

УДК 378

## ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Новикова Т.Г.**, д.пед.н., профессор, Email: tgnov@mail.ru,  
**Гоглова М.Н.**, к.пед.н., доцент, Email: goglovamarina@gmail.com,  
ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия

**Аннотация.** В данной статье предпринята попытка выделить наиболее успешные компоненты современной модели ДППО. Дан анализ федерально-региональных моделей дополнительного профессионального педагогического образования, выявлены ценностные основания, принципы построения и специфические особенности институциональных моделей, содержания, взятого в качестве инвариантной и вариативной составляющей, механизмы реализации, используемые технологии, диагностический инструментарий и условия реализации моделей ДППО. Анализ зарубежных подходов к концепциям «обучающегося общества» и «обучающей организации» позволил определить векторы развития ДППО в информационном и сетевом обществе. Рассмотрены практики корпоративного обучения, позволяющие вычлениить те направления, которые могут быть успешно использованы для подготовки руководителей различного уровня на основе корпоративной управленческой культуры.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное педагогическое образование, модель, историко-генетический подход, механизм реализации, корпоративная управленческая культура.

## HISTORICAL-GENETIC ANALYSIS OF MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

**Novikova T.G.**, D.ofSci.(Pedagog.), prof., E-mail: tgnov@mail.ru  
**Goglova M.N.**, PhD., assoc.prof., E-mail: goglovamarina@gmail.com  
APD RTE, Moscow, Russia

**Abstract.** This article attempts to highlight the most successful components of current models of police and border guard Board. The analysis of Federal-regional models additional professional teacher education, identified fundamental values, principles and specific features of institutional models, content, taken as a fixed and variable component, the implementation mechanisms, the technology used, the diagnostic tools and the conditions of implementation of the police and border guard Board. An analysis of international approaches to the concepts of "learning society" and "learning organization" has allowed to define the vectors of development of the police and border guard Board in the information and network society. Reviewed corporate practice of teaching, helping to identify those areas that can be successfully used for the training of managers of different levels on the basis of corporate management culture.

**Keywords:** professional teacher education, model, historical-genetic approach, the mechanism of implementation, corporate management culture.

Успешность модернизационных процессов, достижение системных эффектов развития в образовании в значительной мере определяется не только одновременной структурной, институциональной и содержательной модернизацией, но и согласованностью этих преобразований на всех его уровнях, а также существованием взаимообусловленных ответственностей за результаты.

При этом очевидно, что одним из базовых ресурсов протекающих изменений в образовании являются человеческие ресурсы системы общего образования, их уровень профессиональной квалификации и способность принимать изменения и практически их реализовывать. Состояние же человеческих ресурсов системы образования вызывает серьёзные опасения из-за дефицита кадров как таковых и неадекватной уровню задач по модернизации образования квалификации существующих кадров. Недостаточная квалификация, выражающаяся, в частности, в ограниченной способности реализовывать актуальные изменения приводит к отстраненности, высокому уровню сопротивления педагогического персонала любым изменениям. Поэтому актуальным является вопрос об эффективных моделях дополнительного профессионального педагогического образования, обеспечивающих подготовку кадров для современной системы образования.

При изучении существующих моделей дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) был сделан акцент на историко-генетическом подходе, историко-генетическом методе и теории институализации их изучения. Это позволило системно сфокусироваться на анализе развития ДППО в рамках российских исторических и культурных условий и научных парадигм конкретных научных школ. В основе историко-генетического метода лежат преимущественно описательные технологии. Основная цель историко-генетического подхода состоит в объяснении фактов, выявлении причин их появления, особенностей развития и последствий, т. е. анализе причинности. Для институционализма характерно преобладание объяснения каких-либо процессов, а не их прогнозирование. Институциональные модели менее формализованы, а институциональный подход связан с анализом конкретной ситуации, что приводит к более обобщенным результатам.

В итоге историко-генетического анализа были определены основные этапы в развитии системы ДППО управленческих и педагогических кадров. Кроме этого, проанализированы инновационные процессы в системе ДППО, выявлены их тенденции, в частности, дифференциация целей, содержания дополнительных профессиональных образовательных программ; приоритетность субъектных доминант - акцентирование внимания на диалоговом подходе к реализации учебного и профессионального

взаимодействия; интеграционные процессы - интеграция различных образовательных организаций, зарубежного опыта в отечественную практику ДПО; регионализация дополнительного профессионального образования, реализуемая через специфику содержания учебных модулей, образовательных программ в целом (целевой, содержательный, технологический компоненты); диверсификация программ, услуг.

Региональный подход способствовал выявлению особенностей функционирования и развития региональной системы образования в целом, специфики ДПО управленческих и педагогических кадров в частности. Региональную специфику составляют: интеграционные процессы; оригинальная по составу, структуре система общего образования; развитое международное сотрудничество в области повышения квалификации педагогических и управленческих кадров; процессы реструктуризации системы образования. Предпринятый анализ состояния и тенденций развития образовательных организаций зафиксировал зависимость инновационных процессов в системе ДПО от тенденций развития образовательных организаций, что создало базу для дальнейшей разработки целей, содержания, форм взаимодействия образовательных организаций и учреждений системы ДПО, их теоретико-методологическое обоснование.

Как показало исследование, обновление системы повышения квалификации в последнее десятилетие связано с разработкой новых гибких институциональных форм организации системы повышения квалификации работников образования, их апробацией и внедрением, что является в современную эпоху быстрых изменений решающим фактором. Многие изменения были осуществлены через проекты Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО). В рамках исследования проанализированы проекты ФЦПРО:

- «Разработка модели общероссийской системы формирования инновационного кадрового ресурса модернизации образования и апробация актуальных направлений переподготовки педагогических кадров»;

- «Разработка и формирование федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров системы образования», проводимого в рамках мероприятия 4 "Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений" Федеральной целевой программы развития образования на 2005-2010 гг.;

- «Организация и проведение серии семинаров в регионах РФ на базе модульной программы для переподготовки руководителей общего образования» Госконтракт № 96-05 от 15 февраля 2006 года;

- «Разработка модели общероссийской системы формирования инновационного кадрового ресурса модернизации образования и апробации актуальных направлений переподготовки педагогических кадров»;

- «Формирование сетевой школы управленческих кадров общего образования», проводимого в рамках мероприятия 6 «Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания образования, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий» задачи 1 «Совершенствование содержания и технологий образования» ФЦПРО на 2006-2010 годы;

- «Разработка методических материалов («Методических портфелей») к учебно-методическим комплектам (УМК) ФГУН «Издательство «Просвещение» и образовательных программ для курсовой подготовки региональных тьюторов, обеспечивающих в учреждениях системы дополнительного педагогического образования, осуществление систематизированной и пролонгированной методической работы по ознакомлению учителей с использованием в образовательном процессе УМК нового поколения» от 03.10.2005 г.;

- «Подготовка кадров для информационного сообщества» в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)». Выполнение работ и оказание услуг по разработке и апробации педагогических технологий на основе ИКТ и моделей по их включению в образовательный процесс».

В ходе исследования проанализированы модели ДППО, внедренные на федеральном и региональном уровнях, построена матрица их оценки, выделены общие и специфические особенности моделей ДППО.

Модель федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров представляет собой механизм реализации личностно-ориентированной стратегии обучения, которая существенно расширяет возможности выстраивания индивидуального образовательного маршрута слушателя и ориентирована на удовлетворение профессиональных потребностей, развития профессиональных компетентностей каждого обучающегося.

Многовекторная модель системы непрерывного повышения квалификации директоров школ в системе общего образования Российской Федерации с использованием модульных программ следует рассматривать как механизм, объединяющий лучшие практики реализации личностно-ориентированной стратегии обучения, которая существенно расширяет возможности выстраивания индивидуального образовательного

маршрута слушателя и ориентирована на реализацию принципов непрерывного образования.

Сетевая школа управленческих кадров общего образования является формой инициативной соорганизации образовательных организаций общего образования и дополнительного профессионального педагогического образования, обеспечивающая включенность этих субъектов в процесс изменения практики дополнительного профессионального педагогического образования, ориентированного на поддержку инновационной деятельности управленческих кадров общего образования. Сетевая школа управленческих кадров общего образования является, по сути, механизмом актуализации возможностей системы дополнительного профессионального педагогического образования выступать в качестве инициатора инноваций в образовании, выполнять функцию сопровождения инновационных процессов в области внутришкольного управления и их носителей.

Субъектно-ориентированная модель ДППО – технология ресурсобеспечения, обеспечивающая преобразование профессионального субъектного опыта работника образования в его инновационный субъектный опыт. Преобразование субъектного опыта выступает движущей силой профессионального развития учителя, директора организации в его принципиальной незавершенности. Субъектно-ориентированная модель ДППО обеспечивает подготовку профессиональных кадров к решению актуальных задач модернизации общего образования.

Персонифицированная модель ДППО является формой личностно - ориентированного непрерывного образования, происходящая в интересах устойчивого развития образовательной среды организации. Персонифицированная модель предполагает объединение имеющихся форм на основе интеграции учебной и профессиональной деятельности, направленной на удовлетворение специфических нужд и интересов конкретных образовательных организаций общего образования в ходе совместной систематически организованной деятельности учителей и квалифицированных экспертов высшей школы, учреждений ДППО и органов управления образованием.

Анализ моделей осуществлялся по следующим основаниям: проблемы, на решение которых была направлена модель, принципы, положенные в основу построения модели, специфические особенности институциональной модели повышения квалификации, содержание ДППО, механизм реализации, технологии, диагностика, инструменты, условия, охват участников. Все модели ДППО, внедренные на федеральном и региональном уровнях, ориентированы на реализацию индивидуального подхода к организации и

осуществлению дополнительного образования педагогических работников. Наблюдается тенденция интеграции институциональных ресурсов, в том числе, внешних информационных ресурсов; сочетание традиционного обучения с активными и интерактивными формами; отбор методов и эффективных средств обучения, специфичных для каждой модели. Ведущим принципом формирования программ дополнительного образования является модульный принцип, связанный с возможностью декомпозиции содержания, усиливающей индивидуальный подход. Модель федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров и сетевая школа управленческих кадров общего образования содержат дистанционные модули. Все модели ДППО направлены на тиражирование лучших инновационных практик в образовании.

Специфические особенности моделей ДППО связаны с целевыми установками и ожидаемыми результатами: использование сетевого подхода, командных форм организации образовательной деятельности обучающихся; включение в содержание обучения анализа реальной практики; тьюторское сопровождение реализации программы, переход к продуктивному диалогу регионов. Специфичны технологии диагностики образовательных результатов: технология оценивания Киркпатрика, режим удаленного доступа на основе использования информационно-коммуникационных технологий, отслеживание позиции участника образовательного процесса по выбранным индикаторам. В качестве диагностического инструментария используются анкеты, тесты, кейсы, проекты, в том числе, размещенные на образовательных платформах.

Предназначение ДППО в системе непрерывного образования видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии.

В большей части регионов на уровне органов управления образованием разработаны нормативные документы, регламентирующие введение в образовательную практику ДППО программ. В качестве таковых выступает Положение о конкурсном отборе дополнительных профессиональных программ и рабочих программ учебных модулей повышения квалификации работников образования для включения в региональный реестр дополнительных профессиональных программ. Отбор осуществлялся в целях:

- развития эффективной и открытой системы непрерывного педагогического образования, способной обеспечивать динамичное социально-экономическое развитие региона и модернизацию краевой системы образования посредством повышения уровня профессиональной компетентности кадров управления и образования;

- развития персонифицированного повышения квалификации работников образования, обеспечивающего непрерывность и адресный подход к обучению;
- повышения качества дополнительного профессионального образования педагогических работников на основе перехода к модульно-накопительной организации образовательного процесса и учету результатов повышения квалификации в ходе аттестации кадров;
- расширения возможностей общественного участия (заказчиков, работодателей, профессионального сообщества) в управлении качеством дополнительного профессионального образования педагогических работников на основе процедур государственно-общественной экспертизы рабочих программ учебных модулей повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;
- реализации единых требований к дополнительным профессиональным программам и рабочим программам учебных модулей повышения квалификации работников образования, организации и осуществлению образовательного процесса.

Отбор осуществляется в следующих направлениях:

- 1) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей повышения квалификации руководителей государственных и муниципальных образовательных организаций;
- 2) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей повышения квалификации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных организаций;
- 3) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей повышения квалификации работников государственных и муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования;
- 4) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей профессиональной переподготовки специалистов.

К основным критериям отбора дополнительных профессиональных программ и рабочих программ учебных модулей повышения квалификации работников образования были отнесены:

- актуальность дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации;
- соответствие содержания дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации квалификационным требованиям, предъявляемым к профессиям и должностям, стандартам профессиональной деятельности;



- преемственность содержания дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования;

- модульно - компетентностный принцип построения дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации;

- наличие в дополнительной профессиональной программе (рабочей программе учебного модуля) повышения квалификации четких (понятных заказчику и потребителю услуги) и измеряемых индикативных показателей достижения планируемых результатов повышения квалификации;

- ориентация дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации на цели и содержание, отвечающие задачам модернизации образования, приоритетным направлениям развития региональной системы образования, текущим и перспективным потребностям развития педагогических кадров региона;

- оснащенность дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации учебно-методическим обеспечением, цифровыми образовательными ресурсами, технологиями поддержки сетевого и дистанционного режимов освоения;

- оформление дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации в соответствии с установленными нормативными требованиями.

В ходе анализа выявлено, что в настоящее время произошло качественное изменение содержания работы и организационных структурных механизмов систем дополнительного профессионального педагогического образования. Отмечена потребность в консолидации усилий региональных систем повышения квалификации на федеральном уровне в связи с расширением внедрения уже не локальных, а системных результатов реализации ФЦПРО, которые отличаются технологической сложностью решений, очень большими объемами информации и их быстрой обновляемостью, а также высоким коэффициентом старения оборудования.

Наиболее перспективным принципом построения образовательной программы эксперты считают принцип модульности. Он позволяет обеспечить гибкость реагирования институтов повышения квалификации на образовательные потребности и запросы



различных категорий слушателей, как субъектов инновационной образовательной деятельности, учитывать внутренние приоритеты обучающихся. Кроме того, содержание модулей должно быть открыто для внесения корректив и непрерывного обновления в соответствии с изменением ситуации путем добавления учебных элементов.

По структуре все представленные программы в целом отвечают необходимым требованиям. Логика содержания большинства программ разворачивается от общего к частному: от концептуальных основ профессионального обучения к частным методикам и технологиям конкретного учебного модуля. Содержание программ в целом соответствует основным задачам ФЦПРО в области модернизации отечественного образования.

В соответствии с данной целевой установкой, акцент ставится на активные методы обучения: проблемно-деловые игры, анализ конкретных ситуаций (кейсов), тренинги.

Образовательные программы продвинутого уровня (уровень А) предполагают наличие у слушателей определенного уровня осознания потребности в инновационном преобразовании образовательной деятельности, а также наличие базовых начальных знаний и представлений о сущности, тенденциях развития и направлениях инновационных изменений в отечественной системе образования. В силу этого ставится акцент на углубление существующих познаний (в плане теоретической подготовки) и формирование компетенций в области инициирования и управления инновационным развитием образовательных систем, являющихся основой активной субъектной позиции.

Вместе с тем, следует признать, что наиболее эффективным способом обеспечения инновационного развития территориальных образовательных систем адекватными кадровыми ресурсами посредством повышения квалификации всех категорий работников образования возможно при одновременном обучении команды, то есть всех тех, кто задействован в реализации основных направлений модернизации дополнительного профессионального педагогического образования на конкретном уровне. Абсолютное большинство представленных программ не учитывают возможностей такого комплексного подхода к повышению квалификации.

Еще одним важным требованием к программе, выполнение которого практически отсутствует во всех рассмотренных программах, является отсутствие глоссария, что, по мнению экспертов, является существенным недостатком. В современной науке имеется множество понятий, определение которых неоднозначно. Важно определиться в каком контексте они используются в рамках той или иной программы.

Таким образом, проведенный анализ со всей очевидностью ставит проблему создания многоуровневой системы подготовки педагогических и управленческих работников

системы образования, способствующей обеспечению процессов модернизации сферы образования, которые были бы адекватны задачам устойчивого инновационного развития российской системы образования.

Одним из вариантов решения данной проблемы является изменение содержания и целевых установок ДППО в направлениях, определяющих и показывающих стратегические векторы развития (с учетом государственной стратегии развития образования, научных исследований, лучших российских и мировых практик) и сопровождающих процессы повышения квалификации кадров (управленческих и педагогических команд в образовательных организациях. Такой подход опирается на концепции «обучающегося общества» и «обучающейся организации».

Главным ресурсом ДППО становятся такие, как, например, Coursera, Edexcel, а также национальная открытая платформа обучающихся курсов - массовый открытый онлайн-курс для различных потребителей (основу составляют студенты) обучающий – курс повышения квалификации и профессиональной переподготовки с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет, одна из форм дистанционного образования. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, массовые открытые онлайн-курсы дали возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогли создавать и поддерживать педагогические сообщества.

В содержательном отношении обе концепции («обучающееся общество» и «обучающаяся организация») показывают теоретическое осмысление дополнительного образования взрослых на новом витке спирали научного познания. Они зародились и получили значительное развитие в последние десятилетия XX века и являются новейшими в хронологическом порядке анализа.

Концепция обучающегося общества («learning society») по содержанию описывает педагогическую ситуацию общества в целом, затрагивает существенные связи в социально-экономической инфраструктуре современных западных стран и объединяет многие выше названные педагогические направления. Активная разработка этой концепции началась с середины 90-х годов XX века, хотя сам термин «обучающееся общество» был введен в педагогический тезаурус западных стран значительно раньше - еще в 70-е годы шведским академиком Торстэном Хусэном (Husen T., 1974).

Т. Хусэн утверждал, что школа утратила былое влияние вследствие того, что помимо прямой информации от учителя учащиеся имеют доступ к широкому диапазону знаний за счет таких источников, как пресса, телевидение, путешествия. В изменившихся условиях

главная задача школы должна состоять в обучении молодых людей умению приобретать знания.

Согласно точке зрения М. Тайта, «концепция обучающегося общества определенно опирается на понятия образования в течение всей жизни и обучающуюся организацию и использует также категории производительности ("productivity") и изменения ("change")» (Tight M., 1998. P. 47).

По мнению Научно-исследовательского Совета по экономическим и социальным проблемам Великобритании, понятие обучающегося общества является всеохватывающим, затрагивающим как профессиональные интересы населения, так и качество всей жизни в стране, оно представляет собой связующее звено между образованием и экономикой, образованием и социумом, образованием и личностным развитием. «Обучающееся общество – это общество, в котором все граждане получают высококачественное общее образование, подходящую профессиональную подготовку и работу (или ряд работ), достойную человека, и продолжают участвовать в образовательном и подготовительном процессах в течение всей своей жизни. Обучающееся общество сочетает превосходное качество со справедливостью и обеспечивает всех своих граждан знанием, пониманием и умениями для достижения национального экономического процветания и еще гораздо большего...» (ESRC, 1994. P. 2).

Большие образовательные возможности обучающегося общества подчеркнуты в определении РМ. Хатчинс: обучающееся общество-это «общество, в котором все получают широкое общее образование в образовательных учреждениях и продолжают получать образование в аналогичных учебных заведениях или вне их, общество, в котором работают университеты в истинном смысле ("true universities") как центры независимой мысли, а критика дает возможность преобразования ценностей» (Hutchins R.M., 1970- P. 134).

Многочисленные публикации по проблемам обучающегося общества свидетельствуют о том, что эта категория может быть рассмотрена на нескольких уровнях. Р. Эдвардз предлагает три интерпретации значения обучающегося общества:

«1. Обучающееся общество как образованное общество ("educated society"), преданное идеям гражданства, либеральной демократии и равных возможностей.

2. Обучающееся общество как рынок обучения ("learning market"), дающий возможность заведениям предоставлять услуги для индивидов как условие поддержания соревновательности в экономике...

3. Обучающееся общество как учебная сеть ("learning networks"), в которой учащиеся обучаются познавательному подходу к жизни ("a learning approach to life") с

использованием широкого диапазона источников, позволяющих им развивать свои интересы и свою личность» (Edwards R., 1995. P. 187).

Отмечая сходство первого и третьего значений с идеями обучения в течение всей жизни, Р. Эдвардз считает, что в 90-е годы доминирующей стала вторая интерпретация. Она отражает акцент современной образовательной политики на осознанных потребностях населения в условиях глобальной экономики и возрастающей конкуренции в целях эффективного развития и доступности человеческих ресурсов.

Джон Филд считает, что «обучающееся общество уже состоялось: мы живем в нем, здесь и сейчас, и оно уже проявляет свои как положительные, так и отрицательные особенности...» (Field J., 2000. P. 37).

«Обучающееся общество не обязательно является или приятным или эффективным или эгалитарным местом. Напротив, оно может порождать еще более глубокое неравенство, чем существовавшее ранее, оно может принести своим гражданам новый стресс и напряжение, и оно может создать формы обучения, которые имеют небольшое или не имеют совсем воздействия на человеческую производительность и творчество. Его ключевыми чертами является то, что большинство его граждан стали "постоянно обучающимися субъектами" и что их деятельность в качестве взрослых обучающихся хотя бы в небольшой мере влияет на выбор ими своих жизненных возможностей» (Field J., 2000. P. 38).

Одним из важных индикаторов наступившего обучающегося общества является все возрастающий процент взрослых, задействованных в неформальном образовании (Livingstone D.W., 1999. P. 169-70). Свою деятельность обучающиеся рассматривают «как часть расширенного проекта личностного развития и самореализации. Для многих студентов сегодня работа, обучение, семья и другие виды жизнедеятельности перемешаны» (Field J., 2000. P. 49).

Свойственное концепции обучающегося общества отношение к обучению в течение всей жизни человека как к обычному, массовому явлению, рассматриваемому в качестве неотъемлемого права каждого гражданина, не может быть реализовано за счет простого добавления дополнительных программ обучения для взрослых без изменения всей образовательной системы общества. «Оно требует обдуманной политики и определенных изменений в целях учебных программ, особенно применительно к первоначальному обучению» (Boshier R., 1980. P. 1-2). Многие исследователи настаивают, в частности, на необходимости существенной трансформации школьного обучения как важнейшего

образовательного этапа в человеческой жизни, закладывающего основу дальнейшего поведения личности (Husen T., 1974; 1986; Ranson S., 1992; 1994).

Таким образом, концепция обучающегося общества затрагивает всю систему образования: основного и дополнительного. Создание возможностей для реализации данной концепции требует пересмотра организации и содержания обучения на всех этапах и на всех уровнях образовательной системы в контексте идеи непрерывного образования человека в течение всей жизни.

Западные авторы отмечают большие трудности, связанные с реальным воплощением концепции обучающегося общества в жизнь. П. Джарвис видит несколько основных причин, сдерживающих ее практическую реализацию:

- 1) укоренившуюся в сознании многих педагогов «мысль о том, что обучение должно иметь цель, отличную от обучения ради самого обучения»;
- 2) «распространение понимания образования только как первоначального образования», т. е. конечного по своей сути;
- 3) отношение к отдыху как к «чему-то нетворческому и имеющему малую ценность, достойному лишь симулянтов» (Jarvis P., 1995. P. 40).

Все отмеченные причины касаются мировоззрения современных педагогов, изменение которого важно для практической реализации анализируемой концепции. Определяющую роль играют социально-экономические факторы, в частности, доступность дополнительного образования для всех слоев взрослого населения.

«Обучающаяся организация – это организация, которая способствует обучению всех своих членов и находится в процессе постоянного самопреобразования» [13].

Более развернутое определение приведено в работе К. Уаткинс и В. Марсик, которые понимают под ней «организацию, которая постоянно обучается и преобразует себя. Обучение имеет место на уровне отдельных индивидов, в командах, во всей организации и даже в общинах, с которыми данная организация взаимодействует. Обучение представляет собой непрерывный, стратегически используемый процесс - интегрированный в работу и происходящий параллельно с ней» [11].

При организационном обучении («organizational learning») «целью учебных процессов на индивидуальном, групповом и системном уровнях является непрерывная трансформация данной организации в направлении все большего удовлетворения интересов ее клиентов, работников и владельцев» [12].

Такая трансформирующая функция организационного обучения обусловлена его содержанием, включающим умение видеть и исправлять ошибки в работе предприятия.

К. Аргирис и Д. Шон выделяют два уровня трансформирующего влияния организационного обучения: в первом случае обнаруженная и исправленная ошибка позволяет организации сохранить свою прежнюю политику и достигнуть намеченных целей; во втором - требуется модификация принятых норм, направлений и целей [16].

М. Дэйл отмечает, что «не существует идеальных организаций, поскольку они все наполнены живыми людьми, которым свойственно ошибаться; поэтому организации с неизбежностью делают ошибки, неправильно понимают ситуации и терпят неудачи... То, каким образом организации реагируют на естественные проявления современного мира, и те уроки, которые они извлекают из своего опыта, квалифицируют их как "обучающиеся организации". Это не то, что они делают, а то, как они это делают». Способность обучающейся организации вносить быстрые изменения в свою деятельность рассматривается в качестве серьезного преимущества при конкуренции на современных рынках (Dobson P. et al. 2004, Moingeon B., Edmondson A., 1996).

Другие исследователи обращают внимание на особый климат, присущий обучающейся организации, который ускоряет индивидуальное и групповое обучение. «Обучающиеся организации, - отмечают М. Марквардти А. Рейнолдз, - приучают своих служащих к критическому мышлению для того, чтобы они понимали, чем занимается организация и почему она этим занята. Эти люди помогают самой организации учиться на своих ошибках, равно как и на своих успехах. В результате они замечают происходящие изменения и эффективно адаптируются. Обучающаяся организация может быть представлена в виде группы наделенных полномочиями сотрудников, генерирующих новые знания, продукты и услуги» [10].

«Обучающиеся организации характеризуются полной вовлеченностью сотрудников в процесс совместно инициированного, совместно проводимого изменения, направленного на общие ценности и принципы и имеющего коллективную ответственность» [14].

Н. Диксон, указывая на коллективный, командообразующий характер организационного обучения, подчеркивает важность смысла деятельности: «смысл не просто обменивается, он конструируется в диалоге между членами организации» [15]. Этот коллективный смысл, представляющий собой нормы, стратегии и исходные положения о функционировании организации, является ядром, которое держит вместе, «склеивает» все предприятие. Н. Диксон выделяет семь важнейших принципов, характеризующих новый вид обучения:

- 1) опора на дискуссии, а не речи («reliance on discussion, not speeches»);
- 2) эгалитарное, т.е. равноправное участие («egalitarian participation»);

- 3) поощрение многочисленных точек зрения («encouragement of multiple perspectives»);
- 4) диалог, не обязательно имеющий научное обоснование («nonexpert-based dialogue»);
- 5) использование базы данных, созданной самими участниками («use of a participant-generated database»);
- 6) созидание общего, разделяемого всеми опыта («the creating of shared experiences»);
- 7) создание условий для неожиданных результатов («the creation of unpredictable outcomes») (Dixon N. 1994).

Становится все более и более очевидным, что в создавшихся условиях России нужен системный подход к ДПО, необходима конкурентная образовательная система, способная удовлетворить адекватным предложением растущий спрос на образовательные и консалтинговые услуги. В этом контексте становится очевидной необходимость возникновения различных объединений корпоративных университетов и других структур корпоративного обучения, призванных решать задачи, связанные с регулированием рынка образовательных услуг, поставляемых под заказ, консолидацией знаний, аккумулированных в корпоративных университетах, институтах и академиях. Корпоративные университеты, корпоративные центры и т.п. могут быть рассмотрены в качестве одной из современных моделей ДППО.

Тенденции развития корпоративного обучения последних лет дают основание полагать, что роль корпоративных центров по обучению персонала играют всю большую роль в жизнедеятельности отраслей, компаний и организаций. Как вырастить сотрудников мирового класса? Как обобщить накопленный опыт? Как привить корпоративную культуру и ценности вашим сотрудникам? (Конференция газеты The Moscow Times – Корпоративный университет: лучшие практики).

В настоящее время корпоративный университет является широко признанной и прочно устоявшейся практикой во многих крупных американских компаниях (IBM, GE, McDonald's, Motorola), а также становится все более частым явлением в Европе. При этом, в западном понимании, он обычно определяется как «отдел или департамент, который, благодаря взаимодействию с поставщиками и проведению исследований широкого диапазона, обеспечивает обучение персонала и играет ключевую роль в создании команды руководителей высшего звена, при этом он стратегически ориентирован на развитие отдельных личностей для эффективной работы подразделений, а в итоге, всей организации» (Wheeler, 1998).



Необходимо отметить, что на Западе основной причиной появления корпоративных университетов является обострение конкуренции в условиях глобализации экономики. В практику российской действительности Корпоративный университет пришел совсем недавно, появление первых Корпоративных университетов в России относится к 1999–2001 гг. (Вымпелком, Ингосстрах, Ростелеком, Северсталь, Юкос и т. д.). В российском понимании Корпоративный университет – это система внутрифирменного обучения, объединенная единой концепцией в рамках стратегии развития организации и разработанная для всех уровней руководителей и специалистов компании.

Одним из наиболее ярких примеров корпоративного обучения в России является сравнительно недавно созданный «Корпоративный университет ОАО «РЖД» с головным центром и филиалами в городах Москва, Санкт-Петербург, Самара, Ростов-на-Дону. Как самому крупному работодателю в стране ОАО «РЖД» было очень важным признать совокупность своих сотрудников как мощнейший ресурс холдинга и определить управление им как одну из своих приоритетных задач на сегодняшний день.

Самые популярные функции Корпоративных университетов (по данным Corporate University Exchange) – обучение, оценка персонала и управление знаниями. В большинстве компаний в качестве критериев, оснований для оценки и обучения выступают корпоративные, управленческие и профессиональные компетенции.

На практике бренд организации ориентирует компанию на описание компетенций сотрудников, которые проявляются в ее корпоративных ценностях. В этом проявляется подход декомпозиции. Реализация стратегии компании происходит на каждом уровне должности: от руководства высшего звена до специалистов.

Если рассматривать цели подготовки управленческого корпуса системы образования, то они заключаются в том, чтобы:

- обеспечить системное и планомерное развитие руководителей, входящих в целевые категории;
- сформировать у руководителей образовательных организаций единые подходы к управленческой деятельности;
- способствовать формированию эффективных управленческих команд, работающих в ключевых направлениях деятельности системы московского образования;
- сформировать пул управленцев, являющихся опорой реализуемых в системе московского образования инноваций;

- способствовать формированию целевой корпоративной культуры у руководителей образовательных организаций, а также стиля управления, основанного в большей степени на лидерских качествах.

Для достижения поставленных целей в дополнительном профессиональном педагогическом образовании используются разные технологии, способы и средства обучения. Разработка дорожной карты директоров образовательных организаций начинается определением целей и задач профессионального развития, выводящих на осмысление планируемых образовательных результатов в контексте необходимых компетенций современного руководителя. У руководителей образовательных организаций появляется возможность сформировать личный учебный портфель профессиональных компетенций.

Совершенствование и становление управленческих компетенций руководителей происходит в процессе их профессиональной деятельности. Составление дерева должностных задач и должностного реестра управленческих компетенций ориентирует руководителей на создание пакета формирования профессиональных компетенций.

Движущей силой профессионального роста директора образовательной организации, несомненно, являются результаты независимой оценки его профессиональных компетенций. Анализ результатов, определяющий уровень сформированных компетенций, позволяет выстроить образовательную стратегию.

Единые подходы к управленческой деятельности строятся на основе новой управленческой культуры, которая проявляется в способности разработать план индивидуального профессионального развития на ближайшую перспективу.

В данной статье предпринята попытка выделить наиболее успешные компоненты современной модели ДППО. Это стало возможным при условии анализа федерально-региональных моделей дополнительного профессионального педагогического образования, выявления ценностных оснований, принципов построения и специфических особенностей институциональных моделей, содержания, взятого в качестве инвариантной и вариативной составляющей, механизмов реализации, используемых технологий, диагностического инструментария и условий реализации моделей ДППО.

Анализ зарубежных подходов к концепциям «обучающегося общества» и «обучающей организации» позволил определить векторы развития ДППО в информационном и сетевом обществе. Анализ корпоративного обучения вызван необходимостью пристального внимания к такому формату, так как он актуален в связи с тенденцией укрупнения организаций, в том числе и образовательных, когда каждая из них

имеет «свое лицо», свой бренд. Рассмотренные практики корпоративного обучения позволили вычлениить те направления, которые в системе образования могут быть успешно использованы для подготовки руководителей различного уровня на основе корпоративной управленческой культуры. Изменение логики дополнительного профессионального педагогического образования позволит руководителям образовательных организаций стать носителями новой управленческой культуры и нового взгляда на развитие, подготовку и «движение» персонала в образовательной организации.

При таком подходе система ДППО меняет вектор своей работы со слушателями и переносит ключевой акцент на навигацию и логистику в поиске наиболее продуктивных, в соответствии с индивидуальными запросами, вариантов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При этом за ней остается проведение стратегических линий государственной политики в образовании и демонстрации инновационных практик обучения (тренингов, мастер-классов, консалтинга, коучинга и т.п.).

### Список литературы

1. Дундарь М. А. Психодиагностические методики для изучения мотивации человека // Менеджер по персоналу. — 2006. — № 6. — с.50
2. Зайцева В. Е. Газета Ивестируем в кадры //«Гудок» — 2013- № 16 (25215) с.8
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2008. — с.123
4. Понарина Е. В. Корпоративный университет родился. В России он–первый //Поиск.– 2004. — № 28–29 — с.22
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации 2006 года — с.96
6. Психология личности: Учебное пособие для студентов технических специальностей. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. — с.55
7. Пуденко Т. И. Как мотивировать продуктивную работу персонала / Т. И. Пуденко. — М.: ИУО, 2007. — с.27
8. Щукин В. «Проблемное поле», или почему не совпадают мотивационные представления руководителей и персонала // Человек и Труд. — 2001. — № 6- с.20
9. Электронный ресурс HR-PORTAL Корпоративный университет. Основные проблемы и тенденции <http://www.hr-portal.ru/article/korporativnyy-universitet-osnovnye-problemy-i-tendencii>
10. Marquardt M., Reynolds A. (1994). *The Global Learning Organization*. Burr Ridge: Irwin Professional Publishing. 1994. P. 22

11. Watkins K., Marsick V, 1992. P. 118 'Building the learning organization: a new role for human resource developers', *Studies in Continuing Education* 14(2)
12. Dixon N.. 1994. Imperfect competition and macroeconomics: A survey H Dixon, N Rankin Oxford Economic Papers, 171-199, P. 25
13. Pedle rM., Burgoyne J., Boydell T., The Learning Company: A Strategy fo Sustainable Development. McGrawñHill, London; 1991.P. 1
14. Watkins K., Marsick V. Sculpting the Learning Organization, San Francisco: Jossey-Bass. 1993. P. 8
15. Dixon, R.W., Charlson R.J. (), Development of a new real-time method for measuring S(IV) in cloud water using a counter-flow virtual impactor, *Tellus*, 1994, 46B, 193-204. P. 5
16. Argyris, C., & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading,