



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 4 (12).
Winter 2015

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционный совет

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

УДК 37.08

ЧЕЧЕЛЬ Ирина Дмитриевнадоктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ
«Институт управления образованием РАО»
(Москва)*irchchel@mail.ru***ПОСТТЕХНОКРАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(на примере ДПО руководителей общеобразовательных организаций)**

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы модернизации современной системы дополнительного профессионального образования, ориентированные на обеспечение непрерывного роста профессионализма руководителей общеобразовательных организаций на этапе динамичного перехода к постиндустриальному развитию общества. Автором выявлен ряд факторов, тормозящих развитие современной системы ДПО. Профессиональное развитие руководителя школы анализируется на основе компетентностного подхода; раскрыты понятия *компетентность* и *компетенция*; обоснована значимость профессиональных и личностных компетенций для современного руководителя. Предложена модель профессионализма руководителя общеобразовательной организации, включающая ключевую, базовую и специальную компетентности. На основе авторских исследований предложен вариант посттехнократической модели дополнительного профессионального образования руководителей общеобразовательных организаций с учетом современных зарубежных тенденций непрерывного профессионального образования и адаптации их к российскому социуму, структуре и нормативной базе российского образования. В систему ДПО в данной модели интегрированы формальное, неформальное и информальное образование. В статье представлена логика реализации посттехнократической модели, обеспечивающая непрерывный профессиональный рост руководителя.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, профессиональное развитие, формальное, неформальное, информальное образование, руководитель общеобразовательной организации, посттехнократическая модель, профессиональный стандарт руководителя, компетентностный подход.

Chechel I.**POST-TECHNOCRATIC MODEL OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION
(THROUGH THE EXAMPLE OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION
FOR HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS)**

Abstract: the paper examines the modernization of a contemporary system of additional professional education, which aims at ensuring the continuous growth of professionalism among heads of educational institutions at the current stage of dynamic transition to a post-industrial society. The author identifies a number of factors hindering the development of a modern additional professional education system. The study analyzes professional development of a school principal on the basis of a competence-based approach, defines the concepts of competence and expertise, and justifies the importance of professional and personal competencies for a modern educational manager. Furthermore, the author proposes the model of educational manager professional standard, including the key, basic and special competencies.

The author proposes a post-technocratic model of additional professional education for principals of educational institutions in accordance with modern international trends in continuing edu-

cation and their adaptation to the Russian society, structure and regulatory framework of the Russian education system. Formal, non-formal and informal education is integrated in the system of additional professional education. The article explains the implementation of a post-technocratic model that ensures manager's continuous professional development.

Key words: post-industrial society; professional development; formal, non-formal, informal education; head of an educational organization; post-technocratic model; manager professional standard; competence-based approach.

В 1959 г. на международном социологическом семинаре в Австрии (Зальцбург) профессор Гарвардского университета Д. Белл в своем выступлении впервые употребил понятие «постиндустриальное общество», обозначив, таким образом, социум, в котором индустриальный сектор теряет свою ведущую роль. Движение к этому новому этапу развития общества характеризуется общими тенденциями изменений во всех сферах жизнедеятельности. Этот процесс объективно сопровождается кризисными явлениями, которые должны привести к существенным качественным изменениям в экономике, социальной сфере, образовании. При этом необходимо говорить не о кризисе в отдельных сегментах социума, а о формировании новой культуры жизни людей в современном обществе [5].

Ведущим фактором этого процесса представляется образование в целом, с выделением приоритетной роли профессионального образования. Как основного, так и дополнительного, поскольку именно образование обеспечивает формирование человеческого капитала. Причем дополнительное профессиональное образование (ДПО) является определяющим фактором гарантии непрерывного образования, т. е. «не образования на всю жизнь», а «образования через всю жизнь». Термин «профессиональное развитие» уже прочно вошел в арсенал психолого-педагогических исследований. В развитых странах практика реализации непрерывного профессионального образования привела к смене понятий в системе ДПО. Вместо употреблявшихся ранее понятий «in-service training» (стажировка) и «on the job training» (повышение квалификации) на конференциях ЮНЕСКО и в зарубежных публикациях стало звучать «continuous professional development – СРД» (непрерывное профессиональное развитие). В ряде отечественных исследований встречаются трактовки данного понятия, близкие по содержанию и полностью разделяемые автором данной статьи. Например, следующие. Профессиональное развитие – это «процесс, возникающий при несовпадении наличных возможностей у человека и требований профессии, как реакция на разрешение возникшего противоречия» [3]. Осознание необходимости профессионального развития рассматривается как «возникающие в профессиональной жизни человека противоречия между целями и имеющимися средствами, между стремлениями и возможностями (потенциями и тенденциями), которые разрешаются в деятельности и служат движущими силами развития профессионализма [6].

Вызовы посттехнократического общественного развития требуют качественно новых подходов к теории и практике образовательных процессов, к управлению образованием. В исследовании ЮНЕСКО «Гибкость рынка труда и индивидуальные карьеры» (2012) новая культура обучения так и обозначена

«new learning culture». В частности, постиндустриальное (посттехнократическое) общество выдвигает новые требования к профессионализму руководителя общеобразовательной организации, необходимость его непрерывного профессионального развития. В полной мере это подтверждает подготовленный «профессиональный стандарт руководителя образовательной организации», представленный на утверждение в Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации [2]. В данном документе выделен широкий спектр обобщенных трудовых функций руководителей образовательных организаций всех уровней (от ДООУ до вуза), включающий подробнейшую детализацию составляющих их компетенций. Очевидно, что контент вузовского образования для подготовки управленческого корпуса будет корректироваться с учетом вызовов посттехнократического общества, но подготовить действующих руководителей к деятельности в рамках современного стандарта, помочь им присвоить новые необходимые компетенции предстоит именно системе дополнительного профессионального образования. Таким образом, в настоящее время уже можно говорить об изменении требований к содержанию деятельности руководителей образовательных организаций.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. отмечается, что при модернизации российской образовательной системы важно обратить внимание на проблемные зоны и учесть такие факторы, как «актуальность и целесообразность нового облика системы образования как системы, создающей условия, возможности и опции для личностного и профессионального развития при гарантии их качества» [1]. Личностно-ориентированная модель образования, учитывающая внешние вызовы и тенденции, и соответствующая ей структура – так выглядят векторы развития системы ДПО и непрерывного профессионального развития представителей управленческого корпуса системы образования. Сегодня этот процесс неминуемо требует новых концептуальных основ и модельных разработок. Широкий спектр информационных потоков, переход от плановой экономики к рыночной, новые экономические парадигмы развития, тотальная модернизация системы образования и другие инновационные процессы диктуют необходимость коренной перестройки ДПО как специалистов всей образовательной отрасли, так и системы непрерывного профессионального развития управленческих кадров.

Представленный выше профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в сфере образования) позволяет ориентировать организации, реализующие программы повышения квалификации, на формирование новых компетенций, обеспечивающее дальнейшее профессиональное развитие. Сегодня система ДПО, реагируя на новые вызовы, вводит различные краткосрочные программы, обеспечивающие освоение нового содержания на уровне понимания, а также знакомство со способами деятельности в рамках заявленных компетенций. Однако этого явно не достаточно и не решает актуальнейшей проблемы. Это отмечают многие отечественные исследователи. Наиболее четко фиксирует существующую проблему современной системы ДПО в образовательной отрасли позиция Ю. С. Тюнникова. *Нельзя соот-*

ветствовать требованиям рыночной экономики и постиндустриального общества и одновременно сохранять стереотипы советской системы повышения квалификации путем «заплаток» в виде нового контента программ. Информационное общество постиндустриального характера, основанное на знаниевой парадигме, требует разработки новой концепции ДПО [12]. В рамках данной статьи целесообразно отметить ряд факторов, определяющих актуальность реализации подобной концепции.

1. Недостаточная модернизационная активность системы ДПО. В ходе исследования выделено весьма значительное количество объективных претензий к данной системе (как от ее потребителей, так и субъектов науки, управления образования, представителей общественности). Традиционно факт профессионального развития специалистов системы образования фиксировался, в том числе, в связи с освоением ими новых программ ДПО. Система дополнительного профессионального образования в условиях действия закона «Об образовании» в редакции 1992 г. реализовывалась наравне с аспирантурой и докторантурой на уровне послевузовского профессионального образования. С принятием нового закона «Об образовании в РФ» ДПО рассматривается как подвид дополнительного образования и не является уровнем профессионального образования, формально приобретая факультативный характер. Возможно, это привело к некоторой отстраненности данной системы от тех модернизационных процессов, которые охватили все уровни общего и профессионального образования. Например, к проблемам, препятствующим развитию ДПО, исследователи относят присущий данной системе дуализм: сохранение традиций и стереотипов советской системы и лишь попытка соответствовать требованиям рыночной экономики.

2. Отсутствие в системе рекомендаций и организационных форм неформального и информального образования (естественно, и отсутствие контроля за формированием компетенций в данных форматах). М. Фуллан, исследовавший последствия широкомасштабных школьных реформ в США и Канаде [22], считает, что профессиональное развитие – это совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности. Он утверждает, что постоянно учащийся работник образования является ключевой фигурой будущих образовательных реформ. При этом следует подчеркнуть, что «посттехнократический» подход к профессиональному развитию педагогических и управленческих кадров не ограничивается идеей непрерывности профессионального образования как факта или самоцели. Акцентируется внимание на его нелинейности и значимости неформального компонента в профессиональном развитии. Так, ученые, занимающиеся исследованием вопросов развития образовательных учреждений, считают, что в основе совершенствования педагогического и управленческого профессионализма лежит не освоение формально систематизированных знаний и формирование навыков, а присвоение таких компетенций, которые формируются спонтанно – в процессе поиска, размышлений и взаимодействия с коллегами.

В результате анализа международного опыта использования неформального образования в контексте профессионального развития взрослых выявлены такие его характеристики, как:

- «ориентация на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения;
- озабоченность в отношении конкретных категорий лиц;
- отсутствие принудительного характера, основанность на собственные мотивации взрослых людей;
- высокий личностный смысл обучения;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности;
- развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для достойной личной жизни, а также успешного участия в общественной и трудовой жизни;
- обеспечение возможности лучше понимать и, если необходимо, изменять окружающую социальную структуру;
- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- высокий уровень активности обучающихся;
- самооценка слушателями получаемых результатов на основе значимых для них критериев;
- основанность отношений между обучающими и обучаемыми на взаимном уважении, демократической культуре, культуре участия» [10].

В научных исследованиях российских ученых также изучаются вопросы неформального образования, но нигде в практике ДПО полученные результаты и выводы не используются, хотя руководители самостоятельно включаются в данный процесс. По мнению С. М. Климова, неформальное образование, располагающееся между полюсами формального и информального образования, является, в отличие от последнего, осознанным, в той или иной форме организованным и управляемым. Вместе с тем, функционируя вне границ формального образования и будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения.

«Неформальное образование, которое человек получает в течение жизни, способствует развитию социокультурного, аксиологического, коммуникативного, познавательного, мотивационного и творческого потенциалов личности, повышая ее конкурентоспособность на рынке труда, а также позволяет сформировать умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию» [7]. Неформальное образование – это различные, гибкие по организации и формам образовательные среды, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых,

обладающие признаками организованности, дополнительности получаемых знаний по отношению к уже имеющемуся образованию (семинары, конференции, дискуссии с коллегами, профессиональные ассоциации, стажировки и т. д.). Исследование неформального образования показывает, что оно не представляет собой ни альтернативу, ни простое дополнение к образованию. Важность данного вида образования недооценена, и его развитие имеет во многом стихийный характер [4].

3. Отсутствие в процессе ДПО методик формирования «скрытых» знаний, передаваемых в форме наставничества, стажировок и проч. Большинство зарубежных исследователей сходятся в том, что критическую роль в условиях непрерывных инноваций начинают играть неявные или скрытые знания, и, возможно, они становятся даже более важными, чем формальные, кодифицированные, структурированные и явно важные знания. Это обусловлено тем, что темп обновления знаний повышает привычные скорости их формализации и кодификации. Данная точка зрения получила широкое распространение в западном мире. Исследователи признают, что некоторая часть знаний может быть описана и передана в письменной или вербальной форме. Какая-то часть знаний остается в невыраженной форме, т. е. «присутствует нематериально в умах людей». Предпринимая попытку изучения «скрытых» знаний, Д. Делонг разделяет их следующим образом.

1. Истинно «скрытые» знания (know-how), которые трудно выразить словами и передать другим. Это все равно, что объяснить, как ты едешь на велосипеде. Знания, выросшие из опыта, трудно вербализировать, т. к. они очень сложные и ситуационно обусловленные.

2. Глубокие «скрытые» знания – это знания «культуры» (разделяемые группой людей ценности, мотивы и пр.).

3. Социальные знания. Эти знания передаются только в результате совместной работы.

Большое значение имеет поиск путей и каналов передачи «скрытых» знаний, т. к. в силу особенностей неявные знания требуют и специфических форм передачи. Д. Делонг приводит следующие форматы:

- рассказы (из истории организации, жизненные истории);
- менторство (наставничество);
- рефлексия после действий.

Суммируя дискуссии о разных типах знаний и способах их передачи, Е. Фрумина [13] предлагает следующую их структуризацию (табл. 1).

Таблица 1

Каналы и формы передачи знаний

Тип знаний	Канал освоения	Форма освоения
Знание фактов (явные знания)	Чтение, лекции, базы данных	Формальное обучение, самообразование
Знание принципов и за-	Чтение, лекции	Формальное обучение,

КОНОВ		самообразование, практические работы, дискуссии
Знаю как... (скрытые знания)	Практический опыт, социальное взаимодействие	Учеба у мастера, наставника; стажировки, коучинг – неформальное образование
Знания о том, кто что знает	Социальное взаимодействие	Профессиональные ассоциации, взаимодействие с коллегами, сетевое общение в Интернете – неформальное образование

Сказанное выше ориентирует организации дополнительного профессионального образования на обогащение форм обучения.

4. Недостаточная подготовка и мотивация профессорско-преподавательского состава в системе ДПО к новой культуре обучения.

Постепенное движение к постиндустриальному этапу развития общества диктует общий вектор профессионального и личностного развития, качественного нового в культуре обучения – стремление к самосовершенствованию. Это в равной мере можно отнести и к педагогу, и к обучаемому, а также к институту, любой организации ДПО – ко всему человеческому сообществу. В настоящее время интенсивность информационных потоков и доступность любой информации полностью снимают необходимость пересказа материала в лекционном формате. Целесообразны установочные проблемные лекции, а также лекции аналитические по материалам интерактивных занятий, анализу реальных проблем руководителей, путей и способов их разрешения. Основное время формального обучения необходимо уделять интерактивным занятиям, заданиям по решению конкретных управленческих задач в командах (2–5 чел.), коллективным обсуждениям результатов, профессиональному общению коллег, учитывая, что каждый из руководителей имеет как проблемные вопросы, так и уже наработанные пути решения каких-то инновационных ситуаций.

Анализ отзывов по поводу образовательных процессов в системе ДПО демонстрирует как неготовность ППС к коренному изменению традиционных форм и методов обучения (новой культуре обучения), так и отсутствие достаточной мотивации к саморазвитию. Таким образом, для ведения преподавательской деятельности в период качественно новой стадии развития человеческого сообщества необходима тотальная переподготовка ППС собственно системы ДПО.

В последние годы в отечественных публикациях (а несколько ранее и в зарубежных) появилась информация о компетентностном подходе к профессиональному развитию педагогических и управленческих кадров, оценке их профессионализма. Определимся с понятиями «компетенция» и «компетентность».

Анализ существующего научного знания позволяет развести эти понятия по основанию «потенциальное – реальное» следующим образом. Компетенция – характеристика потенциального состояния личности, а компетентность – характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности [16]. Исходя из этого положения, можно видеть, что компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности. Компетенция — это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности. Проявление наличия компетенций фиксируется лишь в условиях реальной специфической ситуации.

Используя компетентностный подход, важно помнить, что при этом учитывается как выполняемая работа, так и описание человека (его индивидуальных и личностных особенностей), выполняющего эту работу. Это порождает два основных способа определения управленческой компетентности: функционально-аналитический подход и подход, основанный на личностных характеристиках [15]. В отечественной педагогической науке часто компетентность специалиста рассматривается с позиции сформированности профессиональных компетенций, т. е. учитывается выполняемая работа (функционально-аналитический подход). Такая позиция свойственна европейской науке и практике. Американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии и т. д. Важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспособляться к конкретным условиям труда. Считается, что профессиональные компетенции можно освоить, а индивидуально-психологические качества присущи конкретной личности. Формирование и развитие компетенций представляется как формирование знаний, умений и навыков в процессе формального и неформального обучения, как развитие склонностей и формирование ценностей в процессе профессиональной подготовки и приобретение опыта в процессе профессиональной деятельности, стажировок, неформального образования. Таким образом, формирование комплекса компетентности можно представить как развитие способностей, личностных качеств и психических ресурсов личности, приобретение когнитивной составляющей и опыта деятельности в процессе образования. При этом знания, умения и навыки становятся не целями, а постоянно совершенствующимися средствами решения тех или иных профессиональных задач [9].

Как отмечает Е. И. Кудрявцева, потребность «в построении простой и ясной картины профессиональных задач, действий, результатов заставляет специалистов прибегать к различным видам описаний, развивающих понимание ситуаций, контекста, целей деятельности. В то же время нельзя не признать, что большинство моделей компетенций ориентирует менеджеров в двух принципиально различающихся смысловых пространствах – пространстве действий и пространстве качеств» [9]. Впервые в научных публикациях это отметили

L. Spenser и S. Spenser, назвав модель необходимых компетенций руководителя «айсбергом компетенций». Авторы выделили в этом айсберге «надводную» (видимую и меньшую по объему) часть и «подводную» (значительно большую, но не явно видимую) и постарались структурно представить очевидные и скрытые компетенции.

Надводная часть «айсберга» очевидна для внешних наблюдателей профессиональной компетентности руководителя, именно поэтому знания и навыки и являются предметом для оценки профессионализма директора образовательной организации при любых аттестационных (и других) процедурах. Подводная часть неконтролируема внешними наблюдателями и представляет собой личностно-психологическую основу формирования профессиональной деятельности. Личностные характеристики руководителя школы хорошо известны только их субъекту-носителю. Степень соответствия способностей, мотивов, ценностей, черт характера действующего руководителя (или кандидата на эту должность) компетентному лидеру проверить значительно сложнее, и это, как правило, не включается в оценочные процедуры профессионализма менеджера [9].

В отечественных научных трудах управленческая компетентность фиксируется как феномен, объединяющий функционально аналитическую составляющую (знания и навыки — надводная часть «айсберга») и личностные характеристики (подводная часть «айсберга»), но часто в практике оценки профессионализма школьных менеджеров вторая часть не присутствует. В вопросах формирования профессиональной компетентности руководителей системы образования (директоров школ, в частности), что индивидуально-психологические личностные качества необходимо учитывать в первую очередь.

Для построения конкретного абриса профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации необходимо четко структурировать все необходимые компетентности, определяющие его профессионализм. С учетом сказанного выше и на основе аналитических материалов исследования нами была предложена модель профессионализма руководителя общеобразовательной организации, базирующаяся на компетентностном подходе. За базовую основу модели профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации мы приняли подход ученых из РГПУ им. А. И. Герцена к профессиональной компетентности педагогических кадров, экстраполируя данную структуру на содержание деятельности управленческих кадров общеобразовательных учреждений.

Предлагаемая комплексная модель оценки профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения интегрирует три вида компетентностей: ключевую, базовую и специальную [8].

Ключевая компетентность объединяет знания и умения, практически значимые в XXI в. для любой профессиональной деятельности, а также индивидуальные и психологические качества личности руководителя.

Базовая компетентность отражает отраслевую специфику конкретной профессиональной деятельности. Составляющими ее компетенциями для руко-

водителей школ будут общепедагогическая и актуально-педагогическая (актуальная государственная политика в сфере образования).

Специальная компетентность включает специальные компетенции, необходимые для конкретной деятельности руководителя общеобразовательного учреждения: менеджмент, экономику, образовательную и ювенальную юриспруденцию.

Таким образом, понимание профессиональной компетентности руководителя рассматривается как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. Однако контент наполняющих их компетенций изменяется с учетом динамики требований постиндустриальной политики общества и государства¹.

Компетентностный подход является удобным инструментом измерения подготовленности специалиста к конкретной профессиональной деятельности и мониторинга динамики профессионального развития руководителя. Кроме того, он является инструментом конкретизации проблемных полей управленца на уровне его профессионализма и построения индивидуальных траекторий формирования или развития конкретных компетентностей. В ходе исследования нами была разработана методика измерения уровня сформированности отдельных компетенций.

В зарубежных странах в настоящее время находит активную поддержку также концепция неформального образования (non-formal education), которая разработана в 60–70-е гг. XX в. как синоним понятий «образование в течение всей жизни» («life-long education») и «образование взрослых» («adult education») [17]. Данная концепция составляет одну из трех частей триады профессионального развития: «формальное образование» («formal education») – «неформальное образование» («non-formal education») – «внеинституциональное образование» («informal education»). Термин «формальное образование» определяется как иерархически и хронологически структурированная образовательная система, осуществляющая обучение в официальных образовательных заведениях. «Неформальное образование» включает в себя любое организованное обучение вне стен официально признанных и специально предназначенных для этого учреждений, а под информальным (внеинституциональным) образованием понимается процесс приобретения всей совокупности знаний, ценностей, навыков в результате взаимодействия человека с другими людьми и обществом в целом, а также средствами массовой информации и самообразования [21]. Неформальное образование взрослых представляет различные, гибкие формы по организации обучения, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых. К информальному образованию причислен процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды – начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации [20].

¹ Постиндустриальная стадия развития характеризуется мобильностью квалификаций, «изменением требований к ним чаще, чем раз в три года, происходит устаревание одних и появление новых» [4].

О. В. Ройблат был проанализирован спектр неформальных форматов профессионального развития педагогических работников, которые широко применяются в России [11]:

- обмен знаниями между слушателями (корпоративные конференции, рабочие группы, межфункциональные обучающие встречи, семинары внутренних экспертов, профессиональные «кружки знаний»), которые требуют профессиональной фасилитации и модерации, чтобы процесс обмена знаниями достиг своей цели — взаимного обучения и развития;

- однодневные тренинги, мини-тренинги «повышенной» плотности или серия коротких (возможно, на несколько часов) модулей, увязанных в одну программу;

- выступление тренеров, консультантов на корпоративных конференциях;

- «обучающиеся сообщества (learning community)», как правило, неформальная группа педагогов, которые временно объединены в рамках изучения одной предметной области (учебного курса); они собираются, чтобы обсудить лучшие практики, различные вопросы, о которых группа стремится побольше узнать; могут общаться непосредственно или же опосредованно (форумы, чаты); основной идеей при этом является идея совместного (взаимного) обучения;

- «сообщество практиков» (в том числе и сетевые) – это группа практиков, которые разделяют общие интересы в определенной области знаний и стремятся вместе работать.

Сюда можно отнести также совместную работу в различных проектах. Хотелось бы отметить, что автор данной статьи более 15 лет назад участвовала в проведении семинаров, где наблюдала эффективность обмена знаниями в неформальном общении слушателей и модераторов в проектах А. И. Адамского («Эврика»). Причем для этого были специально запланированы длительные перерывы между общеаудиторными занятиями.

Современные процессы модернизации системы образования сделали объективно необходимой разработку новой модели непрерывного профессионального развития специалистов всех отраслей вообще и образовательных структур – в частности. Посттехнократическая модель, придя на смену традиционной и модели дефицита, обусловлена динамичными преобразованиями во всех областях жизни и многочисленными образовательными реформами в развитых странах Европы, США и Канады в конце XX в. Модель профессионального развития специалиста предложена А. Hargreaves в середине 1990-х гг. В ее основу положена идея непрерывного профессионального развития (continuing professional development); при этом интегрируются традиционное формальное обучение и различные специальные мероприятия, направленные на повышение профессионализма обучаемых специалистов.

При разработке отечественной посттехнократической модели ДПО были соблюдены форматы, предложенные А. Hargreaves, который задает определенные условия применения данной модели:

- мотивация обучаемого на постоянное повышение профессионального уровня;

- регулярный мониторинг (оценивание) профессионального уровня специалистов (учителей, руководителей);
- обязательное включение возможности профессионального развития специалиста в планы развития образовательных организаций;
- совпадение потребностей личностного роста с потребностями образовательной организации [18, 19].

Но следует учитывать по каждой авторской позиции специфику организационных форм и методов их реализации в нашей стране с учетом российской образовательной модели, нормативно-правовой базы и законодательства РФ на постиндустриальном этапе общественного развития; особенности коммуникаций различных организаций, профессиональных стандартов и пр.

На наш взгляд, посттехнократическая модель является наиболее эффективной формой профессионального развития специалиста в постиндустриальном (посттехнократическом) обществе, поскольку направлена на непрерывное профессиональное развитие на весь период профессиональной карьеры, будучи лично ориентированной моделью повышения профессионализма, а не безличного «повышения квалификации». Структура и логика реализации данной модели представлена на рис. 1.

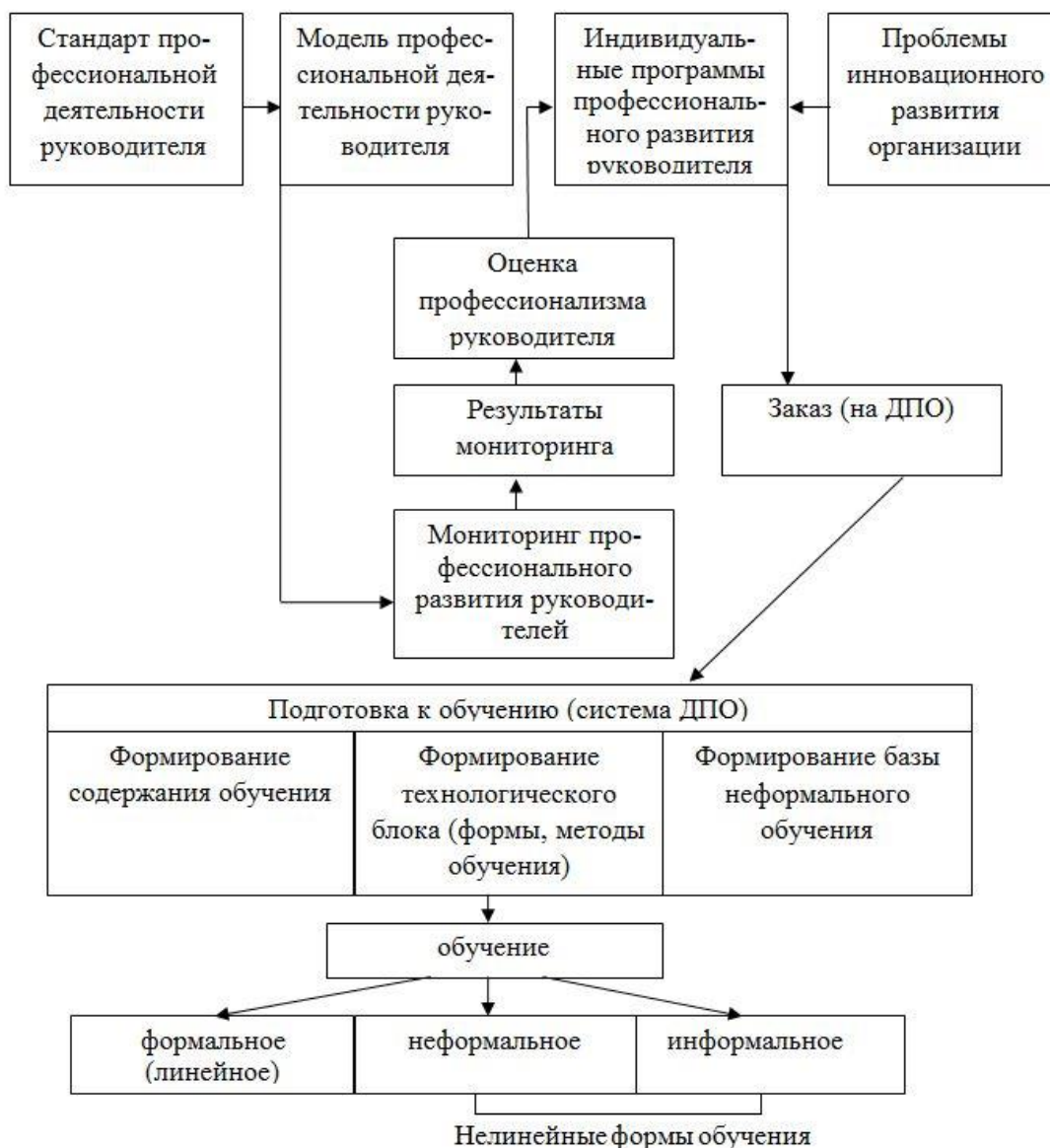


Рис. 1. Логика реализации посттехнократической модели профессионального развития руководителя общеобразовательных организаций

Триада организационных форм обучения (формальное, неформальное, ин-формальное), безусловно, не может быть полностью реализована в системе ДПО. Важно в индивидуальной траектории развития слушателя выделить, какие именно компетенции и где целесообразно формировать и развивать. Здесь нужна консультация специалиста (тьютора): анализ востребованности обучения в формальном формате, того, что стоит освоить в процессе стажировок, общения с более опытными коллегами, а что можно приобрести путем самообразования. Оценка результата комплексного обучения (присвоение компетенций) также необходима при организации ДПО, чтобы в индивидуальном документе, фиксирующем профессиональное развитие специалиста, это было отмечено. В данном случае не стоит усложнять вопросы организации неформального обра-

зования – важно дать совет. Неформальное образование во многом связано с тем, что его организация, планирование обеспечиваются самими учащимися.

Методы и технологии дополнительного профессионального образования руководителей образовательных организаций должны быть активными, лидеры школы знают, что им нужно от обучения, ответы на какие вопросы необходимо получить. Для этого подходят программы, которые ориентированы на рефлексию, нацелены на практический результат и помогут директорам школ разрешить профессиональные или личностные проблемы. Вопрос наличия постоянной потребности профессионального роста руководителя, с одной стороны, обуславливается государственной (а часто еще и региональной) политикой в развитии образования, ее динамичностью, а с другой – тьютор (тренер) от организации ДПО должен курировать непрерывность этого процесса в соответствии с построенной траекторией индивидуального профессионального развития «управленца». И эта работа, безусловно, должна входить в госзаказ ИПК (ИРО и т. д.). Структура реализации посттехнократической модели профессионального развития руководителей общеобразовательных учреждений представлена на рис. 2.

Организациям ДПО, работающим с управленческим корпусом общеобразовательных учреждений (включая ИПК, ИРО и др.), необходимо приступить к разработке модульных программ по формированию и развитию конкретных компетенций, «case-study», проектных технологий, заданий и дидактического материала, а также базы неформального образования, которые можно порекомендовать слушателям (сайты, места стажировок, выбор наставников, базы профессиональных сообществ).

И еще очень важный вопрос в логике модернизации системы ДПО – это контент обучения. Методы (технологии) – сложный вопрос, но вполне решаемый путем тотальной переподготовки ППС учреждений ДПО. А вот вопрос о логике построения обучения и формирования его контента требует качественного осмысления, тем более что формирование образовательных программ целесообразно проводить одновременно с выбором форм (линейных, нелинейных) и методов обучения.

Сегодня модель дискретного повышения квалификации, где происходит передача специального «препарированного» знания, не отвечает вызовам времени. Она не обеспечивает кодификацию скрытых (неформализованных) знаний и очень слабо способствует присвоению формализованных знаний. Альтернативой выступает предлагаемая посттехнократическая модель, включающая неформальное и информальное обучение и обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие специалиста. Безусловно, реализация на практике подобной модели потребует определенных организационных усилий.

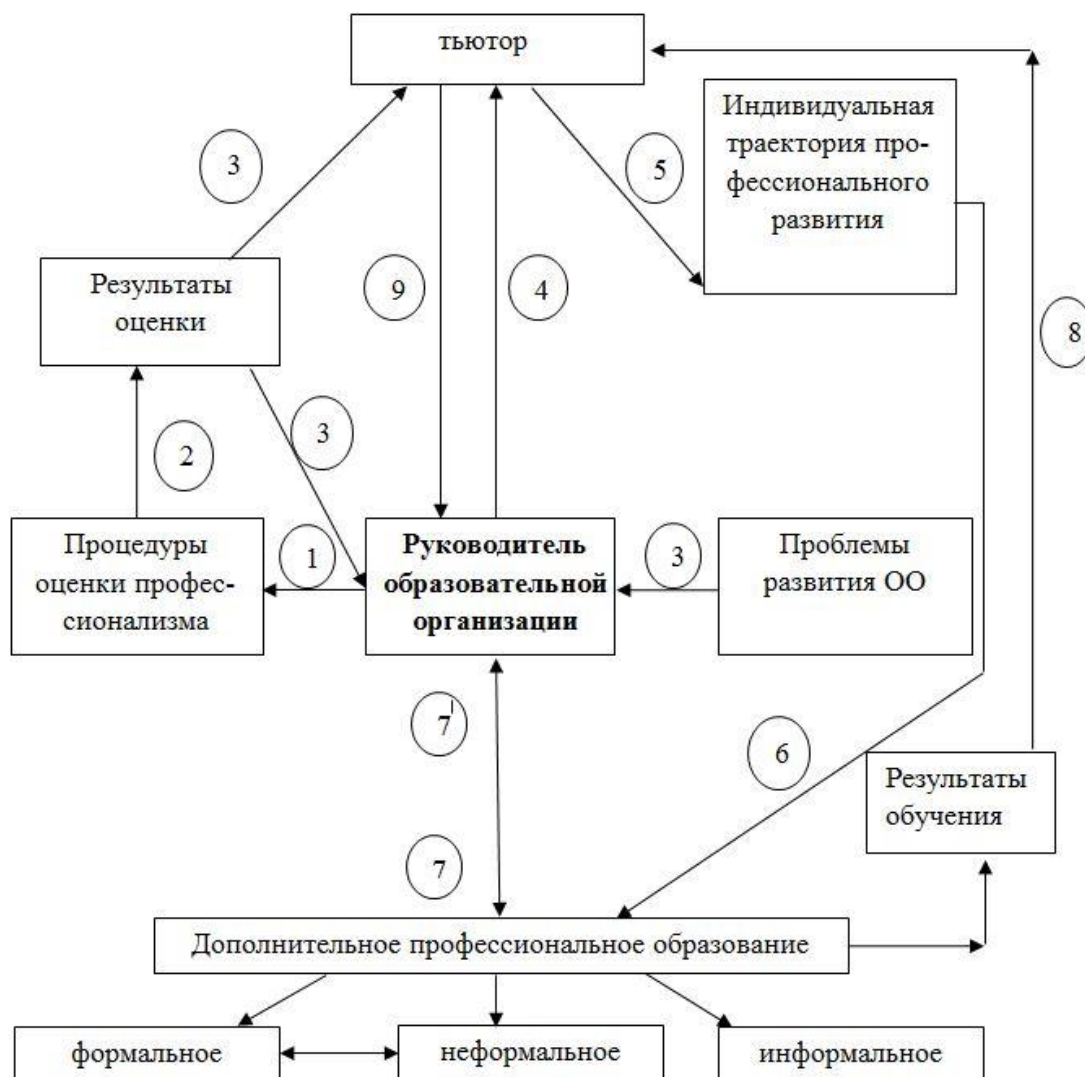


Рис. 2 Структура реализации посттехнократической модели профессионального развития руководителей ОО

Обозначения:

- 1 – Руководитель общеобразовательной организации проводит процедуры оценки своего профессионализма.
- 2 – Результаты оценки формируются в отдельный документ.
- 3 – Документ по оценке профессионализма передается координирующему тьютору и руководителю, проходящему процедуру оценки профессионализма. Руководитель уточняет проблемы развития своей образовательной организации.
- 4 – Руководитель согласует с тьютором проблемное поле своего профессионального развития и развития своей образовательной организации.
- 5 – Тьютор совместно с руководителем составляет индивидуальную программу его профессионального развития.
- 6 – Программа поступает в учреждение ДПО и формируется по логике посттехнократической модели (формальное, неформальное, информальное образование).
- 7 – Руководитель проходит обучение в системе ДПО.
- 7 – Руководитель ОО осмысливает результаты обучения, планирует векторы дальнейшего профессионального развития.

8 – Результаты обучения руководителя поступают к курирующему тьютору, который фиксирует в индивидуальном паспорте руководителя приращение профессиональных и личностных компетенций.

9 – Руководитель общается с тьюторами по вопросам необходимого информального образования.

Список литературы

1. Постановление от 23 мая 2015 г. № 497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы». URL: <http://base.consultant.ru>
2. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в образовании) – проект.
3. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению функционирования развития личности // Проблемы психологии личности. М.: ИПАН, 1982, С. 140–147.
4. Бирюкова И. К., Неформальное образование: понятие и сущность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 74, № 10. С. 18–20.
5. Есенина Е. Зарубежные практики управления системой квалификаций и компетенций // Образовательная политика. 2014. № 1 (6–3).
6. Дружилов С. А. Концептуальные основы психологического становления профессионала как реализация ресурсов профессионального развития человека // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/3025> (дата обращения: 12.11.2015).
7. Климов С. М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. СПб., 1998. С. 18.
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Родионовой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
9. Кудрявцева Е. И. Когнитивный менеджмент: Концептуализация управленческой эффективности. Петрозаводск. 2013, 224 с.
10. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. 2010. № 4. С. 158.
11. Ройтблат О. В. Неформальное образование в контексте рассмотрения вопросов развития дидактики взрослых // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 234–239.
12. Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория и практика: монография. М., 2014. 384 с.
13. Фрумина Е. Роль социальных сетей в профессиональном развитии педагогических кадров // Всероссийский сборник материалов аспирантов и соискателей АПКиППРО. М.: АПКиППРО, 2007.
14. Чечель И. Д. Посттехнократическая модель непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных учреждений // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. Т. 2. № 2. С. 47–56.
15. Щенников С. А. Компетентностный подход как основа модели ОДО // Реализация компетентностного подхода в системе бизнес-образования. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008.
16. Щербакова В. В. К вопросу о профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал № 2 / 2008. Новосибирск: НГПУ. «Немо Пресс», 2008.
17. Fordham P. E. «Informal, non-formal and formal education programmes» in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Lear Opt g Unit 2, London: YMCA George Williams College, 1993.
18. Hargreaves A., Fullan M. G. Introduction in Understanding Teacher Development. Teacher College Press Columbia University, USA, 1992.
19. Hargreaves A. Changing Teacher, Changing Times, Cassell London, 1994.

20. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenger for Developing Countries. A World Bank Report. He World Bank Washington. DC, 2003.

21. Smith K. Non-formal education / K. Smith // the informal education homepage, first listing: July 1996. Last update: February 05, 2009
URL:<http://www.infed.org/biblio/bnonfor.htm/06.04.2009>.

22. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Chang Landon Cassel Educational Limited, 1991.