

Самообучающаяся организация как андрагогическая модель повышения квалификации педагога

Игнатьева Г.А.

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся как ситуация неопределённости, отличающаяся высокой динамикой происходящих в обществе изменений, актуализирует вопросы, связанные с совершенствованием профессиональной подготовки и переподготовки российского учителя. Особую остроту в связи с приоритетностью реализации одного из стратегических направлений в модернизации образования, связанного с переходом к новой образовательной парадигме, в которой ценность саморазвития учителя объединена с ценностью развития и саморазвития ученика, приобрела ситуация, сложившаяся в системе дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО).

На сегодняшний день исследователи закономерностей образовательных процессов системы ДППО констатируют определённое отставание требований к повышению квалификации специалистов образования по сравнению с требованиями к их первичной профессиональной подготовке в вузе. Андрагогика, как теория обучения взрослых, раскрывающая специфические закономерности освоения содержания взрослым субъектом учебной деятельности, в системе повышения квалификации педагогов продолжает отстаивать свою независимость в рамках общей педагогики.

Выбор путей развития дополнительного профессионального образования педагога в современных условиях тесно связан, с одной стороны, с решением проблемы развития школьного и вузовского педагогического образования, а с другой — с обеспечением преемственности между этими двумя ступенями единого процесса развития личности педагога.

Несмотря на то, что и в вузовском и дополнительном образовании ставится вроде бы одна и та же задача — развития способностей человека, между ними обнаруживается заметное расхождение в выборе средств и способов ее решения. При этом различными оказываются как форма, в которых осуществляется учебная и профессиональная деятельность, так и понимание целей и ценностей образования субъектами этих двух деятельностей.

Ведущей целью базового профессионального образования является — освоение обучающимся способов нормативно-целесообразной профессиональной деятельности, тогда как в дополнительном (постдипломном) профессиональном образовании целевые ориентиры смещаются на раскрытие ценностно-смысловой компоненты профессиональной деятельности. Соответственно отличаются и подходы к построению содержания образования. Содержание вузовского образования строится как предметное, синтезирующее профессиональные знания, умения и навыки в соответствии с совокупностью профессионально обусловленных требований к выпускнику ВУЗа как к специалисту, обладающему определенным уровнем профессиональной готовности. В системе ДППО содержание образования приобретает деятельностный, метапредметный характер. Предметом целенаправленной систематической совместной деятельности обучающихся и обучающихся в этом случае становится проектирование техник и способов профессионального мышления и деятельности, при этом профессиональные знания не «отстранены от способов их анализа, порождения и употребления».

Изменение способа овладения содержанием базового профессионального и дополнительного профессионального образования от освоения возрастнo-нормативного пространства с его культурными традициями и социальными предписаниями, в первом случае, на построение пространства профессиональной самодетельности, самообразования, саморазвития, во втором контексте, переориентирует вектор личностной направленности этих двух типов образования. Если вузовское образование ориентировано на формирование социально-адаптированной личности, то для системы повышения квалификации главным ориентиром

становится индивидуализация, выращивание свободной, самобытной личности.

Те же отличия мы можем выделить в структуре и базовых функциях образовательного процесса ВУЗа и системы повышения квалификации. Базовое профессиональное образования является, как правило, типологизирующим, моновозрастным, ориентированным на социально-групповые нормы развития и выполняет следующий функционал: подготовка кадров, проведение научных исследований, организация обмена научными кадрами, организация обмена научными достижениями. Что касается ДППО, то оно, выполняя функции повышения квалификации специалистов, подготовки их к инновационной, опережающей, рефлексивной деятельности, координации и управления, научно-методического обеспечения функционирования и развития образовательных систем, является поливозрастным образованием, ориентированным на личностные нормы, обеспечивающим индивидуальные траектории развития; согласованность коммуникативных культур через использование модульного (задачного) принципа проектирования процесса обучения.

Таким образом, отношения между традициями основной вузовской и дополнительной профессиональной школами строятся как отношения педагогики — науки о воспитании и обучении как процесса социализации подрастающего поколения и андрагогики — науки об обучении взрослых, как процесса развития сущностных сил человека, его фундаментальных способностей, обретения им своего самобытного образа во времени истории и социокультурном пространстве.

В контексте такого понимания — вопрос о дополнительном профессиональном образовании — это вопрос о полноте образования, вопрос о восполнении основного вузовского образования до целостного непрерывного образования; это вопрос о дополнительных образовательных ресурсах, создающих условия для полноценного развития базовых способностей человека, развитие которых традиционная школа или вуз в принципе не могут обеспечить самостоятельно. Причем, это восполнение (дополнение), кардинально меняет саму суть и наши традиционные представления о полноценном, добротном, открытом образовании вообще.

В силу качественной новизны развивающихся андрагогических подходов в системе повышения квалификации (в отличие от традиционного вузовского подхода, направленного на формирование готовности к выполнению той или иной профессиональной деятельности) их освоение требует соответствующего теоретического осмысления адекватных образовательных технологий, которые отвечали бы требованиям конструктивной помощи специалистам в трансформации имеющегося профессионального опыта в новое качество. Для этого в системе ПК необходима новая практико ориентированная наука, которая делает предметом анализа и преобразования саму практику как педагогическую, так и управленческую.

Основная трудность освоения учителем инновационных изменений заключается в устойчивости педагогических стереотипов. Преодолеть их в рамках традиционной модели повышения квалификации, ориентированной на восполнение базового профессионального образования и поддержку «функционирования» учителя — транслятора, невозможно.

Андрагогический процесс повышения квалификации, направленный на выращивание педагога — профессионала — «носителя деятельностной (предметной) позиции, необходимо строить на позиционном самоопределении, на способности самостоятельно вырабатывать принципы профессиональной деятельности и целенаправленно руководствоваться ими в процессе проектирования практики развивающего образования.

Необходимость освоения субъект — субъектного типа педагогического взаимодействия предполагает, что учитель сам должен «прожить» этапы выращивания этой формы в роли ученика. Это связано с перестройкой организационных связей системы повышения квалификации (от вузовской модели к андрагогической). Учитель из объекта переподготовки становится ее субъектом, а взаимоотношения учителей — обучающихся и преподавателей — андрагогов строятся на принципах коллективно — распределительной деятельности. Широкие возможности формирования новой оргуправленческой культуры специалистов образования заложены в теории самообучающейся организации, входящей как составная часть в

общую теорию организации.

По определению ученых, общая теория организации — новая междисциплинарная естественная и социальная наука, имеющая предметом изучение законов, закономерностей, принципов формирования организационных отношений в организациях разной естественной природы, обеспечивающих их необходимое функционирование, трансформацию. Она обладает своей методологией исследования, условиями, методами отбора и системой интеграции элементов в организации, служащими предпосылкой успешной социальной деятельности человека в определенной среде.[6, с.18–22]

При этом под организацией в сфере социальных и экономических отношений понимается «определенный процесс взаимодействия элементов материальных систем, которым свойственна целевая *структурная упорядоченность и целостность* вплоть до целого, необходимая для выполнения функций».

Организация в сфере образования характеризуется как:

1. Целостная педагогическая система, основными звеньями которой являются *учебный процесс*, где в качестве взаимодействующих элементов «стыкуются активности его участников» и *организационный процесс*, создающий развивающую среду учебного процесса. Устойчивая к разрушению система, цели которой реализуются наиболее результативно и для элементов системы создаются комфортные условия, удовлетворяются их потребности и интересы. [7, с.15–18]

2. Объединение людей, совместно действующих для достижения одной или многих целей и координирующих свои действия на основе определенных норм и правил (формализованных и неформальных) и ценностей. Сообщество людей, имеющее устойчивые и всегда определенные системы связей и отношений [8, с.60–73]. Высший уровень развития сообщества — это коллектив. Организация: сообщество людей; система их совместной деятельности и общения; среда обитания, среда жизнедеятельности членов сообщества.[11, с.11–22]

Рассматривая соотношение понятий «система» и «организация», мы должны сделать акцент не на первом (процесс), а на втором смысле этого слова: ***социальная организация как структура связей или устойчивая форма многосторонних отношений, возникающих в объединении людей.*** Существенными признаками организации и в сфере социальных отношений и в сфере образования являются структура связей, устойчивая форма, многосторонность отношений, объединение людей. [6; 7; 8;11]

При этом под структурой связей подразумевается устойчиво проявляющая себя закономерность в распределении потоков материальных или информационных посылок между элементами данной системы, в образовании закономерности организации учебно-воспитательного процесса. Устойчивость формы проявляется в способности элементов организации находиться в динамическом равновесии с окружающей средой, не утрачивая своей сущности. Объединение людей и многосторонность их отношений предполагает наличие общей цели, обретение новых связей и изменение качества отношений.

Вероятно, дать общее определение социальной организации, которое не теряло бы своей практической ценности применительно к любым ее формам, невозможно. Поэтому имеет смысл от попыток общего *описания* объекта исследования перейти непосредственно к выбору или *конструированию* тех принципиальных оснований, на которых могут возникать, существовать и развиваться организации с интересующими нас свойствами, а именно, обладающие способностью к самообучению.

Несколько лет в бизнес-образовании существует представление *об обучающейся организации* (Learning organization) как о более эффективной форме выживания и развития компании в нестабильной ситуации. Питер М. Сенге, выдвинув идею Самообучающейся Организации, предложил в качестве необходимого условия успешной деятельности прохождение непрерывного обучения сотрудниками компании[9, с.75–87]. Основное назначение самообучения состоит в «подготовке и развитии навыков персонала для эффективной работы в данной организации» [5, с.39–42]. Если проанализировать это явление системно, в целом, не поддаваясь гипнозу одной только выигрышной стороны — *высокой эффективности*, станет оче-

видным, что рождение концепции Самообучающейся Организации имеет большое значение в деловом мире.

В то же время основание и цель создания обучающейся организации в бизнесе чисто экономические, поэтому прямой перенос данной теории в сферу образования невозможен.

Качество гуманитарной педагогической системы определяется иерархией ценностей входящих в нее людей, а отнюдь не формами организации или материальными ресурсами. Развитие профессионального сознания не может совершаться посредством смены вывесок, декларативными методами и средствами. Внутренние процессы в педагогической системе, независимо от «обновленной», красивой оболочки, будут протекать по-старому — до тех пор, пока не изменится ее (системы) интеллектуальное и ценностное содержание.

В образовании, в отличие от сферы материального производства и бизнеса речь идет не только о квалификации специалиста (что часто понимается как способность быстро и эффективно выполнять поставленные задачи), но и о его нравственных качествах, проявляющихся, прежде всего, в способности брать на себя ответственность за принимаемые решения.

Проблема выбора в данном случае носит не социально-политический, а антропологический характер и решается в ходе *практического* ответа на вопрос о **смысле жизни**: «Кто я? Зачем я?». *Педагогика развития* требует личного самоопределения каждого учителя по тенденциям общественного развития и непрерывного поиска **меры Я и МЫ** в каждом из своих учеников.[4, с.13–36]

Современный человек живет в поликультурной среде. И дело не только в том, что усилиями средств массовой информации все больше размываются границы традиционных культур, а внедрение современных средств связи во все сферы жизни снимает преграды физического пространства. Любой включенный в жизнь цивилизованного общества человек в течение своей жизни более или менее тесно соприкасается со специфическими культурами, выросшими за последнее время в различных сферах человеческой деятельности. Одна из задач образования именно в том и состоит, чтобы подготовить молодого человека к бесконфликтной встрече с этими культурами, продуктивному освоению их норм и построения собственного деятельностного содержания, где знания существуют в контекстах их происхождения, порождения и употребления.

Образцов современной предметно ориентированной организации деятельности людей школьники, как правило, не видят. Способы и формы организации школьной жизни продолжают существовать в отрыве от новых достижений оргуправленческой культуры. Практическая деятельность педагога протекает в условиях, которые не вмещают в себя новые образовательные технологии. Сопоставление схемы организации учебного процесса, построенного в массовой школе по классно-урочной системе, со схемами организации взаимодействия людей в общественном производстве, показывает, что, с точки зрения организационной культуры, наши школьники в течение 10 лет живут в условиях, соответствующих «школе — фабрике» периода становления индустриального общества, после чего должны совершить резкий скачок в своем социальном развитии, чтобы соответствовать уровню современного высшего образования, нацеленного на подготовку специалиста, готового к реализации задач постиндустриального общественного развития.

Все вышесказанное делает задачу внедрения новых принципов организации учебного процесса в школу крайне актуальной. Однако очевидно, что она не может быть решена путем простого заимствования готовых форм: школа — это детско-взрослый коллектив, объединение деятелей, которые активно (хотя и не всегда сознательно) влияют на окружающую их среду. До тех пор, пока учитель не перестанет воспроизводить привычные ему способы деятельности и формы отношений с окружающими, организация внутришкольной жизни (иначе говоря, «дух школы») не изменится. Поэтому полем решения указанной задачи становится в первую очередь система ДППО, где учителю, уже имеющему значительный педагогический опыт, создаются условия для такого самоизменения, которое позволило бы ему впоследствии изменить характер образовательной среды внутри своей школы.

С учетом сказанного решаемую нами задачу следует переформулировать так: как должен

быть организован процесс дополнительного профессионального педагогического образования, чтобы его конечным результатом стала модернизация школы?

В этом случае предметом проектного исследования становится такая организация, которая осуществляет координирование процессов развития в четырех сферах деятельности:

1 — профессиональной педагогической деятельности учителя, 2 — андрагогической деятельности работников системы ДПО, 3 — инновационной деятельности школьных администраторов, 4 — деятельности работников системы управления образованием, осуществляющих экспертизу и контроль происходящих изменений.

Отсюда следует, что создать организацию, которая была бы нацелена на модернизацию образования, могут только такие работники образования, 1) которые недовольны существующей системой образования; 2) причины недовольства которых носят принципиальный характер, т.е. коренятся в проблемах и противоречиях организации этой системы, а не в ее функциональных сбоях (условиях конкретной школы, низкой зарплате и т.п. трудностях коммунально-бытового характера, которых сейчас у образования предостаточно); 3) позитивный опыт педагогической деятельности которых приносит реальные плоды, но плохо укладывается в существующие организационные рамки; 4) которые способны к практическому сотрудничеству в деле проектирования новых форм организации образовательного процесса. Совокупность субъектов образовательной деятельности, обладающих вышеперечисленными качествами, составляет ядро самообучающейся организации в системе образования.

Введем рабочие определения, которые отражают существенные различия между понятиями системы и организации вообще и самообучающейся организации — в частности.

Организация — это адаптированная к своему окружению социальная система, имеющая определенные границы и стремящаяся сохранять свою целостность и внутреннюю структуру при любых (внешних и внутренних) деструктивных воздействиях.

Самообучающаяся организация — это организация, сознательно меняющая свои границы и перестраивающая свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели.

В качестве объекта изучения общей теории организации (ОТО) обычно выступают устойчивые формы социальных организаций и факторы, вынуждающие их изменяться (дезорганизирующие, препятствующие выполнению функций или затрудняющие взаимодействие с внешней средой), а также методы защиты от этих факторов и способы минимизации потерь от замены одной формы организации другой, если такая замена неизбежна. То есть нормой при этом является устойчивость оргформы, а периоды ее изменения ассоциируются с кризисом, мучительной перестройкой, ломкой привычных отношений, с неизбежным ущербом (почему и разрабатываются специальные антикризисные меры и программы стабилизации).

В теории самообучающейся организации (ТСО) все как раз наоборот: стабильное функционирование, самовоспроизведение для нее является ненормальным состоянием, остановкой в развитии. Можно сказать, что такая организация все время находится в переходном периоде разрушения или трансформации старых оргформ и активного поиска и конструирования новых — таких, в которых более интенсивно протекают процессы саморазвития или рождается новое качество. Это ее внутренняя норма, а не вынужденная, адаптационная реакция на изменение внешних условий. Поэтому объектом изучения теории самообучающейся организации являются не сами оргформы (которые являются «переменной величиной»), а средства их выращивания и те онтологические основания, на которых может вырастать множество разнообразных (переходящих друг в друга или друг друга исключаящих) оргформ.

Если задачей ОТО является «изучение законов, закономерностей, принципов формирования организационных отношений», характерных для зон устойчивого существования организации, то ТСО исследует законы, закономерности, принципы и формы существования организации в ситуациях на границах зон стабильности или за их пределами, то есть там, где процессы самоорганизации настолько сильны, что способны разрушить оргформу и парали-

зовать свойственную ей систему управления, из-за чего внутренняя ситуация квалифицируется как «неуправляемая, близкая к хаосу».

По этой причине термин «самообучающаяся организация» разводится с близким по звучанию (но не по значению) термином «обучающаяся организация» (Learning Organization). Изучение и проектирование последней является предметом ОТО, а именно той ее части, которая исследует возможность использования внешних факторов для управления деятельностью и внутренней средой *излишне устойчиво* функционирующей организации. «Местом встречи» ОТО и ТСО становится изучение таких пограничных состояний и условий, при которых LO переходит в СО (и наоборот).

Основанием принято называть необходимое условие, являющееся предпосылкой существования каких-либо явлений (следствий) и служащее их объяснением. В соответствии с принятым в системе диалектической логики представлением об основании каких-либо процессов и явлений как снятом и разрешенном внутреннем, сущностном, необходимом противоречии, основанием для проектирования «самообучающейся организации» может стать, пространство пересекающихся *противоречий* «Я — Другой» «Знание — Не-знание» «Деятельность (Процесс) — Оргформа (Структура)»..[4, с.404- 419]

В современных условиях главным вопросом самоопределения педагога, который может решаться в рамках системы ДППО, является вопрос об отношении с педагогической (инертной) средой школы, из которой он вышел и в которую должен возвращаться. Главной задачей СДППО, поставившей перед собой целью развитие системы образования, должно быть создание условий для выращивания многообразия таких самоопределений. Существующая уже многие годы дилемма «либо раствориться в среде, либо бороться с ней» является ложной. В первом случае полученный учителем инновационный импульс затухнет, потому что будет мешать ему снова стать частью среды и «быть как все», во втором он будет потрачен на бесплодную борьбу и не достигнет своего конечного адресата — учеников.

Возможность конструктивного выхода из этой проблемной ситуации находится в ней самой, если не отвергать, а принять это противоречие в качестве онтологического основания своей организационной деятельности и сделать из него источник развития своей субъектности. Снятие этого противоречия происходит благодаря введению в бинарную схему рассуждения «Я и Все» третьей категории: «Другой»

В этом случае самоопределение педагога в направлении выделения из однородной среды не будет означать трагический отрыв от жизни, уход из привычной среды «в никуда». Отрицание «Я — не все» одновременно становится тождеством «Я — другой», утверждением самости, имеющей не нигилистическое содержание («не такой, не знаю какой»), а позитивное, деятельностное («Я — другой, то есть тот, который делает другое дело, а именно...»). Личное самоопределение «Я — другой», означающее нечто большее, чем простую декларацию, должно быть деятельностным. В связи с этим насущной необходимостью, а не данью моде или стремлением к «научности» объясняется применение в практике системы ДППО **деятельностного подхода** со всем его инструментарием.

Осмысление отношения «Я — Все» с позиции «Другой» приводит к поиску общих антропологических оснований, на которых и тождество, и противоречие, содержащиеся в этом отношении, образуют целостную систему. Поэтому вторым подходом, который должен быть использован в дополнительном образовании педагога, является **антропологический подход**, выявляющий сущностные характеристики человека.

Наконец, третья сторона, отношение «Все — Другие», осмысляемое с позиции «Я», требует введения принципа развития, проявляющегося в социальном плане через образование человеческих сообществ. В этом контексте путь личного развития, становления самости человека, выглядит как со-бытие во времени, как переход из одного сообщества в другое или трансформации одного сообщества в другое. Осознанное отношение к процессу развития естественным образом приводит к необходимости внедрения **проектного подхода**, в котором процесс самостроительства человека оказывается неразрывно связанным со строительством его окружения, с принятием на себя личной ответственности за результат такого строи-

тельства, материализованный в форме социальной организации. Человек, включенный в процесс проектирования и организационного строительства, обретает свою меру, показывающую степень его возрастания (взросления). Этой мерой служит функциональное место, которое он занимает в развивающемся сообществе (организации). Включение в процесс развития начинается в роли Берущего, т.е. потребителя, приспособляющегося к внешним условиям и отвечающего только за свой функционал, и заканчивается в позиции Дающего, т.е. человека, ответственного за судьбу всей организации.

Самоопределение педагога, базирующееся на схеме «Я — Другой — Все», имеет тройственный характер. Во-первых, оно должно указывать на характер деятельности, в которую педагог намерен включиться и начинает включаться в условиях, предоставляемых ему системой ДППО. Во-вторых, в нем должны быть обозначены те антропологические основания или нравственные принципы, на которых эта деятельность строится. В третьих, оно должно указывать конкретный способ перехода на новые основания и к новой деятельности, а для этого облекаться в форму реального проекта самоизменения.

Конечно, указанные компоненты и принципы не являются специфическими для практики самоопределения в сфере профессиональной педагогической деятельности. Однако именно для этой сферы, в силу ее теперешней замкнутости, проблемности и значимости для всего социума, обязательное и системное рассмотрение всех трех сторон педагогического самоопределения приобретает жизненно важный характер.

Таким образом, проблему модернизации постдипломного образования мы связываем с разработкой андрагогической модели деятельностного содержания профессионального образования педагога на основе гуманитарно-антропологического, проектного подходов, системно-мыследеятельностной методологии, теории развивающего образования. Проведение исследований профессионального саморазвития педагога в системе повышения квалификации стало возможным благодаря теоретическим подходам в области непрерывного, опережающего и личностно ориентированного образования взрослых. (Л.И. Анциферова, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, М.Т. Громкова, А.В. Даринский, С.И. Змеев, Т.А. Каплунович, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, А.П. Ситник, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель и др.)

Стержневым фактором проектирования развивающего образования как нового типа образовательной практики выступает деятельностное содержание обучения учителя, поскольку оно определяется, с одной стороны конкретной предметностью (предметом, который со-держат), а, с другой стороны, способом со-держания этой предметности и совместных действий относительно нее. Решение проблемы разработки деятельностного содержания связано с общим способом проецирования теоретических знаний в плоскость обучения взрослых в системе повышения квалификации.

Умение учителя учить, обучаясь, является не только важнейшей характеристикой субъекта профессиональной педагогической деятельности, но и универсальной способностью к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях динамично развивающейся культуры. Основная идея построения новой модели повышения квалификации как самообучающейся организации состоит в том, что в деятельностном пространстве встречи учителей — слушателей курсов и преподавателей — андрагогов задаются различные ситуации развития — самоопределения, в которых осуществляется «выход из роли учителя в позицию учителя — учащегося через обращение к своему Я и коллективной рефлексии».

Модель самообучающейся организации можно охарактеризовать как позиционную, нормативно — творческую, мыследеятельностную модель системы развивающего дополнительного профессионального образования. Сопровождение процесса профессионального самоопределения педагога в этой модели представляет собой систему андрагогических действий, направленных на порождение позиции.

Принятие своего типа участия в деятельностной ситуации, работа сознания и осуществление осознанного выбора приводят к тому, что последующее проектирование развивающей

образовательной практики переживается как свободное и ответственное действие. В этом смысле позиционное самоопределение противостоит таким адаптивным механизмам вхождения в деятельность, как принятие и исполнение роли.

В новой модели повышения квалификации, ориентированной на развитие деятельностных способностей к профессиональному самоопределению, само постдипломное образование выступает единым и одновременным процессом профессионального саморазвития педагога и развития им своей профессии (через творение новых форм предметности).

Два полюса этой модели — предметность и сущностные силы человека, его творческий потенциал, как взаимодействие в образовательном процессе когнитивных и оргдеятельностных качеств личности — задают границы содержания развивающейся образовательной среды и ее состав. Деятельностное содержание модели самообучающейся организации соответствует базовой схеме проектирования, включающей четыре основных этапа: проблематизация профессиональных средств и позиционное самоопределение педагога; создание ситуации развития в рамках и средствами своей профессии; выстраивание общей системы ценностей как основания для развития самообучающейся организации; оптимизация структуры смысловых и управленческих связей.

Проектирование новой модели повышения квалификации на основе концепции самообучающейся организации требует также перестройки и конструирования оптимальной структуры организационно — управленческих связей. Мы предлагаем вариант четырехуровневой структуры организации непрерывного профессионального образования, которая имеет целостный характер, т.е. она призвана осуществлять как объединение усилий по вертикали между уровнями: образовательное пространство России (федеральный), образовательное пространство субъекта федерации (региональный), образовательное пространство города (муниципальный), образовательное пространство образовательного учреждения — так и координацию целей по горизонтали (лиц и организаций, находящихся на одном уровне) в контексте общей стратегии развития образовательного региона. При этом принципиальным является определение индивидуального места каждого участника не только внутри своего горизонта, но и в масштабе следующего уровня.

В непосредственной связи с этой задачей находится определение принципов взаимодействия структур каждого уровня, обеспечивающих, с одной стороны, его устойчивость, а, с другой — развитие с интеграцией в более высокий уровень посредством наращивания многообразия тематики и организационных форм исследований, сохранения и поддержки наиболее значимых инициатив. Конечной целью этого процесса является обретение каждым участником своей собственной индивидуальности среди субъектов единого Российского образовательного пространства, превращение системы дополнительного профессионального образования в саморазвивающееся сообщество коллективных субъектов, в катализаторов процессов регионального развития.

Литература

1. Борисенков В.П. «Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. — // Педагогика. — № 1. — 2004. — с.3–10.
2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография — Псковб Изд-во ПОИПКРО, 1997.- 421 с.
3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. — М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415с.
4. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина- В.В. Давыдова): Учебн. пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
5. Кларин М.В. Обучение в контексте организационных изменений // Педагогика, — №2.- 1999- с.39–42.

6. Коренченко Р.А. Общая теория организации: Учебник для вузов. — М.:Изд-во ЮНИТИ — ДАНА, 2003. — 286 с.
7. Куркин Е.Б. Управление инновационными проектами в образовании. — М.: «Педагогика — Пресс», 2001.- 328 с.
8. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем. — М., 2004. — 240с.
9. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации/ Пер. с англ.- М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003.- 408с..
10. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. — М., 1999.- 314с.
11. Управление школой: теоретические основы и методы. /Под ред. В.С. Лазарева. — М: Центр социальных и экономических исследований, 1997.-336 с.