с четкими политическими границами, через которые может осуществляться традиционная деятельность по интернационализации образования (перемещение студентов, обмен персоналом, сотрудничество университетов, совместная исследовательская работа) [13, 136, 41, 92].

В Меморандуме о высшем образовании, принятом участниками Евро-союза, сформулированы основные факторы интернационализации высшего образования, разделяющиеся на четыре основные группы: экономические, политические, культурные, образовательные. Экономические тесно связаны с уровнем инвестиций в человеческие ресурсы для того, чтобы обеспечить овладение интернационализационной подготовкой выпускников вузов, являющейся одним из факторов развития экономики собственной страны [37]. Политические мотивы и стимулы тесно связаны с геополитическими интересами каждой страны, вопросами ее безопасности, идеологического влияния и т.д.; культурные - с пониманием места и роли национальных языков и культуры, осознанием важности приобщения к иноязычным культурам. И, наконец, образовательные факторы интернационализации высшего образования обусловлены задачами, содержанием и функциями высшего образования, где ведущим принципом является обучение в течение всей жизни [14, 64]. На наднациональном уровне процесс интернационализации проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития профессионального образования. Одной из стратегий является обучение в течение всей жизни, важность которого оценивается всеми европейскими странами, в том числе и Россией [78].

Не менее важной тенденцией социально-экономического развития стран ЕС и России является *глобализация образования*. Раскрывая ее сущность, исследователи В.Ф.Галецкий [116], А.А.Овсянников [116], Н.М.Римашевская [116], М. Уотерс [165] и др. рассматривают предназначение образования в

эпоху глобализации в предоставлении каждому человеку возможности осуществить свой выбор жизненного пути, предполагающий сочетание конкретных профессиональных знаний и умений с удовлетворением потребностей индивидуального развития, формирования гражданских качеств и моральных установок в процессе обучения в течение всей жизни [92, С.31]. В процессе глобализации мировое образование вступает в международную интеграцию, для которой становятся характерными возрастающие за счет согласованной международной образовательной политики взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере образования, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных границ и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства, выражающегося в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей в разных странах мира.

Открытое образовательное пространство, главным компонентом которого является обучение в течение всей жизни, предполагает рост академической мобильности и развитие международного сотрудничества студентов и преподавателей высших учебных заведений разных стран, что будет способствовать достижению гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса стран ЕС в сфере образования [65, С.23]. Активное участие России в глобализационных процессах вследствие ее интеграции в единое мировое образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть учебных заведений, интернационализацию связей, гармонизацию образовательных программ, создание предпосылок для взаимного признания документов о профессиональном образовании способствовало ее социально-экономическому развитию и началу процессов реформирования российского образования и профессионального образования в частности [140, С. 94].

Таким образом, испытывая на себе влияние социально-экономических преобразований стран ЕС, Болонского процесса, современных международных тенденций реформирования высшего образования, модели обучения в течение всей жизни становятся одновременно важным фактором, движущей силой и катализатором трансформации национальных образовательных систем, одновременно основным компонентом формирования общеевропейского образовательного и научного пространства, единственным способом поддержания конкурентоспособности и престижа профессионального образования, механизмом стимулирования вузов РФ к включению в Болонский процесс.

Профессионально-обусловленными предпосылками моделей обучения в течение всей жизни являются: разработка европейской структуры квалификаций и системы ключевых компетенций, обеспечивающих необходимость обучения в течение всей жизни каждым человеком. Европейская структура квалификаций, по словам Вивиан Реддинг, Специального Уполномоченного ЕС по вопросам образования и культуры, представляет собой наборы критериев для признания предшествующего обучения, способствующие функционированию связей между рынком труда и профессиональным образованием [6]. Разработка европейской структуры квалификаций тесно соприкасается с инициативами, осуществляемыми в рамках Копенгагенского процесса, направленного на усиление взаимодействия, кооперации и мобильности в сфере профессионального образования и подготовки, а также с деятельностью Европейского союза и Совета Европы, направленной на успешную реализацию модели обучения в течение всей жизни (lifelong learning), которая является ключевым фактором в достижении целей Лиссабонской стратегии [151, С.29].

В конвенции по академическому признанию квалификаций в Европе, разработанной Советом Европы и ЮНЕСКО и одобренной представителями стран на встрече в Лиссабоне, было отмечено, что «обладатели квалификаций, присвоенных в одной стране, должны иметь доступ к адекватному оцениванию данных квалификаций в других странах посредством соотнесения квалификации со своей системой образования» [180]. Тем самым, признание квалификации высшего образования открывает доступ к дальнейшему образованию, включая определенные экзамены и подготовку к докторантуре, допускает использование академического знания в соответствии с законами и правилами страны, в которой требуется признание квалификации, улучшает доступ на рынок труда, открывает доступ к высшему образованию и трудоустройству беженцев или перемещенных лиц даже в случаях, когда квалификация не может быть точно установлена из-за отсутствия документального подтверждения.

Реализация Лиссабонской стратегии - стратегии развития Европы направлена на повышение конкурентоспособности европейской экономики, на преодоление социального расслоения, предполагающей, в частности, реформирование и совершенствование систем образования и профессиональной подготовки в государствах - членах Евросоюза. В рамках данной стратегии перед ЕС стоит задача создания системы образования и профессиональной подготовки, соответствующей лучшим мировым стандартам, а также обеспечение доступа всем гражданам Европы к новым программам и технологиям обучения, позволяющим постоянно совершенствоваться

свои знания, компетенции и мастерство, необходимые для выполнения профессиональной деятельности [176, С.5-7].

Для успешной реализации признания квалификаций, во-первых, в каждой стране открыты национальные информационные центры, основной задачей которых является консультирование студентов, выпускников вузов, работодателей, высших учебных заведений и других заинтересованных сторон или лиц по вопросам признания иностранных квалификаций. Во-вторых, во всех странах поощряется деятельность вузов, направленная на выдачу Приложения к диплому (Diploma Supplement), которое является инструментом, разработанным Европейской Комиссией совместно с Советом Европы и ЮНЕСКО, описывающим квалификацию в наиболее доступной форме и соотношенным с той системой высшего образования, в пределах которой оно было выдано.

«Обеспечение транспарентности, сопоставимости и признания компетенции и/или квалификации между разными странами и разными уровнями профессионального образования через развитие сопоставимых уровней, общих принципов сертификации и оценок, включая систему кредитных единиц для профессионального образования и подготовки» требует, согласно Копенгагенской декларации усиления европейского сотрудничества, взаимодействия в профессиональном образовании и подготовке [32]. Для реализации данного положения в ноябре 2002 года создана специальная рабочая группа по разработке системы кредитных единиц для профессионального образования, выработке предложений по общим принципам формирования, представления и сопоставления уровней профессионального образования [67]. В результате разработано восемь вертикальных уровней для обеспечения механизмов оценивания степени овладения квалификацией соответствующего уровня, где использована горизонтальная градация, которая содержит прототипы классификатора, описывающего профессиональные знания и компетенции, связанные с широкими профессиональными профилями или видами работ и характеризующие процесс «созревания» специалиста и созданы общие описания квалификаций, отражающие существующие структуры квалификаций, как профессионального, так и высшего образования [15].

В феврале 2004 года Совет министров и Европейская комиссия одобрили совместный предварительный доклад, где предлагалось создать европейскую структуру квалификаций, устанавливающую общие принципы их признания и сопоставления, отмечалось, которая должна базироваться на национальных структурах, объединяющих квалификации высшего и профессионального образования. Осенью 2004 года проведено широкомасштабное обсуждение

результатов деятельности в рамках Копенгагенского процесса, завершившееся итоговой встречей министров образования Евросоюза в Маастрихте (декабрь 2004 года). В подписанном коммюнике намечены приоритетные направления деятельности на следующие два года: развитие открытой и гибкой Европейской квалификационной структуры, в основе которой лежит транспарентность и доверие; развитие и внедрение ECTS для профессионального образования и подготовки. В таблице, представленной в Приложении 2, даны краткие результаты описания уровней квалификаций, сформулированные на основе обобщения опыта, имеющегося в Европе и в других регионах мира, а также накопленного в рамках Болонского и Копенгагенского процессов, где квалификации 5-8 уровней соответствуют квалификациям высшего образования [112, С.34-35]. Исходя из содержания таблицы, необходимо отметить, что ключевые квалификации представляют собой метапрофессиональные конструкты, включающие наряду с базовыми компетентностями и метапрофессиональными качествами ключевые компетенции в рамках компетентностного подхода [53].

В рамках реализации Концепции обучения в течение всей жизни в материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, который рассматривается как желаемый результат образования [55]. Советом Европы (1996г.) определены пять ключевых компетенций (политические и социальные; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность к обучению в течение всей жизни как в плане личной профессиональной, так и социальной жизни [175]. В документе «Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – Европейские рамочные установки от 18 декабря 2006 года» компетенции определяются как интегрированная способность личности к эффективной профессиональной деятельности и социальному взаимодействию. В нем отмечается, что ключевые компетенции необходимы всем индивидуумам для личной реализации и развития, активного гражданства, социальной включенности и занятости [33].

В рамках Концепции обучения в течение всей жизни можно выделить восемь ключевых компетенций: общение на родном языке, общение на иностранных языках, математическая грамотность, компьютерная грамотность, освоение навыков обучения, социальные и гражданские компетенции, чувство новаторства и предпринимательства, осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере [54], которые подробно раскрыты в Приложении 3. Согласно утверждению Жана-Пьера Титца - секретаря Комитета по образованию Совета Европы: «овладение этими компетенциями - сложный и

длительный процесс, основной период их становления - в возрасте между 15 и 20 годами. Это задачи не только школы, но, прежде всего, вуза» [115, С. 10-11].

Изучению и освоению ключевых компетенций посвящено много современных научных исследований. В трудах В.И.Байденко [6], О.М.Бобиенко [15], Л.А.Волович [25], Р.Х.Гильмеевой [35], Г.Б.Голуба [36], Э.Ф.Зеера [53], И.А.Зимней [55], В.П.Колесова [67], В.Ш.Масленниковой [84], Г.К.Селевко [124], Т.М.Трегубовой [137], И.Д.Фрумина [147], А.В.Хуторского [148], В.Д.Шадрикова [151] и др. отмечается, что в современных условиях основной целью образования в высших образовательных учреждениях является подготовка компетентного специалиста в контексте личностного и профессионального развития в течение всей жизни, конкурентоспособного на рынке труда, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, социально ответственного за свою профессиональную деятельность, готового к постоянному самообразованию, личностному и профессиональному развитию в течение всей жизни [77]. Подготовка компетентных специалистов имеет свою специфику в зависимости от профиля будущей специальности. Это отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего профессионального образования [9] в виде комплекса академических компетенций, включающих в себя общекультурные и профессиональные компетенции.

Таким образом, процесс обучения в настоящее время должен все больше основываться на способности находить и обращаться к знаниям и применять их. Учиться тому, как учиться, как трансформировать информацию в новые знания, как превращать новые знания в конкретные приложения - все это становится более важным, чем запоминание конкретной информации. В данной новой образовательной парадигме главное место отводится аналитическим навыкам, т.е. способности искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы, выстраивать данные в определенном порядке и оценивать их, решать задачи [149]. Новые способности, которые ценятся работодателями в условиях экономики, основанной на знаниях, касаются устного и письменного общения, командной работы, взаимного обучения в коллективе, творческого подхода, умения предвидеть, находчивости, умения адаптироваться к переменам [145].

Резюмируя выводы вышеизложенного необходимо констатировать, что модель обучения в течение всей жизни, сформировавшись под влиянием историко-педагогических, социально-экономических и профессионально-обусловленных предпосылок на базе накопленного опыта развития систем образования, представляет собой пример перехода к качественно новому этапу развития образования и предполагает «включение» каждого человека в

непрерывный процесс получения знаний, формирования ценностей, отношений и компетенций, в котором квалификации будут устанавливать связь между достижениями, полученными в результате обучения, и их формальным измерением, общественным признанием.

1.2. Реформирование профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни в едином европейском образовательном пространстве

Реализация моделей обучения в течение всей жизни в странах единого образовательного пространства и постановка такой же глобальной цели в России, сформулированной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, состоит в предоставлении всем категориям граждан возможности освоить необходимые знания и умения, обеспечивающие самореализацию граждан и осуществить ими информированный выбор профессионального, а, следовательно, и жизненного пути.

В данном параграфе предпринят анализ реформирования профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов в частности в странах единого образовательного пространства с точки зрения реализации основных положений модели обучения в течение всей жизни с целью использования ресурсов зарубежного образовательного опыта «в качестве возможного ориентира для ускорения процесса реформирования профессионального образования в России с учетом ее политических, социально-экономических, культурных, региональных реалий и особенностей» [30, С.138] (Приложение 4).

Анализ зарубежных и отечественных источников [8, 10, 15, 20, 33, 35, 37, 51, 56, 59, 66, 81, 91, 109, 121, 143, 144, 146, 151, 155 и т.д.] позволил сделать вывод, что реформирование профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов в странах Европы основывается на следующих инвариантных принципах, которые являются как выражением единой политики в области профессионального образования, так и теоретической основой, на базе которой происходит процесс реформирования профессионального образования в странах единого европейского образовательного пространства. [160, С. 159.]:

1. Ответственность государства за доступ различных категорий граждан к профессиональной подготовке будущих компетентных специалистов.
2. Наличие практической подготовки в качестве обязательного компонента программ профессионального образования, ориентированных на

обеспечение доступности профессионального обучения в течение всей жизни для всех граждан.

3. Централизованный контроль качества посредством национальных стандартов профессионального обучения будущих компетентных специалистов.
4. Взаимопроникновение профессионального обучения и общего образования при профессиональной подготовке будущих компетентных специалистов.
5. Укрепление открытости и гибкости решений, уменьшение бюрократии, поощрение успеха и санкции за неудачи.
6. Повышение конкурентоспособности интегрированных многоуровневых полифункциональных учебных заведений, где осуществляется профессиональная подготовка будущих компетентных специалистов [83].

Что касается системы профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов, то проведенный нами анализ национальных систем профессионального образования стран единого европейского образовательного пространства показал, что:

1. Все страны ЕС по типу профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов можно разделить на три большие группы, которые, в свою очередь, не являются однородными. К первой группе относятся страны, где основной тип подготовки - внеуниверситетский. Это Австрия, Бельгия, Германия, Нидерланды, Франция и др. Ко второй группе принадлежат страны, в которых развит как университетский, так и внеуниверситетский тип подготовки. Это Греция, Дания, Норвегия, Польша, Венгрия, Россия и страны Балтии. В странах третьей группы подготовка ведется в основном в университетах. И эта группа не является однородной. К ней относятся Англия, Израиль, Испания, Италия, Люксембург, Финляндия, Швейцария и другие.
2. Каждая страна в Европе организует систему профессионального образования по-разному, однако, абстрагируясь от частных особенностей и несколько упрощая дело, можно выделить три основные модели его организации. Это обучение на рабочем месте, то есть известная система ученичества. Вторая модель – обучение в учебных заведениях, где наряду с профессиональной подготовкой студенты получают и общее образование, однако эти процессы организуются в отдельных специальных учреждениях. И третий тип - это интегрированный тип, где учащиеся получают образование и профессиональную подготовку в едином учебном заведении, например английский "tertiary college" (колледж продолженного образования). Германия - яркий пример организации профессионального образования по первой модели. По второй модели организуют профессиональное обучение

Франция, Италия. Швеция представляет собой реализацию третьей модели [93].

3. В странах Евросоюза в настоящее время сложилась трехступенчатая система профессионального образования, способствующая обучению в течение всей жизни и включающая в себя:
 - двухгодичные (младшие) колледжи подготовки будущих компетентных специалистов;
 - четырехгодичные колледжи, которые могут быть как самостоятельными учебными заведениями, так и частью университета;
 - исследовательские и профессиональные школы со сроком от 1 до 4 лет обучения, где завершается подготовка компетентных специалистов высшей квалификации.
4. Вершиной пирамиды профессионального образования является университет, под чьим именем несколько департаментов, колледжей, институтов и исследовательских центров соединены для достижения образовательных и научно-исследовательских целей [142, С.199-202].

В настоящее время в странах Европы в результате происходящих социально-экономических преобразований, обусловленных резким демографическим старением населения, социальным отчуждением отдельных групп населения и снижением активной позиции общества происходит ускоренное реформирование образовательных систем стран Европы, включая и Россию [119]. Приоритетное место в реформировании профессионального образования занимает модель обучения в течение всей жизни, которая, являясь новой образовательной парадигмой, направлена на приведение системы профессионального образования в соответствие с требованиями рыночной экономики.

В целом, реформирование высшего профессионального образования в странах единого европейского образовательного пространства, главной стратегией которого является обучение в течение всей жизни, направлено на расширение набора умений, осваиваемых будущими компетентными специалистами за счет предоставления более широких курсов обучения и формирования ключевых компетенций; интеграцию образовательных программ в целях формирования умений, востребованных в различных сферах будущей профессии (так называемых «переносимых» умений), а также социальных умений, необходимых человеку для жизни и работы независимо от выбранной образовательной траектории (общее или профессиональное образование); интеграцию общеобразовательных и профессиональных дисциплин в рамках образовательных программ (за счет введения базовых курсов по языку,

математике, естественным наукам, математике и т.д.); обеспечение гибкости организации профессионального обучения за счет возможности перехода с общеобразовательной траектории на профессиональную и наоборот, а также связи между различными профессиональными траекториями за счет модульного обучения и «смешанных» курсов; усиление взаимодействия с организациями, предприятиями и повышение доли обучения на рабочем месте в высшем профессиональном образовании и обучении, а также развитие обучения, основанного на компетенциях; разработку механизмов, обеспечивающих выпускникам высших учебных заведений возможность последующего получения профессионального образования в течение всей жизни; децентрализацию управления системой образования, позволяющую более полно учитывать местные нужды, и разработку механизмов обеспечения необходимого уровня качества в рамках всей системы; расширение доступа взрослого населения к программам профессионального образования и обучения в течение всей жизни, которые либо предоставляют возможность (так называемый «второй шанс») получить профессию, либо помогают получить работу или повысить шансы на трудоустройство безработным, либо дают возможность освоить новые модули в рамках обучения в течение всей жизни [138, С. 270].

Одной из стран, осуществившей первые шаги по реформированию профессиональной подготовки на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни, является Финляндия, где в 1991 году произошло объединение Национального управления общего образования и Национального управления профессионального образования в Национальное управление образования, что позволило обеспечить преемственность и взаимосвязь этих двух секторов образования. Затем были разработаны новые подходы к организации системы профессионального образования, а в 1993 г. создана новая модель системы образования, основанная на идеях обучения в течение всей жизни и ее нормативно-правовое обеспечение. Была также разработана система ваучеров для профессионального образования, в рамках которой обучающиеся получили возможность проходить курсы в учебных заведениях по собственному выбору [100]. Согласно основным направлениям внедрения модели обучения в течение всей жизни было проведено реформирование собственно образовательной системы подготовки будущих компетентных специалистов, включающее в себя следующие новообразования: создана рамочная национальная образовательная программа профессиональной подготовки, введена общенациональная система сертификации студентов, создана система оценки, основанная на единых критериях. Что касается непосредственно учебных заведений профессионального образования (ПО), то в 1995г. Финляндия отказалась от

государственных учебных заведений. Все учебные заведения ПО были разделены на базовые и политехнические, и создано 4 многопрофильных учебных заведения, основной идеей создания которых является обеспечение возможности для всех категорий населения обучения профессии социального работника в течение всей жизни [80].

В настоящее время одной из инициатив, осуществляемых в Финляндии по внедрению модели обучения в течение всей жизни, является прогностическая система в режиме реального времени (on-line), в рамках которой компании, организации, предприятия смогут взаимодействовать с системой образования в Интернете и заявлять о своих потребностях в компетентных и их квалификациях, а также представлять собственные прогнозы потребности в них по отрасли или региону [63].

На местном уровне наблюдается активное взаимодействие между учебными заведениями различного уровня: университетами, политехниками, профучилищами, осуществляющими профессиональную подготовку, в рамках которых 30% академических программ организовано таким образом, что они могут быть освоены вне стен учебного заведения. Это позволяет привлечь большее количество желающих получить профессию.

Таким образом, реформирование профессионального образования в Финляндии, следуя общим тенденциям развития систем в странах Европы, направлено на внедрение основных направлений модели обучения в течение всей жизни, что способствовало структурным и содержательным изменениям системы профессионального образования [100, С.57-60].

В Нидерландах также уже реализованы первые шаги по внедрению модели обучения в течение всей жизни в систему профессионального образования. На данном этапе существуют многообразные формы профессионального образования взрослых, желающих получить новую профессию (например, обучение по программе «ученичество»), что является одним из факторов успешного экономического развития страны. Появление новых форм образования обусловлено принятием 1 января 1996 г. Закона о профессиональном образовании и образовании взрослых, где констатируется необходимость обучения в течение всей жизни. Закон направлен на повышение качества и доступности образования, в частности, за счет усиления автономии учебных заведений и дерегулирования управления. Закон также учредил новый тип учебного заведения - Региональный центр обучения (РЦО). В данных центрах осуществляется профессиональная подготовка, ориентированная на индивидуализацию обучения большого количества граждан, желающих получить образование в рамках программ обучения взрослых и на курсах профессионального обучения [63].

Помимо этого Законом введена национальная структура квалификаций для профессионального образования, предусматривающая четыре уровня и две образовательные траектории, новая система обеспечения качества и новая модель финансирования по количеству обучающихся и их успешности, подтвержденной выдачей соответствующего диплома. Закон направлен на обеспечение притока на рынок труда выпускников, имеющих конкретные профессиональные квалификации. Начиная с 1 августа 1997 г., профессиональное образование осуществляется в рамках пяти программ, каждая из которых предусматривает четыре уровня квалификации, что соответствует европейской системе SEDOC. Следует особо подчеркнуть, что Закон обобщил уже накопленный опыт и юридически закрепил преобразования, направленные на реализацию модели обучения в течение всей жизни. В результате была создана новая инфраструктура учебных заведений, а именно, сеть крупных полидисциплинарных учебных заведений, обеспечивающих возможность обучения в течение всей жизни. Гораздо больше внимания стало уделяться обновлению содержания образовательных программ и обеспечению качества обучения. Значительно повысился уровень управления в учебных заведениях, была разработана четкая и ясная квалификационная структура и укрепилась связь между образованием и рынком труда [100, С.60-65].

Ярким примером нового типа укрупненных учебных заведений является Региональный центр образования в Эйндрховене, который является одним из крупнейших учебных заведений в Нидерландах и предоставляет высшее и среднее профессиональное образование по полной и неполной форме обучения, а также реализует множество различных программ для рынка труда. Центр предоставляет широкий спектр образовательных услуг для молодежи, взрослого населения, занятого населения и безработных [100, С.60-65]. Помимо этого Центр ежегодно предоставляет обучение и консультационные услуги более 15 тысячам работникам различных компаний и организаций.

Особое внимание при организации профессионального обучения уделяется использованию новых дидактических концепций и подходов, способствующих формированию и развитию таких качеств будущих компетентных специалистов, которые позволили бы им осуществлять обучение в течение всей жизни, что способствует их самореализации как в профессии, так и жизни в целом. Для этого осуществляется постоянный мониторинг изменений рынка труда.

Таким образом, как показывает реализация идеи обучения в течение всей жизни в Нидерландах, при осуществлении реформ задействовано максимальное число субъектов системы образования, созданы сильные автономные учебные заведения, деятельность которых оценивается по результатам, особое внимание

уделено обеспечению и оценке качества образования и деятельности учебного заведения.

В контексте новой философии образования, основывающейся на модели обучения в течение всей жизни, реформирование системы профессиональной подготовки в Великобритании осуществляется в форме продолженного образования. Эта форма образования и обучения позволяет специалисту реализовывать свои потребности как профессионального и карьерного роста, так и личностного развития, что обеспечивает возможность самореализации личности, осознающей свою ответственность за собственное становление, и способствует не только экономическому процветанию общества в условиях растущей конкуренции, но и его социальной гармонизации [130, С.98].

Согласно Закону о продолженном и высшем образовании 1992 г., продолженное образование - это «образование, с отрывом и без отрыва от производства или по полной форме, которое реализует потребности граждан после окончания обязательного образования (после 16 лет) и включает профессиональное, социальное, физическое и рекреационное обучение и подготовку». Продолженное образование составляют важнейшую часть системы послесреднего образования в Великобритании, которая состоит из трех основных элементов: продолженного обучения/образования, образования взрослых и высшего образования. Систему продолженного образования составляют колледжи 6 класса, колледжи продолженного образования и третичные колледжи. Реальную возможность обучения в течение всей жизни предоставляют колледжи продолженного образования, которые играют ключевую роль в обеспечении экономического процветания нации. Примером колледжа продолженного образования является Ламбет-колледж (Лондон). Данный колледж представляет собой учебное заведение интегрированного типа, осуществляющее подготовку по программам начального, среднего и высшего профессионального образования. В комплексном характере предоставляемых образовательных услуг и гибком сочетании предоставляемых возможностей заложена их растущая притягательность для молодежи, которая может выстраивать собственную образовательную или трудовую траекторию. Можно выбрать академический курс, освоить профессию, подготовиться в поступлению в высшее учебное заведение (программа «Доступ», которая особенно актуальна для людей старше 21 года, нацеленных на получение степени или диплома и не имеющих необходимых образовательных квалификаций). Данный колледж также дает новый шанс людям, бросившим школу и не получившим свидетельства о среднем образовании (программа «Возврат к учебе», которая дает по окончании возможность поступить на программу «Доступ», а в дальнейшем получить профессию) [130, С.71-82].

Обучение будущих компетентных специалистов осуществляется как по полной форме, так с отрывом и без отрыва от производства (для работающих студентов). Последняя категория обучающихся, по согласованию с работодателем, может заниматься несколько дней в неделю в течение учебного года, или в течение определенного периода времени в течение учебного года (как правило, до 19 недель в году). Около 70 % общего числа студентов совмещают обучение с работой, 21% из них учатся по вечерам. 23% учатся по полной форме обучения в течение всего академического года, 7% - из них обучаются не полный академический год. Небольшой процент занимается по дистанционной форме обучения.

К основным категориям обучающихся относятся: молодежь 16-18/19 лет (около 40% общего количества студентов), окончившая обязательную среднюю школу; взрослое население (все желающие продолжить обучение, повысить имеющуюся академическую или профессиональную квалификацию или приобрести профессию). Кроме того, Ламбет-колледж предоставляет будущим специалистам возможность получения высшего образования, причем численность студентов по этой форме обучения превышает общую численность студентов в университетах.

Таким образом, колледжи продолженного образования являются одним из перспективных нововведений, способствующих успешному внедрению модели обучения в течение всей жизни.

В рамках внедрения модели обучения в течение всей жизни для упорядочения аттестационной системы в целом и предоставления гражданам возможности образовательного и профессионального роста, а также для обеспечения более тесного взаимодействия между сферой труда и сферой образования правительство Великобритании предложило новый взгляд на профессиональные квалификации с точки зрения возможности объединения образования, подготовки и опыта работы в рамках одной программ. В 1986 г. был создан Национальный совет по профессиональным квалификациям (НСПК) и был принят программный документ «Национальные задачи по разработке единых профессиональных квалификаций до 2000 г.». В этом документе профессиональные квалификации рассматриваются как основа постановки «целей мирового класса» для формирования конкурентоспособной рабочей силы с целью обучения в течение всей жизни: привлечение всего занятого населения к повышению квалификации и обучению, ориентация занятого населения на получение НПК или единиц квалификаций и т.д. [83].

Необходимо подчеркнуть, что в Великобритании под квалификациями понимается документ, удостоверяющий освоение определенных компетенций, необходимых для осуществления какой-либо деятельности и определенных

стандартом. Таким образом, стандарты как норма, определяющая уровень качества или достижений, основываются именно на компетенциях и являются показателями того, что должно быть достигнуто в плане осуществления определенной деятельности. И в этом плане стандарты определяют процесс обучения и оценку достигнутого (достижений). Квалификация (диплом или свидетельство) отражает компетенции, стандарт, процесс обучения и оценку.

Новая система национальных профессиональных квалификаций (НПК) предусматривает 5 уровней и основывается на стандартах профессий. В свою очередь, стандарты профессий изначально разрабатывались так называемыми «Ведущими организациями» (созданы по принципу профессий или групп профессий). Одновременно для реализации НПК по отраслям была создана сеть «Промышленных организаций по обучению», в чью задачу входит обеспечение подготовки и обучения кадров. Эти Организации финансировались правительством, а кадровое обеспечение осуществлялось промышленностью. В 1996 г. две вышеупомянутые структуры были объединены в Национальные организации по обучению во главе с Советом национальных организаций по обучению. Эти организации объединяют работодателей и все профессиональные отрасли Великобритании. Они призваны содействовать привлечению граждан к получению образования и квалификаций. НПК, прежде всего, ориентированы на контингент, завершивший обязательное среднее образование. Они могут быть получены по окончании курсов, на рабочем месте, в рамках критериев, установленных Ведущими организациями для различных секторов и профессий. Для придания системе большей гибкости и приближения ее к каждому работнику компетенция «разбивается» на «единицы компетенции», которые могут быть освоены в разное время и разными способами, и которые в результате могут составить НПК [145, С.34-35].

Еще одним нововведением Британской системы профессионального образования, для которой характерна внутренняя преемственность и взаимосвязь между уровнями и формами обучения, гибкость, позволяющая удовлетворить индивидуальные образовательные потребности человека, является Программа накопления «баллов или кредитов», в рамках которой человек может сам планировать свое обучение и постепенно продвигаться по намеченной образовательной траектории. Существует Национальный регистр достижений, где фиксируются и засчитываются (т.е. как бы «накапливаются») баллы или «кредиты», полученные по результатам освоения человеком конкретных предметов, квалификаций или их составляющих («единицы квалификации»). При этом баллы или «кредиты» засчитываются независимо от того в каком учебном заведении, или учебных заведениях они получены и по какой форме обучения и от срока обучения.

Таким образом, система продолженного образования и развитие колледжей продолженного образования стали успешным примером внедрения модели обучения в течение всей жизни в Великобритании.

Констатируя вышеизложенное, считаем необходимым, еще раз подчеркнуть, что в настоящее время проблемы реформирования систем профессионального образования и обучения стоят как перед развитыми странами, так и странами с переходной экономикой и связаны с внедрением модели обучения в течение всей жизни. При всем различии традиций и современного состояния систем профессионального образования, подходов к реформированию и имеющихся для этого ресурсов можно проследить некую общую логику в предпринимаемых усилиях по внедрению модели обучения в течение всей жизни [48]. Все реформы исходят из осознания необходимости расширения доступа к образованию и обеспечению прав личности на профессиональное обучение в течение всей жизни, с одной стороны, и из экономической целесообразности реализации Концепции обучения в течение всей жизни. Повсеместно происходит поиск баланса между централизацией и децентрализацией управления системой образования и образовательными учреждениями, оптимизация сети образовательных учреждений для обеспечения наиболее полного соответствия образовательным потребностям различных категорий граждан и развивающегося рынка труда и повышения эффективности использования финансовых ресурсов. Приоритетное место занимает проблема повышения горизонтальной и вертикальной мобильности в рамках системы профессионального образования, свободы выбора образовательных траекторий и профессиональной карьеры и повышения роли академических знаний наряду с профессиональными в содержании образования [142]. Осуществляется постоянный поиск путей и способов обеспечения внутренней преемственности между сегментами и уровнями системы в целом (например, различного рода экзамены, позволяющие переходить с одного уровня на другой, возможность поэтапного обучения и накопления квалификаций, признание квалификаций, освоенных вне системы формального образования и т.д.) и формирование новых типов интегрированных многоуровневых учебных заведений, которые могут максимально полно удовлетворить потребности в обучении в рамках местного сообщества и с учетом специфики местного рынка труда [30, С 54-61].

При разворачиваемом в настоящее время реформировании российской системы профессионального образования общие закономерности и инвариантные области реформирования аналогичных систем в странах Европы являются небезынтересными как сами по себе, так и в контексте процессов общеевропейской интеграции [73, С.109].

Об этом свидетельствуют, по крайней мере, три обстоятельства.

Первое. Обогащение российской педагогической науки достижениями успешной реализации основных положений Концепции обучения в течение всей жизни ведущих мировых держав Европы является сегодня необходимым условием ее эффективного развития и научного взаимодействия и проявления мировых тенденций [138].

Второе. В модели обучения в течение всей жизни, реализация которой определяет общие контуры и направления развития мировых образовательных систем, профессиональное образование занимает центральное место, поскольку именно на этот сектор образования, обязательным условием которого является доступность для маргинальных, социально незащищенных слоев, ложится задача предоставления всем гражданам возможностей освоить необходимые знания и умения по социальной работе.

Третье. Главным ресурсом общества, основанного на знаниях, являются активные граждане, которые хотят и могут учиться в течение всей жизни и способны создавать и использовать знания эффективно, в постоянно меняющихся условиях социальной действительности. Именно они становятся опорой образовательной политики, осуществляемой в странах Европы [138, С.78].

Не претендуя на полноту и окончательность суждений, попытаемся рассмотреть, как некоторые из перечисленных тенденций реформирования высшего образования за рубежом проявляются в образовательной деятельности и политике конкретных российских вузов Института педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Казанского (Приволжского) Федерального Университета» и ЧОУ ВПО «Академии социального образования» (КСЮИ) Казанского социально-юридического института (АСО КСЮИ), который осуществляет профессиональную подготовку будущих компетентных специалистов в рамках сложившейся в России многоуровневой системы.

В данных высших учебных заведениях осуществляется целевая подготовка специалистов на дневном и заочном отделении на бюджетной и внебюджетной основе. Перед преподавателями данных заведений стоит задача - подготовить кадры высшей квалификации, умеющих решать социально - управленческие - экономические задачи в условиях мировых рыночных отношений.

Более подробно мы остановимся на анализе системы подготовки компетентных специалистов Казанского университета, который в качестве высшего учебного заведения федерального уровня осуществляет свою деятельность в соответствии с утверждённой Правительством России Программой развития на 2010-2019 годы, где реализуются приоритетные

направления новой образовательной модели обучения в течение всей жизни. В соответствии с главными задачами данной программы университет является инновационным центром технологического развития региона, реализующим приоритетную задачу «соединения образования, науки и производства» в рамках подготовки компетентных специалистов для Республики Татарстан и Приволжского федерального округа в целом, которые обладают способностью быстро перестраиваться в зависимости от перемен на рынках труда, одновременно настраивая образовательные программы и научные исследования на задачи конкретных производственных направлений, что требует новых подходов к структуре, управлению университетом.

Главными подразделениями К(П)ФУ, реализующими основные направления и задачи Концепции «Обучение в течение всей жизни», являются Институт непрерывного образования, Центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, факультет повышения квалификации, факультет довузовского образования, факультет дополнительного образования ИНО.

Одним из основных направлений деятельности факультета довузовского образования является развитие познавательной активности и творческого потенциала детей в рамках деятельности Малого университета, где в настоящее время обучается около 500 школьников на пяти малых факультетах и отделениях. Кроме лекционно-практических занятий в программу обучения включены практикумы, психологические тренинги, индивидуальные консультации. Работают олимпиадные и исследовательские группы. Учащиеся посещают читальные залы научной библиотеки им. Н.И.Лобачевского, лекции Детского университета. Школьники Малого университета добиваются высоких результатов на олимпиадах и конференциях различных уровней. Учеба здесь помогает не только лучше подготовиться к вузовским вступительным испытаниям, но и более осмысленно выбрать будущую специальность или направление подготовки, поскольку на факультете довузовского образования со школьниками работают психологи-профконсультанты, которые оказывают комплексную психологическую помощь в их профессиональном самоопределении. Данная помощь осуществляется в Психологическом центре в форме профориентационной диагностики, тестирования в режиме Online, тренингов и индивидуального консультирования с целью профессионального самоопределения учащихся, выбора профильного направления уже на завершающем этапе обучения в школе и затем при выборе вуза и специальности. При Казанском университете работает проект "Летняя профильная школа-лагерь "Квант" для старшеклассников Республики

Татарстан при Казанском Федеральном университете, который был осуществлен при поддержке Фонда Дмитрия Зимина "Династия", Фонда инновационных научно-образовательных программ "Современное Естествознание".

Институт непрерывного образования, Центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, факультет повышения квалификации, факультет дополнительного образования ИНО реализуют основные задачи обучения в течение всей жизни через осуществление повышения квалификации и переподготовки кадров, организацию и развитие системы непрерывного образования. Деятельность данных подразделений направлена на создание условий для гармоничной интеграции КФУ в существующий рынок образовательных услуг и международную систему непрерывного образования, развитие системы циркуляции знаний и механизмов конкурентоспособных социальных, гуманитарных и управленческих технологий; организацию профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров в соответствии с государственными стандартами; разработку и реализацию учебных программ и курсов для профессиональной переподготовки и повышения квалификации, программ дополнительного образования в соответствии с имеющейся у КФУ лицензией на образовательную деятельность; развитие информационного и научного сотрудничества с научно-образовательными учреждениями и организациями в рамках единого информационно-образовательного пространства Республики Татарстан, Российской Федерации и международного уровня; разработку и реализацию научно-образовательных программ и проектов в непрерывном образовании; оказание образовательных, исследовательских, информационно-аналитических, учебно-методических, консалтинговых и иных услуг заказчикам на договорной основе, в пределах компетенций университета.

Одним из приоритетных направлений деятельности К(П)ФУ в рамках реализации Концепции обучения в течение всей жизни является организация и координация учебно-методического сопровождения дистанционных технологий обучения и образовательной деятельности всех подразделений университета, которое осуществляет Центр Дистанционного Обучения (ЦДО). В задачи ЦДО входит организационно-методическое сопровождение дистанционного обучения, обеспечение учебного процесса в системе дистанционного обучения, совершенствование и повышение эффективности использования инновационных образовательных технологий и ресурсов,

формирование предложений по совершенствованию программно-технического обеспечения системы дистанционного обучения.

Необходимо отметить, что образовательный процесс в КФУ осуществляется в рамках расширения тех направлений подготовки, которые в наибольшей степени способствуют интеграционным процессам в научно-образовательной и производственной сферах, - фундаментальная медицина и фармакология, культура и языки народов Поволжья, логистика, регионоведение и исламоведение, урбанистика, научно-техническое и социально-экономическое прогнозирование, рекреационные сервисы и другие. Разворачивая подготовку кадров для инновационной экономики, университет взял курс на создание конкурентоспособного сектора научных исследований. Это не только отвечает мировой практике, но и является условием сохранения и развития самой фундаментальной науки. В университете представлен весь комплекс наук – естественных и гуманитарных, что предполагает переход к новой модели взаимодействия социально-гуманитарного направления с реальным сектором экономики.

Отвечая на вызовы времени, университет ориентирует свои педагогические практики на обучение творческому подходу, воспитание креативности не только у студентов, но и преподавателей, поскольку от специалистов ныне требуется способность уверенно действовать в нестандартных условиях. Поэтому в качестве цели процесса обучения выступают теперь не просто "знания-умения", а "знания-умения-практическое применение", что обуславливает оптимизацию структуры подготовки в соответствии с перспективами социально-экономического развития.

Таким образом, университет, ориентируясь в своей деятельности на новую Федеральную целевую программу развития образования, где приоритетной задачей является обучение в течение всей жизни, на те основные проблемы, на которых она сфокусирована, решает три задачи. Первая касается общего образования, социализации детей, вторая - профессионального образования. Третья задача направлена на становление и развитие системы оценки качества и управления качеством образования. Инновационным является то, что Университет представлен экспериментально-стажировочной площадкой, где отрабатываются перспективные методы и формы модернизации высшей школы.

Проведенный анализ системы профессиональной подготовки в ЧОУ ВПО «Академии социального образования» (КСЮИ) показал, что внедрению модели обучения в течение всей жизни в образовательный процесс способствует творческое научно-образовательное сотрудничество УРАО Института педагогики психологии профессионального образования и ЧОУ ВПО

«Академии социального образования» (КСЮИ), как экспериментальной площадки Российской академии образования. Это очень важный фактор, поскольку при всей поддержке модели обучения в течение всей жизни на государственном уровне, при всей приверженности ей российских вузов, основной целью обучения в течение всей жизни является не механический перенос ее идей в систему профессионального образования, а разумная разработка программ, проектов и инициатив, способствующих ее успешному внедрению в российскую систему профессионального образования и обучения [92].

Одной из инициатив, ориентированных на внедрение модели обучения в течение всей жизни в практическую деятельность российских вузов является проект «Учебный план «бакалавр социальной работы»». Данный проект получил свое развитие при участии коллектива кафедры социальной работы ЧОУ ВПО АСО (КСЮИ) и BVI Consult AG в рамках программы ЕС TEMPUS, направленной на активизацию деятельности российских вузов и субъектов образовательного процесса в едином европейском образовательном пространстве. Проект предусматривает разработку и апробацию Учебного плана подготовки бакалавров по специальности «Социальная работа» коллективами российских вузов при участии европейских партнеров, в котором особое место уделяется внедрению в университетский курс современных образовательных методик, ставящих в центр внимания развитие практической направленности обучения, расширение возможностей мобильности студентов и преподавателей, повышение их профессиональной конкурентоспособности на рынке труда.

Идея этого проекта получила свое развитие в сентябре 2006 года в ходе изучения европейского и российского опыта подготовки бакалавров. Консорциумом проекта со стороны Европейского Союза являются Постдамский университет прикладных наук, Римский, Лондонский и Парижский университеты. Россия представлена Московским государственным областным университетом, ЧОУ ВПО «Академией социального образования» (КСЮИ), Адыгейским государственным университетом.

Основной целью проекта «Учебный план бакалавр социальной работы», ориентированного на обучение в течение всей жизни является разработка и реализация первого этапа подготовки бакалавров по специальности «Социальная работа». В связи с этим актуально решение следующих задач: переход к модульной структуре образования, введение системы ECTS (кредиты), модернизация учебного плана с ориентацией на результаты исследования и компетенции, формирование системы проверки качества, введение активных форм образования, направленных на: развитие

профессионализма преподавательского состава, на основе компетентностного подхода, активизацию студентов, внедрение практикоориентированных форм и методов подготовки в процесс обучения, развитие мобильности студентов и преподавателей, укрепление сотрудничества учреждений высшего образования и предпринимателей, развитие дистанционного обучения в рамках бакалавриата по «Социальной работе», учебно-методическое обеспечение учебного плана «Бакалавр Социальной работы», формирование системы мониторинга, административные меры по обеспечению развития и реализации нового, учебного плана. В январе 2009 г. проект был поддержан экспертами Национального офиса программ ТЕМПУС В России. Более того, данный проект был единственным, который получил поддержку по направлению подготовки бакалавров. В настоящее время на кафедре социальной работы ЧОУ ВПО АСО (КСЮИ) в рамках данного проекта разработаны модели модульной структуры учебных курсов, что приведет к устранению «искусственных» и «устаревших» барьеров между различными учебными дисциплинами, курсами, уровнями и, в конечном счете, между формальным и неформальным образованием. Введение модульного обучения в образование, по мнению многих специалистов, является фундаментальным нововведением, способствующим обучению в течение всей жизни и предоставляющим обучающимся возможность выбрать свой собственный путь в рамках более гибкой структуры без страха раз и навсегда оказаться лишенными возможности учиться, если они оставляют систему образования на время.

В УРАО Института педагогики психологии профессионального образования разработаны алгоритмы, условия и требования к составлению учебных модулей как средству организации содержания образования компетентных специалистов. Введение модульной структуры курсов означает не только новый подход к построению программ, но и изменения в отношении объема знаний, соотношения фундаментальной и специальной подготовки. Сегодня появилась возможность при составлении программ комбинировать курсы из различных областей знаний в соответствии с требованиями экономики их учетом запросов регионального и международного рынка труда [139].

Таким образом, профессиональная подготовка компетентных специалистов в АСО (КСЮИ) характеризуется высокой степенью дифференциации содержания образования и организации учебного процесса (авторские программы, инновационные технологии, творческие формы организации самостоятельной работы, интенсификация контактов и разнообразие форм взаимодействия между преподавателями и студентами, инновационные формы оценки знаний студентов и т.д.) [136].

Проведенный нами анализ системы профессиональной подготовки в

вузах и анализ научных работ таких выдающихся ученых как В.И.Байденко, В.Г.Бочаровой, Е.В.Вершининой, Л.В.Заниной, Г.В.Мухаметзяновой, Ф.Ш.Мухаметзяновой, Н.Д.Никандрова, А.М.Новикова, О.Н.Олейниковой, Н.А.Селезневой, И.П.Смирнова, И.И.Субетто, В.Д.Симоненко, Т.М.Трегубовой, Н.Б.Шмелевой и др. показал, что данная система в России развивается в русле тех же самых направлений согласно общим направлениям, ориентированным на реализацию ключевых положений модели обучения в течение всей жизни, и сохраняет согласно Маастрихтскому договору суверенитет своих образовательных систем, которые имеют сильные национальные традиции и развиваются под воздействием таких факторов, как местные и отраслевые особенности и участия социальных партнеров [100, С. 51].

Однако, проведенный нами анализ процесса внедрения модели обучения в течение всей жизни в России, выявил ряд противоречий между:

- необходимостью разработки новых необходимых базовых знаний, умений и компетенций, предъявляемых на международном рынке образования и труда и обеспечивающих активное участие и академическую мобильность личности во всех сферах жизни и их неразработанностью;
- необходимостью увеличения инвестиций в человеческие ресурсы и несформированностью нового организационно-экономического механизма финансирования образования;
- потребностью в инновационных методах преподавания и обучения, в переосмыслении роли преподавателя, в использовании методик, основанных на информационных и коммуникативных технологиях, в переходе к системам обучения, ориентированным на пользователя и отсутствием их программно-методического обеспечения;
- необходимостью упрощения взаимного признания квалификаций, развития мобильности субъектов образовательного процесса и неразработанностью системы мер, которая включала бы признание дипломов, документов об образовании или других квалификационных документов при формальном, неформальном и информальном обучении;
- необходимостью постоянного доступа к высококачественной информации о возможности обучения в течение всей жизни и отсутствием постоянной действующей системы профессиональной ориентации и консультирования;
- богатым и актуальным зарубежным опытом внедрения модели обучения в течение всей жизни в Европе и проблематичной возможностью его переноса и использования в отечественной практике из-за существенно разнящихся социальных условий и ментальных оснований [136, С.107-108].

Для успешной реализации модели обучения в течение всей жизни в России в общеевропейском контексте необходимо решение пяти групп проблем:

- Семантических (устранить понятийные рассогласования).
- Политических (обеспечить использование опыта теоретических разработок российских ученых и практического опыта регионов и разработок стран ЕС).
- Правовых (разработать нормативно-правовую базу, регулиующую: а) процедуры оценки и признания частичных квалификаций, в том числе тех, которые были освоены в ходе неформального и информального обучения) горизонтальную мобильность в рамках одной или нескольких образовательных траекторий).
- Информационных (сформировать базы данных региональных моделей обучения в течение всей жизни, а также обеспечить доступ к важнейшим документам и разработкам Европейского Союза в этой области).
- Ресурсных (предусмотреть приоритетное ресурсное обеспечение реализации шести направлений обучения в течение всей жизни) [136, С. 269-275].

В соответствии с выделенными противоречиями и возникшими проблемами внедрения модели обучения в течение всей жизни необходимо выделить основные направления реформирования образования как в странах Европы, так и в России [39], поскольку их нельзя не учитывать, формируя готовность будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни. Это: принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации, умения и навыки в Зоне Европейского высшего образования; принятие системы, основанной на постепенном и постепенном обучении [68]; утверждение системы кредитов, требующей для большей гибкости в процессах обучения и получения квалификаций установление общих краеугольных камней квалификаций, поддержанных кредитной системой типа ECTS - совместимой системой, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции [36]; содействие мобильности, что, как указано в Болонской декларации, имеет максимальную важность (Сейчас принимаются меры для устранения всех препятствий свободному передвижению учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления в соответствии с программами Европейского сообщества) [50]; содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества и в облегчении сравнимости квалификаций по всей Европе [42, 98]; содействие европейскому подходу к высшему образованию, развитие модулей с ориентацией или организацией на всех уровнях курсов и программ с «европейским» содержанием [16, С. 5-21, 48].

Таким образом, модель обучения в течение всей жизни представляет большой научный интерес не только в связи с высокой социальной востребованностью в современном обществе, но и потому, что она является своеобразным педагогическим контекстом разработки других научных направлений, в данном случае проблемы формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов.

1.3. Сущность и содержание понятия готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов

Переход Европы к реализации модели обучения в течение всей жизни соответствует задачам и интересам не только государства и работодателей, но прежде всего самого человека - «активного гражданина», осознающего необходимость обучения в течение всей жизни в условиях стремительных социально-экономических перемен, обусловленных вхождением стран - участниц Болонского процесса в общество, основанное на знаниях, и умеющего правильно оценить возможности своего дальнейшего образования. Данный подход способствует достижению одной из задач реформирования образования - формированию готовности граждан к обучению в течение всей жизни.

В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок понятия «готовность» и большое разнообразие в определении сущности этого понятия. Среди них можно выделить два основных подхода: функциональный и личностный. Представители первого направления (Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Мясищев и др.) рассматривают готовность как функциональное состояние, «фон, на котором происходят психические процессы». Представители второго направления (личностного) рассматривают готовность как личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности (М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, К.К. Платонова, В.А. Сластенин и др.).

Для более глубокого понимания сущности готовности большое значение имеют исследования, посвященные феномену установки. Данные многочисленных экспериментальных исследований доказали, что деятельность начинается с готовности к определённой форме реагирования - установке. Наиболее известной является теория установки Д.Н. Узнадзе и его последователей. Так, Д.Н. Узнадзе [143, С.41-43] соотносит состояние готовности к действию с понятием установка. Понятие «установка» автор характеризует как склонность, направленность, готовность к совершению действия. По его мнению, установка определяется как целостно-личностное состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет её

осуществление. Автор считает, что «установка» - готовность в определённой форме реагирования выступает как «целостная модификация субъекта» и особо подчёркивает значение фактора воли, который вызывает и способствует реализации установки в деятельности.

Рассматривая феномен готовности, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович подчёркивают, что «установку можно отнести к одному из компонентов структуры целенаправленного действия, она является внутренним состоянием человека как определённым образом организованной системы. Установка определяет устойчивость и направленность деятельности в изменяющихся условиях» [46, С. 13]. Анализируя теорию Д.Н. Узнадзе, авторы указали на то, что «готовность включает не только различные осознанные и неосознанные установки на определённые формы реагирования, но и осознание задачи, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» [46, С. 53]. Таким образом, исследователи пришли к выводу о том, что состояние установки и готовности совпадают не всегда. Готовность является более сложным структурным образованием, ей предшествует большая внешняя и внутренняя работа индивида.

Кроме готовности как психологического состояния существует готовность как устойчивая характеристика личности. Её называют подготовленностью, длительной или устойчивой готовностью. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность является существенной предпосылкой успешной деятельности. Являясь важной личностной характеристикой, готовность формируется и развивается в процессе деятельности человека. Как известно, человеческая деятельность по своей природе является социальным процессом. Основными компонентами структуры человеческой деятельности являются: цель деятельности, мотивы, побуждающие к её совершенствованию и способы, с помощью которых она совершается. Некоторыми психологами (Ананьевым Б.Г., Ломовым Б.Ф., Рубинштейном С.Л.) подчёркивается влияние деятельности на личность человека, на его мышление, волю. Так, С.Л.Рубинштейн отмечает, что деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психологических связей, процессов и свойств, а эти последние осуществляют регуляцию человеческой деятельности, являются условием её адекватного выполнения. Данный аспект важно учесть для структурирования механизма готовности будущих компетентных специалистов к деятельности. (В нашем исследовании под деятельностью понимается обучение в течение всей жизни, в котором будущие компетентные специалисты являются активными

участниками). Г.Н. Жуков, справедливо подчёркивает, что готовность не может рассматриваться только как сумма определённых качеств личности, готовность - это интегративная характеристика, в структуру которой кроме личностных качеств входят мотивы, интересы, склонности, убеждения, намерения, которые характеризуют готовность личности к какой-либо деятельности (в данном случае к обучению в течение всей жизни). Исследователи подчёркивают и тот важный факт, что готовность - это первичное условие успешного выполнения любой деятельности, которое позволяет человеку более гибко реагировать на изменения, связанные с появлением новшеств в профессиональной сфере, а, следовательно, способствует формированию компетентного специалиста [38, 44, 46].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что «готовность» как понятие является многоаспектным, включающим в себя сплав качеств личности, выраженный в интегративной ее характеристике, и деятельность, выраженную в базовых профессиональных умениях, навыках, общекультурных и профессиональных компетенциях.

В рамках нашего исследования готовность к обучению в течение всей жизни, рассматривается нами как интегрированное новообразование, обеспечивающее ориентированность личности на непрерывную образовательную, самообразовательную, исследовательскую деятельность, и совершенствование профессиональных компетенций, что позволяет ей быть конкурентоспособной и востребованной на меняющемся рынке труда. Рассматривая структуру готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни, мы придерживались следующего определения ее структуры. Структура - это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [18]. Структурировать готовность к обучению в течение всей жизни на современном этапе возможно на основе следующих уровней: познавательного (когнитивного), который представлен как система профессиональных знаний, умений и навыков; убежденческого (мотивационного), включающего в себя чувства и убеждения личности; поведенческого, основанного на принятии человеком того или иного решения.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, рассматривая структуру готовности, выделяют в ее содержании мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный компоненты, которые взаимосвязаны между собой [46]. К.М. Дурай-Новакова рассматривает структуру готовности к деятельности в следующем компонентном составе: мотивационный,

познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, мобилизационно-настроечный [44]. В исследованиях В.Ш.Масленниковой и В.А.Боговаровой структурными компонентами профессиональной готовности являются: мотивационный, нравственно-ориентационный, познавательно-операционный, эмоционально-волевой, рефлексивно-оценочный [84].

При определении структуры готовности к профессиональному обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов мы выделяем четыре бинарных компонента:

- 1 *мотивационно-ценностный*, предполагающий осознание целей, задач, мотивов обучения в течение всей жизни и ценность приобретения возможности постоянно приобретать новые знания в течение всей жизни и построения индивидуальной профессионально-образовательной траектории;
- 2 *когнитивно-процессуальный*, предполагающий совокупность знаний, представлений, суждений об обучении в течение всей жизни, различных ее формах, соотнесение своих потребностей и возможностей с конкретной формой обучения в течение всей жизни;
- 3 *организационно-деятельностный*, представляющий сложный и целенаправленный процесс интеллектуального продвижения и профессионального становления будущих компетентных работников, развитие их образовательного, научного, социокультурного потенциала и соответствующие механизмы и технологии его реализации при обучении в течение всей жизни;
- 4 *рефлексивно-аналитический*, предполагающий самоанализ и самооценку результатов обучения.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется формированием положительных мотивов к обучению в обеспечении успешного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками и системой ценностных установок личности обучающегося, обуславливающих его отношение к себе и его готовность к овладению своей профессией на высоком уровне. Он включает в себя: осознание ближайших и конечных целей обучения в течение всей жизни; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; профессиональную направленность обучения; показ «перспективных линий» в построении карьеры; отношение к обучению в течение всей жизни как субъективно-значимой ценности, с одной стороны, и как социально-значимой ценности - с другой; адекватную самооценку своих профессионально важных качеств; отношение к профессиональному и личностному самосовершенствованию как необходимому условию конкурентоспособности. Основой мотивационно-ценностного компонента является мотивация – совокупность мотивов, составляющих основу деятельности субъекта и

определяющих ее направленность, выражающаяся в потребности самоактуализации, направленная на реализацию субъектом своего личностного потенциала. [4, 91, 182].

Таким образом, рассматривая структуру мотивационно-ценностного компонента, необходимо отметить, что его основой является потребность личности в самоактуализации. Отсюда вытекает осознание высокой значимости мотивации учения, которое ведет к необходимости мотивационного обеспечения учебного процесса, так как в процессе обучения сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось специалистами.

Когнитивно-процессуальный компонент характеризует систему знаний обучающихся, позволяющих осуществить дальнейшее развитие личности в процессе обучения в течение всей жизни и включает в себя: профессиональные знания, которые входят в профессиональную компетенцию работника; операциональные знания, отражающие как эмпирический опыт работника, его индивидуальную профессиональную подготовку, так и перевод теоретических знаний в профессиональные навыки и умения, принципы и стратегии будущей работы; объективные и субъективные знания, характеризующиеся динамикой познавательного процесса будущей работы и реализующиеся в позитивной «Я-концепции» как основы позитивного образа профессионального будущего [21].

Организационно-деятельностный компонент раскрывает степень обученности субъекта образовательного процесса, уровень готовности к повышению его профессионального уровня в процессе обучения в течение всей жизни и предполагает овладение совокупностью исследовательских умений и компетенций; профессиональных, организаторских, коммуникативных, проектировочных умений; умений самостоятельно осуществлять творческую деятельность, выполнять междисциплинарные проекты и их защиту, решать учебно-познавательные, учебно-профессиональные задачи; таких качеств личности, как трудолюбие, организованность, целеустремленность, настойчивость [107]. Качественным показателем данного компонента является комплекс личностных и профессиональных качеств, который включает в себя: личностные качества; компетентность, интегрирующую в себе профессиональные знания, умения и навыки; коммуникативные умения, способности.

Аналитико-рефлексивный компонент предполагает самоанализ, стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию, желанию и умению анализировать свою образовательную деятельность, самосовершенствованию и связана с принятием самообязательств, самостимулированию с опорой на положительные эмоции. В основе

самоанализа лежат: самосознание - способность человека отличать себя в процессе своего обучения в течение всей жизни; самопознание – изучение личностных собственных особенностей для создания индивидуальной образовательной траектории обучения в течение всей жизни, установления оценочного и теоретического отношения к собственным достоинствам и недостаткам, для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности при неформальном и информальном обучении; самонаблюдение - установление причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки этих поступков, своего поведения в процессе обучения в течение всей жизни.

У обучающегося, позитивно воспринимающего себя, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей деятельностью, эффективность обучения в целом. Такой студент будет стремиться в течение всей жизни к самореализации как в обучении, так и в будущей профессиональной деятельности. С точки зрения рефлексивной психологии, готовность к профессиональному обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов невозможна без активизации аналитико-рефлексивных процессов, задачей которых является обучение субъектов самодиагностике его личностных свойств и профессиональных качеств. Самооценка имеет прямое отношение к самоуправлению личности. Она составляет основу самоконтроля, тот эталон, с помощью которого мы сравниваем желаемое и действительное [27].

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет нам сделать вывод, что готовность к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников представляет собой сложный процесс, синтезированный тесно взаимосвязанными между собой структурными компонентами, осуществляемый личностью в течение всей жизни. Ее содержательным аспектом в рамках нашего исследования является реализация Концепции обучения в течение всей жизни.

Термин «концепция» берет свое начало от латинского слова «conceptio» что означает – понимание, система. Философские словари трактуют термин «концепт» как формулировку, общую мысль. В «Большом энциклопедическом словаре» «концепция» определяется как «понимание, система; определенный способ понимания, трактовки явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности» [117, С. 625]. Анализируя данный педагогический феномен, В.А. Сластенин считает, что концепция есть «определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный

принцип различных видов деятельности [102, С.73]. Рассматривая концепции профессионального образования, В.Д. Симоненко отмечает, что «концепция - это определенный способ понимания, трактовка группы явлений, ведущий принцип анализа деятельности» [126, С.72.] Л.П.Крившенко, выделяя концепцию обучения и концепцию воспитания, рассматривает их как цельное представление об основных компонентах воспитания/обучения: целях, содержании, методах, средствах, формах [72, С.416]. В.И. Загвязинский, характеризуя современную интерпретацию теории обучения, предлагает рассматривать концепцию как «определенный способ понимания, трактовку группы явлений, ведущий принцип анализа деятельности» [51, С. 183]. Мы придерживаемся мнения, что концепция - это исходный замысел, в котором концентрированно сформулированы смысл проекта, цель его реализации и предполагаемые результаты.

Общепризнанного определения «обучения в течение всей жизни», несмотря на достаточно длительную его эволюцию до сих пор не существует. На Европейском совете глав государств в Люксембурге в ноябре 1997 в рамках Европейской стратегии занятости обучение в течение всей жизни было определено как «любая преднамеренная учебная деятельность, предпринимаемая на продолжающейся основе с целью улучшения знаний, умений и компетентности». В докладе Европейской комиссии о показателях качества данный термин определен как «реализация целенаправленных действий по приобретению знаний, умений и навыков, как в рамках формальных образовательных институтов, так и за их пределами» [170]. По мнению О.Н. Олейниковой термин «обучение в течение всей жизни» включает в себя «любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций, необходимых для личностного и социального развития и/или получения работы» [97, С.61] и призванное обеспечить реализацию новой модели европейского развития. В рамках Болонского процесса под обучением в течение всей жизни понимается вся образовательная активность, предпринимаемая в течение всей жизни, направленная на повышение и улучшение знаний, умений и компетентности в индивидуальной, гражданской, социальной и трудовой проекции.

Исходя из анализа вышеизложенных определений, мы пришли к выводу, что *обучение в течение всей жизни – это целенаправленная образовательная деятельность, в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующая приобретению знаний, умений и компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие.*

Согласно «Меморандуму Комиссии Европейского Совета от 30 октября 2000 года об обучении в течение жизни» [177] обучение в течение всей жизни включает три типа целенаправленной образовательной деятельности: формальное обучение или «официальная учеба», неформальное обучение или «неофициальная учеба» и информальное обучение или «неформальная учеба». Формальное обучение проходит в учреждениях образования и подготовки и ведёт к признаваемым дипломам и квалификациям. Неформальное обучение проводится бок о бок с основной системой образования и подготовки и обычно ведёт к официальным сертификатам. Неформальное обучение проводится на рабочем месте и через мероприятия организаций и группировок гражданского общества (таких как молодёжные организации, профсоюзы и политические партии). Она также может проводиться организациями и службами, созданными для дополнения официальной системы (такими как: художественные, музыкальные и спортивные классы, частные репетиторы для подготовки к экзаменам). Информальное обучение предполагает естественное сопровождение повседневной жизни. В отличие от формального и неформального обучения, информальное обучение необязательно является целенаправленным и поэтому не может признаваться как вклад в знания и умения даже самими людьми [82]. До сих пор формальное обучение доминировало при разработке политики, определяя способы, которыми проводятся образование и подготовка, формируя понимание людей, что считать обучением. В рамках Концепции обучения в течение всей жизни информальное и неформальное обучение являются важными источниками инноваций в методах преподавания и учёбы. Факт, что микрокомпьютерная техника появилась в домах раньше, чем в школах, подчёркивает их важность и актуальность в постиндустриальном обществе.

С целью выявления ключевых характеристик Концепции обучения в течение всей жизни нами определена информационная база исследования, которая включает в себя: правовые акты Европейского Союза, официальные политические документы (Лиссабонские решения, Объединенный доклад по занятости, инициатива e-Learning) и решения Еврокомиссии и Совета Европы в области обучения в течение всей жизни, программные документы Ассоциации европейских университетов, Европейской сети гарантии качества (ENQA), отчеты стран-участников и России о реализации основных положений обучения в течение всей жизни, проекты YOUTHSTART, ЕСИШ (Европейская сеть инновационных школ), ОДУ (Оценка до учебы), Socrates, Bds (Bilan des competences), Leonardo da Vinci, ADAPT, Youth Community, которые являются основными механизмами реализации положений Концепции обучения в течение всей жизни (Приложение 5). В них подтверждена важность обучения в

течение всей жизни для будущего Европы на самом высоком уровне. Главы государств – членов ЕС констатировали, что «обучение в течение всей жизни - необходимая политика для развития гражданства, социальной сплочённости и занятости» [180, С. 6]. В Российской Федерации Концепция обучения в течение всей жизни получила официальное признание в рамках национальной доктрины Образования Российской Федерации, Программы социально-экономического развития РФ Правительства РФ и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 [120].

Сущностью Концепции обучения в течение всей жизни является сближение общего и профессионального образования, его интеграция с наукой и производством, направленная на личностное, профессиональное и социальное совершенствование личности в течение всей жизни и ориентированная на требования международного рынка труда.

Цель Концепции - наделение людей всех возрастов равным и открытым доступом к возможностям обучения высокого качества и разнообразным видам учебного процесса по всей Европе [173].

Согласно «Меморандуму Комиссии Европейского Совета от 30 октября 2000 года об обучении в течение жизни» двумя основными *задачами* Концепции обучения в течение жизни являются: развитие идеи активной гражданской позиции и развитие трудопривлекательности, подробно описанные нами в §1.1.

Изучение правовых и программных документов [170, 171, 173, 175, 177, 179, 183 и др.], посвященных основным направлениям реализации Концепции обучения в течение всей жизни позволяет нам говорить о том, что основными научно-методологическими подходами обучения в течение всей жизни являются: *универсализационный, холистический, синергетический, компетентностный, интегрально-модульный и целостный* подходы.

Универсализационный подход в профессиональном образовании сопровождается развитием новых базовых умений и компетенций, среди которых важнейшим является умение учиться. Универсализация основывается на холистическом целостном подходе, включающем обучающегося в непрерывный континуум знаний, ценностей, отношений, умений и компетенций. *Холистический подход* предполагает формирование единой системы обучения, в рамках которой человек берет на себя все большую ответственность за управление собственными знаниями и самостоятельное обучение, а государство и работодатели предоставляют ему доступ к различным способам и формам обучения в течение всей жизни [96, 23]. *Синергетический подход* позволяет рассматривать обучение в течение всей жизни как открытую, самоорганизующуюся, нелинейную образовательную

деятельность, протекающую неоднозначно, обусловленную множеством внутренних и внешних влияний: закономерных и случайных, предсказуемых и стихийных, упорядоченных и хаотичных, основанную на способности системы обучения адаптироваться к условиям реформирования на основе самоорганизации. Это означает, что образование, особенно профессиональное, как в Европе, так и в России больше не способно развиваться как замкнутая самодостаточная система. Его естественной формой должно стать социальное партнерство, призванное обеспечить связь между образованием, экономикой и производством [139]. *Компетентностный подход* [8,25,35,59,67,84,124,147], провозглашенный на данный момент в качестве доктринального положения в области политики развития образования в Европе [181, 16, 35] предполагает переход на новую парадигму обучения в течение всей жизни, ориентированную на формирование ключевых компетенций и транзитивное изменение современной организации учебного процесса [167], при котором приоритетной целью является подготовка компетентного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на мировом рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного эффективно реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, мотивированного и готового к обучению в течение всей жизни, к самореализации и саморазвитию в постоянно изменяющихся социально-профессиональных условиях трансформирующегося общества [25]. *Интегрально-модульный подход* предусматривает обеспечение развития горизонтальных интеграционных процессов на уровне высшего образования и вертикальной интеграции между уровнями образования, а также создание условий, обеспечивающих качество этих процессов через формирование готовности и развитие мотивированности обучающихся к обучению в течение всей жизни и «пересекающиеся» программы: ЕСИШ, Socrates, «Инициатива по образованию взрослых», Leonardo da Vinci, ОДУ, СОУК и др. [146]. *Целостный подход* - позволяет обеспечить возвращение в систему обучения старших возрастных групп, которые будут продолжать увеличиваться, за счет тех, кого «проводили» на пенсию в 80-х и начале 90-х, женщин, которые возвращаются к трудовой деятельности и растущего контингента эмигрантов.

На основе вышеперечисленных методологических подходов можно выделить *следующие принципы обучения в течение всей жизни. Принцип непрерывности*, предписывает создание и развитие системы взаимосвязанных профессиональных образовательных программ, включая программы дополнительного образования, обеспечивающих завершенность каждого образовательного этапа и дающих возможность прерывать образование на том или ином уровне для перехода в сферу профессиональной деятельности, либо

продолжить образование в иной сфере или в образовательном учреждении иного типа в течение всей жизни [168]. *Принцип субъектной направленности*, предполагает учет не только потребностей государства и гражданского общества в обучении граждан в течение всей жизни, но и признание запросов личности, приоритетность создания условий для наиболее полного выявления и развития потенциальных возможностей каждого обучаемого при обучении в течение всей жизни [142]. *Принцип индивидуализации обучения*, проявляется в увеличении количества целевых программ, в обеспечении прозрачности квалификаций (формировании ключевых компетенций), в использовании новых активных методов и интерактивных технологий, информационных систем, мультимедийных методик обучения; в разработке индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий обучающихся [102, С.20]. *Принцип индивидуальной мотивационно-творческой активности обучающихся*, обуславливает формирование позитивных мотивационных структур и мотивационных установок на обучение в течение всей жизни - учебно-познавательной деятельности в контексте обеспечения гарантий их трудоустройства и карьерного роста.

Для Концепции обучения в течение всей жизни характерно выделение *основных положений*, которые способствовали ее широкому распространению в современном мире. Наиболее четко они сформулированы учеными Института образования ЮНЕСКО: образование длится в течение всей жизни отдельного индивида; оно приводит к систематическому приобретению, обновлению, совершенствованию и развитию знаний, умений и отношений, что становится необходимым в ответ на постоянно меняющиеся условия современной жизни с конечной целью содействия самореализации каждого индивида; оно зависит в своем успешном претворении от возрастающих способностей людей и их мотивации участвовать в самонаправляемой (self-directing) обучающей деятельности, при этом признается значение всех имеющихся образовательных воздействий, включая формальные, неформальные и внеинституционные, т.е. непосредственные воздействия окружающей жизни [96, 179].

Основными направлениями, раскрывающими идеи Концепции обучения в течение всей жизни, являются:

1. Гарантирование всеобщего многоуровневого, основанного на трехступенчатой модели «бакалавр – магистр – доктор», доступа к обучению для получения и обновления базовых навыков, обеспечивающих активное долговременное участие личности во всех сферах жизни и необходимых для включенности в информационное общество.

Понятие новых базовых умений составляет одно из центральных положений Концепции обучения в течение всей жизни. В Меморандуме новые

базисные умения определяются, как требуемые для активного участия в обществе и экономике знаний - на рынке труда и на работе, в реальном времени и в виртуальном сообществе, а также в демографическом государстве личности с ясным понимаем тождественности и направления в жизни. Некоторые из этих умений, такие как цифровая грамотность, действительно, новые, тогда как другие, такие как иностранные языки для большего числа людей становятся более актуальными чем раньше. Социальные умения, такие как самоуверенность, самонаправляемость, рискованность также всё более важны, потому что, ожидается, что люди смогут быть более самостоятельными нежели раньше. Базовые умения дают возможность улучшить выполнение своей работы и разнообразить деятельность компании; они также способствуют созданию работы, как в рамках существующих предприятий, особенно малых и средних, так и при самозанятости [2]. Учиться, адаптироваться к изменениям, воспринимать огромные информационные потоки - сейчас это общие умения, которые должен получить каждый. Работодатели всё больше требуют способности учиться, быстро приобретать новые умения и адаптироваться к новым задачам и ситуациям [28].

Прочное владение этими базисными умениями очень важно для каждого и обучение в течение всей жизни предоставляет возможность тем, кто не смог по каким-либо причинам получить минимум соответствующих базисных умений, сделать это в процессе официальной, неофициальной и неформальной учебы. Это всё требует обеспечения высокого качества процесса учёбы и её результатов для возможно большего числа людей. Это также требует постоянной проверки рекомендательного уровня базисных знаний с тем, чтобы то, что предлагается образованием, соответствовало тому, что экономически и социально необходимо [6].

2. Увеличение уровня инвестиций в человеческие ресурсы для поднятия приоритета наиболее важного достояния Европы – людей.

Инвестирование в человеческие ресурсы предполагает вложение денег в образование, воспитание, культуру в целом и в молодое, подрастающее поколение в частности, обусловленное заботой о судьбе будущих поколений, о росте интеллектуального потенциала страны и стремлением получить доходы, выгоду путем совершенствования людей и повышения уровня их профессионализма. По словарю Макмиллана, инвестиции в человеческие ресурсы с целью повышения их производительности являются сущностью человеческого капитала. К. Макконелл и С. Брю под инвестициями в человеческий капитал понимают любое действие, повышающее квалификацию и способности и тем самым производительность труда кадров [76, С.71]. Из

всех видов инвестиций в человеческий капитал наиболее важными являются вложения в образование [76, С.72].

Инвесторами человеческого капитала являются общество, государство, общественные фонды, коммерческие организации, образовательные учреждения, частные лица и сам владелец человеческого капитала. Соответственно возрастает роль сети учебных заведений, обеспечивающих производство человеческого капитала для местного и регионального развития. Таким образом, одним из факторов успеха реализации Концепции обучения в течение всей жизни является нахождение эффективных механизмов ее софинансирования.

Все это меняет подходы к государственному финансированию образования, которое должно более полно учитывать существующую диверсификацию условий развития регионов и вузов. Наиболее распространенными формами поддержки обучения в течение всей жизни являются: займы на льготных условиях, субсидии и гранты, освобождение от налогов, частичное возмещение оплаты обучения государством (от 25 до 50%). Кроме того, повышение квалификации, обучение на протяжении всей жизни соответствует интересам и задачам не только государства и работодателей, но и самого человека. Поэтому софинансирование предполагает готовность (мотивированность) самого гражданина правильно оценить необходимость своего дальнейшего образования, соотнести эту оценку со своими финансовыми возможностями и сделать инвестиции в свой интеллект и свои навыки.

3. Разработка и применение инновационных методик и технологий преподавания и обучения, создание образовательных систем, способных гибко адаптироваться к современным условиям.

Обновление технологий и методик преподавания и обучения, переосмысление роли преподавателя, переход к системам обучения, ориентированным на пользователя и предоставляющим каждому индивидууму гибкие и разнообразные возможности выбора полезного для него обучения на протяжении всей жизни - это единственно возможный путь создания устойчивого интереса к обучению в течение всей жизни [135, С.172].

Чрезвычайно важным и актуальным для реализации Концепции обучения в течение всей жизни является внедрение в учебный процесс вузов инновационных технологий обучения (модульной, рейтинговой, информационной и др.), которые способствуют решению основной задачи Концепции - созданию, как для преподавателей, так и для разных категорий обучающихся максимально благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации [18]. Новый импульс система

образования получает от развития информационных телекоммуникационных технологий (*ИНТЕРНЕТ, средства коммуникации* (электронная почта, глобальные, региональные, социальные и локальные сети связи и обмена данными)), которые обеспечивают доступ к гигантским объемам информации и предоставляют в распоряжение пользователей громадные возможности выбора источников информации, оперативной ее передачи на разные расстояния, обратной связи, организации совместных телекоммуникационных проектов, проведения электронных конференций и т.д., что способствует созданию доступной, открытой и гибкой системы обучения для всех категорий граждан [134, 153, 154]. Особенно эффективно системное применение активных методов, включающих метод проектов, имитационных и неимитационных игр, учебного проектирования, тренинги, портфолио, кейс-метод, тьютерил и др.[51, С.86].

Применение, обновление и улучшение качества инновационных технологий, активных методов преподавания и обучения, создание образовательных систем, способных гибко адаптироваться к современным условиям способствует адаптации, модернизации и поддержки умений тех, кто работает в официальном и неофициальном образовании - преподавателей и инструкторов, которые становятся руководителями, наставниками и посредниками. Их роль – и это очень важно – помогать и поддерживать обучающихся, которые, по-возможности, принимают на себя ответственность за свою учёбу. Способность и умение разрабатывать и использовать открытые и участвующие методы преподавания и учёбы должны, следовательно, стать обязательным профессиональным умением для работников образования. Такая активная учёба предполагает мотивацию учиться, способность критически мыслить и умение узнавать, как учиться. [129].

Таким образом, для достижения целей обучения в течение всей жизни необходимо применение совокупности инновационных технологий и методик преподавания и обучения, так как это обеспечит формирование профессиональной компетентности, как преподавателей, так и обучающихся; приоритет деятельностного развития студентов перед их предметно-информационным насыщением, посредством личностно-ролевого участия в образовательном процессе.

4. Усовершенствование процесса измерения академической трудоёмкости при формальном, неформальном и информальном обучении с тем, чтобы облегчить академическую мобильность студентов (требование Болонской Декларации) и упростить взаимное признание квалификаций.

Каждая страна-участница Болонского процесса, исходя из национальных особенностей политики образования, разрабатывает систему квалификаций

Европейского пространства высшего образования, основанную на Европейской системе переводных зачетных единиц - ECTS. Такая система призвана стать инструментом обеспечения необходимых связей между предыдущими уровнями подготовки и высшим образованием, то есть средством реализации непрерывного процесса обучения на протяжении всей жизни [142]. Это сопоставляется с основными принципами Болонской декларации, в которой предусмотрена реализация интегрированных систем обучения в течение всей жизни, охватывающих, признание неформального и неофициального обучения (через Аккредитацию предшествующего образования (APL) и Аккредитацию предшествующего неформализованного обучения (APEL). В этой связи приоритетным становится вопрос о признании и оценке предшествующего образования, полученного на различного рода курсах, самостоятельно или в процессе обучения, повышения квалификации по месту работы, а также в процессе неформального обучения. Такое образование может быть подтверждено официально посредством Европейской системы переводных зачетных единиц. В этом случае соответствующее учебное заведение может по результатам продемонстрированных знаний, навыков и компетенций, которые зафиксированы в различного рода документах, сертификатах или же получены в результате вступительных испытаний, оценить уровень соответствия этапу обучения. Данное положение имеет принципиальное значение для реализации европейских подходов к процессу обучения в течение жизни [14, С.3-5].

5.Создание постоянной действующей системы профессиональной ориентации и консультирования, обеспечивающей получение высококачественной информации и советов о возможностях обучения во всей Европе и в течение всей жизни.

Профессиональная ориентация, выступая в качестве одной из концептуальных идей Концепции обучения в течение всей жизни, призвана обеспечить профориентационное сопровождение всех категорий граждан на всех этапах их жизненного становления, поскольку постоянно увеличивается и возрастает их профессиональная подвижность, обновляются профессиональные знания, значимым становится владение многими профессиями, возрастает требование к постоянному профессиональному образованию [86]. Данные изменения вызывают необходимость коренного пересмотра отношения к профессиональной ориентации, которую мы предлагаем рассматривать как основу для развития кадрового потенциала стран ЕС, форм и методов профессионального образования граждан [49]. В этой ситуации необходим новый подход, при котором основная задача профессиональной ориентации заключается в сопровождении людей в их уникальном путешествии по жизни, стимулируя мотивацию заниматься своим личностным и профессиональным

развитием, предоставляя основную информацию и содействуя принятию решений [118]. В соответствии с данной задачей услуги по профориентации и консультированию должны сдвинуться к более «холистическому» стилю, способному адресоваться к широкому диапазону нужд и запросов и различным категориям граждан с учетом их личных и социальных обстоятельств, параметров рынка труда и нужд работодателей [113]. С этой точки зрения можно выделить следующие тенденции в организации и содержании профориентационной работы: развитие самообслуживания клиентов и работодателей путем значительного расширения профессиональной информации; преимущественное профессиональное консультирование наиболее нуждающихся в этом категорий граждан; развитие специальных профориентационных услуг для различных категорий граждан; повышение качества профориентационных услуг и консультирования; переход от принципа «подбор конкретного вида занятости» к принципу «вариативного планирования профессиональной карьеры»; расширение сотрудничества с другими организациями; мониторинг результативности профориентационных услуг и эффективности затрат на них [114]. Необходимо изменение содержания процесса профессионального консультирования как системообразующего элемента профессиональной ориентации [52]. Оно должно быть направлено на активизацию внутренних психологических ресурсов личности, развитие ее потенциальных возможностей, формирование профессиональной и личностной мобильности с тем, чтобы при включении в обучение в течение всей жизни, человек мог в полной мере реализовать себя, а в случае необходимости гибко реагировать на возможность перемены форм и методов обучения.

б. Приближение обучения к дому и к различным категориям потребителей.

Приближение обучения к различным категориям потребителей предполагает ускоренное развитие информационных и коммуникативных технологий, расширение доступа к ним и обеспечение возможностей обучения в он-лайн-режиме в течение 24 часов в сутки. Мировая телекоммуникационная инфраструктура позволяет создавать системы массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией независимо от временных и пространственных поясов [136, С.25-27]. Системы дистанционного образования соответствуют логике развития системы образования и общества в целом, где во главу угла ставятся потребности каждого отдельного человека. Дистанционное образование позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных, научных и технических центров, тем самым получая все более широкое распространение, поскольку способствует удовлетворению образовательных потребностей общества [154, С.124]. Один из наиболее

доступных вариантов дистанционного образования - открытое образование, на создание которого оказали влияние фундаментальные достижения в таких областях как образовательные методики, информационные технологии и маркетинговые методы обслуживания потребителей. Важнейшую роль сыграло также осознание необходимости перехода в образовании от использования отдельных методик к комплексным учебным технологиям системного и сетевого подходов, обеспечивающих высокое качество при массовом предоставлении услуг [153]. Таким образом, дистанционная технология обучения, рассматриваемая как одна из образовательных технологий, реализуется в рамках обучения в течение всей жизни.

Проведенный анализ показал, что Концепция обучения в течение всей жизни носит нелинейный, многомерный характер, выводя обучение за рамки учебных заведений. Она обеспечивает возможность получения образования с помощью формального, неформального и информального обучения; взаимодействия между знаниями, полученными на начальном этапе образования, и знаниями, приобретенными на более поздних этапах; включает в себя возможность отсутствия фигуры учителя (преподавателя); ориентирует на формирование компетенций и их обновление в течение всей жизни. Данные положения выводят новую образовательную Концепцию обучения в течение всей жизни на более высокий уровень, тем самым отличая ее от Концепции непрерывного образования.

Подводя итог вышеизложенному, важно отметить, что раскрыв в данном параграфе сущностные характеристики Концепции обучения в течение всей жизни мы еще раз подтвердили идею, которая не раз встречалась нам в трудах ведущих российских ученых Г.В.Мухаметзяновой, А.М.Новикова, А.И.Субетто, И.А.Зимней, В.И.Байденко, Н.А.Селезневой и др., что Концепция обучения в течение всей жизни включает в себя ключевые параметры Концепции непрерывного образования. Однако, по мнению О.В.Олейниковой, и мы полностью с ним согласны, между непрерывным обучением/образованием и обучением в течение всей жизни существуют различия.

Мы, проанализировав основные положения Концепции непрерывного образования [70, 172, 184], которые легли в основу обучения в течение всей жизни, и, взяв за основу результаты исследования, проведенного О.В.Олейниковой, представили свой сравнительный анализ на основе выделения основных компонентов двух данных Концепций, представленных на рисунке 1.

Рисунок 1 .

Сравнительный анализ Концепции непрерывного образования и Концепции обучения в течение всей жизни

Концепция непрерывного образования	Концепция обучения в течение всей жизни
Методологический компонент	
<p><i>методологические подходы</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – универсализационный, – холистический, – синергетический, – личностно-деятельностный, – комплексный, – гуманистический 	<p><i>методологические подходы</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – универсализационный, – холистический, – синергетический, – компетентностный, – интегрально-модульный, – целостный
Сущностный компонент	
<p><i>Модель непрерывного образования</i> – целостная система организации образования, представляющая непрерывающуюся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех ступеней и видов имеющейся образовательной системы (дошкольного, школьного, профессионального и пост профессионального – повышения квалификации и переподготовки)</p>	<p><i>Модель обучения в течение всей жизни</i> – это единая система целенаправленной образовательной деятельности, в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующая повышению и улучшению знаний, умений и компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие</p>
Целевой компонент	
<p><i>Цель</i> - становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.</p> <p><i>Задачи</i> - обновление, дополнение и применение ранее приобретенных знаний и умений; постоянное расширение своего кругозора, повышения культуры; развитие способностей; получение специальности и совершенствование в ней; приобретение новой специальности</p>	<p><i>Цель</i> - наделение людей всех возрастов равным и открытым доступом к возможностям обучения высокого качества и разнообразным видам учебного процесса по всей Европе</p> <p><i>Задачи</i> - развитие идеи активной гражданской позиции и трудопривлекательности</p>
Содержательный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – дифференциация содержания образовательных процессов и его концентрация; – преемственность и многовариантность содержания общего и профессионального образования; 	<ul style="list-style-type: none"> – гарантирование всеобщего многоуровневого доступа к обучению, обеспечивающего долговременное участие в информационном обществе; – разработка и инновационных технологий, методик и методов преподавания и

<ul style="list-style-type: none"> – фундаментализация образования; – гуманитаризация содержания непрерывного образования; – обеспечение трудовой и социальной активности личности на протяжении всего жизненного пути. <p><i>Инновационная сущность</i> - смена парадигм образования, характеризующаяся реализацией идей всеобщности и доступности образования, равных возможностей для продолжения образования в высших учебных заведениях, единых требований для поступления в средние и высшие учебные заведения, повышения квалификации рабочих и служащих</p>	<ul style="list-style-type: none"> обучения; – увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; – усовершенствование процесса измерения академической трудоёмкости с тем, чтобы облегчить академическую мобильность студентов и упростить взаимное признание квалификаций; – создание постоянной действующей системы профессиональной ориентации и консультирования; – приближение обучения к дому и к различным категориям потребителей. <p><i>Инновационная сущность</i> - сближение общего и профессионального образования, его интеграция с наукой и производством, направленная на личностное, профессиональное и социальное совершенствование личности в течение всей жизни и ориентированная на требования международного рынка труда</p>
<i>Технологический компонент</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – традиционные формы обучения; – продуктивные, активно-творческие методы обучения, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера, имеющие целью дать не только знания, но и опыт их самостоятельного добывания; – инновационные технологии, строящиеся по коллективно-индивидуальному принципу, при котором каждый обучающийся имеет возможность двигаться вперед своим темпом, осваивая необходимое содержание в соответствии с государственным образовательным стандартом 	<ul style="list-style-type: none"> – сочетание традиционных и виртуальных форм обучения; – активные методы обучения, способствующие формированию субъект-субъектных отношений между обучающимися и преподавателями, развитию их самообразовательной деятельности; – интерактивные технологии, способствующие инициированию активности обучающихся, активизации сотрудничества в коллективной деятельности, ориентации на исследование способа продуктивной деятельности
<i>Субъектно-позиционный компонент</i>	
<p>Активная личность <i>Традиционные студенты (выпускники средних школ)</i> - субъекты учебного процесса <i>Преподаватель</i> - организатор процесса обучения</p>	<p>Обучающаяся личность <i>Студенты - клиенты и покупатели</i> – активные субъекты учебного процесса, несущие ответственность за свою образовательную деятельность</p>

	<i>Преподаватель</i> - наставник и посредник, эксперт и субъект рыночных отношений
<i>Оценочный компонент</i>	
Пятибалльная система контроля знаний: оценка	Европейская система переводных зачетных единиц: зачетная единица.

Вместе с тем, говорить о завершенности Концепции обучения в течение всей жизни было бы преждевременным, так как процесс ее становления и развития еще далеко не закончен и требует своего теоретического, методологического и практического осмысления и конкретизации.

Подводя итоги первой главы, необходимо констатировать, что проблема формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов будет успешно решена при реализации следующих организационно-педагогических условий: разработке и реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов в едином образовательном пространстве; использовании интерактивных технологий формирования готовности к обучению в течение всей жизни; интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда.

Глава 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ У БУДУЩИХ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ)

2.1. Моделирование процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов

Теоретические аспекты проблемы формирования готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни, рассмотренные в первой главе, указали на необходимость экспериментальной проверки выявленных нами организационно-педагогических условий формирования у них готовности к обучению в течение всей жизни. Это может быть достигнуто путем комплексного и последовательного педагогического эксперимента [71, С.58].

На констатирующем этапе в эксперименте участвовали учащиеся профильных классов средних общеобразовательных школ г. Казани, студенты дневного и заочного отделений с 1 по 5 курс, преподаватели ЧОУ ВПО АСО (КСЮИ), ГОУ ВПО «Московского государственного областного университета», Комплексного центра подготовки и переподготовки кадров и развития отрасли при Министерстве труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, социальные работники РТ.

Был проведен комплекс исследований с целью изучения необходимости обучения в течение всей жизни компетентных специалистов с позиций учащихся (66 чел.), студентов (431 чел.), учителей (35 чел.), преподавателей (26 чел.), работников социальной сферы (106 чел.). Для этого проводились опросы, интервьюирование и анкетирование. Результаты наших исследований по данной проблеме представлены в таблице 1.

Таблица 1

Обобщенные результаты опроса респондентов о необходимости обучения в течение всей жизни

Уровни Контингент	Высокий – положительный (считают необходимым обучение в течение всей жизни)	Средний – нейтральный (затрудняются однозначно определить свое отношение к данному вопросу)	Низкий - отрицательный (не считают необходимым обучение в течение всей жизни)
Ученики классов, 11	83% - 413 чел.	10% - 49 чел.	7% - 35 чел.

студенты			
Учителя	74% - 26 чел.	16% - 6 чел.	10% - 3 чел.
Преподаватели	86% - 22 чел.	12% - 3 чел.	2% - 1 чел.
Работники социальной сферы	88% - 93 чел.	10% - 11 чел.	2% - 2 чел.

Результаты вышеприведенного опроса позволили нам сделать несколько принципиальных выводов:

- большая часть школьников и студентов как дневного, так и заочного отделений считает необходимым обучение в течение всей жизни, начинать которое нужно еще со школы;
- преобладающая часть участвовавших в исследованиях специалистов социальной сферы активно высказываются за необходимость обучения в течение всей жизни, для повышения своей конкурентоспособности в постоянно изменяющихся условиях современного социального пространства;
- основная часть преподавателей, как вузов, так и Комплексного центра подготовки и переподготовки кадров и развития отрасли считают необходимым обучение в течение всей жизни, поскольку оно способствует повышению качества профессиональной подготовки;
- наименее активные позиции по данной проблеме занимают учителя средних общеобразовательных школ, что объясняется недостаточной теоретико-методологической подготовкой учителей и является дополнительным подтверждением актуальности и практической значимости проблемы формирования у будущих компетентных специалистов готовности к обучению в течение всей жизни.

Одной из задач, стоявших перед нами, было выявление уровня информированности респондентов о необходимости и возможности обучения в течение всей жизни. Анализ полученных данных показал, что только 19% (126 чел.) респондентов владеют информацией об обучении в течение всей жизни, 72% (478 чел.) имеет поверхностное представление об обучении в течение всей жизни (низкий уровень информированности). Не владеют информацией о возможности обучения в течение всей жизни - 19% (126 чел.). Таким образом, в целом 72% опрошенных респондентов информированы о возможности обучения в течение всей жизни. Кроме того, нам было важно выявить источники информированности, сведения о них приводятся таблице 2

Таблица 2

Источники информированности

№	Источники информированности	Количество ответов	Проценты
---	-----------------------------	--------------------	----------

1	Интернет	158	29,0
2	Пресса, каталоги, справочные пособия	45	8,2
3	Реклама	78	14,2
4	Телевидение, радио	11	2,1
5	Друзья	23	4,3
6	Родители, родственники	184	33,7
7	Учителя школы	33	6,0
8	Преподаватели института	8	1,4
9	Информация, полученная на Дне открытых дверей института	0	0,0
10	Психолог	4	0,7
11	Иные источники	2	0,4
12	Затрудняюсь ответить	0	0,0
Всего респондентов 431		546	100

Согласно результатам таблицы большая часть респондентов (53,5%) получает информацию о выбираемой профессии самостоятельным путем, в основном с помощью системы Интернет, без учета склонности личности к данной профессиональной деятельности. Это приводит к мысли о том, что формирование профессиональных интересов у многих обучающихся проходит под воздействием малоуправляемых факторов, что свидетельствует о необходимости их целенаправленного ориентирования в выборе профессии.

Рассмотрев источники информированности обучающихся о выбираемой профессиональной деятельности, мы определили профессиональную готовность каждого респондента. Для этого мы применили опросник «Профессиональная готовность», разработанный Л.Н. Кабардовой на основе психологической классификации профессий Е.А.Климова [52, С.81] (Приложение 6). Данный опросник позволил выявить профессиональную готовность респондентов в соответствии с тремя критериями, характеризующими: 1) подготовленность, наличие способности «я умею или я мог бы», 2) отношение к определенному виду действий «мне нравится, я бы хотел», 3) намерение посвятить себя данной профессии «я намерен». Выбор наиболее предпочтительной профессиональной сферы (или нескольких сфер) производился на основе сопоставления сумм баллов, набранных в разных профессиональных сферах по шкале «профессиональные предпочтения». Обращалось внимание на те профессиональные сферы, в которых эти суммы наибольшие. Затем в каждой сфере сравнивались между собой баллы, набранные по трем шкалам. Предпочтительным являлось такое сочетание, в котором оценки по второй и третьей шкалам количественно сочетались с оценкой по первой шкале, отражающей реальные умения испытуемого. Далее анализировались отдельные вопросы, ответы на которые получили оценки в

баллах «2-2-2», а также «2-2-1», «1-2-2». Это было необходимо для того, чтобы сузить профессиональную сферу до конкретной специальности. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что 84% - 362 студента склонны к сфере профессиональной деятельности «человек-человек», к которой относится специальность «социальный работник». Однако 16% - 69 респондентов проявили склонность к другим сферам профессиональной деятельности. Из них 22 человека учатся на первом: 17 – на заочном отделении, 5 – на дневном отделении. Кроме этого, 2 человека на третьем курсе заочного отделения и 1 на третьем курсе дневного отделения. Получив данные результаты, мы попытались выяснить их причины. Предположив, что это связано с недостаточной осведомленностью о сущности профессии «социальный работник» и профессиональных качествах социального работника мы предложили студентам 1-3 курсов написать мини-сочинение: «Миссия социального работника: вызовы времени». Результаты сочинения подтвердили наше предположение, что студенты первого курса имеют поверхностное представление о будущей профессии.

Далее мы изучали начальный уровень сформированности каждого, выделенного нами в первой главе, компонента готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни (на примере профессиональной подготовки социальных работников). Исходя из структуры готовности к обучению в течение всей жизни, мы модифицировали методику В.Ш.Масленниковой (Приложение 7). В исследовании был применен поуровневый способ диагностики. Для анализа результатов мы использовали бланки количественного и качественного анализа. В инструкции указывалось на необходимость внимательно вчитываться в вопросы и знаком «X» и отметить в соответствующей графе ответ, отражающий мнение респондента, заполняющего бланк (в данном случае студентов социально-экономического факультета 1-3 курса). В каждой графе указывалось также количество баллов, которыми студент может оценивать тот или иной ответ.

Коэффициент уровня сформированности готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников вычислялся по формуле:

$$K_{co} = \frac{a(2) + b(1) + c(0) + d(-1) + e(-2)}{N}; \text{ где}$$

K_{co} - коэффициент самооценки студентов;

a – число ответов «да» (2 балла);

b – число ответов «скорее да, чем нет» (1 балл);

c – число ответов «не могу сказать» (0);

d – число ответов «скорее нет, чем да» (-1 балл);

e – число ответов «нет» (-2 балла);

N - число признаков.

Если коэффициент составлял от -0,7 до -2 – низкий уровень сформированности готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни, если от -0,6 до 0,7 – средний уровень, достаточный – от 0,7 до 2.

Ниже приведены обобщенные систематизированные групповые результаты сформированности компонентов готовности студентов 1 – 3 курсов к обучению в течение всей жизни в результате самооценивания (табл. 3).

Таблица 3

Сформированность компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному обучению в течение всей жизни

№	Компоненты готовности будущих социальных работников к профессиональному обучению в течение всей жизни	Оценка сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному обучению в течение всей жизни преподавателями и самооценки студентами (в баллах, средний показатель)					
		экспериментальная гр.			контрольная гр.		
		Икурс	IIкурс	IIIкурс	Икурс	IIкурс	IIIкурс
1	Мотивационно-ценностный компонент (K_M)	-0.7	0.3	0.7	-0.8	0.2	0.5
2	Когнитивно-процессуальный компонент (K_K)	-0.7	-0.3	-0.5	-0.7	-0.1	0.2
3	Организационно-деятельностный компонент (K_D)	-0.8	-0.2	0.5	-0.8	-0.4	0.4
4	Аналитико-рефлексивный компонент (K_P)	-0.2	0.4	1.1	-0.3	0.7	0.8

Параллельно бланки количественного и качественного анализа на каждого студента было предложено заполнить и преподавателям кафедры социальной работы. Результаты оценивания исходного уровня готовности к обучению в течение всей жизни преподавателями оказались практически одинаковыми с результатами самооценки готовности студентов. Для подтверждения этого положения мы воспользовались корреляционным анализом. Связь между явлениями считается существенной и достоверной, если коэффициент корреляции более 0,75. По результатам корреляционного анализа ответов, полученных при самооценке студентами мотивационно-ценностного компонента готовности и оценке студентов преподавателями, можно сделать выводы: самооценка студентов совпадает с их оценкой преподавателями;

исходный уровень сформированности каждого компонента готовности у студентов I - III курсов к обучению в течение всей жизни соответствует среднему уровню.

Поскольку в методике исследования готовности использовались баллы, т.е. порядковая шкала, мы можем применить только непараметрические критерии (критерий Пирсона χ^2 , Фишера ϕ^* или Манна – Уитни U). Параметрические критерии (t-критерий Стьюдента и др.) в данном случае неприменимы.

По результатам проведенного тестирования нами была произведена оценка однородности экспериментальной и контрольной групп с использованием критерия χ^2 .

$$T_{табл.} = \frac{1}{n_1 \times n_2} \times \sum \frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}},$$

где: $T_{эксп}$ - значение наблюдаемого статистического критерия;

n_1 - число обучающихся в контрольной группе;

n_2 - число обучающихся в экспериментальной группе;

O_{11} - число обучающихся в контрольной группе соответствующего уровня;

O_{21} - число обучающихся в экспериментальной группе соответствующего уровня.

Подставив в общую формулу значение соответствующих параметров мы получили $T_{эксп} = 0,01$ для групп первого курса, $T_{эксп} = 0,25$ для групп второго курса и $T_{эксп} = 0,05$ (см. Приложение 13, Таблицы 1-3). Различия считаются достоверными, если экспериментальное значение получается выше табличного. По таблицам [125] определили предельное значение $T_{табл} = 7,815$ ($\alpha = 0,05$). Это значит, что при уровне значимости равном 0,05 или достоверности 95 % (что общепринято в педагогических исследованиях) распределение обучающихся по уровням знаний в контрольной и экспериментальной группах существенно не отличается.

В соответствии с одной из задач опытно-экспериментальной работы было выявлено 4 уровня сформированности готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни.

Нулевой уровень готовности к обучению в течение всей жизни характеризуется таким состоянием, когда несформированность отдельных компонентов нарушает целостность психологического новообразования, деформирует его функциональную структуру, нарушает его общую направленность и действенность.

Низкий уровень готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни предполагает такое ее состояние, при котором слабо

функционируют лишь отдельные ее компоненты, активизированные не внутренней потребностью личности, а лишь внешними требованиями.

Средний уровень характеризуется неполной сформированностью целостной структуры готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников, неравномерным развитием отдельных ее компонентов, но наличие при этом тенденции к их устойчивости, взаимосвязи, обогащению, проявлению общественно- и личностно-значимых потребностей, вызывающих желание учиться в течение всей жизни.

Высокий уровень готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников характеризуется сформированностью всех компонентов в их единстве и взаимодействии.

Критериально соотнесение к конкретному уровню происходило при помощи весовых коэффициентов. Экспертным методом мы определили вес каждого из компонентов (Таблица 4).

Таблица 4

Экспертная оценка весовых коэффициентов

Компоненты	Преподаватели	Соц.работники	Студенты	Среднее
Мотивационно-ценностный Компонент (λ_m)	0,3	0,2	0,3	0,25
Когнитивно-процессуальный компонент(λ_k)	0,2	0,2	0,2	0,23
Организационно- деятельностный компонент(λ_d)	0,3	0,4	0,4	0,36
Аналитико-рефлексивный компонент(λ_p)	0,2	0,2	0,1	0,16
Сумма	1	1	1	1

Таким образом, интегральный показатель уровня готовности отдельного студента находился следующим образом:

$$\Gamma = K_m * (\lambda_m) + K_k * (\lambda_k) + K_d * (\lambda_d) + K_p * (\lambda_p)$$

Опытно-экспериментальная работа показала, что на начальном этапе эксперимента 90,5 % обучающихся находились на нулевом и низком уровне готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни в экспериментальной, почти столько же, сколько и в контрольной группе.

Обработка результатов уровня сформированности готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников на 1-3 курсах критерием χ^2 показала несущественность различий.

Подводя итоги, мы разделили студентов экспериментальной группы на 3 подгруппы: 1 группа - с нулевым уровнем, 2 группа – с низким уровнем и 3 группа – со средним уровнем готовности к обучению в течение всей жизни.

■ 1 группа: нулевой уровень ■ 2 группа: низкий уровень ■ 3 группа: средний уровень

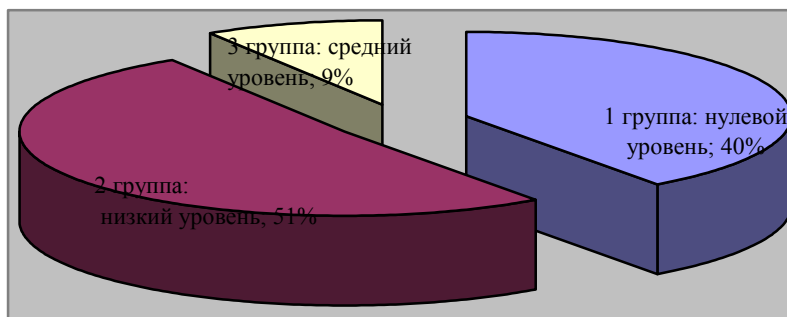


Рис. 2. Уровни сформированности компонентов готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников

Итак, согласно полученным результатам, (рис. 2) уровень готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни явно недостаточен, что укрепило нас во мнении о необходимости специальной целенаправленной учебной деятельности, которую мы начали с разработки и реализации модели формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов, что является одним из организационно-педагогическим условий формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.

Для построения модели процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов необходимо уточнить основное содержание педагогических терминов «модель», «моделирование педагогического процесса».

«Модель - это концептуальный инструмент, ориентированный в первую очередь на управление моделируемым процессом или явлением». «Модель - мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты». В любом случае, как отмечает Мухаметзянова Г.В., модель – это вспомогательный инструмент исследователя, «идеальный тип» [91, С.62-63]. Моделирование предполагает упорядочение педагогических средств, установление разнообразных связей между ними, определение их применения. Модель педагогического процесса должна всегда учитывать его динамику и целостность [94, С.57] последовательности их применения. Сконструировать модель - значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы (В.П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В.А. Штофф и др.).

По мнению М.Е. Дуранова, модель в педагогическом исследовании отражает системный состав элементов процесса; характер связей между

элементами системы; функции, выполняемые элементами и моделью в целом; условия функционирования данной системы. Модель в педагогическом исследовании выступает как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе [102]. Моделирование процесса формирования готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни предполагало разработку инвариантной части модели, которая является, по сути, информационной. Информационным выражением указанной модели является состав ее компонентов, их содержание и последовательность, которые в комплексе охватывают все основные направления, технологии и методы готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни. Направлениями моделирования являются: полнота разработанности модели; связь теории с практикой; обобщенность цели, принципов; типизация задач; дифференциация технологий; интеграция форм и методов формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов [47, С.17].

Представим схематически структурно-функциональную модель процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов (Приложение 8).

Структура представленной модели, включает в себя 4 блока: функционально-целевой, структурно-содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный. Их основными компонентами являются принципы, цель, задачи, функции, компоненты, интерактивные технологии, методы, формы, критерии и критериальные показатели, взаимосвязь которых делает процесс формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов более эффективным.

Функционально-целевой блок включает в себя цель как образовательный идеал, задаваемый социальным заказом и реализуемый через различные подходы [127, С.163]. Основная *цель* исследуемого процесса - формирование готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов - активных граждан, способных к личностному и профессиональному развитию, совершенствованию знаний, умений и компетенций, позволяющих им быть конкурентоспособными на международном рынке образования и труда.

Данная цель конкретизирована следующими *задачами*:

- формирование положительных мотивов по усвоению будущей профессии;
- формирование знаний, умений и компетенций у будущих компетентных специалистов;

- развитие профессионально-значимых личностных качеств обучаемых;
- формирование способностей к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни.

Процесс формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов призван осуществить 5 групп функций. *Обучающе-образовательные* функции позволяют конструировать эффективные условия передачи обучающимся знаний, умений и компетенций, формирования их мировоззрения и развития способностей в течение всей жизни. *Воспитательно-организационные* обеспечивают последовательное введение обучающихся в разнообразные виды деятельности, в результате чего происходит развитие интеллектуальных, нравственно-эмоциональных и физических качеств личности и требующие четкой методической проработки и инструментовки образовательного процесса. *Психолого-развивающие* функции предполагают оптимальное развитие у обучающихся всех психических процессов, способствующих обучению в течение всей жизни и создание многообразных условий для полноценной интеллектуальной деятельности. *Системно-структурирующие* обеспечивают научную последовательность и логичность передачи информационного учебного материала. *Комплексно-стимулирующие* функции представляют взаимосвязь инновационных технологий, методов и форм профессионального обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса с учетом возрастных особенностей обучающихся в течение всей жизни.

Организация работы по формированию готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов построена на принципах, учет и соблюдение которых обеспечивает протекание исследуемого процесса в режиме наибольшего благоприятствования. К ним относятся: *принцип системности*, предусматривающий всесторонний учет специфических целей и задач, спроса и предложения, возможностей и потенциала обучаемых, интеграции их образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности, сочетаемости инновационных технологий, методов, форм преподавания и обучения; *принцип концентрированности на обучаемом*, подразумевающий ориентированность обучения на образовательные потребности личности; *принцип систематичности и последовательности*, предполагающий прогнозирование развития личностно-профессиональных качеств студентов с учетом их познавательных возможностей, предшествующей подготовки, междисциплинарных связей; *принцип модульности*, предполагающий разделение содержания обучения на отдельные модули по каким-либо основаниям, тем самым, обеспечивающий переход от образовательной деятельности к самообразовательной или исследовательской,

возможность самостоятельного выбора обучающимся индивидуальной траектории обучения с учетом зон его ближайшего развития; *принцип сознательности и развития творческой активности*, неразрывно связанный с самостоятельностью действий обучающихся, с проявлением интереса, увлеченности и инициативных творческих поисков, стремлением к приобретению знаний, любознательностью, желанием в будущем заниматься деятельностью по обучаемой специальности, активным участием в жизни вуза; *принцип содействия самореализации и самоутверждению будущих компетентных специалистов*, основывающийся на контекстном обучении, которое наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации. С помощью всей системы форм, методов и средств обучения - традиционных и инновационных – контекстное обучение последовательно моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Структурно-содержательный блок модели формирования готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивно-процессуальный, организационно-деятельностный, рефлексивно-аналитический компоненты, рассмотренные нами в § 1.3 первой главы. Формирование данных компонентов осуществлялось нами в процессе реализации разработанного для студентов вуза элективного курса «Учись учиться». Элективный курс - одна из форм профессиональной подготовки обучающихся в вузе, на которой происходит целенаправленное обучение, способствующее знакомству студентов с особенностями, спецификой будущей работы, с методами, формами и технологиями обучения в течение всей жизни, необходимого для повышения их профессиональной компетентности, а также с учебными заведениями, где можно расширить свои профессиональные знания как в России, так и в Европе.

Проведенный нами анализ научной и методической литературы по проблеме формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов, подвел нас к выводу, что процесс формирования готовности является этапизированным. Учитывая сложности образовательного процесса, специфику курса и уровень подготовленности обучающихся, а также закономерности развития личности студента каждого курса обучения, которые были выявлены нами в процессе длительного наблюдения, мы выделили следующие этапы формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов.

1 этап - обеспечение профессиональной осведомленности, знакомство студентов с различными сторонами профессиональной деятельности,

сознательное усвоение ими роли компетентного специалиста, его основных функций и модели личности, развитие устойчивого положительного отношения к будущей профессии, потребности в обучении ее основам в течение всей жизни.

2 этап - обогащение опыта, включение обучающихся в образовательную, самообразовательную, исследовательскую деятельности, в процессе которых формируется увлеченность обучением в течение всей жизни и своим трудом в социуме. Осознание своих профессиональных возможностей и способностей, нравственных качеств и психологических свойств, которые отвечают требованиям избранной профессии и закрепляют потребность в постоянном совершенствовании профессиональных качеств личности, повышение культуры, обеспечивающих результативность в работе.

3 этап – формирование устойчивых и глубоких убеждений, принципов, идеалов, составляющих основу социально-профессионального мировоззрения будущего компетентного специалиста, расширение и углубление профессионального кругозора студента, круга знания тех проблем, которые стоят перед специалистом, закрепление нового подхода к решению профессиональных задач, овладение основами профессиональной этики, методикой исследовательской диагностической работы в социуме. На этом же этапе происходит подготовка к самостоятельной деятельности специалиста, закрепление и углубление профессиональных качеств, необходимых для самостоятельной социальной работы, разностороннее вхождение в роль социального работника, проверка своих профессиональных возможностей и способностей, выявление степени готовности, прогнозирование и проектирование профессионального роста в течение всей жизни.

В результате исследования и эксперимента мы пришли к выводу, что формирование готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов начинается с осведомленности о профессии, далее идет приобретение необходимых знаний, умений, навыков, способностей их реализовать в конкретных условиях профессиональной деятельности, укрепление положительных мотивов, положительное отношение к избранной специальности, повышение требовательности к себе, самокритичности и т.д. Заканчивается этот процесс тем, что готовность к обучению в течение всей жизни, пройдя несколько этапов, становится устойчивым, интегративным личностным новообразованием.

На первом этапе формирования готовности студентов к обучению в течение всей жизни большое значение имеет организация образовательной деятельности по развитию положительной мотивации, педагогической направленности личности и своевременной диагностики формирования и

совершенствования личностных качеств, общего развития каждого студента. Успешность овладения профессией определяется, прежде всего, уровнем сформированности положительных ценностей еще в школьном периоде. Формирование мотивации способствуют развитию качеств, а успехи в учебной работе закрепляют интерес и положительную направленность, увлеченность будущей профессиональной деятельностью. Высокий уровень мотивации и положительных ценностей личности явился основой развития способностей.

На первом этапе формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов важно вызвать у студентов установку на реализацию получаемых знаний, умений, навыков, личностных качеств при решении практических задач. В связи с этим организованный на первом курсе элективный курс «Учись всю жизнь» носит краткосрочный, чередующийся характер, представленный учебными модулями, где необходима целенаправленная, опережающая работа по усвоению обучающимися самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственностей» [127].

Программа элективного курса «Учись всю жизнь» состоит из 3 разделов. В первом разделе программы обучающиеся знакомятся с теоретико-методологическими основами будущей профессиональной деятельности: с основными понятиями и категориями, с целями и задачами, с профессиональными и личностными качествами, необходимыми компетентному специалисту, со спецификой и особенностями профессии.

Второй раздел посвящен основным направлениям профессиональной деятельности в России и странах Европы.

Третий раздел, давая первоначально самые общие знания о профессии, знакомит студентов с тем, как овладевать этой профессией, с культурой учебного труда, элементами научно-исследовательской деятельности, как осуществляется система обучения в течение всей жизни, с основными путями овладения теоретическими знаниями и профессиональными умениями и компетенциями в процессе профессионального обучения и самообразования.

Содержание представленной в данной работе программы мы ориентировали на специфику содержания профессиональной подготовки будущих социальных работников. При построении структуры программы мы опирались на *принцип последовательности*. Так, программа начинается с раздела «Социальная работа в XXI веке: новые обязательства», где рассматриваются роль, сущность, цели, особенности социальной работы на этапе перехода к обществу, основанному на знаниях и история ее развития в России.

Следующий раздел «*Основные направления социальной работы: приоритеты, технологии и опыт в теории и практике*» являясь продолжением первого, раскрывает основные технологии социальной работы, характеристику ее основных направлений, условий и трудностей организации на рубеже веков.

Третий раздел «*Социальный работник: миссия, профессия, должность, менталитет*», обобщая материал первых двух разделов, подводит студентов к констатации факта необходимости постоянного совершенствования на протяжении всей жизни, так как с одной стороны это обусловлено спецификой самой профессии «социальный работник», ориентированной на изменения общества, с другой стороны, главной стратегией социальной политики государств (в том числе и России), реализующих задачи Болонского процесса.

Следующим принципом изложения учебного материала программы является *принцип концентричности*, в основу которого положен педагогический принцип возвратности к изученным знаниям несколько раз. Этот принцип изложения учебного материала прослеживается и выполняется при изучении почти каждого раздела или темы. Например, при изучении темы «Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника» мы неоднократно возвращаемся к ранее изученному материалу (к основным понятиям и категориям социальной работы, к ее целям, задачам и принципам, к специфике и особенностям российского и зарубежного опыта социальной работы, к педагогическим, психологическим, социологическим основам профессии «социальный работник и т.д.).

Спиральное изложение учебного материала курса «Учись всю жизнь» предполагает конструирование материала, исходя от простого к сложному, постепенно расширяя и углубляя круг знаний обучающихся, но при постоянном обращении к ранее изученному учебному материалу как по данной дисциплине, так по другим предметам или почерпнутому из других источников (истории, географии, экономике, технологии, педагогика, периодическая печать, телевидение, ИНТЕРНЕТ и др.).

Таким образом, особенностью программы является то, что она может быть использована в учебном процессе вуза как самостоятельный курс; может выступать в форме кружка как по социальной работе, так и по изучению других профессий, факультативного курса и имеет практическую направленность, что позволяет использовать теоретические знания и умения в повседневной жизни. Программой предусматривается: изучение терминологии и теории социальной работы; применение теоретических знаний на практике в виде проектов, анализа реальных ситуаций, решения задач и применение знаний в повседневной жизни, что позволяет интегрировать образовательную, самообразовательную и исследовательскую деятельность; подготовка

компетентного специалиста ориентированного на личностное и профессиональное развитие в течение всей жизни, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, социально ответственного за свою профессиональную деятельность, готового к постоянному самообразованию, личностному и профессиональному развитию в течение всей жизни.

Программа направлена на развитие у обучающихся таких профессиональных качеств личности как активность, желание участвовать во всех сферах современной общественной жизни, в преобразовании общества и в обучении в течение всей жизни с целью достижения более высоких уровней образования и компетентности.

Важным условием успешного формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов является комплексное применение интерактивных технологий, методов и форм, которые позволят так организовывать учебный процесс, чтобы он способствовал формированию личности обучаемого, способного проявить интерес не только к учебному процессу, к будущей профессиональной деятельности, а способность к обучению в течение всей жизни, к видению своей будущей индивидуальной траектории обучения. Данные технологии, методы, формы обучения составляют *организационно-процессуальный блок модели*.

Для выявления наиболее эффективных технологий, методов и форм обучения будущих социальных работников, были, прежде всего, изучены теоретические аспекты понятий «педагогическая технология», «метод», «форма» обучения.

Под *технологией* (от греческого *techne* - искусство, мастерство и *logos* - учение) принято понимать совокупность производственных операций, методов и процессов в определенной отрасли производства; приемов, применяемых в каком-либо деле [90, С.13]. Анализ специальной литературы показал, что трактовку понятия «педагогическая технология» в педагогике можно свести к трем основным точкам зрения

Во-первых, педагогическая технология отождествляется с формой организации учебного процесса. Согласно этой трактовке к педагогическим технологиям относят: модульное обучение, контекстное обучение и другие. Второй вариант трактовки педагогической технологии представлен подходом В.Ф. Башарина. Он выделил три уровня, на которых можно вести обсуждение данного понятия: методологический (на котором понятие «педагогическая технология» представляет собой педагогическую категорию), уровень обобщенных педагогических технологий (на котором педагогические технологии дифференцируются по сферам: воспитание, обучение и общение) и уровень конкретных педагогических технологий (здесь педагогические

технологии представлены как образцы творческой педагогической деятельности). Третий вариант трактовки педагогической технологии связывает сущность педагогических технологий с оптимальным выбором методов (объяснительно-иллюстративный, проблемный, программированный и так далее) и форм (рассказ, беседа, семинар, самостоятельная работа и так далее) для получения максимального результата в конкретных условиях обучения [90]. Мы считаем, что *педагогическая технология* - это совокупность знаний, форм, методов, приемов, процессов, направленная на достижение цели; диагностика полученных результатов; система профилактики затруднений и рациональной коррекционной работы с обучающимися.

При моделировании процесса формирования готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни мы использовали следующие инновационные технологии: технология работы с алгоритмическими предписаниями, имитационная технология, технология проектного обучения, технология портфолио, информационная мультимедийная технология, исследовательская аналитическая технология, технология модульного обучения.

Существуют различные определения организационных форм обучения, которые содержат те или иные отличительные признаки формы (И.М.Чередов, И.Ф.Харламов, Ю.К.Бабанский, Н.А.Сорокина, М.Н.Скаткина, И.Я.Лернер, Б.Т.Лихачев, С.А.Смирнов, М.А.Молчановой). Мы придерживаемся следующего определения, «форма - есть способ существования и выражения содержания» [127, С. 145]. Для более эффективного осуществления процесса формирования готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни мы применяли *семинары*, направленные на активизацию познавательной деятельности студентов, *лекции с разбором конкретной ситуации*, ориентированные на обсуждение конкретной ситуации, *лекции-панели* с участием социальных работников; *дискуссии*, направленные на организацию между студентами свободного обмена мнениями, что оживляет учебный процесс, активизирует студентов, *лекции с применением техники обратной связи*, способствующие актуализации знаний студентов и последующему совместному участию преподавателя и обучаемых в решении проблемных задач, *лекции-консультации*, организованные по типу пресс-конференции, *лекции, оснащенные информационными средствами*.

Относительно методов обучения педагогической наукой накоплен богатый материал. Мы предлагаем под *методом обучения* понимать способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, направленный на усвоение последним содержания образования. Существуют различные классификации методов обучения, многообразие которых зависит от

избираемого критерия. В модели нами использована классификация методов обучения на основе направленности - интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов обучения.

В рамках элективного курса «Учись всю жизнь» из методов организации учебно-познавательной деятельности мы применяли метод проектов, кейс-метод, метод мозгового штурма, метод работы с алгоритмическими предписаниями, имитационные и неимитационные игры. Из методов стимулирования и мотивации были использованы метод награждения баллами, дипломами и грамотами. Из методов контроля и самоконтроля использованы такие методы как тестовый контроль, коллоквиум, модульный метод, бально-рейтинговый метод. Выбор данных методов не случаен, поскольку они способствуют высокой степени включенности студентов в процесс обучения, формированию их активности в процессе разных видов учебной деятельности, совпадению познавательных интересов преподавателя и студентов, коллективному форсированию усилий, наличию обратных связей в обучении, мотивации обучения (не только личной, но и социально значимой), возможности моделирования целостного содержания будущей профессиональной деятельности; повышенной эмоциональности студентов [51, 20]. Итак, все перечисленные нами в модели методы, способствуют активизации познавательной и социальной деятельности обучающихся, что стимулирует процесс формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.

Опыт педагогической работы автора и реальная практика обучения показывают, что эффективность педагогического процесса обеспечивается не отдельными технологиями, формами и методами, а их продуманной, взаимосвязанной системой. Мы считаем, что реализация подобранных нами технологий, форм и методов обучения в единстве способствует формированию готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов, в частности социальных работников, а также профессиональному совершенствованию педагога. Следует отметить, что разработанная нами модель достаточно условна, по образному выражению А.А. Леонтьева, «педагогические технологии нельзя выучить, можно наметить лишь ориентиры их возможного применения» [77, С. 189].

Таким образом, предлагаемая нами *модель формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов - это многосторонняя, многоуровневая и многомерная система, включающая сложное взаимодействие преподавателей с обучающимися, обучающихся с учебной информацией и с учебной группой, в которой осуществляется процесс*

обучения. В этой системе субъектом установления интегративных связей является сам студент. В качестве критериев оценки эффективности процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов мы рассматриваем *мотивационный*, предполагающий наличие положительных мотивов обучения в течение всей жизни, *когнитивный* включающий сформированность системы знаний об обучении в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов, *деятельностный* - овладение комплексом профессионально-значимых умений и компетенций, наличие личностных и профессиональных качеств будущих компетентных специалистов, *рефлексивный* - сформированность умений самооценивания способностей к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию, необходимых при обучении в течение всей жизни.

Результатом внедрения данной модели является достаточно сформированная готовность к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.

Следует отметить, что в соответствии с представленной нами структурно-функциональной моделью формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов в едином образовательном пространстве, как одного из первых организационно-педагогических условий, вторым является использование интерактивных технологий в процессе формирования готовности к обучению в течение всей жизни.

2.2. Использование интерактивных технологий в процессе формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов (на примере подготовки социальных работников)

Для формирования знаний, умений и компетенций, необходимых будущим социальным работникам для обучения в течение всей жизни, в рамках элективного курса «Учись всю жизнь» мы активно и успешно применяли *технология проектного обучения*, которая рассматривается как гибкая модель организации учебного процесса в вузе, ориентированная на обучение студентов творческой самореализации путем развития его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе учебной деятельности. В рамках технологии проектного обучения был использован *метод проектов*. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение (если имеется в виду групповая работа) ролей, т. е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия.

Метод проектов использовался нами при решении учебно-исследовательских творческих задач, для решения которых требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик. В процессе реализации элективного курса «Учись всю жизнь» работа над проектом включала следующие этапы:

- 1 этап - организационный: постановка задач и формирование группы студентов для работы над проектом. В качестве задач мы предлагали: самостоятельно выбрать проблему; подобрать литературу; подготовить компьютерную презентацию и т.п. Каждый студент участвовал в работе группы и представлял законченную работу.
- 2 этап - деятельностный: обсуждение выбранной проблемы, объема и качества подобранной информации, оформление результатов, подготовка презентации.
- 3 этап - итоговый: презентация проектов, их коллективное обсуждение.

Таким образом, результатом проектной деятельности является учебный проект - самостоятельно принимаемое студентами развернутое решение по какой-либо проблеме профессионального, социального, нравственного, исторического, научно-исследовательского и т.д. характера. При этом проектный метод не предполагает жесткой алгоритмизации действий. Он подразумевает творческий подход, развитие и совершенствование применяемых технологий при условии правильного следования логике и принципам, заложенным в том или ином подходе. Применение проектного метода предполагало использование широкого спектра проблемных, исследовательских и поисковых способов, четко ориентированных, с одной стороны на реальный практический результат, значимый для обучающегося, а с другой на разработку проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и интерпретации результатов [109, 136].

В процессе элективного курса «Учись всю жизнь» студенты разрабатывали несколько социальных проектов, где решались важные для нашего исследования задачи. Например, основной задачей первого проекта «Модель муниципальной службы социальной защиты населения» была разработка теоретической модели службы социальной защиты населения, второго проекта «Один день из жизни социального работника» стало составление и анализ профессиограммы социального работника, а проекта «Концепция обучения в течение всей жизни» - разработка и пути реализации данной концепции на примере выпускников ЧОУ ВПО АСО (КСЮИ), с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Для формирования способностей будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию в течение

всей жизни мы изучили и апробировали *исследовательскую аналитическую технологию*, разновидностью которой является *кейс-метод*. Кейс-метод основан на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и передаче их студентам для самостоятельного изучения. К кейс-методу относят: метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций или кейс-стадии), метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование, метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии. Особый интерес представляют кейс-стадии. Кейс-стадии - это специально спроектированные проблемные ситуации. По степени сложности такие ситуации могут иметь уровневый характер: простые ситуации (работа на репродуктивном уровне), ситуации более высокого уровня сложности, нестандартные ситуации (творческий уровень). Особенность таких ситуаций заключается в том, что они проектируются на основе реальных жизненных проблем, имеющих для студентов личностный смысл.

Особенностью кейс-метода является то, что он одновременно выступает как способ коллективного обучения, важнейшие составляющие которого - работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией; является синергетическим видом деятельности, который заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.; представляет разновидность проектной деятельности, при которой идет формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, выступающего одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий; способствует активизации познавательной деятельности студентов, стимулированию их успеха; представляет собой процесс формирования информационного поля, его активизации, организации информационных коммуникаций, сталкивания позиций, пополнения поля информацией и использования информации, накапливающейся в нём [110, С.51-54].

В ходе применения *кейс-метода* создавались проблемные ситуации социального характера, которые обучающиеся не могли решить (объяснить) при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие знакомыми способами. Они должны были найти новый способ действия для решения проблемы.

В своей работе мы придерживались следующего алгоритма работы при использовании кейс-метода [110, С.51-54]:

	<i>Действия преподавателя</i>	<i>Действия студента</i>
--	-------------------------------	--------------------------

До занятия	Подбирает кейс. Определяет основные и вспомогательные материалы. Разрабатывает сценарий занятия.	Получает кейс и список рекомендуемой литературы. Индивидуально готовится к занятию, согласно указаниям преподавателя.
Во время занятия	Организует предварительное обсуждение кейса. Делит группу на подгруппы. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	Задаёт вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. Разрабатывает варианты решений. Принимает участие в работе группы по принятию решений. В группе выбирают: – координатора, для организации работы; – секретаря, который фиксирует результаты работы; – спикера, который представляет проект на обсуждение.
После занятия	Оценивает работу студентов. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	Составляет письменный отчет, согласно указаниям преподавателя.

Рис. 3. Алгоритм работы

Исходя из анализа содержания данного рисунка видно, что алгоритм действий достаточно прост: преподаватель или сами обучающиеся выдвигают конкретный случай из реальной жизни. При этом учитывается, что такой факт должен быть не примитивным, а разносторонним, предполагать возможные предпосылки для различных суждений. Когда сообщение идет от преподавателя, мы его никак не комментируем, предоставляя обучающимся самим дать ему принципиальную оценку.

Таким образом, метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решения проблемы и составлять план его осуществления. Для этого используются такие виды работ, как изучение нового материала, решение проблемных задач, усвоение в процессе решения задачи и закрепление нового материала.

Для оптимизации самостоятельной работы студентов через формирование знаний, умений и навыков, необходимых для формирования готовности к обучению в течение всей жизни мы применяли *метод работы с алгоритмическими предписаниями*, который имеет свои особенности. Алгоритмические предписания разработаны на основе объединения совокупности понятий в типичные группы, характеризующиеся единой логикой изучения, которые называются планами изучения соответствующих компонентов. Например:

1.	Наименование	Обучение в течение всей жизни - любое целенаправленное
----	--------------	--

	понятия и его определение.	обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций, необходимых для личностного и социального развития и/или получения работы
2.	Признаки понятия (его происхождение, родовое отличие).	Сформировалось под влиянием теоретико-методологических, социально-экономических и профессионально-обусловленных предпосылок на базе накопленного опыта развития систем образования и представляет собой пример перехода к качественно новому этапу развития образования
3.	Какое явление оно определяет?	Сближение общего и профессионального образования, его интеграция с наукой и производством, направленная на личностное, профессиональное и социальное совершенствование личности в течение всей жизни и ориентированная на требования международного рынка труда.
4.	Как используется обозначенное этим понятием явление на практике?	Обучение в течение всей жизни включает три типа целенаправленной образовательной деятельности: формальное обучение или «официальная учеба», неформальное обучение или «неофициальная учеба» и информальное обучение или «неформальная учеба».
5.	Связь этого понятия с другими родственными понятиями.	Концепция обучения в течение всей жизни, непрерывное образование, продолженное образование, образование взрослых, обучающееся общество, обучающаяся организация, возобновляемое образование, профессиональное обучение, профессиональная подготовка, профессиональное образование.

Рис. 4. План изучения понятия «обучение в течение всей жизни»

Алгоритмические предписания не дают указание на каждое конкретное действие, а лишь выделяют направления работы. Для разработки алгоритмических предписаний используется прием выделения наиболее типичных групп в содержании учебного материала. Типизация, как логический прием структурирования учебного материала, представляет собой группирование объектов по характерным признакам [62, С.51-54]. За основу анализа содержания учебного материала принимается предметный компонент. Внутри предметного компонента производится выделение его типичных групп по их атрибутивным признакам. Атрибутивные признаки составляют «неотъемлемое, существенное, необходимое свойство, признак предмета или явления, без которого предмет или явление не могут существовать, быть самим собой, в отличие от случайных, преходящих, несущественных свойств или акциденций» [90]. Наконец, выделенные по атрибутивным признакам компоненты, рассматриваются с точки зрения их интегративных свойств, отражающих признаки целого со стороны его существенных внешних и внутренних свойств.

Для формирования готовности к обучению в течение всей жизни с целью развития личности обучаемого, его способностей к профессиональному

самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни, его подготовки к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, повышения эффективности и качества процесса обучения благодаря дополнительным, компьютерным возможностям познания окружающей действительности и самопознания; организации интеллектуального досуга, развивающих учебных игр мы использовали *информационную мультимедийную технологию*. Изучив результаты ряда исследований, осуществленных кафедрой Методов интенсификации процесса обучения ГОУ ВПО «Московского педагогического государственного университета» (МПГУ), которые свидетельствуют об эффективном влиянии мультимедийных технологий на повышение качества образования, и, предположив, что мультимедийная технология даст нам возможность, создавая целые коллекции изображений, текстов и данных, сопровождающихся звуком, видео, анимацией и другими визуальными эффектами, повысить качество обучения будущих социальных работников и способствует быстрому восприятию и более легкому запоминанию и воспроизведению информации, так как человек 95% информации воспринимает визуально в виде изображения, т. е. графически. Мы решили осуществить апробацию данной технологии в нашем эксперименте.

Особо важной для нашего исследования является *имитационная (моделирующая) технология обучения*, так как главной целью применения данной технологии является формирование готовности к профессиональному обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников. Ее специфика состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни [34, 138].

Организация в процессе обучения жизнедеятельности обучающихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает вуз из учреждения учебы, оторванной от реальности, в вуз «жизни», который обеспечивает обучающимся естественную ненасильственную социализацию, делает их не пассивными объектами учебного процесса, а субъектами своей деятельности в течение всей жизни. Готовность обучающихся к такому «жизненному» обучению в реалиях общественной, научной, культурной, других областей жизни позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и соответственно планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей. Ведущим методом данной технологии является *деловая игра*, которая представляет собой метод имитации (подражания, изображения) принятия решений в различных искусственно созданных ситуациях путем разыгрывания соответствующих ролей, индивидуальных и групповых по заданным и вырабатываемым самими участниками игры правилами.

Классификация, основные характеристики, структура деловых игр, а также рекомендации по их организации и проведению отражены в многочисленной педагогической литературе (А.А.Вербицкий, Ю.В.Геронимус, Ю.Д.Красовский, Б.А.Райзберг, Е.А.Хруцкий и др.). Несомненным достоинством деловой игры является то, что она соединяет теорию и практику, способствуя формированию профессиональной компетентности будущих специалистов. Игры повышают интерес к изучаемой дисциплине, так как сопровождаются положительными эмоциями. Опыт работы показывает, что деловую игру можно проводить перед изложением нового учебного материала. В этом случае она будет опираться только на личный опыт студентов и обнаружит пробелы в их знаниях. Если деловая игра проводится после изучения нового материала, то она будет опираться на полученные знания, которые в ходе игры приобретут качественно новую форму существования.

С целью формирования готовности будущих компетентных специалистов к обучению в течение всей жизни через контроль качества усвоения учебного материала на всех этапах процесса обучения и своевременную коррекцию усвоения знаний, навыков и умений мы применяли *технология модульного обучения* как наиболее эффективную. В основе данной технологии лежит *модульный метод обучения, бально-рейтинговая система обучения*. Их применение позволяет улучшить качество подготовки, полнее учитывать требования научно-технического прогресса, демократизировать учебный процесс, исключить элементы случайности и необъективности в оценке знаний, умений и навыков студента.

Модульный метод обучения предполагает обязательную тщательную проработку не только предметного, но и процессуального содержания каждого модуля как органичной составной части учебного процесса. Важным признаком применения модульного обучения является использование контроля качества усвоения учебного материала на всех этапах процесса обучения. Это способствует своевременная коррекция усвоения знаний, навыков и умений [122]. Большой интерес к модульной системе обучения (МСО) объясняется, прежде всего, тем, что ее применение, особенно в сочетании с различными вариантами рейтинговых систем оценки хода обучения, позволяет улучшить качество подготовки, полнее учитывать требования научно-технического прогресса, демократизировать учебный процесс, исключить элементы случайности и необъективности в оценке знаний, умений и навыков студента [146]

Таким образом, модульная система обучения - дидактическая система обучения, которая представляет собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и студентов,

организованной в особых единицах процесса обучения с целью максимального овладения программным материалом и повышения качества подготовки специалистов [146, С.104-114]. В начале изучения курса студентам была представлена вся логика предмета, межпредметные связи, роль дисциплины в специальности. Раскрывая студенту структурно-логическую схему изучаемой дисциплины, мы старались помочь понять назначение изучаемого материала, увидеть цель, установить взаимосвязь с ранее изученным материалом. Для контроля качества усвоения учебного материала на всех этапах процесса обучения мы использовали следующие виды контроля или рейтинга:

- Входной, проводится на втором занятии с целью проверки исходного уровня подготовленности студента и оценки его соответствия предъявляемым требованиям для изучения данной дисциплины. Максимальное число баллов, которое может набрать студент на входном контроле, составляет не более 10% от общего рейтинга дисциплины.
- Промежуточный (рубежный) рейтинг проводится по каждому модулю дисциплины, с целью оценки уровня знаний, умений и навыков студента по результатам изучения модуля. Максимальное число баллов, которое может набрать студент, должно составлять не более 10-20% от общего рейтинга дисциплины.
- Творческий рейтинг представляет собой результат выполнения студентом индивидуального творческого домашнего задания различных уровней сложности. Студент сам выбирает уровень сложности задания, выполнение которого добавляет к набранному рейтингу определенное, заранее известное число баллов, но не более 15% от общего рейтинга дисциплины. Задание выполняется на семинарском занятии, подготовка к данному занятию учитывается в самостоятельной работе студентов.
- Итоговый, контрольный рейтинг - предусмотренная учебными планами контрольная работа или планируемая контрольная работа по модулю за счет проведения практического занятия или дополнительного контрольного занятия.

По каждому виду поэтапного рейтинга нами были выбраны формы контроля (контрольная работа, тестовый контроль, подготовка рефератов, выполнение домашнего задания и т.п.); разработаны необходимые методические материалы для обеспечения контроля знаний студентов (перечень тем и вопросов, изучаемых с преподавателем и самостоятельно; перечень тестов, вопросов, задач и т. п.; списки рекомендуемой литературы); определен порядок проведения контроля, выбраны критерии оценки теоретического и практического разделов дисциплины и т. д. Оценка знаний,

умений и навыков отражается в конечной суммарной оценке: 90-100 - отлично; 75-89 - хорошо; 60-74 -удовлетворительно; 1-59 - неудовлетворительно. В итоговую сумму баллов входили результаты всех контролируемых видов деятельности студента. Общий рейтинг по дисциплине складывался из набранного семестрового рейтинга и выходного (после экзамена или зачета) рейтинга. Практические работы, предусмотренные учебным планом, в общей сумме оценивались, исходя из полученных баллов. Например, все практические задания оценивались в отдельности, причем каждая практическая работа включала определенное количество баллов. В сумме за все практические работы можно было набрать только указанное количество баллов. Таким образом, преподавателю уже при разработке практических заданий приходится применять дифференцированный подход с указанием набираемых баллов за то или иное задание. В конце семестра на основании итогового рейтинга нами принималось решение о допуске студента к выходному контролю или освобождении от его сдачи. Если студент по результатам входного, рубежных и творческого рейтингов набрал в сумме менее 40(60)% баллов от максимального рейтинга дисциплины, то до заключительного контроля он не допускается и считается задолжником по этой дисциплине. Если студент получал не менее 90 баллов по рейтингу, то студент нами от заключительного контроля по дисциплине (зачета, экзамена) освобождался. Основанием для такого решения были ведомости учета набора баллов студентами по данной дисциплине. Таким образом, мы считаем, что применение модульной технологии обучения дает возможность определить главные навыки, умения и знания, получаемые студентами и возможность их соотнесения при дальнейшем обучении, тем самым содержание контроля начинает нести смысловую нагрузку.

С целью оценивания достижений обучающегося с позиции творчества, анализа его способности к самообразовательной, исследовательской, поисковой деятельности мы применили *технология портфолио* для объективного фиксирования индивидуальных учебных достижений обучающихся и объективного учета результатов, достигнутых обучающимися в процессе различных видов деятельности за определенный период времени [61]. В процессе изучения элективного курса «Учись всю жизнь» студенты приобрели папку-накопитель, в которой разместили весь материал, собранный ими за семестр. В нее вошли результаты проведенных рейтингов (тестов, контрольных и творческих работ), доклады, рефераты, проекты, выступления, составленный меморандум и проект Концепции обучения в течение всей жизни. В результате был организован самомониторинг с четким проявлением точки зрения каждого обучающегося на свою работу, высказанные оценки, советы, рекомендации.

Подводя итоги, необходимо отметить, что подобранный нами комплекс интерактивных технологий, методов и форм способствовал реализации третьего организационно-педагогического условия формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих компетентных специалистов - интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда.

2.3. Интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих компетентных специалистов на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда

Анализ психолого-педагогической литературы и ряда исследований по проблеме формирования образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся укрепили нас во мнении о необходимости интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих компетентных специалистов на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда. Идея интеграции была выдвинута в конце 80-х годов XX века, в период реформы системы народного образования. Справедливо считалось, что на основе интеграционного подхода дальнейшее прогрессирование педагогической теории и практики будет происходить более интенсивно и эффективно, так как интеграция содействует рациональному уплотнению содержания образования, установлению связей и зависимостей содержания обучения и его технологии [87, 37].

На современном этапе развития образования выделяются следующие направления педагогической интеграции:

1. Содержательное, включающее межпредметную интеграцию; создание интегрированных курсов, программ и проектов; интеграцию содержательных составляющих различных образовательных сфер (интеграция общего и профессионального образования и т.д.); построение интегрированного содержания тех или иных образовательных сфер (например, начального профессионального образования).
2. Организационно-технологическое, связанное с развитием интегративных форм обучения (интегративный урок), интегративных форм образования (культурно-образовательный центр), а также интегративных технологий (проблемное и знаково-контекстное обучение).

Именно ко второму направлению мы относим интеграцию образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся. Важной идеей для нашего исследования является научно обоснованное утверждение о том, что интеграционные тенденции в образовании создают предпосылки и условия, а также выступают факторами, способствующими развитию личности обучающихся. Интегрированный процесс, отмечает Ю.С. Тюнников, отличается широкими педагогическими возможностями для формирования стержневых качеств личности [78, С. 21]. Это положение поддерживает А. Л. Беляева, которая констатирует, что «интегративные тенденции... создают условия для формирования творческой, всесторонне развитой личности» [13, С. 8]. Существенной интегративной тенденцией в образовании является обеспечение в процессе обучения взаимосвязи теории с самостоятельной работой обучающихся, которая формирует готовность к самообразованию, создает базу для обучения в течение всей жизни, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем. Исследователями установлено, что усвоение обучающимися знаний и обучение их применению в процессе самообразовательной и исследовательской деятельности являются двумя сторонами единого процесса. Поскольку именно в процессе применения знаний происходит более полное и глубокое раскрытие их содержания [123]. Связь образовательной деятельности с самостоятельной, включающей в себя самообразовательную и исследовательскую деятельность, особенно важна при переходе от усвоенной системы понятий и научных законов к применению их на практике. Она приобретает особое значение при переходе от абстракции к действительности. С интересующей нас точки зрения процесс профессионального обучения может идти по двум направлениям. Первое характеризуется стремлением ввести обучающихся в теорию обучения в течение всей жизни. Это процесс, направленный на изучение учебных дисциплин по будущей профессиональной деятельности. Второе представляет собой тип обучения, что называется «из рук в руки», то есть в нем отражается стремление педагогов, прежде всего, дать обучающимся практические умения и компетенции самообразовательной и исследовательской деятельности.

Применительно к обучению в рамках элективного курса «Учись всю жизнь» важно отметить, что специфика этого учебного предмета построена с соблюдением базового дидактического принципа – интеграции различных видов деятельности и обеспечения единства теоретического и практического компонентов обучения. Практический компонент не может быть реализован на уровне «ознакомления», а связан с осуществлением практики самой

деятельности – с отработкой способов этой деятельности, с умением решать реальные социальные задачи. Как правило, это сложно организовать в традиционном учебном процессе, поскольку для освоения новой деятельности (даже с учебными целями) нужны нетрадиционные формы взаимодействия преподавателя и обучающихся, возможность смены видов деятельности, более сильная мотивация. Этому способствует интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности, обеспечивающая единство теоретического и практического компонентов и выступает как важнейшее условие достижения высокого уровня готовности к обучению у будущих компетентных специалистов.

В рамках элективного курса одной из тем семинара-практикума было ознакомление с деятельностью молодежного волонтерского отряда «Социальный дозор». Для раскрытия данной темы были приглашены студенты старших курсов специальности «Социальная работа», которые принимали активное участие в проведении благотворительных акций в учреждениях социального обслуживания, таких как Городской социальный приют для несовершеннолетних детей и подростков «Гаврош», Центр помощи семье и детям Московского района «Притяжение», Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с девиантным поведением, Реабилитационный центр для несовершеннолетних детей и подростков «Апрель», оказывали помощь одиноким пенсионерам, инвалидам, пожилым людям. Участники волонтерского отряда, рассказав о своем движении и показав мультимедийную презентацию, предложили организовать совместно с преподавателями кафедры социальной работы для школьников реабилитационного центра «Апрель» научно-практическую конференцию «Формирование готовности школьников к обучению в течение всей жизни». В конференции приняли участие школьники, студенты, преподаватели кафедры социальной работы, аспиранты УРАО ИППО, учителя, практикующие социальные работники. При подготовке к конференции студенты помогли участникам в определении темы выступления, подборе научного материала, в разработке презентаций. В ходе проведения конференции прошло обсуждение заявленной темы во всех ее аспектах, было достигнуто общее мнение участников об актуальности, целесообразности и объективной значимости данной конференции. Основной акцент, сделанный в ходе ее проведения и в творческих дискуссиях о необходимости формирования готовности школьников к обучению в течение всей жизни получил полную поддержку участников и глубокую их заинтересованность. Ценность и значимость конференции определена в нескольких аспектах: заявлена прогностическая ценность и теоретико-практическая значимость проблемы формирования готовности школьников к обучению в течение всей жизни.

Проведен объективный анализ реальной ситуации в стране и в мире, выявлены и систематизированы возникающие проблемы, связанные с реализацией процесса готовности к обучению в течение всей жизни у школьников; выявлены аспекты современного этапа формирования готовности школьников к обучению в течение всей жизни; осмыслен, обоснован и интерпретирован прогноз на продуктивное использование множества предложений по формированию готовности школьников к обучению в течение всей жизни. Таким образом, проведение данной конференции позволило интегрировать теоретические знания об обучении в течение всей жизни в исследовательскую и самообразовательную деятельность.

Интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся охватывает как содержание, так и технологии, методы и формы обучения. В ходе беседы со студентами на вводной лекции устанавливалось, что изучение содержания элективного курса «Учись всю жизнь», как и любого другого, должно следовать определенной логике. Эта логика представлена в учебных программах, в которых указано содержание отдельных учебных тем. В свою очередь, каждая тема также должна изучаться в определенной последовательности. Эта последовательность представлена в виде определенного перечня шагов, которые заносились в рабочие тетради и в дальнейшем служили ориентировочной основой (планами действий) при самостоятельной работе с учебной литературой. В свою очередь, мы при объяснении нового учебного материала придерживались порядка следования шагов алгоритмического предписания. К концу изучения данного курса студенты вполне овладевали основными навыками приобретения новых знаний и могли самостоятельно конспектировать и усваивать значительный по объему учебный материал. Данный метод эффективно применялся обучающимися при работе с литературой, особенно с документами, представленными в хрестоматийном пособии «Обучение в течение всей жизни», поскольку терминология в данных документах сложна для восприятия и требует дополнительного разъяснения.

Для формирования умений самостоятельного принятия решений, для развития и закрепления полученных знаний нами предлагались проблемные ситуации. При их решении мы старались активизировать мысль обучающихся, учили их прилагать теорию к различной социальной среде. Обычно обучающиеся первого курса сильны, когда нужно «блеснуть» какой-либо цитатой или фактом, но они оказываются в весьма затруднительном положении, когда приходится отвечать на сложные вопросы, исключающие возможность готового ответа, взятого из учебника и требующие самостоятельного размышления. Особенно трудно им, когда рассматриваемый

учебный материал включает в себя какие-либо неясности, неопределенности, кажущиеся или действительные противоречия. Но такой материал целесообразен в методическом отношении, так как позволяет нам вызвать у обучающихся напряжение мысли; повышенный интерес к предмету. Иногда мы преднамеренно выдвигали для обсуждения трудный материал, создавая так называемую *ситуацию трудности*.

Приведем в качестве примера некоторые проблемные ситуации, которые мы использовали в процессе курса «Учись всю жизнь».

№	Ситуация	Задание
1.	Группа родителей детей с синдромом Дауна (генетическое нарушение, которое обуславливает трудности в развитии таких детей) обратилась в комитет по делам образования с просьбой содействовать обучению этих детей в обычной школе. Однако, представители власти посчитали, что эти дети должны учиться только в интернате для детей с отклонениями в развитии и предложили родителям этот вариант разрешения их просьбы. Родители, которые были против изоляции их детей от обычной жизни, решили искать другие варианты решения проблемы.	Какую работу предстоит провести социальному работнику в данном случае? Ответ обоснуйте.
2.	Вера из Еревана. У нее двое детей - двух лет и десяти месяцев. Муж уехал в Грецию, и Вера ничего о нем не знает. Она говорит о пугающих телефонных звонках по ночам, обрезанных проводах, скандалах на лестничной площадке. Работы она лишилась. Ехать в Россию! Квартиру Вера оставила соседу, который помог достать контейнер и оплатил его. Однако контейнер в Россию не пришел. Где он пропал, Вера так и не узнала. Она с детьми - у разбитого корыта. Нет у нее ни квартиры, ни вещей, ни образования. Ютится с детьми у родственников в Подмосковье. Работу найти не может, нет образования.	Разработайте систему реабилитационно-профилактических мероприятий с людьми, которые были вынуждены покинуть места прежнего проживания, предложите способы получения образования.
3	По данным Минтруда России в 2011 г. в стране было зарегистрировано два миллиона безработных. 32% из них - молодежь. Многие молодые люди, впервые столкнувшиеся с необходимостью искать работу, неадекватно оценивают свои возможности, завышая их.	В чем причина невостребованности выпускников? Разработайте модель индивидуальной траектории обучения в течение всей жизни человека, оказавшегося без работы.

Рис. 5. Проблемная ситуация

Нередко разрешение проблемной ситуации происходило с помощью *мозгового штурма*. Обучающиеся разбивались на группы по 5-6 человек с учетом личной предрасположенности, либо исходя из соответствия участников распределяемым функциям (ролям) лидера, аналитика, генератора идей, критика и т.д. У каждой группы ручка и карточка, разделенная линией на 2 равные части. За 10 минут каждая группа вписывает в карточке слева 5 самых главных проблем, стоящих перед участником или участниками ситуации. Затем по команде ведущего каждая группа передает свою карточку команде справа. За 5 минут команда ставит напротив двух самых важных проблем крестик. Карточки передаются до тех пор, пока каждая из них не пройдет весь круг. Затем экспертная группа (2-3 человека) обрабатывает карточки и выбирает наиболее актуальные проблемы. Командам предлагается за 10 минут придумать как можно больше способов решения этой проблемы. 10 баллов получает команда, которая больше всего придумала путей решения, 5 баллов получает команда, выдвинувшая самое интересное и 5 баллов – самое веселое решение проблемы. После этого командам предлагается «обыграть» понравившееся решение. Данная технология организации обучения развивает активное сотрудничество в учебе, прогнозирование будущей деятельности, а также акцентирует внимание обучающихся на возможности дальнейшего самостоятельного обучения, так как контекст ситуаций содержит компонент обучения в течение всей жизни всех желающих.

Большое значение в нашем исследовании придавалось *игровой* организации обучения, построенной на интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности. Как показано в исследованиях А.А. Вербицкого, Г.Л.Ильина, М.В.Кларина и других ученых, психологическая и педагогическая эффективность деловой игры определяется качеством подготовки, результатом которой является разработка сценария игры, постановкой целей, направленных на активизацию и развитие мыслительных способностей, обеспечивающих анализ практических ситуаций и разработку адекватных им способов действий, формирование межличностных отношений и поведения. Приведем пример деловой игры «Есть такая профессия – людям помогать!», которая затрагивает социальные проблемы, связанные с деятельностью социального работника. Цель игры: осознание специфических ожиданий основных участников учебно-воспитательного процесса от деятельности социального работника.

Из числа присутствующих выбираются исполнители следующих ролей: пожилой гражданин, женщина после декретного отпуска, выпускник института, учащийся 11 класса, инвалид по зрению, эмигрант, желающие учиться с целью получения работы, которым по очереди представляют свою

работу по предоставлению различных вариантов дальнейшего обучения социальные работники. Исполнителям ролей необходимо проанализировать содержание их обращения, определить специфику работы социального работника и решить, кто из них более соответствует вашим ожиданиям и тем предложениям помощи, которые будут представлены. Из числа обучающихся выбираются 6 человек, которые будут играть роль социальных работников. Их задача - представить себя, предложить свою помощь как специалиста, принимая во внимание, с кем ведется разговор.

Для проведения игры в учебной комнате были расставлены два круга стульев: внутренний и внешний. Во внутреннем рассаживаются исполнители ролей (название роли написано на бейджиках). Во внешнем круге лицом к ним рассаживаются социальные работники (у них также имеются бейджики). В течение полутора-двух минут социальные работники рассказывают о своей работе. По истечении времени они пересаживаются по часовой стрелке к следующему участнику. В это время незадействованным в игре студентам было предложено объединиться в микрогруппу для работы с нормативными документами - постановления Минтруда, в которых утверждены тарифно-квалификационные характеристики социальных работников, и выделить: субъектов, на которых должна быть направлена профессиональная деятельность социального работника и специфические направления работы.

После завершения работы внутреннему кругу предлагается по очереди высказаться о соответствии предложений специалистов ожиданиям участников. При этом ведущий обращает внимание на то, что в игре не важны персоналии (кто конкретно, что сказал). Ведущий на доске обобщает, что каждый участник игры ждет от социального работника. В результате участники игры получили наглядный перечень ожиданий и информацию о специфике работы социального работника при установлении помогающих отношений.

Интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся была необходима при разработке проекта «Обучение в течение всей жизни социальных работников». На первом этапе (в начале курса) осуществлялся сбор информации о специфике социальной работы в России и в странах Европы, о Болонском процессе и его влиянии на профессиональную подготовку социальных работников в вузах, о создании концепции обучения в течение всей жизни. На этом же этапе происходило знакомство с теоретическими понятиями, которые использовались при создании проекта. На втором этапе обучающиеся составляли проект меморандума о необходимости реализации концепции обучения в течение всей жизни с применением разработанного автором хрестоматийного пособия «Обучение в течение всей жизни», в котором собраны все документы,

касающиеся развития Болонского процесса и становления Концепции обучения в течение всей жизни, разрабатывали вопросы для обсуждения. На третьем этапе был организован меморандум «Обучение в течение всей жизни» с приглашением специалистов по данной проблеме. Целью меморандума было обсуждение основных идей Концепции и разработка основных путей их реализации при обучении будущих социальных работников с применением методов решения учебно-творческих заданий, дискуссии, мозгового штурма. На четвертом, заключительном этапе, в конце данного курса обучающиеся анализировали сложившуюся ситуацию профессионального обучения будущих социальных работников в России и разрабатывали «Российскую концепцию обучения в течение всей жизни социальных работников», презентуя ее с использованием информационных технологий. Таким образом, в ходе разработки и защиты проектов студентами были выявлены: потребность в знаниях разнообразного характера и методиках обучения, основанных на консультативной и партнерской деятельности преподавателя и обучающихся, социальная направленность проектной деятельности, выражающаяся в приобретении опыта реализации идеи обучения в течение всей жизни.

В настоящее время в педагогике высшей школы в контексте новой парадигмы развития образования «обучение в течение всей жизни» наметилась очевидная тенденция поиска эффективных методов повышения активности и самостоятельности студентов, а также средств оценки их учебных и иных достижений. В связи с этим, заключительным этапом реализации элективного курса «Учись всю жизнь» стало составление портфолио студента с учетом специфики специальности, целью которого является помощь студенту в построении индивидуальной траектории его развития в непрерывно меняющихся условиях, демонстрация в динамике его достижений, как в образовательной, так и в исследовательской деятельности. На одном из семинаров-практикумов студенты выступили с презентацией своих образовательных достижений в форме портфолио.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что в данном параграфе нами было раскрыто третье организационно-педагогическое условие формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников.

2.4. Опытно-экспериментальная работа по внедрению организационно-педагогических условий формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов

Целью данного параграфа является отбор критериев и показателей

сформированности готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников в процессе внедрения в учебный процесс комплекса организационно-педагогических условий. Исходя из анализа имеющихся подходов к выявлению и обоснованию объективных показателей эффективности, а также из понимания феномена готовности к обучению в течение всей жизни будущих социальных работников нами были выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный критерии. Для изучения успешности внедрения организационно-педагогических усилий в избранном нами направлении, для каждого критерия были определены соответствующие критериальные показатели. Содержание критериально-оценочного аппарата, включающего в себя критерии, критериальные показатели, методы их определения и диагностирующие средства, представлены на рисунке 6.

Критерии	Критериальные показатели	Методы и диагностические средства
мотивационный	Уровень сформированности мотивации студентов к обучению в течение всей жизни	анкетирование по методике Т.И. Ильиной "Мотивация обучения в вузе",
когнитивный	Уровень освоенности системы знаний, необходимых для обучения в течение всей жизни	контрольное тестирование
деятельностный	Сформированность личностных и профессиональных качеств личности	тест «Портрет социального работника»
рефлексивный	Сформированность самооценки и самоосознания, своих способностей к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников	анкетирование, тестирование, портфолио

Рис. 6. Содержание критериально-оценочного аппарата исследования

Одним из основных критериев определения качества реализации организационно-педагогических условий совершенствования процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих социальных работников является уровень сформированности мотивации у студентов для обучения в течение всей жизни. Количественная оценка уровней сформированности мотивов обучения в течение всей жизни производилась со студентами 1-3-х курсов: экспериментальные группы (ЭГ) - ЧОУ ВПО АСО (КСЮИ), контрольные группы (КГ) - ГОУ ВПО «МГОУ». Им была предложена анкета, разработанная нами по методике Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» [60, С. 433-434.]. Показатели мотивов разделены нами на 3 блока:

1. Приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность).

2. Овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества).
3. Получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

В анкету также было включено ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатывались. Количество баллов в таблице характеризуют степень выраженности учебно-познавательного мотива .

Таблица 5

Результаты исследования сформированности мотивов у студентов 1-3 курсов по специальности «Социальная работа» до проведения экспериментальной деятельности

Мотивационные блоки	I курс		II курс		III курс	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Приобретение знаний	0.9	0.8	1.1	1.1	1.7	1.5
Овладение профессией	1.6	1.2	2.3	2	2.1	2.3
Получение диплома	2.5	2.7	2.5	2.3	2.2	2.5

Результаты исследования, показанные в таблице 5, позволяют сделать вывод, что у респондентов ведущими являются мотивы получения диплома о высшем образовании и, в меньшей степени, овладение профессией. Мотивация приобретения новых знаний, необходимых для обучения будущей профессии в течение всей жизни находится на низком уровне.

После апробации в учебном процессе разработанных нами педагогических условий мы повторно провели анкетирование. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты исследования сформированности мотивов у студентов 1-3 курсов по специальности «Социальная работа» после проведения экспериментальной деятельности

Мотивационные блоки	I курс		II курс		III курс	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Приобретение знаний	1.9	0.8	2.1	1.1	2.7	1.5
Овладение профессией	1.6	1.2	2.3	2	2.4	2.3
Получение диплома	1.5	2.7	1.5	2.3	1.7	2.5

Таким образом, результаты проведенного анализа показывают, что мотивация респондентов экспериментальной группы ориентирована на получение знаний, умений и компетенций, необходимых для получения высшего образования и обучения в течение всей жизни. Мотивация респондентов контрольной группы направлена на результат, т.е. получение

знаний, умений и компетенций для успешного овладения профессией и получения диплома о высшем образовании. Применяв данную методику, мы смогли выявить уровень сформированности мотивов обучения в течение всей жизни на начало эксперимента в контрольных и экспериментальных группах. Низкий уровень характеризуется малочисленностью мотивов приобретения знаний и овладения профессией. Обучающиеся пассивны, безынициативны, соответственно и отношение к обучению в большинстве случаев равнодушное. Среднее по мотивационным блокам от 0 до 1. Высокий уровень характеризуется высоким развитием мотивов, направленных на приобретение знаний и овладение профессией. Обучающиеся с таким уровнем четко осознают необходимость приобретаемых знаний, формируемых умений и компетенций. У них сформированы потребности в приобретении профессии, способности к самообразованию и саморазвитию, мотивы обучения в течение всей жизни. Среднее по мотивационным блокам от 2 до 3. Между низким и высоким выделен средний уровень, который можно охарактеризовать как переходный. Результаты показаны на таблице 7.

Таблица 7

Распределение по уровням уровень сформированности мотивов обучения в течение всей жизни

	1 курс				2 курс				3 курс			
	до		после		до		после		до		после	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	72	75	5	32	59	62	3	26	64	65	0	21
Средний	26	25	70	62	20	17	57	55	16	17	57	61
Высокий	2	0	25	6	21	21	40	19	20	18	43	18

Следующим этапом диагностики результатов экспериментальной апробации являлась проверка когнитивного критерия на основе результатов контрольного теста (Приложение 10).

При оценке выполнения контрольных заданий по данному предмету проводился поэлементный анализ ответов по каждому вопросу задания и определялся уровень обученности обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Для чего мы применили формулу среднего коэффициента усвоения материала, вычисляемого по формуле:

$$K_{cp.} = \frac{f_1 \dots n_1}{F_{max}} \times 100\%,$$

где F_{max} - максимально возможное число баллов за выполнение теста; f_i - число баллов, набранных по группе в целом.

$$K_{cp.} = \frac{f_1}{F_{max}} \times 100\%.$$

Показатель прочности усвоения материала: первый уровень соответствовал 1-59 баллам, второй уровень - 60-74 баллам, третий уровень - 75-89 баллам, четвертый уровень - 90-100 баллам. Оценивая результаты, мы получили данные, представленные в таблице 7.

Таблица 7

Распределение студентов по уровням усвоения знаний (когнитивный критерий),%

Уровни	1 курс				2 курс				3 курс			
	до		после		до		после		До		после	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	26	24	2	20	30	29	0	13	13	24	0	13
2	59	58	15	37	45	49	10	37	61	58	9	37
3	13	18	37	29	19	17	40	35	20,4	18	37	29
4	2	0	46	14	6	5	50	15	5,6	0	54	21

Из полученных данных, представленных в таблице видно, что на начало эксперимента при проведении входного рейтинга знаний и умений по вопросам обучения в течение всей жизни количество обучающихся, имевших III и IV уровни обученности в экспериментальной группе составил в среднем соответственно 17,4 % и 4,5 %, в контрольной группе - 17,0 % и 1,7. Средний коэффициент усвоения (K_{cp}) учащимися экспериментальной группы на входном этапе исследования составил 52,9 %, в контрольной - 51,8 %. Критерием Фишера ϕ^* мы определили недостоверность различий в уровне усвоения знаний на констатирующем этапе эксперимента. Результаты входного рейтинга показали, что уровень обученности студентов соответствовал, в основном, второму уровню, на котором знания применялись в основном по образцу, а деятельность обучающихся носила исполнительский характер. Отслеживая динамику усвоения знаний и умений обучения в течение всей жизни в ходе формирующего этапа эксперимента, результаты промежуточного рейтинга показали увеличение знаний и умений у обучающихся, входящих в экспериментальную группу. Результаты вычислений среднего коэффициента усвоения материала по промежуточному рейтингу распределились следующим образом: $K_{cp.промеж}$ эксп. гр. = 72,0 % и $K_{cp.промеж}$ контр. гр. = 54,1 %. На конец учебного года: $K_{cp.итогов}$ эксп. гр. = 82,0 % и $K_{cp.итогов}$ контр. гр. = 56,0%. Приращение знаний обучающихся экспериментальной группы составляет 19,1 %. Одновременно и в контрольной группе наблюдаются определенные сдвиги. Критерий Фишера ϕ^* однозначно определил достоверность различий в уровне

усвоения знаний на заключительном этапе эксперимента. Анализ результатов сформированности у обучающихся знаний и умений обучения в течение всей жизни показывает заметное увеличение числа обучающихся на III-IV уровнях усвоения знаний (82,0 %) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (56,0 %). Очевидно, что положительный результат следует расценивать как подтверждение эффективности принятого нами комплекса организационно-педагогических условий, направленных на повышение формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников.

С целью определения качества усвоения теоретического материала по обучению в течение всей жизни предлагалось выполнить разноуровневые задания с включением образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности, в том числе и дающие возможность оценить, насколько развита у них способность применять знания для решения конкретных ситуаций (например, разработать модель службы социальной защиты населения, советы тем, кто не может найти работу, карту учреждений и центров, занимающихся переподготовкой и повышением квалификации социальных работников) и решать нестандартные, творческие задачи.

В процессе оценки *деятельностного* критерия мы оценивали сформированность профессиональных и личностных качеств будущих социальных работников, предопределяющих их возможность обучения в течение всей жизни. Сформированность профессиональных и личностных качеств будущих социальных работников определялась путем ранжирования. В инструкции на первое место предлагалось поставить самое важное качество и далее по убывающей (Приложение 11). Список качеств, подразделенный на 2 подгруппы: личностные и профессиональные качества личности, подробно обсуждался преподавателями на заседании кафедры, где был разработан некий эталон/образец шкалы сформированности данных качеств у социального работника. Среди личностных качеств на первом месте – сдержанность, добросовестность, ответственность, доброта; на втором – порядочность, доброжелательность, уважительность, альтруизм; на третьем месте – деликатность, вежливость, уравновешенность, беспристрастность, на четвертом – самокритичность, терпимость, настойчивость. Среди профессиональных качеств на первом месте – владение методами социальной работы, умение применять приобретенные знания в области социальной работы, умение решать сложные социальные проблемы, глубокая и искренняя заинтересованность в клиентах и работе с ними; на втором – владение методами прогнозирования, эмоциональная устойчивость, коммуникативность, умение давать психологическую характеристику личности; на третьем – знание норм

семейного и трудового законодательства, основ уголовного и гражданского права, умение вести организационную, управленческую, исследовательскую и практическую деятельности, знание инноваций в социальной работе и их применение в профессиональной деятельности; на четвертом – внимательность, умение сопереживать, стрессоустойчивость. При анализе полученные результаты сравнивались с данным эталоном. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы выделенные качества, как более значимые для обучения в течение всей жизни профессии «социальный работник» наиболее приближены к эталону, чем у студентов контрольной группы. Проведенное исследование свидетельствует о том, что представленные личностные и профессиональные качества, являясь предпосылкой для развития личности будущего социального работника, ориентированного на обучение в течение всей жизни, одновременно отражают определенный результат профессиональной подготовки обучающегося в вузе. Проведенное исследование показывает, что для обучающихся экспериментальной группы характерны более высокая жажда учебной и профессиональной деятельности, большая тяга к обучению, установлению социальных контактов, большая уверенность в себе, своих познавательных возможностях.

Следующим критерием исследования формирования готовности к обучению в течение всей жизни будущих социальных работников является рефлексивный уровень, который оценивался нами с помощью анкетирования (Приложение 12) направленного на определение уровня самооценки, самооценивания своих способностей к обучению в течение всей жизни социальной работе.

Мнение респондентов выяснялось на основе их ответов на вопросы анкеты «Самооценка способностей к обучению в течение всей жизни», особенно на следующие 2 вопроса: «Считаете ли Вы себя достаточно подготовленным к реализации основных функций социального работника?» и «Считаете ли Вы необходимым продолжать обучение профессии социального работника в течение всей жизни?» (Ответы: «да» - «нет»). По данным сравнения мнений респондентов предполагалось проверить гипотезу об отсутствии различия в экспериментальной и контрольной группах по самосознанию и самооцениванию себя в качестве потенциального социального работника и по необходимости обучения в течение всей жизни для достижения высокого уровня профессионализма. Анализ ответов показал, что мнения обучающихся в оценке себя как потенциального социального работника в контрольной и экспериментальной группах значительно не различаются. А анализ ответов на второй вопрос показал, что уровень готовности обучающихся

экспериментальной группы на обучение в течение всей жизни значительно выше, чем контрольной. Нами были вычислены процентные отношения числа обучающихся, желающих в будущем продолжить профессиональное обучение, к числу обучающихся, не желающих этого делать. Из 52 респондентов экспериментальной группы 89 % считают, что обучение в течение всей жизни – это реальная необходимость общества, основанного на знаниях, 6% - предполагают, что сначала надо закончить вуз, а потом «будет видно» и 5% обучающихся не считают нужным дальнейшее обучение. Из 50 респондентов контрольной группы – 76% обучающихся не ориентированы на обучение в течение всей жизни, 14% хотят поступать на другие факультеты различных вузов, 10 % считают возможным свое дальнейшее обучение по специальности, если этого потребуют обстоятельства. Из представленных данных видно, что число обучающихся, готовых к обучению в течение всей жизни, выше в экспериментальной группе.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы с помощью теста (Приложение 7) произвели итоговую оценку уровня готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников в контрольной и экспериментальной группах. Результаты представлены в таблице 8

Таблица 8

Сформированность компонентов готовности студентов 1-3 курсов к обучению в течение всей жизни

№	Компоненты готовности будущих социальных работников к профессиональному обучению в течение всей жизни	Оценка сформированности компонентов готовности будущих социальных работников к профессиональному обучению в течение всей жизни (средний показатель)					
		Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		I курс	II курс	III курс	I курс	II курс	III курс
1	Мотивационно-ценностный компонент	0.5	0.7	1.1	-0.7	0.3	0.7
2	Когнитивно-процессуальный компонент	0.3	0.5	1.1	0.4	0.3	0.5
3	Организационно-деятельностный компонент	0.3	0.6	0.9	0.5	0.1	0.6
4	Аналитико-рефлексивный компонент	1.1	0.9	1.5	-0.1	0.8	0.9

Сравнительный анализ показал, что если в начале эксперимента сформированность компонентов готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни соответствовала низкому и среднему уровню

как в контрольной, так и в экспериментальной группах, то в конце учебного года этот уровень в экспериментальной группе значительно повысился, а в контрольной группе разница незначительна.

Таким образом, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные подтверждают, что формирование готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов будет эффективным при реализации следующих организационно-педагогических условий: разработке и реализации модели формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов; использовании интерактивных технологий формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов; интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда.

Опытно-экспериментальная работа показала (таблица 7), что на начальном этапе эксперимента 89 % обучающихся находились на нулевом, низком уровне готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни в экспериментальной, почти столько же, сколько и в контрольной группе. Повторное тестирование, проведенное на заключительном этапе показало существенное повышение уровня готовности обучающихся экспериментальной группы. (Таблица 9)

Таблица 9

Уровни сформированности готовности обучающихся ЭГ и КГ к обучению в течение всей жизни (в %) на заключительном этапе

<i>Группа</i>	<i>курс</i>	<i>Уровни сформированности готовности к профессиональному обучению в течение всей жизни</i>			
		<i>нулевой</i>	<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>
ЭГ	1 курс	0	12	59	29
	2 курс	0	11	52	37
	3 курс	0	7	45	48
	в среднем	0	10	52	38
КГ	1 курс	6	40	51	3
	2 курс	4	33	49	14
	3 курс	2	35	44	19
	в среднем	4	36	48	12

Итоговое тестирование выявило заметное передвижение обучающихся на средний уровень (52%) и высокий (38%). В то время как высокого уровня в контрольной группе достигли 12% .

Проверка критерием χ^2 показала: для первого курса $\chi^2 = 28,19$, для второго курса $\chi^2 = 25,46$, для третьего курса $\chi^2 = 33,23$, что свидетельствует о достоверности наличия разницы по уровням готовности в контрольной и экспериментальной группах достоверно. Результаты опытно-экспериментальной работы показали положительную динамику уровня сформированности готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности выделенных организационно-педагогических условий.

В данном параграфе были изложены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников и проведен их анализ. В результате экспериментальной оценки на основе психолого-педагогических критериев доказано, что разработанные организационно-педагогические условия эффективны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что становление и развитие новой образовательной концепции обучения в течение всей жизни определялось сложившимися теоретико-методологическими, социально-экономическими и профессионально-обусловленными предпосылками и осуществлялось на базе накопленного теоретического и практического опыта организации непрерывного образования. Сравнительно-педагогическое изучение опыта реформирования подготовки будущих компетентных специалистов в странах-участницах Болонского процесса показало, что в них уже осуществлены первые шаги по внедрению основных направлений реализации Концепции обучения в течение всей жизни и выделен ряд общих тенденций модернизации профессиональной подготовки будущих компетентных специалистов. Однако, для успешной ее реализации необходимо решение семантических, политических, правовых, информационных, ресурсных проблем, что способствует реформированию национальных образовательных систем с целью их сопоставимости, прозрачности и совместимости. Определены сущность и содержание понятия «готовность к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов» как интегрированного новообразования, обеспечивающего ориентированность личности на непрерывную образовательную, самообразовательную и исследовательскую деятельность, и совершенствование профессиональных компетенций, что позволяет ей быть конкурентоспособной и востребованной на меняющемся рынке труда, а также включает в себя четыре бинарных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-процессуальный, организационно-деятельностный и рефлексивно-аналитический. Установлено, что содержательным аспектом формирования готовности к обучению в течение всей жизни является реализация Концепции обучения в течение всей жизни, которая включает в себя цель, методологические подходы (компетентностный, синергетический, холистический, интегрально-модульный, целостный), специфические принципы (принцип непрерывности, субъектной направленности, индивидуализации обучения, индивидуальной мотивационно-творческой активности обучающихся), основные направления ее внедрения. В ходе комплексного исследования теоретических аспектов проблемы формирования готовности будущих компетентных работников к обучению в течение всей жизни сделан вывод о том, что данная проблема будет успешно решена при реализации следующих организационно-педагогических условий: разработке и реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов,

использовании интерактивных технологий, интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда. Эффективность разработанных организационно-педагогических условий проверена в ходе специально организованной опытно-экспериментальной работы. В ходе исследования выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии, представленные критериальными показателями (сформированностью мотивации студентов к обучению в течение всей жизни, их личностных и профессиональных качеств, освоенность системы знаний, необходимых для обучения в течение всей жизни, сформированность самооценки и самоосознания своих способностей к обучению в течение всей жизни), и выявлены высокий, средний, низкий и нулевой уровни сформированности готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов. Выполненная опытно-экспериментальная работа показала, что реализация организационно-педагогических условий повышает эффективность процесса формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов.

Наше исследование внесло свой вклад в решение проблемы формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов. В то же время оно не носит окончательного характера и открывает перспективы дальнейшего изучения реализации модели обучения в течение всей жизни и использования опыта ее внедрения в странах ЕС в условиях модернизации и глобализации профессионального образования в едином европейском образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 318с.
2. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. №2. С. 3-11.
3. Андреева И.Н., Буторина Т.С., Васильева З.И. [и др.] История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 432с.
4. Александрова М. Факторы становления карьеры студента и преподавателя // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 166-168.
5. Баженова В.С. Концептуальные основания формирования непрерывного образования в условиях трансформации экономической системы : дис. ... док. экон. наук. М., 2000. 307 с.
6. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 14-32.
7. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.
8. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3 - 13.
9. Байденко В.А. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы : дис. ... док. пед. наук. М., 1999. 300 с.
10. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.
11. Башмакова Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ // Высшее образование сегодня. 2007. № 1. С. 28-30.
12. Беляев В., Жабров Г. Болонский процесс – попытка конкуренции // Высшее образование. 2006. № 4. С. 33-41.
13. Беляева А.П. Интеграционные процессы в содержательном компоненте профессионального образования // Научные основы процесса профессионального образования в средних профтехучилищах: сб. науч. тр. Л.: Изд-во ВНИИ профтехобразования, 1994. С. 24-28.
14. Белякин А.М. Система кредитных единиц: опыт американских университетов. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006. 100 с.

15. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 2005. 23 с.
16. Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX-XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 5-21.
17. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. 408 с.
18. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
19. Васенин Е.И. Непрерывное профессиональное развитие будущих специалистов автотранспортных предприятий в колледже: автореф. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 26 с.
20. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.
21. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М.: Альфа, 2003. 80 с.
22. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 183 с.
23. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М.: Молодая Гвардия, 1978. 175 с.
24. Владиславлев А.П. Единая система непрерывного образования // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 22-28.
25. Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Гараева Н.Г., Махмудов А.Г., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Фокин А.В., Багавиева Г.М. Компетентностный подход в преподавании гуманитарных дисциплин в ССУЗ (концептуальные идеи) / под ред. Р.Х. Гильмеевой. Казань: Издательство «Данис» ИГШ ПО РАО, 2008. 23 с.
26. Воробьев Н.Е. Образование взрослых за рубежом // Педагогика. 2005. № 4. С. 113-115.
27. Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. 128 с.
28. Всемирный доклад по образованию 2000 г. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни: рус. версия. М. : Изд-во ЮНЕСКО : Магистр-Пресс, 2000. 192 с.
29. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: УРАО, 2003. 232 с.

30. Галишникова Е.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Трегубова Т.М. Профессиональная подготовка современных компетентных специалистов за рубежом: поликультурный анализ: монография. Казань, 2007. 194 с.
31. Гершунский Б.С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования // Советская педагогика. 1987. № 7. С. 57-62.
32. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентного подхода: автореф. дис. ... док. пед. наук. Казань, 2008. 38 с.
33. Гильманшина С. И. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании. Казань: ИРЦ Школа, 2007. 76 с.
34. Гильманшина С. И., Тенишева Н. Х., Мавлюдова Л. У., Бондарь А. В. Игровые имитационные технологии в системе формирования ключевых компетенций у будущих учителей (естественнонаучных предметов) / Проблемы естественнонаучного образования в ВУЗе и школе : материалы региональной, научно-практической конференции. Казань: ГГПУ, 2007. С. 133-136.
35. Гильмеева Р.Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последовательного образования: дис. ... док. пед. наук. Казань, 1999. 459 с.
36. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Попытка определения компетенции как образовательного результата / Современные подходы к компетентност-но-ориентированному образованию: материалы семинара. Самара: Издательство Профи, 2001. 60 с.
37. Григорьева, Е.В. Проектирование и реализация содержания обучения иностранному языку в высшей школе с учетом интернационализации образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. 195 с.
38. Гура Л.М. Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1994. 209 с.
39. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и новые реформы российского образования // Педагогика. 2005. № 7. С. 3-11.
40. Даринский А.В. Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 16-25.
41. Джуринский А. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы // Вестник высшей школы. 2002. №9. С. 44.
42. Днепров Э.Д., Ткаченко Е.В., Щадриков В.Д. Смена вех образовательной политики // Педагогика. 2005. № 4. С. 104-111.
43. Дополнительное профессиональное образование: сб. нормативных, правовых и локальных актов, информационных документов и

- методических материалов. Казань: Центр инновационных технологий, 2008. 332 с.
44. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 1993. 32с.
 45. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 186с.
 46. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1986. 176с.
 47. Ермоленко В.А. Теоретические основы проектирования содержания непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... док. пед. наук. Казань, 1999. 40 с.
 48. Жураковский В., Фёдоров И. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 3-14.
 49. Забродин Ю. Система сопровождения профессиональной карьеры // Человеческие ресурсы. 1998. №1. С. 3-9.
 50. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. 2005. № 6. С. 10-14.
 51. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 192 с.
 52. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический Проект, 2004. 192 с.
 53. Зеер Э., Симанюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23 - 30.
 54. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования / Проблемы качества образования, кн.1. Актуальные задачи обновления и развития образовательных стандартов. М., 2003. 66 с.
 55. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
 56. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.
 57. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
 58. Змеев С.И. Становление андрагогика: развитие теории и технологии обучения взрослых: автореф. дис. ... док. пед. наук. Москва, 2000. 21 с.

59. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Научные основы формирования компетентного специалиста в системе непрерывного профессионального образования: материалы всерос. научно-практ. конф. Казань: КСЮИ, 2003. С. 11-17.
60. Ильин Э.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
61. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: сб. материалов второй научно-практической конф., Казань, 2007. 154с.
62. Карсонов В.А. Как научить студента работать с учебной литературой // приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2008. С. 51-54.
63. Князева М.Д. Современные проблемы развития непрерывного образования в различных странах мира // Дополнительное профессиональное образование. 2006. № 11. С. 24- 30.
64. Климанович О., Ганчеренок И. Понятийно-терминологический аспект проблемы интернационализации образования // Вестник высшей школы 2001. №1. С. 12.
65. Клименко Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы // Педагогика. 2003. №2. С. 22.
66. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и ср. пед. учеб. завед. М.: Изд. дом Академия, 2001.193с.
67. Колесов В.П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. №2. С. 20-22.
68. Колесов В.П. Двухступенчатое высшее образование: 15 аргументов «за» // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 24-31.
69. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: соч. в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
70. Концепция непрерывного образования / Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия высшее и среднее специальное образование. 1989. № 7. С. 9-20.
71. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: учебное пособие. Изд. 2-е. Ростов н/Д: "Феникс", 2003. 448 с.
72. Крившенко, Л.П. Педагогика: учеб. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 432 с.
73. Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Рыжова О.Н. О модернизации образования в России // Педагогика. 2005. № 3. С. 107-116.
74. Куписевич Ч. Проблемы непрерывного образования // Вестник высшей школы. 1988. № 1. С. 88- 93.

75. Курбатова Л.А. Организационно-педагогические основы развития непрерывного образования в условиях учебно-воспитательного комплекса: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 136 с.
76. Курганский С.А. [и др.] Человеческий капитал: теория и практика: учеб. пособие. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2004. 84 с.
77. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: МГУ, 1975. 328с.
78. Лиферов А.П. Глобальное образование - путь к интеграции мирового образовательного пространства: монография. М.: Педагогический поиск, 1997. 110 с.
79. Людкевич З., Пултужицки Ю. Непрерывное образование и пути модернизации содержания и методов обучения в вузе // Современная высшая школа. 1974. № 4. С. 71-81.
80. Майор Ф. Европейские университеты в контексте перемен XXI в. // Alma mater (Вестник высшей школы). 1998. № 4. С. 12-15.
81. Маливанов Н. Подготовка инженеров к инновационной деятельности в системе непрерывного образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2004. № 8. С. 62-64.
82. Марданшина Р.М. Модели непрерывного образования в едином образовательном пространстве на рубеже XX-XXI веков: дис.... канд. пед. наук. Казань, 2007. 180 с.
83. Масалимова А.Р. Интеграция высших учебных заведений и предприятий как условие конкурентоспособности профессионального образования за рубежом: материалы Всероссийского научно-практического семинара (Казань, 26-27 марта 2009 г.); под ред. Е.А.Корчагина. Казань: РИЦ «Школа», 2009. 340 с.
84. Масленникова В.Ш. Компетентностный подход к воспитанию социально-ориентированной личности студента вуза / Профессиональная школа в период модернизации образования: сборник трудов Всерос. научно-практич. конференции. Набережные Челны: НГТТИ, 2004.
85. Матушанский Г. У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей // Alma mater (Вестник высшей школы). 2000. № 11. С. 40-41.
86. Махаева О.А., Григорьева Е.Е. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. М.: «УЦ Перспектива», 2002. 51 с.
87. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ; под ред. Ю.С.Тюникова. М.: АПН СССР, 1992. 46 с.

88. Митина В.С. Скандинавские педагоги о непрерывном образовании // Советская педагогика. 1979. № 3. С. 140-141.
89. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике // Педагогика. 2005. №5. С. 100-105.
90. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 432 с.
91. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения. Казань: Магариф, 2005. 319 с.
92. Мухаметзянова Г.В. Мухаметзянов И.Ш., Гильманов А.З., Панченко О.А. Модернизация качества образования в вузе: опыт исследования (на материалах Академии социального образования). Казань: Изд-во Казанск. гос. ун-та, 2007. 304 с.
93. Мухаметзянова Г.В., Олейникова О.Н. Профессиональное образование и обучение во Франции. Казань: ИСПО РАО, 2002. 88 с.
94. Нигматуллина И.А. Профессиональная ориентация как фактор формирования здорового образа жизни будущих социальных работников / Здоровьеформирующее образование: опыт, проблемы, прогнозы: материалы X Между-народной научно-практической конференции. – Казань: ИПП ПО РАО, 2007. - С. 189-196.
95. Нигматуллина И.А. Ориентация будущих социальных работников на обучение иностранным языкам в рамках концепции обучения в течение всей жизни / Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов III научно-практической конференции учителей и преподавателей – Казань: филиал Нижегородского Государственного Лингвистического Университета им. Н.А.Добролюбова, 2007. - С. 61-66.
96. Нигматуллина И.А. Профессиональная компетентность в контексте общей и специальной педагогики /Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: Сборник трудов I Научно-практической конференции учителей-логопедов и специальных психологов. – Казань: ТГГПУ, 2007.- С. 115-123.
97. Нигматуллина И.А. Профессиональное обучение в течение всей жизни: современная проблема определения понятия / Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста: сборник материалов Международной научно-практической ИПП ПО РАО, 2008. – С. 304-312.
98. Нигматуллина И.А. Проблемы и перспективы развития российской системы профессиональной ориентации в рамках концепции обучения в

течение всей жизни //Вестник ТГГПУ. - Казань, 2008 г.- №1(12). – С. 48-52.

99. Нигматуллина И.А. Проблемы и перспективы развития Концепции обучения в течение всей жизни / Актуальные проблемы развития высшего и среднего образования на современном этапе: сборник материалов V Самарской Всероссийской научно-практической конференции ученых и педагогов-практиков. – Самара, 2008. – С. 221-229.
100. Нигматуллина И.А. Семья как социальный институт, ориентирующий студента ВУЗА на профессиональное становление в течение всей жизни / Актуальные проблемы социальной работы с семьей в контексте региональной демографической политики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Ульяновск: УГУ, 2008. - С. 178-186.
101. Нигматуллина И.А. Новое возрождение концепции обучения в течение всей жизни в рамках единого европейского пространства / Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции учителей и преподавателей. - Казань: ТГГПУ, 2008. - С. 54-59.
102. Нигматуллина И.А. Особенности и основные направления реформирования профессионального обучения будущих социальных работников в условиях глобализации образования / Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: сборник трудов IV научно-практической конференции логопедов и специальных психологов. - Казань: ТГГПУ, 2008. - С. 115-123.
103. Нигматуллина И.А. Новое возрождение Концепции обучения в течение всей жизни / Ценности и смыслы современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Мурманск: МГПУ, 2008. - С. 270-273.
104. Нигматуллина И.А. Сущность и содержание концепции «Обучение в течение жизни» в контексте международной образовательной интеграции / Формирование академической мобильности студентов в контексте международной образовательной интеграции: материалы Республиканской научно-практической конференции. - Зеленодольск: ИПП ПО РАО, АСО (КСЮИ), 2008. С. 30-36.
105. Нигматуллина И.А. Ориентация будущих социальных работников на формирование профессиональной компетентности в течение всей жизни / Формирование ключевых компетенций будущих специалистов: сборник материалов Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. – Казань: ЮЛАКС, 2008. - С. 152-156.

106. Нигматуллина И.А. Концепция обучения в течение всей жизни: возможные пути реализации в России // Образование и саморазвитие. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2009. - №1(11).- С.41-47.
107. Нигматуллина И.А. Проблемы и перспективы развития концепции обучения в течение всей жизни в рамках изучения иностранных языков / Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: Сборник материалов IV научно-практической конференции преподавателей иностранных языков. - Казань: КФНГЛУ, 2008.- С.118-124.
108. Нигматуллина И.А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы: взгляд в будущее / Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития: сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара для руководителей учебных заведений и предприятий, их заместителей, методистов, научных и практических работников. – Казань: ГОУ СПО «КАТК им. П.В. Дементьева, 2009. – С. 173 - 176.
109. Нигматуллина И.А. Реформирование профессионального обучения будущих социальных работников в современных условиях / Принципы, технологии и диагностика качества воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования: материалы Региональной научно-практической конференции. – Казань, 2009. – С. 144-151.
110. Нигматуллина И.А. Сущность и содержание готовности будущих социальных работников к обучению в течение всей жизни / Многоуровневая подготовка компетентных специалистов в условиях опережающей стандартизации профессионального образования: материалы докладов и выступлений участников Межрегиональной научно-практической конференции. - Казань, 2009. - С. 309-313.
111. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни // Казанский педагогический журнал. – Казань: Изд-во «Магариф», 2009. №11-12. – С. 47-53.
112. Нигматуллина И.А. Обучение в течение всей жизни – новая образовательная парадигма современной системы профессионального образования / Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практический опыт: материалы Международной научно-практической конференции. - Казань: УРАО ИПП ПО, 2010. - С. 420-424.
113. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников. Казань: УРАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования», 2010. – 22 с.

114. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни у компетентных специалистов – основная задача вуза на современном этапе реформирования высшего образования в России / Инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного психолого-педагогического образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году учителя в РФ (8-9 декабря 2010г., г. Казань).- Казань: Магариф-Вақыт, 2011.-Ч.II-С. 228-231.
115. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни у студентов ВУЗов / Стратегия качества в промышленности и образовании: сборник материалов VII Международной конференции. - Варна: специальный выпуск международного научного журнала Acta Universitatis Pontica Euxinus, 2011. – С. 250-255.
116. Нигматуллина И.А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы его развития в РТ / Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции (с участием зарубежных ученых).- Симферополь. - 2011.- С.230-234.
117. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. - 214с.
118. Новиков А.М. Методология образования. М.: Изд-во «Эгвес», 2007. 320 с.
119. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: федер. закон Рос. Федерации от 19 июня 1996 г. // Российская газета. - 1996. - 29 авг.
120. Олейникова, О.Н. Обучение в течение всей жизни. М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2002. 83 с.
121. Олейникова О.Н. Концепция обучения в течение всей жизни – позиция объединённой Европы / Модернизация образовательного процесса в средних специализированных учебных заведениях с использованием опыта международного сотрудничества: материалы VII Междунар. научно-практ. конф. (Воронеж, 18-19 марта 2003 г.). Воронеж: ВГПГК, 2004. С. 60-68.
122. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: монография. Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. 252 с.
123. Онушкин В.Г., Кулыткин Ю.Н. Непрерывное образование - приоритетное направление науки // Сов. педагогика. 1989. № 2. С. 88-102.

124. Опыт функционирования и развития учебных заведений профессионального образования Европейского союза: аналитические материалы; под общ. ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИПП ПО РАО, 2007. 116 с.
125. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. Ер.: Изд-во АН АрССР, 1989. 218 с.
126. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей; под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2007. 640 с.
127. Перегудов Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М.: Знание, 1991. 64 с.
128. Перспективные проблемы развития непрерывного образования: сб. науч. тр.; под ред. Б.С. Гершунского. М.: АПН СССР, 1987. 82 с.
129. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б.С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990. 224 с.
130. Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. Т. XXVI №3, 1997. ЮНЕСКО. 191 с.
131. Петерсон Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода // Педагогика. 2004. № 9. С. 21-27.
132. Питер Сенге Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М., «Олимп- Бизнес», 1999. 408 с.
133. Плюшкина Т.А. Содержание и технологии подготовки менеджеров в высших профессиональных школах Франции: дис.... канд. пед. наук. Казань, 2004. 157 с.
134. Подгребальная Н.И., Халилова Л.А. Кейс-меод как условие формирования исследовательских способностей студентов вуза // Наука и школа. №1. 2008. С.51-54.
135. Принципы, технологии и диагностика качества воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования: материалы межрегион. науч.- практ. конф. (г. Казань, 22 апреля 2009 года) / под ред. Г. В. Мухаметзяновой, В. Ш. Масленниковой, В. Б. Юсупова [и др.]. Казань: ИПППО РАО, 2009. 415 с.
136. Пряшникова О.Д. Европейская структура квалификаций: деятельность за рамками Болонского процесса // Профессиональное образование. 2006. №2. С. 34-35.
137. Пряшникова Е.Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. 2006 №3. С.224-226.
138. Пряшникова Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 496с.

139. Реформы образовательных политик: деятельность Совета Европы (Интервью зам. гл. ред. журн. М. Рыжакова с Жаном-Пьером Титцем - Секретарем Комитета по образованию Совета Европы) // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 6. С. 9-13.
140. Римашевская Н.М., Галецкий В.Ф., Овсянников А.А. [и др.] Население и глобализация. М.: Наука, 2002. 322с.
141. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: издат. группа «НОРМА - ИНФРА-М», 1999. 665с.
142. Савина М. Фактор самореализации личности // Человеческие ресурсы. 1998. №1. С.75-84.
143. Садовничий В.А. Высшее образование России. Доступность. Качество. Конкурентоспособность // Высшее образование в России. 2006. № 7. С.7-15.
144. Садовничий В.А. Размышления о Доктрине развития образования в России // Вестник Международной Академии наук высшей школы. 2000. №1. С.9-19.
145. Сахиева Р.Г. Основные направления модернизации профессионально-педагогической подготовки учителей в США: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004. 162 с.
146. Сахиева Р.Г. Модульная технология как фактор подготовки компетентных специалистов за рубежом / Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы Всероссийского научно-практического семинара (Казань, 26-27 марта 2009 г.); под ред. Е.А.Корчагина. Казань: РИЦ «Школа», 2009. С. 239-244.
147. Сахиева Р.Г. Интеграционные процессы в профессиональной подготовке будущих педагогов за рубежом / Принципы, технологии и диагностика качества воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Казань, 22 апреля 2009 г.); под ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИПП ПО РАО, 2009. С. 209-215.
148. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. №4. С. 138-142.
149. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. Спб.: ООО «Речь», 2002. 328 с.
150. Симоненко В.Д. Научные подходы к технологическому образованию в условиях его модернизации / Технологическое образование: проблемы и перспективы: мат. междунар. науч.-практ. конф. Брянск: Изд-во БГУ, 2004. С.71-73.

151. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Изд-кий центр «Академия», 2004. 368с.
152. Скворцов В.Н. Социально-экономические основы теории непрерывного образования: дис. ... док. экон. наук. СПб., 1999. 292 с.
153. Сокольников Ю.П., Азариашвили С.Г. К школе профессионального самосовершенствования. Космодемьянск, 2002. 130с.
154. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом: учебное пособие; сост. И.В. Фокин. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2005. 211с.
155. Тарасов Ю.Н. Философия науки: общие проблемы. Воронеж: ВИВТ, 2006. 212 с.
156. Теоретические основы непрерывного образования; под ред. В.Г. Онушкина; АПН СССР, НИИ общ. обр. взрослых. М.: Педагогика, 1987. 207 с.
157. Теоретические основы формирования ключевых компетенций в содержании гуманитарных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования; под ред. Р.Х.Гильмеевой. Казань: РИЦ «Школа», 2008. 164 с.
158. Трайнев В.А. Мкртчян С.С., Савельев А.Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. 392с.
159. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования. Обобщение и практика. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. 294 с.
160. Трегубова Т.М. Модернизация профессионального образования: глобализация, ключевые компетенции, образовательный перенос. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2003. 180 с.
161. Трегубова Т.М. Использование ключевых компетенций в оценке конкурентоспособности будущего специалиста (опыт стран Евросоюза) / Научные основы формирования компетентностного специалиста в системе непрерывного образования: сб. науч. трудов. / КСЮИ. Казань: 2003. С. 199-202.
162. Трегубова Т.М. Участие работодателей в профессиональной подготовке компетентных специалистов: зарубежный опыт и проблемы его использования / Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы Всероссийского научно-практического семинара (Казань, 26-27 марта 2009 г.); под ред. Е.А.Корчагина. Казань: РИЦ «Школа», 2009. С. 269-275.

163. Трегубова Т.М. Об эффективности международного опыта развития социального партнерства в области профессионального образования / Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 16 апреля 2009 г.); под ред. Е.А.Корчагина, Р.С. Сафина. Казань: РИЦ «Школа», 2009. С. 269-272.
164. Трегубова Т.М. Стратегические приоритеты интеграционных процессов в профессиональной школе в условиях ее глобализации / Принципы, технологии и диагностика качества воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Казань, 22 апреля 2009 г.); под ред. Г.В.Мухаметзяновой, В.Ш. Масленниковой, В.Б. Юсупова, Т.А. Фисиной, А.В. Павлинова. Казань: ИПП ПО РАО, 2009. С. 20-25.
165. Трегубова Т.М., Сахиева Р.Г., Масалимова А.Р., Белякин А.М., Фахрутдинова А.В., Тазутдинова Э.Х. Академическая мобильность студентов высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт ее формирования: Коллективная монография. Казань: Изд-во «Отечество», 2008. – 131с.
166. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Белякин А.М., Фахрутдинова А.В., Тазутдинова Э.Х., Уметбаева Д.А. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства // Казанский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 110-118.
167. Усков В.В. Формирование готовности школьников к предпринимательской деятельности в процессе предпрофильной подготовки: дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. 212 с.
168. Фирсов М.В. Теория социальной работы: учебное пособие для вузов. Изд.2-е доп. и испр. М.: Академический Проект, 2005. 512 с.
169. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. М: Издательство «Весь Мир», 2003. - 232 с.
170. Фризен И.Г. Модульно-рейтинговое обучение и его применение в учебном процессе // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». №2. 2008. С.104-114.
171. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практической конф. / Краснояр. госуд. ун-т. Красноярск, 2003. - С.33-56.

172. Хоменко Ю.А. Социокультурная обусловленность формирования системы многоуровневого непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ростов-на-Дону, 2002. 31 с.
173. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
174. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С.55- 60.
175. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8. С. 27-31.
176. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. №2. С.30-34.
177. Ширшов Е.В., Ефимов Е.В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникативных технологий: монография. М.: Университетская книга, Логос. 2006г. 272 с.
178. Щенников СЛ. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2002. 257 с.
179. Davies M. Companion to Social Work. 2-nd edition. Blackwell/ - 2002.
180. Dewey J. Education and Democracy. N.Y., 1976.
181. Collis B.A. Reflection on the Relationship Between Technology and Teacher Education: Synergy of Separate Entities? //Journal of Information Technology for Teacher Education. – 1994. – Vol. 3(1). – P. 7-25.
182. Jarvis, P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice. L., 1995
183. Faure, E. Learning to Be. Paris, 1972.
184. Lawton D. Social Class, Language and Education. London & Henley: Routledge & Kegan Paul, 2007. P. 159.
185. Life-Long Learning for All. OECD,Paris,1996.387 p.
186. Me Connell C. Definitions, methods, paradigms // Bidwell L, Me Connell C. (eds.). Community Education and Community Development. Aberdeen, 1982,
187. Midwinter E. Education and the Community. L. 1975,
188. Thompson, N. Understanding Social work. Preparing for practice. Creative Print&Design. 2000.
189. Waters M. Globalization. - London-New York, 1995.
190. Wain K. Lifelong Education and Adult Education – the State of the Theory. International Journal of Lifelong Learning, 12 (2), 1993.
191. Field J. Lifelong Learning and the New Educational Order, Stoke of Trent: Trentham Books. 2000. Germany on the way to financing Lifelong Learning. URL: <http://www.lifelonglearning> (дата обращения: 14.02. 2009)

192. Tröhler D. 'Lebenslanges Lernen' als conditio humana: Ein Plädoyer für einen revidierten Lernbegriff / D. Tröhler // Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. - Heft 2/3/2004. – S. 326-338.
193. Tuijnman A. Changing notions of lifelong education and lifelong learning / A. Tuijnman, A.-K. Boström // International Review of Education. - 2002. - Vol. 48 (1/2). - P. 93 - 110.

Источники ИНТЕРНЕТ

194. Всемирный образовательный форум, Даккар, апрель 2000. Образование для активного гражданства в Европейском союзе, ОРСЕ, Люксембург, 1998. URL: <http://www.informika.ru/windows/magaz/newpaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
195. Доклад по отчёту Европейской комиссии о проведении, результатах и полной оценке Европейского года УЧВЖ (1996) / Европарламент, Комитет по культуре, молодёжи, образованию, медиа и спорту, 14 июля 2000 (A5-0200/2000 final). URL: <http://www.informika.ru/windows/magaz/newpaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
196. Индивидуальное обучение: концепция непрерывного образования. URL: <http://www.elitarium.ru/print> (дата обращения 02.02. 2009).
197. Кёльнская хартия - Цели и задачи УЧВЖ / Саммит G8, Кёльн, июнь 1999. URL: <http://www.informika.ru/windows/magaz/newpaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
198. Кирьянов А.В. Виды инвестиций в человеческий капитал и их эффективность [Электронный ресурс] // Экономика России: основные направления совершенствования : межвуз. сб. науч. тр. 2006. Вып. 7. URL: <http://www.cfin.ru/bandurin/article/sbrn07/08.shtml> (дата обращения 13.04.09).
199. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – Европейские рамочные установки от 18 декабря 2006. URL <http://www.informika.ru/windows/magaz/newpaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
200. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе Лиссабон, 11 апреля 1997 года / Центр по адаптации системы образования к условиям Болонского соглашения. URL: http://www.reos.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/KONVENCIIYA (дата обращения: 16.03 2009).
201. Меморандум по учёбе через всю жизнь // Комиссия европейского сообщества, Брюссель, 30 октября 2000 г. URL: <http://www.informika.ru>

- ru/windows/magaz/newspaper/messedu/cour0104/2300.ht (дата обращения: 8.01.2008).
202. Образование в изменяющемся обществе, Резюме встречи глав министерств образования G8, Токио, 1-2 апреля 2000. URL <http://www.informika.ru/windows/magaz/newspaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
203. "Обучение на протяжении всей жизни - на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО "Образование для всех" и решений пятой международной конференции по образованию взрослых КОНФИНТЕА V", Болгария, 6-9 ноября 2002 г. URL: <http://www.znanie.org/docs/sofia.html>, (дата обращения: 23.04.2009).
204. Председательские решения Европейского совета, Лиссабон, 23 - 24 марта 2000. URL <http://www.informika.ru/windows/magaz/newspaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
205. Председательские решения Европейского совета, Санта Мария да Фи-ра, 19 - 20 июня 2000. URL: <http://www.informika.ru/windows/magaz/newspaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
206. Проведение, результаты и полная оценка Европейского года УЧВЖ (1996). Лиссабон, 23 – 24 марта 2000. URL: <http://www.informika.ru/windows/magaz/newspaper/messedu/cour0104/2300.ht> (дата обращения: 8.01.2008).
207. Резолюция Европейского Совета об обучении в течение жизни от 27 июня 2002 (2002/С 163/01) / Федеральное государственное учреждение «Федеральный центр образовательного законодательства». URL: http://www.lexed.ru/mpravo/razdel7/part3/?part3_13.html (дата обращения 15.03.2009).
208. Россия переходит на непрерывное образование. URL: <http://bio.fizteh.ru/student> (дата обращения 18.03.2008).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Зарождение и развитие моделей непрерывного образования и обучения в течение всей жизни в истории философско-педагогической мысли

Непрерывное образование		Обучение в течение всей жизни	
Платон, 427 - 347 до н.э.	«...Философу пристало непрерывное созерцание: его он должен постоянно питать и усиливать»	Ж. Кондорсе ,1794г.	должно охватывать всех граждан, всю систему человеческого знания, а также гарантировать людям разного возраста легкое сохранение уже имеющихся знаний, а также представление возможности приобретать новые...
Я.А. Коменский, 1592-1670	«... Так же, как весь мир является школой для всего мира человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека, от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, при чем у него цели обучения, и есть цели жизни».	Дж.Дьюи, 1916г.	«...предприятие по обеспечению условий, гарантирующих развитие или достаточность жизни независимо от возраста».
И. В. Гете, 1749-1832	«...Наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но, что касается нас, то мы должны снова приступать к учёбе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни».	Р.Х.Дейв,1916г.	«...процесс завершения личностного, социального и профессионального развития индивидов на протяжении жизни в целях повышения качества жизни, как индивидов, так и их социального окружения».
Н.И.Пирогов 1856г.	«... Жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей, что можно достичь только тогда,	А.Л.Смит, 1919 г.	«...Не следует рассматривать в качестве института, предназначенного только для избранных и относящегося только к

	когда учиться, образовываться... делается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу».		короткому периоду в начале зрелого возраста; его нужно трактовать как необходимость для всех и в течение всей жизни...».
Ч.Куписеви, 1988г.	«...продолжающееся всю жизнь, становится условием человеческого существования: именно с высоким уровнем образованности общества связываются надежды на устранение разрыва, возникшего между миром, в котором мы живем, и возможностями контроля над ним...».	Б.А.Йескли, 1929г.	«...основывается на природе и потребностях человеческой личности таким образом, что ни один индивид не может быть правомерно рассмотрен вне этого участия...».
Г. П. Зинченко, 1989г.	«...призвано обеспечить не просто поэтапное, а целостное развитие человека. Именно это и отличает его от традиционной системы образования...».	J. A. Simpson, 1972г.	«...общее внутреннее побуждение человека к продолжению собственного развития на протяжении всей жизни. В этом смысле оно, собственно, сосуществует с самим жизненным процессом...».
Р. Даве, 1976г.	«...всестороннее понятие, включающее формальное, неформальное и внеформальное (кино, радио, видео, телевидение, книги и т. п.) обучение индивида с целью достижения им наиболее полного развития в личностной, социальной и профессиональной жизни, продолжающееся на протяжении всей его жизни. Оно является всеобъемлющим и включает обучение, которое имеет место дома, в школе, в социальной жизни и на рабочем месте, через средства массовой информации и с помощью других ситуаций и структур, с целью получения и	Д.И.Писарев, 1984г.	«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...»

	совершенствования образования».		
А.П. Владиславлев, 1983г.	«...принцип организации образовательной практики, предполагающее систематичность совершенствования знаний, умений и навыков, когда образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности».	ЮНЕСКО, 1984г.	- «...всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за её пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира...»
Б. С. Гершунский, 1987г.	«...совокупность путей, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности, воспитания эстетического отношения к действительности, обогащение культуры людей в сети государственных, общественных и других ученых заведений и в процессе самообразования».	Р. Багналл	«...используется в современной литературе по образованию различным образом для отстаивания или выражения следующих образовательных функций: подготовки индивидов к управлению своей взрослой жизнью, распределения образования в процессе жизненного пути индивидов, образовательной функции всего жизненного опыта человека и как отождествление образования со всей жизнью».
В.Г. Онуш-	«...реально функционирующая система	А. Роджерс, 1998г.	«...встроенный в жизнь человека, а не

кин, 1989г.	государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность образовательной и профессиональной подготовки человека с учётом общественных потребностей и личных его запросов. В этом смысле вся система и её звенья выступают как объект организации и управления».		ограниченный специальной учебной деятельностью в классных комнатах...».
В.Г.Осипов, 1989г.	«...принцип организации образования, объединяющий все его ступени и виды (дошкольное, школьное, профессиональное и постпрофессиональное - повышение квалификации и переподготовка) в целостную систему, обеспечивающую возможность обновления и пополнения знаний и навыков на протяжении всей жизни человека - от раннего детства до старости...»	Европейский совет глав государств, ноябрь 1997г.	«...любая преднамеренная учебная деятельность, предпринимаемая на продолжающейся основе с целью улучшения знаний, умений и компетентности».
А.М.Новиков, 1998г.	«...возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения».	Доклад Европейской комиссии, 2002г.	«...реализация целенаправленных действий по приобретению знаний, умений и навыков, как в рамках формальных образовательных институтов, так и за их пределами».
А.А.Вербицкий, 2003г.	комплекс государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической о профессиональной подготовки человека.	О.Н.Олейникова, 2003г.	«...любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций, необходимых для личностного и социального развития и/или получения работы».

Европейская структура квалификаций

<i>Уровни</i>	<i>Краткое описание</i>
1	Обладание базовыми общими знаниями и навыками, способностью выполнять простые задания под наблюдением наставника в четко определенных условиях. Дальнейшее обучение может осуществляться только в организованных условиях. Это не специальные профессиональные квалификации, а уровень неквалифицированного труда
2	Обладание все еще ограниченным кругом знаний и навыков, но более широкой компетенцией конкретного и общего характера. Профессиональная деятельность осуществляется под наблюдением наставника (руководителя) в определенных (контролируемых) условиях. Ограниченные возможности для самообучения. Некоторые квалификации этого уровня могут быть профессиональными, но большинство рассматривается как общая подготовка к работе и обучению.
3	Обладание широкими общими теоретическими знаниями и определенными специфическими профессиональными навыками. Способность выполнять задание под руководством, но без наблюдения наставника. Незначительная способность к самообучению, наличие некоторого ограниченного опыта работы и обучения.
4	Обладание значительными профессиональными практическими и теоретическими знаниями и мастерством. Способность использовать специальные знания, навыки и компетенции, самостоятельно принимать решения и курировать других. Способность самостоятельно пополнять свои знания. Наличие опыта работы и обучения, как по общим, так и конкретным вопросам.
5	<i>Обладание широкими</i> теоретическими и практическими знаниями, включая знания соответствующей специфической области обучения или профессии. Способность использовать свои знания и навыки в разработке стратегических решений в хорошо изученных и определенных абстрактных и прикладных проблемах. Обладание способностью самостоятельно повышать свой образовательный уровень. Квалификации этого уровня предполагают наличие эксплуатационного опыта, а также опыта взаимодействия в работе и исследованиях, включая управление людьми и проектами.
6	Обладание детальными теоретическими и практическими знаниями, навыками и компетенциями в области обучения и профессиональной деятельности, которые могут быть самыми передовыми в данной области. Способность использовать знания при анализе, классификации и обосновании положений, решений, заключений, учитывающих социальные и этические проблемы. Обладание всеми профессиональными приемами и подходами для работы в неопределенных (сложных, неизученных) условиях.
7	Способность самостоятельно определять направления для расширения имеющихся теоретических и практических знаний, часть которых является последними достижениями науки и техники в специализированных профессиональных областях, что обеспечивает базу для развития и реализации оригинальных, впервые сформулированных идей (часто в рамках научных исследований). Обладание способностью обобщать знания и формулировать заключения, учитывая социальные и этические проблемы и свою ответственность перед обществом.

8	Обладание системными высокопрофессиональными знаниями в специализированных областях. Способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых знаний и комплексных идей. Способность формулировать, разрабатывать, внедрять и адаптировать научно-исследовательские процессы. Способность быть лидером в развитии новых творческих подходов, которые расширяют профессиональные знания и деятельность или дают возможность взглянуть по-новому на уже известные знания и/или профессиональную деятельность.
---	---

Основные характеристики ключевых компетенций

№	Ключевые компетенции	Основные характеристики
1.	<i>общение на родном языке</i>	– способность выражать и понимать понятия, мысли, чувства, факты, мнения в письменной и устной форме, а также взаимодействовать лингвистически соответствующим образом и творчески во всем многообразии общественных и культурных контекстов; во время учебы, на работе, дома и на досуге;
2.	<i>общение на иностранных языках</i>	– способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков с помощью умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания;
3.	<i>математическая грамотность</i>	– способность развивать и применять математическое мышление для решения ряда задач в повседневных ситуациях, и базовые компетенции в науке и технологии – как способность и желание использовать основы знаний и методологии, объясняющие мир, для выявления проблем и выводов, основанных на доказательствах;
4.	<i>компьютерная грамотность</i>	– способность уверенно и критично пользоваться технологиями информационного общества для работы, досуга и коммуникаций;
5.	<i>освоение навыков обучения</i>	– способность стремиться и настойчиво продолжать учиться, организовывать собственное обучение, в том числе эффективно управляя временем и информацией как индивидуально, так и в группах;
6.	<i>социальные и гражданские компетенции</i>	– способность овладения личными, межличностными и межкультурными компетенциями, всеми формами поведения, которые позволяют индивидам эффективным и конструктивным образом участвовать в общественной и трудовой жизни, а также, при необходимости разрешать конфликты;
7.	<i>чувство новаторства и предпринимательства</i>	– способность индивида превращать идеи в действия, планировать и управлять проектами для достижения задач путем творчества, новаторства и готовности рисковать;

8.	<i>осведомленность и способность выразить себя в культурной сфере</i>	– способность понимать важность творческого выражения идей, опыта и эмоций различными средствами, включая музыку, драматическое искусство, литературу, изобразительное искусство.
----	---	---

Основные направления реформирования национальных систем профессионального образования в странах ЕС

<p><i>Разработка специальных образовательных программ, ориентированных на обеспечение доступности высшего профессионального образования для всех граждан</i></p>	<p>Финляндия – рамочная национальная образовательная программа, Нидерланды – пять программ, предусматривающих четыре уровня квалификации, что соответствует европейской системе SEDOC, Австрия – программы «ученичество», «обучение работающего населения», Великобритания – «Национальная программа обучения», «Современное ученичество», программы профессионального обучения в учебных заведениях продолженного образования.</p>
<p><i>Создание интегрированных многоуровневых полифункциональных учебных заведений</i></p>	<p>Великобритания – колледжи продолженного образования – государственные учебные заведения интегрированного типа, осуществляющие подготовку по программам общего среднего (полного) образования и начального, среднего и высшего профессионального образования, предоставляющие обучение, как в полной форме, так и с отрывом или без отрыва от производства, Нидерланды – сеть крупных полидисциплинарных учебных заведения, Региональный центр обучения – учебное заведение широкого профиля, ориентированное на индивидуализированное обучение большого количества граждан, желающих получить образование в рамках программ обучения взрослых и на курсах профессионального обучения, Австрия – инновационные центры развития квалификаций, Финляндия – 4 многопрофильных учебных заведения, структурированных на базовые и политехнические.</p>
<p><i>Развитие системы социального партнерства</i></p>	<p>Австрия – работодатели (Федеральная экономическая палата), работники (Федеральная палата труда), общественные интересы – Федерация австрийской промышленности и федерация австрийских профсоюзов, Нидерланды – 22 Национальные организации по вопросам взаимодействия между сферой труда и профессионального образования, в руководстве которых принимают участие социальные партнеры и учебные заведения.</p>
<p><i>Связь учебной деятельности вузов с деятельностью производств</i></p>	<p>Великобритания – альтернативная форма профессионального продолженного обучения, заключающаяся в чередовании теоретического обучения с полноценной трудовой деятельностью по будущей специальности в компаниях, на производстве, Австрия – программа ученичество, Франция – сеть интернатур, предполагающих наиболее приближенное к практике обучение, спонсирование деятельности и учебы студентов, форумов, семинаров, аренду оборудования, обучение студентов представителями компании, Германия – дуальная система профессионального образования.</p>

<p>Формирование единой системы квалификаций</p>	<p>Великобритания – национальная система стандартов и квалификаций, ориентированных на результат обучения, которые автономны по отношению к программам обучения и формальному обучению как таковому,</p> <p>Нидерланды – национальная структура квалификаций, предусматривающая четыре уровня и две образовательные траектории,</p> <p>Австрия – система профессиональных квалификаций, Германия – система ключевых квалификаций, предполагающая подготовку нового поколения работников, способных адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих способностями, необходимыми для широкого круга профессий.</p>
--	---

Проекты, программы и инициативы, внедряемые в Европе по реализации Концепции обучения в течение всей жизни

<i>Название</i>	<i>Страна</i>	<i>Целевая группа</i>	<i>Цель</i>	<i>Содержательный компонент</i>
Инициатива по образованию взрослых (ИОВ)	Швеция	взрослые	Обеспечить всеобщий и постоянный доступ к учёбе для получения и обновления умений, необходимых для долгосрочного	ИОВ нацелена, в первую очередь, на взрослых, не имеющих работы или не получивших квалификацию выше среднего образования. Идея состоит в том, чтобы взрослым, больше всех нуждающимся в образовании, должен быть предоставлен шанс дополнить знания. Повышенный уровень умений и возросшая самоуверенность помогут им усилить свои позиции на рынке труда. Основные цели ИОВ: уменьшить безработицу, развить образование взрослых, уменьшить разницу в образовании, обеспечить рост Цель всего образования в этой инициативе - управляться по форме и содержанию нуждами, желаниями и способностями людей. Каждый человек должен иметь широкий диапазон для выбора вида требуемой учёбы, её времени и места. Аттестация (легализация) компетенций может сократить время, затрачиваемое на учёбу.
Проект YOUTHSTART - Джемента Гронинген	Международный	молодёжь	о участия в обществе знаний.	Способность, использовать информационную технику и совершенствование личных умений являются ключевыми факторами для получения работы в Нидерландах. Проект тесно связан с национальными целями УЧВЖ в Нидерландах, которые большой приоритет отдают развитию умений работать с ИВТ и использованию инновационных педагогик. Он также связан с определением УЧВЖ Европейской Комиссией. Проект был повторен в других северных провинциях Нидерландов. Ключевым фактором для поддержки проекта было участие малых и средних предприятий. Курсы состояли из подготовки стержневых и личностных умений. Последнее включало такие темы, как самоуважение, как вести себя во время интервью, как отвечать по телефону, как работать в группах и т.п. Такая комбинация представляется подходящей для целевой группы, получающих пособия (безработная молодёжь), т.к. им нужно получить опыт по данным вопросам.
Проект ротации работы в Европейском Сообществе ADAPT	Европейский	отдельные работники, группы работников, отдел компании или	Заметно поднять уровни инвестиций в человеческие ресурсы для того, чтобы	Исходная идея для Ротации работы исходит из бизнеса и его потребностей в подготовке, возникающей из-за внедрения новой техники, организационных изменений и процессов интернационализации. Принципы схемы Ротации работы просты: работники участвуют в дополнительной подготовке, в то время как безработные, подготовленные для временной работы, замещают их. Оценено, что в 1999 году в проекте Ротации работы по всей Европе участвовало 5311 человек и 622 компании. Гибкость Ротации работы

		отрасль промышленности и безработ-ные	приоритетом стало наиболее важное достояние	позволила подгонять его под национальные и/или региональные рамки и уникальные местные ситуации. Если посмотреть на занятость замещающих, результаты из всех регионов показывают, что около 75% замещающих получают работу после периода замещения или на предприятии, где была ротация или в другой компании.
Инвесторы в людей	Великобритания		Европы - её люди	<p>Проект Инвесторы в людей был введён в Великобритании в 1991 году и с тех пор зарекомендовал себя важной инициативой в одобрении тех предприятий, которые инвестируют в подготовку своих работников. Программа предоставляет работодателям национальный стандарт анализа потребностей в подготовке, а компании, желающие быть признанными Инвесторами в людей, должны соответствовать этому стандарту. Это помогает максимизировать эффективность бизнеса за счёт связи подготовки и развития работников с целями организации. Стандарт базируется на четырёх основных принципах:</p> <p>Старший менеджмент принимает меры по развитию всех работников для достижения целей бизнеса;</p> <p>Работодатель регулярно пересматривает цели своего бизнеса и планирует, как достичь их с помощью развития умений отдельных работников и команд;</p> <p>Работодатель занимается подготовкой и развитием людей всё время пока они работают, с момента набора;</p> <p>Работодатель подсчитывает инвестиции в подготовку и развитие и оценивает влияние подготовки на повышение эффективности.</p> <p>В Нидерландах также запускается проект “Инвесторы в людей”, что поддерживается голландской инициативой по УЧВЖ и национальным планом мероприятий по занятости.</p>
Проект Socrates: MIWEUL - Чтобы это работало: Европейские университеты и УЧВЖ	Международный		Разработать эффективные методы и условия для континуума УЧВЖ	<p>Международный проект финансировался в рамках акции Образование взрослых программы Socrates и включал сотрудничество и сравнительные исследования исследователей из 4-х стран-членов. Проект был направлен на развитие исследовательских центров для определения того, что необходимо для увеличения вклада в УЧВЖ политики и практики образования и подготовки.</p> <p>Поэтому проект фокусировался на следующих аспектах:</p> <p>анализ развития вузов как центров для УЧВЖ в четырёх европейских странах;</p> <p>фокус на формулировании политики, ориентации УЧВЖ (особенно, доступ к образованию и нужды взрослых учеников) и барьеров для будущего развития;</p> <p>определение общностей и различий европейских стран в отношении УЧВЖ;</p> <p>содействие изменению политики на региональном, национальном и европейском уровне</p>

			и уровне организации; содействие европейскому измерению и взаимопониманию вокруг УЧВЖ. Как часть этого проекта, было проведено исчерпывающее рассмотрение высшего образования с точки зрения УЧВЖ и типов политики, применяемых на национальном уровне. Значительный вклад в развитие УЧВЖ в высшем образовании относится к указанию степени, в которой вузы в партнёрстве с бизнесом, группами региональных и местных органов и группами в общинах, могут расширить участие и доступ к образованию и подготовке для нетрадиционных учащихся, в том числе через использование ИВТ.
Европейская сеть инновационных школ (ЕСИШ)	Европейский	учебные заведения	Общая цель ЕСИШ, как компоненты структуры EUN/Schoolnet, создать сеть инновационных школ, которую можно использовать для доказательства пилотных проектов EUN и других. Законченная сеть состоит примерно из 500 школ с широким европейским правительством и образует общую интегрированную структуру Схемы соединений, технической инфраструктуры, педагогических и организационных инструментов, педагогических и организационных методологий, навыков и знаний. Сеть охватывает школы с соответствующим оборудованием ИВТ и опытом его использования. В каждой стране-члене EUN идёт процесс отбора наиболее инновационных школ. Каждая школа ЕСИШ заполнит и представит форму, которая будет оцениваться национальными властями. Важнейшие выгоды и ожидания для инновационных школ: - доступ ко всему web-сайту EUN в Интернете, в том числе доступ для пользования; заявлениями сотрудничества; платформой связи; образовательные материалы и инструменты, разработанные программами EUN.

Оценка до учёбы (ОДУ)	США		Значительно усовершенствовать способы, которыми участие в учёбе и её результаты истолковываются и оцениваются, особенно, в неофициальной и неформальной учёбе.	<p>PONSI - Проект по учёбе и “кредитам”, управляемым не колледжами - был первой схемой, введённой Советом регентов Нью-Йоркского государственного университета, за которой последовало пилотное исследование, выполненное в 1974 году. С 1994 года он работает в кооперации с Калифорнийским государственным университетом и признаёт курсы со всей страны. В 1990 году 1400 университетов и академий приняли сертификаты, признанные PONSI. Рекомендательная система “кредитов” колледжей (Credit) была в то же самое время введена Американским советом по образованию (Вашингтон), являющейся зонтиковой организацией, представляющей все аккредитованные университеты и академии в США.</p> <p>В ОДУ преобладают три типа подхода: тесты, оценка подготовки, управляемой не колледжем, и сравнительная оценка жизненного и рабочего опыта с помощью портфельной оценки. Портфельная оценка считается единственным методом, который помогает взрослым ученикам оценивать их предыдущую учёбу и на этом строить планы своих будущей учёбы и развития. Более холистический подход фокусируется на определении и сочленении учёбы, а также её измерении и оценке.</p> <p>Портфель - официальный документ, отображающий учёбу вне колледжа и используемый при запросе признания колледжем практической учёбы.</p> <p>Все эти меры направлены на восприятие и реализацию УЧВЖ в качестве части современной жизни. Они ведут к установлению учёбы после школы главным направлением. Однако, трудно найти свидетельство, как ОДУ влияет на прогресс и рост по работе, независимо от академических успехов (Мэнн, 1997). Следовательно, эта интересная область нуждается в больших исследованиях и проверках. Известно, что многие другие страны смотрят на США, как на лидера в этой области.</p>
Bilan des competences (Bdc)	Франция	люди и предприятия		<p>Инициатива может исходить от предприятия или самого рабочего. Цель - дать возможность работнику узнать свои профессиональные и личностные компетенции, а также их мотивацию и склонности для того, чтобы содействовать их профессиональным и образовательным планам и карьере. Bdc - национальная система, определённая и управляемая согласно национальному закону. Она сосредоточена на рынке труда и предприятиях. Идея - обеспечить работодателям и работникам обратную связь по вопросам компетенции для поддержки дальнейшей учёбы или развития карьеры. Bdc не направлена на официальное признание компетенции в соответствии с квалификационным стандартом.</p>
Проект Leonardo	Междунар	молодёжь	Обеспечить,	Проект финансируется Leonardo da Vinci, а его цель - разработать и производить

da Vinci: EURO PRO-FILES (Разработка программного обеспечения мультимедиа для руководства)	одный		чтобы каждый мог легко получить качественные информацию и совет о возможностях учёбы во всей Европе и в течение всей жизни.	программное обеспечение мультимедиа, которое совершенствует профессиональные справочные системы для молодёжи. Мультимедийный характер инструмента допускает сравнение характеристик профессий и поощряет профессиональную подготовку молодёжи и развитие справочных систем. Проект облегчает обмены на европейском уровне в области профессиональной подготовки, поскольку CD-ROM предоставляет базу данных о контурах умений, которые нужно приобрести для выбранной профессии, и соответствующей подготовке. Этот инструмент, в конечном счёте, благоприятствует молодёжной мобильности и затушевывает культурные, профессиональные разделения и отличия в подготовке. Влияние на национальные справочные системы было очень позитивным. Проект позволяет службе карьерных советов отвечать на запросы молодёжи о профессиональных характеристиках, действительно, на международном уровне. Совет может точно учитывать требования проходящего подготовку и нацелить их на принятие “зрячего” решения о межнациональной мобильности.
Skillnet.ca	Канада			Skillnet.ca - канадская наиболее быстро растущая сеть информационных сайтов о работе и карьере. One-stop shopping сайт (За одно посещение) с информацией о работе и карьере, Skillnet.ca - это партнёрство объединенных рекрутских служб, созданное Industry Canada с помощью Human Resources Development Canada и Xwave Solutions. В него входят колледжи, университеты, здравоохранение, искусство и культура, образование, эксплуатация авиации и добровольческий сектор. Ещё больше партнёрских сайтов разрабатывается. CANARIE Inc. – передовая канадская организация по развитию Интернета. Она была основана в 1993 году и работала с правительством, промышленностью, исследовательскими и образовательными сообществами по усовершенствованию канадской передовой инфраструктуры Интернет, развитию и использованию применений
Проект ADAPT: SES-NET(Сеть Юго-восточной Шотландии для образования и подготовки)	Междуна- одный	малые и средние предприятия в различных секторах	Предоставить учебные возможности как можно ближе к учащимся, в их общинах, поддержанные	Университеты для промышленности (УДП) были созданы для превращения плана британского правительства об “учащемся обществе” в реальность. Основная цель УДП (сейчас имеет бренд learn direct) – стимулировать спрос на УЧВЖ у бизнеса и людей и способствовать наличию подходящих инновационных учебных возможностей и доступ к ним, в частности, через использование ИВТ. Проект создал широкое государственно-частное партнёрство производителей образования и подготовки для создания сети учебных центров, поддерживаемых наставниками. Открытие образовательных центров - ключ проекта и многие центры

			<p>оборудованием на базе ИВТ</p>	<p>расположены в нетрадиционных местах, включая компании. Это делает УЧВЖ доступной через местные учебные центры, которые предоставляют учебные возможности, учитывающие нужды людей. Доступ к информации, руководству и советам по учебным возможностям и производителям был улучшен открытием центра для получения совета, указаний, руководства и регистрации за один раз. Предложение гибких способов доставки, использующих ИВТ, и учёбу “по кускам” и дискретные модули, означало, что к учёбе получили доступ люди, нуждающиеся в знаниях и умениях для конкретных целей, а не в получении полной квалификации, а также работающие люди, которым нужно устроить учёбу с учётом их семейных и рабочих обстоятельств.</p>
Учебные центры	Австралия		<p>Поощрить местное участие и создать местную поддержку.</p>	<p>Центр по исследованиям и учёбе в региональной Австралии (CRLRA) в Университете Тасмании исследовал соотношение между качеством учёбы в общине, социальным капиталом в этой общине и подтверждаемыми экономическими результатами в регионах Австралии. Австралия имеет опыт соединения сообществ практики (группы, связанные для общей цели, использующие идущую учёбу, обмен идеями и опытом), например, владельцев или управляющих фермами. Принципы полезного положительного опыта построения учащих общин могут быть заимствованы у университетов Западной Австралии и Сети открытой учебы Квинсленда (СОУК). СОУК была основана в 1989 году по инициативе правительства Квинсленда, для улучшения доступа к учебным возможностям в общинах, где доступ был ограничен из-за уединённости и других факторов. СОУК развил сеть из более, чем сорока открытых учебных центров, которые исполняют много ролей и функций в своих общинах. Цель центров - быть главным местом для учебы в общине. Из местной общины нанимаются координаторы, от которых требуется поощрять местную поддержку так, чтобы расширить влияние центра в общине.</p>

Диагностика «Профессиональная готовность» (Л.Н.Кабардова)*Инструкция:*

Внимательно прочитайте вопросы. На каждый из них Вам необходимо дать три ответа, оценив их в баллах. Ответ записывается в соответствующую клетку бланка ответов, где цифрами обозначены номера вопросов, а буквами — клеточки для трех ответов.

Сначала Вы оцениваете, насколько хорошо Вы умеете делать то, что записано в вопросе (клеточка «а»):

- делаю, как правило, хорошо - 2 балла;
- делаю средне - 1 балл;
- делаю плохо, совсем не умею, никогда не делал - 0 баллов.

Затем оцениваете ощущения, которые возникают у Вас, когда Вы это делаете (клеточка «б»):

- положительные (интересно, легко) - 2 балла;
- нейтральные (все равно) - 1 балл;
- отрицательные (неинтересно, трудно) - 0 баллов.

Третий ответ должен отразить, хотели бы Вы, чтобы описанное в вопросе действие входило в Вашу работу (клеточка «в»):

- да - 2 балла;
- все равно - 1 балл;
- нет - 0 баллов.

Читая вопрос, обязательно обращайтесь внимание на слова «часто», «легко», «систематически» и т. п. Ваш ответ должен учитывать смысл этих слов. Работа с опросником может производиться как индивидуально, так и в группе.

Текст опросника:

1. Делать выписки, вырезки из различных текстов и группировать их по определенному признаку.
2. Выполнять практические задания на лабораторных работах по физике (составлять и собирать схемы, устранять в них неисправности, разбираться в принципе действия прибора и т. п.).
3. Длительное время (более одного года) самостоятельно, терпеливо выполнять все работы, обеспечивающие рост и развитие растений (поливать, удобрять, пересаживать и пр.).
4. Сочинять стихи, рассказы, заметки, писать сочинения, признаваемые многими интересными, достойными внимания.
5. Сдерживать себя, не «выливать» на окружающих свое раздражение, гнев, обиду, плохое настроение.
6. Выделять из текста основные мысли и составлять на их основе краткий конспект, план, новый текст.
7. Разбираться в физических процессах и закономерностях, решать задачи по физике.
8. Вести регулярное наблюдение за развивающимся растением и записывать данные наблюдения в специальный дневник.
9. Мастерить красивые изделия своими руками: из дерева, ткани, металла, засушенных растений, ниток.

10. Терпеливо, без раздражения объяснять кому-либо, что он хочет знать, даже если приходится повторять это несколько раз.
11. В письменных работах по русскому языку, литературе легко находить ошибки.
12. Разбираться в химических процессах, свойствах химических элементов, решать задачи по химии.
13. Разбираться в особенностях развития и во внешних отличительных признаках многочисленных видов растений.
14. Создавать законченные произведения живописи, графики, скульптуры.
15. Много и часто общаться со многими людьми, не уставая от этого.
16. На уроках иностранного языка отвечать на вопросы и задавать их, пересказывать тексты и составленные рассказы по заданной теме.
17. Отлаживать какие-либо механизмы (велосипед, мотоцикл), ремонтировать электротехнические приборы (пылесос, утюг, светильник).
18. Свое свободное время преимущественно тратить на уход и наблюдение за каким-нибудь животным.
19. Сочинять музыку, песни, имеющие успех у других.
20. Внимательно, терпеливо, не перебивая, выслушивать людей.
21. При выполнении задания по иностранному языку без особых трудностей работать с иностранными текстами.
22. Налаживать и чинить электронную аппаратуру (приемник, магнитофон, телевизор, аппаратуру для дискотек).
23. Регулярно, без напоминания, выполнять необходимые для ухода за животными работы: кормить, чистить (животных и клетки), лечить, обучать.
24. Публично, для многих зрителей, разыгрывать роли, подражать, изображать кого-либо, декламировать стихи, прозу.
25. Увлекать делом, игрой, рассказом детей младшего возраста.
26. Выполнять задания по математике, химии, в которых требуется составлять логическую цепочку действий, используя при этом различные законы, формулы, теоремы.
27. Ремонтировать замки, краны, мебель, игрушки.
28. Разбираться в породах и видах животных, знать их характерные признаки и повадки.
29. Всегда четко видеть, что сделано писателем, драматургом, художником талантливо, а что нет, и уметь обосновать это устно или письменно.
30. Организовать людей на какие-либо дела, мероприятия.
31. Выполнять задания по математике, требующие хорошего знания математических формул, законов и умения их правильно применять при решении.
32. Выполнять действия, требующие хорошей координации движений и ловкости рук: работать на станке, на электрической швейной машинке, проводить монтаж и сборку изделий из мелких деталей.
33. Сразу замечать мельчайшие изменения в поведении или во внешнем виде животного или растения.
34. Играть на музыкальных инструментах, публично исполнять песни, танцевальные номера.
35. Выполнять работу, требующую обязательных контактов со множеством разных людей.

36. Выполнять расчеты, подсчеты данных, выводить на основе этого различные закономерности, следствия.
37. Из типовых деталей, предназначенных для сборки определенных изделий, конструировать новые, придуманные самостоятельно.
38. Специально заниматься углубленным изучением биологии, анатомии, ботаники, зоологии: читать научную литературу, слушать лекции, научные доклады.
39. Создавать на бумаге и в оригинале новые, интересные модели одежды, причесок, украшений, интерьера помещений.
40. Влиять на людей: убеждать, предотвращать конфликты, улаживать разногласия, разрешать споры.
41. Работать с условно-знаковой информацией: составлять и рисовать карты, схемы, чертежи.
42. Выполнять задания, в которых требуется мысленно представить расположение предметов или фигур в пространстве.
43. Длительное время заниматься исследовательскими работами в биологических кружках, на биостанциях, в зоологических кружках и питомниках.
44. Быстрее и чаще других замечать в обычном необычное, удивительное, прекрасное.
45. Сопереживать людям (даже не очень близким), понимать их проблемы, оказывать посильную помощь.
46. Аккуратно и безошибочно выполнять «бумажную» работу: писать, выписывать, проверять, подсчитывать, вычислять.
47. Выбирать наиболее рациональный (простой, короткий) способ решения задачи: технической, логической, математической.
48. При работе с растениями или животными переносить ручной или физический труд, неблагоприятные погодные условия, грязь, специфический запах животных.
49. Настойчиво, терпеливо добиваться совершенства в создаваемом или исполняемом произведении (в любой сфере творчества).
50. Говорить, сообщать что-либо, излагать свои мысли вслух.

Бланк ответов

Тип профессий																			
Человек - знаковая система				Человек - техника				Человек - природа				Человек - художественный образ				Человек - человек			
№	а	б	в	№	а	б	в	№	а	б	в	№	а	б	в	№	а	б	в
1				2				3				4				5			
6				7				8				9				10			
11				12				13				14				15			
16				17				18				19				20			
21				22				23				24				25			
26				27				28				29				30			
31				32				33				34				35			
36				37				38				39				40			
41				42				43				44				45			
46				47				48				49				50			

Обработка и интерпретация результатов

Каждый столбец клеток в бланке ответов соответствует одному из типов профессий. Колонки, обозначенные буквами, отражают оценки трех ответов на каждый вопрос:

- а - оценка своих умений;
- б - оценка своего эмоционального отношения;
- в - оценка своих профессиональных пожеланий, предпочтений.

Подсчитывается сумма баллов в каждой профессиональной сфере по шкалам «умения», «отношение» и «профессиональные пожелания». Обращается внимание на соотношение оценок по данным шкалам, как в каждой профессиональной сфере, так и по каждому конкретному вопросу (виду деятельности).

Выбор наиболее предпочтительной профессиональной сферы (или нескольких сфер) делается на основе сопоставления сумм баллов, набранных в разных профессиональных сферах по шкале «профессиональные предпочтения». Обращается внимание на те профессиональные сферы, в которых эти суммы наибольшие. Затем в каждой сфере сравниваются между собой баллы, набранные по трем шкалам. Предпочтительным является такое сочетание, в котором оценки по второй и третьей шкалам количественно сочетаются с оценкой по первой шкале, отражающей реальные умения испытуемого. Далее анализируются отдельные вопросы, ответы на которые получили оценки в баллах «2-2-2», а также «2-2-1», «1-2-2». Это необходимо, во-первых, для того, чтобы сузить профессиональную сферу до конкретных специальностей. Во-вторых, это дает возможность выйти за пределы одной сферы на профессии, занимающие промежуточное положение между разными областями.

Тест

Уважаемый респондент! Данный тест позволит определить степень Вашей готовности к обучению в течение всей жизни на специалиста социальной сферы. Процедура заполнения теста следующая: перед Вами набор утверждений, выберите вариант ответа, который соответствует Вашему мнению и отметьте его в соответствующей графе.

Заранее благодарим Вас за участие в исследовании.

<i>Компетенции, характеризующие процесс готовности к профессиональному обучению в течение всей жизни</i>	<i>Да</i>	<i>Скорее да, чем нет</i>	<i>Не могу сказать</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>	<i>Нет</i>
1. Мотивационно-ценностный компонент					
Я считаю, что:					
1. меня побуждают учиться обстоятельства жизни.					
2. обучение даст мне больше шансов для успешного построения карьеры.					
3. обучение способствует достижения материального достатка.					
4. я активно учусь, чтобы не выглядеть хуже других.					
5. обучение необходимо для повышения своего социального статуса.					
6. обучение необходимо для достижения более высокого социального положения.					
7. мне просто нравится слушать интересный материал о социальной работе.					
8. знания, полученные в ходе обучения, необходимы мне для создания своего благополучия.					
9. меня побуждает учиться моя любознательность.					
10. учиться надо, так как этого требуют родители, преподаватели, работодатели.					
11. учиться – это престижно.					
12. знания, полученные в процессе обучения в области социальной работы, могут пригодиться в жизни.					
13. я часто проявляю активность при обучении, потому что мне нравится учиться.					

14. необходимо учиться, чтобы стать профессионалом.					
15. мне нравится учиться, так как я увлечен(а) социальной работой.					
16. я изучаю основы социальной работы, для того чтобы продолжить профессиональное обучение по своей будущей специальности.					
17. я изучаю основы социальной работы для улучшения освоения будущей специальности.					
18. мне нельзя не учиться, иначе без образования, я не найду себе работу.					
19. мне нравится не только слушать преподавателя, но и выполнять задания, где развиваются первичные навыки и умения социального работника.					
20. обучение поможет мне в самопознании и саморазвитии.					
21. обучение поможет мне самореализоваться в профессиональной деятельности					
22. знания, полученные по социальной работе, ориентируют меня на профессиональную деятельность, на достижение успеха в жизни.					
23. обучение даст мне уверенность в своих силах.					
24. знания, полученные по социальной работе, ориентируют меня на дальнейшее обучение по данной специальности.					
25. знания, полученные по социальной работе, ориентируют меня на формирование качеств, необходимых социальному работнику.					
26. знания, полученные по социальной работе, ориентируют меня на формирование поведения, адекватного социальному работнику.					
27. учиться - это мой долг.					
2.Когнитивно-процессуальный компонент					
Я знаю, имею представление:					
28. об основах философии, педагогики, социологии (в объеме, позволяющем на современном уровне решать					

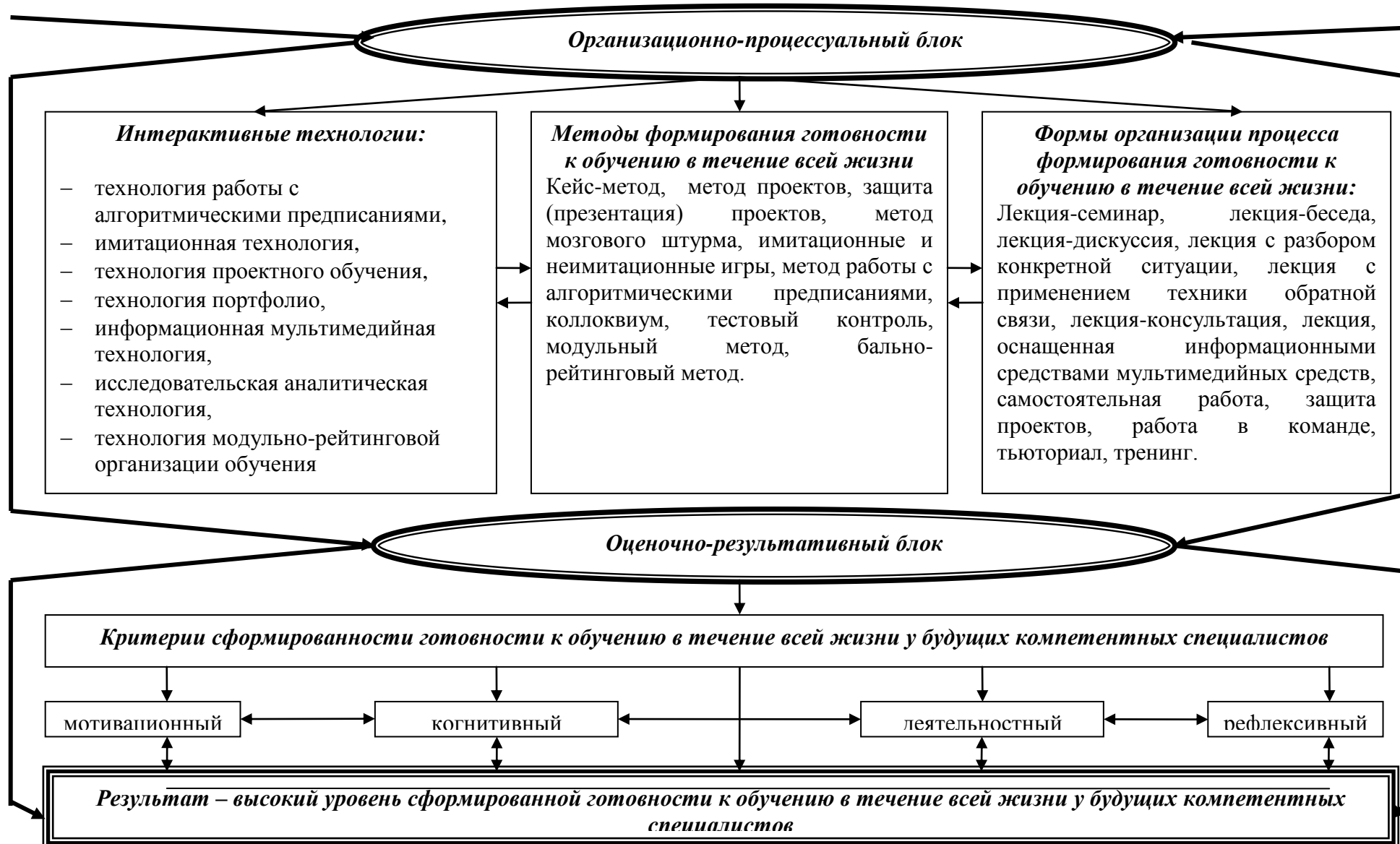
методологические и прикладные вопросы социального характера).					
29. об основах этики, необходимых для адекватного осуществления социальной работы.					
30. об основах социальной психологии.					
31. об основах современной экономики.					
32. о современных реформах образования.					
33. об истории развития социальной работы в России и за рубежом.					
34. о теоретических основах социальной работы.					
35. о человеке и духовно-нравственных ценностях современного общества.					
36. о социальной политике современного российского государства (о государственно-правовых основах социальной работы, о документах по правам человека, о социальной защите населения).					
37. о технологиях социальной работы (о диагностике, проектировании, прогнозировании, консультировании).					
38. о результатах социологических и социально-психологических исследований.					
39. о методах социальной работы.					
40. об особенностях социальной работы с семьей.					
41. об особенностях социальной работы с дезадаптивными детьми и подростками.					
42. об особенностях социальной работы с пожилыми людьми.					
43. о профессиональных и духовно-нравственных качествах социального работника.					
Я владею:					
44. устной и письменной литературной речью.					
45. иностранным языком.					
46. математической грамотностью.					
47. компьютерной грамотностью.					
48. навыками обучения.					
49. социальными и гражданскими компетенциями (личными,					

межличностными и межкультурными, формами поведения).					
50. чувством новаторства и предпринимательства.					
51. способностью выражать себя в культурной сфере.					
3. Организационно-деятельностный компонент					
Я умею:					
52. выслушивать других с пониманием и целенаправленностью.					
53. выявлять информацию и собирать факты, необходимые для подготовки социальной истории клиента, оценивания ситуации.					
54. создавать и развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности.					
55. наблюдать и анализировать поведение людей, применять знания по теории личности и диагностические методы.					
56. активизировать усилия клиентов по решению собственных проблем, добиваться их доверия.					
57. обсуждать острые темы в позитивном эмоциональном настрое и без выражения угроз.					
58. разрабатывать новаторские решения проблем клиентов.					
59. выявлять нужды для определения терапевтических зависимостей.					
60. вести исследования.					
61. обеспечивать и улаживать отношения между конфликтующими индивидами.					
62. обеспечивать межинституциональные связи.					
63. интерпретировать социальные нужды и докладывать о них в финансирующих фондах, органах общественности, в законодательных институтах.					
64. планировать время.					
65. планировать свою работу.					
66. перестраивать свою систему деятельности.					
67. работать в библиотеках и ориентироваться в классификации					

источников.					
68. пользоваться различными приемами обучения.					
4. Рефлексивно-аналитический компонент					
Я способен (способна):					
69. к самоанализу своей деятельности.					
70. к самопознанию своих личностных особенностей.					
71. к постоянному самоконтролю и саморегуляции своей деятельности.					
72. к самонаблюдению за своей деятельностью.					
73. к постоянному самосовершенствованию.					
74. к самостимулированию с опорой на положительные эмоции.					
75. к прогнозированию.					
76. к исполнительности и работоспособности.					
77. отказаться от устоявшихся идей и принять новые знания и умения.					
78. к сотрудничеству и взаимопомощи.					

Модель формирования готовности к обучению в течение всей жизни у будущих компетентных специалистов





Анкета по методике Т.И. Ильиной "Мотивация обучения в вузе"

Блоки	Мотивы	Да	Нет
Приобретение знаний	Я считаю, что для обучения в течение всей жизни все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко		
	У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации		
	Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для будущей профессии и обучения в течение всей жизни		
	Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий		
	Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают		
Овладение профессией	Мой выбор данного вуза окончателен, дальнейшее обучение бессмысленно		
	Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная и обучаться ей нужно в течение всей жизни		
	Большое удовлетворение мне дает рассказы о необходимости обучения профессии в течение всей жизни		
	Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения связаны, так или иначе, с обучением будущей профессии в течение всей жизни		
	До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней, занимался самообразованием		
	Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное		
Получение диплома	Я считаю, что в наше время обязательно иметь высшее образование		
	Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании		
	Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование		
	Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе		
	Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них		

Контрольный тест по элективному курсу «Учись учиться»

- 1) Обучение в течение всей жизни – это...
 - А. участие людей во всех сферах социальной и экономической жизни, характеризующееся степенью принадлежности к обществу, в котором они живут и имеют там заметное влияние;
 - Б. образование после колледжа, способствующее предоставлению возможности обучающимся для личного развития и профессионального совершенствования; усовершенствованию знаний, практических способностей и навыков в профессиональной области;
 - В. единая система целенаправленной образовательной деятельности, в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующая приобретению знаний, умений и компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие.
- 2) Какая идея в истории педагогической науки появилась раньше, чем обучение в течение всей жизни?
 - А. образования взрослых;
 - Б. непрерывного образования;
 - В. обучающегося общества.
- 3) Какой год был провозглашен как год «обучения в течение всей жизни»?
 - А. 2009;
 - Б. 1976;
 - В. 1996.
- 4) Что лежит в основе обучения в течение всей жизни?
 - А. андрагогика;
 - Б. процесс непрерывного образования;
 - В. профессиональная подготовка.
- 5) В задачу обучения в течение всей жизни входит:
 - А. развитие идеи активной гражданской позиции и трудопривлекательности;
 - Б. обновление, дополнение и применение ранее приобретенных знаний и умений;
 - В. становление и развитие личности.
- 6) Способность получить и сохранить работу – это...
 - А. активное гражданство;
 - Б. трудопривлекательность;
 - В. профессиональная компетенция.
- 7) Сформулируйте определение: «Болонский процесс – это ...»
- 8) «... - это взаимодействие государств, народов, этносов, социальных общностей в единой системе отношений на планетарном уровне».
 - А. глобализация;
 - Б. интернационализация;
 - В. конвергенция.
- 9) Какая компетенция не является ключевой компетенцией обучения в течение всей жизни:
 - А. освоение навыков обучения;
 - Б. компьютерная грамотность;

В. способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства.

- 10) В чем заключается инновационная сущность обучения в течение всей жизни?
- А. в сближении общего и профессионального образования, его интеграции с наукой и производством, направленной на личностное, профессиональное и социальное совершенствование личности в течение всей жизни и ориентированной на требования международного рынка труда;
 - Б. в смене парадигм образования;
 - В. в сочетании традиционных и виртуальных форм обучения.
- 11) Какая европейская страна осуществила первые шаги по внедрению модели обучения в течение всей жизни?
- А. США;
 - Б. Норвегия;
 - В. Финляндия.
- 12) Какая модель обучения в течение всей жизни существует в Великобритании?
- А. непрерывное образование;
 - Б. продолженное образование;
 - В. возобновляемое образование.
- 13) Какое учебное заведение Казани участвует в проекте программы ЕС TEMPUS ?
- А. Казанский государственный медицинский университет;
 - Б. Казанская Академия социального образования;
 - В. Казанский государственный технологический университет.
- 14) Какое обучение проходит в учреждениях образования и подготовки и ведёт к признаваемым дипломам и квалификациям?
- А. формальное;
 - Б. неформальное;
 - В. информальное.
- 15) Принципами обучения в течение всей жизни являются: а) принцип непрерывности, б) субъектной направленности, в) индивидуализации обучения, г) индивидуальной мотивационно-творческой активности обучающихся, д) учета индивидуально-возрастных особенностей студентов. Какой из перечисленных принципов не является принципом обучения в течение всей жизни?
- А. в;
 - Б. г;
 - В. д.
- 16) Какой формой поддержки Вы воспользуетесь для продолжения обучения за рубежом?
- А. займом;
 - Б. грантом;
 - В. субсидией.

«Портрет социального работника»

Уважаемый студент! Проранжируйте профессиональные и личностные качества, которыми должен обладать компетентный социальный работник: поставьте на первое место самое важное качество и далее по убывающей.

А) личностные качества	Ранг	Б) Профессиональные качества	Ранг
1. деликатность		1. умение сопереживать	
2. порядочность		2. владение методами прогнозирования	
3. самокритичность		3. эмоциональная устойчивость	
4. сдержанность		4. внимательность	
5. настойчивость		5. стрессоустойчивость	
6. добросовестность		6. коммуникативность	
7. доброжелательность		7. владение методами прогнозирования	
8. вежливость		8. умение применять приобретенные знания в области социальной работы	
9. уважительность		9. умение давать психологическую характеристику личности	
10.уравновешенность		10. знание норм семейного и трудового законодательства, основ уголовного и гражданского права	
11.терпимость		11. умение вести организационную, управленческую, исследовательскую и практическую деятельности	
12.беспристрастность		12. умение решать сложные социальные проблемы	
13.ответственность		13. глубокая и искренняя заинтересованность в клиентах и работе с ними	
14.альтруизм		14. знание инноваций в социальной работе и их применение в профессиональной деятельности	
15.доброта		15. компетентность	
16. другие		16. другие: _____	

Спасибо!

Анкета

«Самооценка способностей к обучению в течение всей жизни»

1 Что побуждает Вас учиться?

- А - обстоятельства жизни;
- Б - стремление приобрести профессию;
- В - считаю, что образование даст мне больше шансов для успешной карьеры;
- Г - нравится учиться, увлечен.

2 Как Вы относитесь к обучению?

- А - нельзя не учиться, иначе без образования я не найду себе работу;
- Б - требуют родители, учителя;
- В - считаю своим долгом хорошо учиться;
- Г - считаю учение в данный период своей жизни наиболее важным занятием.

3 Как вы относитесь к обучению в течение всей жизни?

- А – обучение в течение всей жизни – это необходимость;
- Б – для меня это удовольствие;
- В - нейтрально;
- Г – считаю это смыслом жизни.

4. Если бы вели свободное посещение элективного курса «Учись учиться», как часто Вы пропускали бы занятия?

- А - большинство занятий не посещал бы;
- Б - не посещал бы половину занятий;
- В - иногда бы пропускал занятия;
- Г - постарался бы посещать все занятия.

5. Какое для Вас значение имеют знания полученные на курсе «Учись учиться»?

- А- никакого;
- Б - знания пригодятся в жизни;
- В - изучаю, чтобы знать, как продолжить свое обучение дальше;
- Г - есть желание узнать как можно больше для улучшения освоения своей будущей специальности.

6. Что Вам больше нравится в курсе «Учись учиться»

- А - слушать интересный материал о возможностях профессионального обучения в течение всей жизни
- Б - не только слушать, но и выполнять такие задания, где развиваются первичные навыки и умения по образовательной деятельности;
- В - есть возможность участвовать в деловых играх, ролевых ситуациях;
- Г - не нравится курс.

7. На что ориентируют Вас полученные знания по курсу «Учись учиться»?

- А - на достижение успеха в жизни;
- Б - для создания своего благополучия;
- В - на умение учиться, с целью создания своего благополучия;
- Г - на непрерывное овладение знаниями и применение их на практике;
- Д - на формирование творческих качеств, проявляющихся в различных видах деятельности;

Е - на развитие умений самостоятельной работы;

Ж - на воспитание в себе коммуникативного стиля общения, культуры, воспитанности, нравственности;

З - на стремление быть лидером.

Дополнительные вопросы:

Ответьте на дополнительные вопросы словом «да» или «нет»

8.1. Скучаете ли Вы на занятиях?

8.2. Всегда ли Вы понимаете материал занятия ?

8.3. Часто ли, встретившись с трудным заданием, Вы стремитесь самостоятельно с ним справиться?

8.4. Можно ли сказать, что вы глубоко разбираетесь в предлагаемых преподавателям ситуациях?

8.5. Можно ли сказать, что Вы свободно владеете теоретическими знаниями обучения в течение всей жизни?

8.6. Можно ли утверждать, что Вы овладели первичными навыками обучения в течение всей жизни ?

8.7. Помогают ли Вам полученные знания в жизни?

8.8. Рекомендуете ли Вы своим друзьям получить знания об обучении в течение всей жизни?

8.9. Знаете ли Вы как ведется профессиональная подготовка социальных работников за рубежом?

8.10. Читаете ли Вы дополнительную литературу, связанную с проблемами обучения в течение всей жизни?

