



Московский
педагогический
государственный
университет

С. Б. Серякова, В. В. Кравченко

**ТЕОРИЯ
И ПРАКТИКА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ
И ЗА РУБЕЖОМ**

Москва
2016

Светлана Серякова

**Теория и практика
дополнительного
профессионального образования
в России и за рубежом**

«МПГУ»

2016

УДК 37.017.924
ББК 74.5

Серякова С. Б.

Теория и практика дополнительного профессионального образования в России и за рубежом / С. Б. Серякова — «МПГУ», 2016

ISBN 978-5-4263-0341-6

В пособии раскрываются теоретические основы развития дополнительного профессионального образования в России и в странах Западной Европы: показана специфика его развития в контексте мировых интеграционных процессов, Болонского соглашения и практики реализации ДПО в связи с изменившейся нормативно-правовой базой. Учебное пособие отражает современные тенденции развития дополнительного профессионального образования, представляет разнообразные формы его организации, расширяет представления о существующем опыте мирового образовательного пространства в данной сфере. Пособие адресовано студентам бакалавриата и магистратуры, обучающимся по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», аспирантам, преподавателям системы высшего и дополнительного профессионального образования, руководителям, научным работникам.

УДК 37.017.924

ББК 74.5

ISBN 978-5-4263-0341-6

© Серякова С. Б., 2016

© МПГУ, 2016

Содержание

Введение	6
Глава 1	7
1.1. Предпосылки развития дополнительного профессионального образования в России	7
1.2. Повышение квалификации и переподготовки специалистов в XX веке	11
1.3. Научные подходы к пониманию сущности дополнительного профессионального образования	15
1.4. Дополнительное профессиональное образование как часть многоуровневой системы образования	19
Конец ознакомительного фрагмента.	22

Светлана Брониславовна Серякова
Дополнительное профессиональное
образование в России и странах Западной
Европы. Сопоставительный анализ

© МПГУ, 2016

© Серякова С. Б., Кравченко В. В. текст, 2016

Введение

Одним из важнейших факторов развития отечественного профессионального образования выступает изучение мирового опыта организации подготовки квалифицированных специалистов. Создание Европейского союза, процессы глобализации и сотрудничества в области непрерывного образования способствуют все большим переменам в западноевропейском обществе, и главная из них – формирование единого общеевропейского пространства.

Наравне с широко дискутируемыми нововведениями (введение в школах единого государственного экзамена – ЕГЭ, переход на уровневую подготовку: бакалавриат, магистратура, аспирантура, международные образовательные программы), существенные изменения коснулись и дополнительного профессионального образования, что нашло отражение в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 и других нормативных документах.

Процессы глобализации побуждают Россию изучать и внедрять позитивный зарубежный опыт, чтобы отечественная система образования становилась конкурентоспособной на мировом уровне.

Большая часть исследований, посвященных данной проблеме в последние десять лет, характеризует современное состояние среднего и высшего профессионального образования как в нашей стране, так и за рубежом, и значительно меньше работ посвящено дополнительному профессиональному образованию, которое преимущественно рассматривается в общем контексте проблем непрерывного и дополнительного образования, повышения квалификации, обучения взрослых.

В данном учебном пособии авторы дают краткий исторический анализ исследуемой проблемы и раскрывают теорию и практику дополнительного профессионального образования в России и за рубежом на современном этапе.

Структура учебного пособия представлена пятью главами, в которых дается сравнительная характеристика развития дополнительного профессионального образования в России и за рубежом, а именно семи ведущих стран – членов Евросоюза (Великобритания, Германия, Италия, Испания, Финляндия, Франция, Швеция): освещаются теоретические основы, концепции образования взрослых, нормативная база дополнительного профессионального образования, практический опыт его реализации.

Недостаточная изученность эффективности дополнительного профессионального образования за рубежом побудила авторов подробно рассмотреть основные тенденции и перспективы его развития с целью использования позитивного зарубежного опыта в отечественной теории и практике дополнительного профессионального образования в условиях введения в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Несомненный интерес представляет отечественный опыт реализации непрерывного образования, особенно развития дополнительного профессионального образования на современном этапе, требующего обогащения инновационными направлениями, формами и технологиями.

Данное пособие направлено на развитие профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».

В конце каждой главы есть вопросы для самопроверки и обсуждения, практические задания для самостоятельной работы.

Глава 1

Развитие дополнительного профессионального образования в России

1.1. Предпосылки развития дополнительного профессионального образования в России

Развитие дополнительного профессионального образования (ДПО) в России неразрывно связано с возникновением и развитием образования взрослых. Исходя из этого, анализ истории возникновения и развития института дополнительного профессионального образования неизбежно требует обращения к истории становления в обществе непрерывного образования взрослых.

Те или иные формы образования взрослых нашли отражение на различных исторических этапах развития культуры в трудах разных ученых и педагогов. Я. А. Коменский в своем известном произведении «Помпедия» утверждает, что каждый возраст подходит для учебы, нужно только уяснить, в каком возрасте и к чему человек способен.

Исторически зарождение образования взрослых относят к XVIII веку, когда у работников возникла необходимость компенсировать недостаточность полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к меняющимся условиям жизни, повысить уровень квалификации.

Российское образование взрослых свои истоки берет в XIX веке, когда на территории Российской империи появились первые учебные заведения, предназначенные для взрослых, – воскресные школы¹. Кроме них стали возникать и другие учебные заведения, просветительские учреждения, чьей основной задачей было образование взрослых: народные читальни, кружки чтения, вечерние школы и народные университеты, например Университет Шанявского в Москве (1908–1918 гг.). Отличительной чертой всех учебных заведений для взрослых был демократизм в организации их внутренней жизни и гибкость учебных программ.

К. Д. Ушинский в своей статье «Воскресные школы» изложил основы теории общего образования взрослых. Он сформулировал такие основополагающие принципы обучения взрослых, как *связь обучения с производительной деятельностью учащихся; реальные практически важные цели обучения; использование в обучении жизненного опыта обучающихся; наглядность обучения; индивидуализация, развивающий и непрерывный характер обучения взрослых*. Обучающиеся должны помнить, подчеркивал Ушинский, что следует не только передать ученику те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания и «учиться всю жизнь»².

Впоследствии многие из этих принципов легли в основу теории дополнительного профессионального образования.

¹ Кулинченко В. В. Дополнительное профессиональное образование как компонент региональной системы образования взрослых: Дисс. ... канд. пед. наук. – М, 2002.

² Ушинский К. Д. Воскресные школы // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1945.-С. 96.

Теория внешкольного образования в период конца XIX – начала XX века

В период конца XIX – начала XX века в России с развитием практики внешкольного образования взрослых получает развитие *теория внешкольного образования*. Появляются педагоги – крупные ученые, которые разрабатывают содержание обучения взрослых, методики их обучения, отличные от методик обучения детей (В. П. Вахтеров, С. И. Гессен, Е. Н. Медынский, С. О. Серополко, В. И. Чарнолуский, С. Т. Шацкий и др.). Миссия внешкольного образования состояла, по мнению Е. Н. Медынского, в «создании новой культуры, в которой народ и высшие его слои претворяются в органическое целое»³. Под созданием новой культуры он понимал культурно-просветительскую деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную на удовлетворение образовательных запросов населения. Внешкольное образование ученый определил как средство всестороннего развития личности или человеческого коллектива в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношении, осуществляемом через внешкольные учреждения. К учреждениям внешкольного образования относились: воскресные и вечерние школы, общеобразовательные и профессиональные курсы для взрослых, повторительные классы, народные университеты, а также народные чтения, публичные лекции, народные библиотеки и читальни, народные дома, народные театры и др., которые создавались на общественные и частные средства и не входили в государственную систему народного образования.

Одним из первых исследований этого периода, имеющих теоретико-методологический характер, является «Энциклопедия внешкольного образования» Е. Н. Медынского, изданная в 1923 г. Для осмысления современных тенденций и содержания теории дополнительного образования эта работа имеет фундаментальное значение. В ней впервые было отмечено, что *объект* исследования теории внешкольного образования – процесс воспитания человека – во многом шире объекта многих из признанных уже научных дисциплин. В основе методологии теории этого образования лежат следующие принципы:

1) Внешкольное образование – часть общей теории народного образования, так как последнее рассматривается как триединая система: дошкольное воспитание – школа – внешкольное образование. Поэтому теория внешкольного образования должна основываться на науках, составляющих базис педагогики (психология, социология, логика, этика и эстетика).

2) Внешкольное образование, как и большинство явлений социальной жизни, может подлежать изучению с исторической, догматической или статистической точек зрения.

3) В энциклопедию внешкольного образования войдут все вопросы, одинаково относящиеся ко всем его отраслям и объединяющие эти отрасли в методологическом, философском, организационном или методическом отношении.

4) Энциклопедия внешкольного образования как наука, должна определить и осветить: понятие внешкольного образования; его место в ряду наук, изучающих общественную жизнь в целом и педагогические вопросы в частности; классификацию (роды и виды) содействия внешкольному образованию; принципы организации внешкольного образования и принципы общей методики последнего; роль государства и частной инициативы в деле внешкольного образования и ознакомление с результатами их внешкольной работы; просветительные общества и кружки; народные дома и клубы как наиболее совершенные формы содействия внешкольному образованию – синтез всех видов этого образования; роль искусства в деле внешкольного образования.

³ Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника (3-е изд., доп. и перераб.). – М.: Наука, 1918. – С. 14.

5) После энциклопедии внешкольного образования как дисциплины вводной и изучающей внешкольное образование в целом, следует ряд отдельных дисциплин, изучающих отдельные отрасли внешкольного образования, – библиотековедение, лекциеведение, музееведение, учение о школах и курсах взрослых, учение о народном театре и т. д., причем сначала каждая отрасль должна быть изучена в ее целом⁴.

Впервые методологическая схема учения о внешкольном образовании была доложена Е. Н. Медынским Первому Всероссийскому съезду по внешкольному образованию в 1919 г., который принял предложенный термин «энциклопедия внешкольного образования» и признал необходимость научной разработки теории этого образования.

В наиболее законченном виде концепция внешкольного образования была описана В. И. Чарнолуским. В своей работе он особо подчеркивает, что взрослые чувствуют серьезную потребность в расширении своих знаний, в том числе и в профессиональной сфере. Таким образом, перед органами самоуправления встает задача ликвидировать этот пробел, так как недостаток образования серьезным образом отражается на их профессиональной деятельности. В будущем он прогнозирует издание «стройного, систематически разработанного, органического государственного закона по внешкольному образованию, подобно тому, какой вполне обрисовался уже в общественном сознании в системе школьного образования». Данный закон, по мнению ученого, позволит открыть общественные учебные заведения разных уровней для удовлетворения потребностей всех желающих учиться и повышать свое профессиональное мастерство, «каждому неграмотному взрослому гражданину»⁵.

С. И. Гессен говорит о теории внешкольного образования как высшей ступени свободного самообразования (автономии) взрослого человека⁶.

По его мнению, дополнительная школа «.. становится средством странствия в нашем смысле слова, "духовным путем сообщения". Она открывает лицу, даже не прошедшему ступени школы в полном ее объеме, возможность самообразования и самосовершенствования в подлинном смысле слова»⁷. Могущество индивидуальности, подчеркивал С. И. Гессен, коренится не в природной мощи ее психофизического организма, а в тех духовных ценностях, которыми проникается ее душа.

Как показала вековая практика дополнительного образования в России, именно данные положения теории С. И. Гессена: личность, ее развитие и саморазвитие (автономия) как цель внешкольного образования, опора на опыт действительности – стали основными принципами развития уникальной в мире системы внешкольного (дополнительного) образования.

В этот период возникают различные формы повышения квалификации: в области образования проводились учительские съезды, на которых обсуждались вопросы содержания образования, организации занятий и внешкольное обучение. Они стали формой профессионального взаимодействия и обмена опытом. С начала XX века начали проводиться «научные курсы учителей». Такое название они получили в связи с тем, что лекторами на этих курсах были профессора и видные общественные деятели. Содержание данных курсов определяло и контролировало Министерство народного просвещения. Структура курсов включала в себя теоретические лекции, практические занятия, экскурсии и собеседования со слушателями⁸.

⁴ Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования. – М.: Государственное издательство, 1923.-С. 10–12.

⁵ Чарнолуцкий В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909.-С. 54.

⁶ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.-С. 31.

⁷ Там же. – С. 225.

⁸ Зубкова Н. К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации педагогов в России. Вестник ТГПУ, 2013. Электронный ресурс: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-sovershenstvovanie-sistemypovysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-v-rossii>

В других профессиональных областях существовали союзы и общества учителей, врачей, инженеров. Члены союзов могли взаимодействовать друг с другом, изучая опыт работы или обсуждая насущные вопросы в рамках своей профессиональной деятельности.

В дальнейшем, сформированные организационные формы повышения квалификации получили свое развитие в последующие годы.

Таким образом, внешкольное (дополнительное) образование взрослых выполняло функции ликвидации безграмотности населения. А с другой стороны, зарождалось внешкольное образование в контексте профессионального развития. В его рамках проходило формирование системы повышения квалификации, развитие которой пришлось на советский период.

1.2. Повышение квалификации и переподготовки специалистов в XX веке

Система повышения квалификации в первой половине XX века (1917–1950 гг.)

После революции 1917 г. главной задачей Советского государства стала ликвидация неграмотности народа. На этот период приходится массовое распространение начального образования среди взрослых, что сопровождалось процессом развития организаций по распространению знаний и самообразования: общеобразовательные курсы, высшие крестьянские школы, школы рабочей молодежи, рабочие факультеты по подготовке к поступлению в вузы. Цели и задачи обретали новые измерения и направления: осознание необходимости постоянного обучения, понимаемого не только в аспекте устранения пробелов в образовании, но и как условия непрерывного обновления знаний, повышения квалификации.

Этот период формирования можно назвать советским периодом развития ДПО, где образование вводилось централизованным путем для обеспечения достижения целей государственного благополучия.

С. Г. Вершловский обращает внимание на то, что в эти годы большевистская позиция отстаивала идейно-политическую направленность внешкольного образования. Победа этой позиции выразилась в замене термина «внешкольное образование» политико-просветительской работой, главной целью которой являлось решение социальных и экономических проблем⁹. Оно являлось проводником коммунистических идей и служило повышению политического и общеобразовательного уровня трудящихся. В него входили все виды общеобразовательных школ и курсов для взрослых, самообразование, библиотечное, музейное, лекционное, экскурсионное дело, краеведение, народные дома, дома культуры, клубы, избы-читальни, красные уголки, художественная самодеятельность¹⁰.

Вместе с тем уже в 20-е гг. XX века начала формироваться система повышения квалификации и переподготовки специалистов.

В 1921 г. на съезде союза работников просвещения было внесено предложение объединить все существующие формы повышения квалификации (земские, уездные, общероссийские, курсы и т. д.) в «стройную систему» и создать постоянно действующие ответственные организации.

В 1919–1921 гг. происходит значимое событие – создание С. Т. Шацким Первой опытной станции. По словам Ф. А. Фрадкина, «данная станция – первая попытка "нащупывания" связей между школой и социальной средой». Ведется поиск содержания и воспитания в Единой трудовой школе детей, а также изучение оптимальных форм организации работы с ними. В то же время идет активная подготовка кадров учителей, которые должны уметь реализовать в практической деятельности идею связи школы с окружающей средой, быть одновременно педагогами и исследователями педагогического процесса. В этой связи особое место в структуре станции занимали учреждения для подготовки и переподготовки педагогов. Чтобы справиться со сложными задачами, выдвигаемыми Первой опытной станцией, надо было подготовить учителя нового типа, который выступал бы как организатор своего дела, организатор детской жизни, общественный работник с широким горизонтом и умелый наблюдатель-иссле-

⁹ Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – 2008. [электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc_details/53 2007.html (дата обращения: 10.10.2013).

¹⁰ Большая советская энциклопедия / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1976.

дователь. В Первой опытной станции существовали три основные формы подготовки и повышения квалификации учителей: педагогический техникум, курсы-съезды, летние курсы¹¹.

Таким образом, школа начинает рассматриваться как особая сфера социальной деятельности, а повышение квалификации педагогов становится неотъемлемой частью их работы в школе.

Развитие системы повышения квалификации в этот период отразилось и на производственной сфере. В 1925 г. в Москве были созданы первые курсы директоров предприятий, на которых проводили повышение квалификации и формировали резерв административного аппарата. Возникли такие формы как съезды, совещания, «самокурсы», краткосрочные курсы, экскурсии на производство, конференции. Уже в эти годы перед учреждениями дополнительного профессионального образования ставилась задача – обеспечить непрерывность повышения квалификации, но идея не была реализована вследствие отсутствия необходимых условий. Обучение в структурах дополнительного профессионального образования не носило массового характера. Как правило, в них участвовали руководители и специалисты, имеющие менее 15 лет рабочего стажа. Они должны были один раз в пять лет проходить стажировку. Для всех остальных единственной формой самосовершенствования выступало самообразование, которое не решало проблемы подготовки и переподготовки кадров.

Это было связано с недостаточно высоким уровнем профессиональной и общекультурной подготовки самих слушателей, а также отсутствием соответствующего учебно-методического обеспечения и кадрового состава.

И все же к концу 40-х – началу 50-х гг. удалось не только сохранить созданную в 20–30-е гг. образовательную систему, но и обеспечить ее совершенствование с учетом новых условий.

Таким образом, в послереволюционные годы процесс образования взрослых выявлял необходимость развития системы повышения квалификации. И хотя большую роль в образовании взрослых играла политико-просветительская работа, мы можем сделать вывод, что в этот период возник фундамент *системы повышения квалификации*, увеличивался рост образовательных учреждений, совершенствовались организационные формы работы.

Становление системы повышения квалификации (1950–1980 гг.)

Начиная с конца 50-х – начала 60-х гг. научно-техническая революция, охватившая в этот период все индустриально развитые страны, повысила значение профессионального образования. Потребность в научных, технических, и культурных кадрах породила необходимость создания более-менее цельной многоступенчатой системы профессионального образования. В этот период происходит *переосмысление роли и возможностей образовательных учреждений*, а именно поиск иных, более гибких форм, которые в большей степени приспособлены для обучения взрослых людей. В развитии дополнительного профессионального образования начинается важный этап, связанный с созданием специализированных образовательных учреждений нового типа, предназначенных для работников общественного производства: курсов и институтов повышения квалификации, школ передового опыта, институтов усовершенствования и т. д., сосредоточивших работу по систематическому повышению квалификации кадров. Эти институты в своей деятельности использовали новые для того времени направления: изучение, обобщение и пропаганда передового опыта, научно-исследовательская работа, ориентированная на решение прикладных задач в каждой области науки и производства.

Интересным является тот факт, что во многих учебных заведениях наметилась тенденция к их *полифункциональности*. Например, при вечерних школах стали организовываться

¹¹ Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.bim-bad.ru/docs/fradkin_shazkij.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/fradkin_shazkij.pdf)

курсы профессиональной подготовки и повышения квалификации, особенно там, где профессионально-технических учреждений либо было недостаточно, либо они не учитывали все региональные потребности в кадрах определенных категорий. Это происходило в связи с дефицитом подготовки специалистов по массовым профессиям в учреждениях непрерывного образования.

Важным для развития дополнительного профессионального образования в России явилось постановление Совета Министров СССР 1967 г. «О совершенствовании системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли». В соответствии с ним бурно развиваются *внеинституциональные формы организации* образования: система политического и экономического образования, школы коммунистического труда, народные университеты. Был утвержден норматив, по которому все руководящие работники и специалисты должны были повышать свою квалификацию не реже одного раза в пять лет¹².

В области образования были сформулированы принципы функционирования государственной системы повышения квалификации и переподготовки учителей, которая позволила определить ориентиры в содержании курсов для всех институтов усовершенствования учителей:

- взаимосвязь систем повышения квалификации и педагогического образования;
- опережающий характер и непрерывность повышения квалификации;
- дифференцированность содержания программ и ориентация на использование активных методов обучения¹³.

Таким образом, в этот период развивается и успешно функционирует государственная система повышения квалификации и переподготовки. Ее принципами являются: профессионализм, непрерывность, опережение, системность и дифференцированность. Это означает, что идеологические и политические взгляды начинают отходить на второй план. А в первую очередь усиливается значение профессиональной компетентности будущего специалиста.

Становление дополнительного профессионального образования в Российской Федерации (1990–2000 гг.)

Перестройка общества в это время поставила задачу создания единой государственной системы повышения квалификации и переподготовки кадров и перехода от периодического к непрерывному профессиональному развитию и самосовершенствованию. По мнению В. П. Борисенкова, это знаменует двадцатилетие с начала кардинальных перемен в жизни российской школы и первый этап (конец 80-х – середина 90-х гг.) – период реформаторской эйфории. Наступление демократических перемен в стране позволило освободить процесс обучения и воспитания от единообразия и односторонности. В школу новой России были допущены независимость мнений, свобода суждений, выдвижение гипотез, проектов. Этот период в развитии дополнительного профессионального образования можно охарактеризовать как период перемен, характеризующийся демократизацией, обновлением содержания и организацией ДПО¹⁴.

¹² История профессионального образования в России / Под науч. ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Е. Г. Осовского; Ассоц. «Профессиональное образование», Пн-т истории и теории педагогики РАО, Центр непрерыв. образования. – М: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – С. 145.

¹³ Зубкова Н. К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации педагогов в России. Вестник ТГПУ, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-sovershenstvovanie-sistemypovysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-v-rossii>

¹⁴ Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2006 гг.). Сб. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / Отв. ред. Н. Е. Боревская, В. П. Борисенков. – Чжу Сяомань, 2007. – С. 22.

В эти же годы производятся попытки всесторонне описать концепцию *непрерывного образования (НО)*, а в ее рамках и ДПО. Точкой отсчета в разработке концепции НО в нашей стране считается симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования» в Москве еще в 1979 г. Позднее отечественная концепция НО была представлена в документе «Концепция непрерывного образования», в котором НО трактуется как непрерывное обучение, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения¹⁵.

Значимым событием явилось принятие в 1992 г. Закона «Об образовании», определившего дополнительное образование как отдельную область, в рамках которой развивается дополнительное профессиональное образование на всех этапах профессиональной деятельности специалиста.

В данном Законе впервые на законодательном уровне дополнительное профессиональное образование было выделено на всех уровнях профессионального образования: «в пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста, в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов». То есть на каждом уровне открывались дополнительные профессиональные образовательные программы, программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки¹⁶.

Таким образом, происходит переосмысление роли и места образования в обществе.

¹⁵ Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. – № 7. – 1989.

¹⁶ Федеральный закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». [Электронный ресурс]. URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/ (дата обращения 07.11.2010).

1.3. Научные подходы к пониманию сущности дополнительного профессионального образования

Отечественные ученые, исследующие проблему непрерывного образования, определяют различные его виды, выделяя образование взрослых как важнейший компонент образовательной системы страны.

Дополнительное образование взрослых

По мнению С. Г. Вершловского, образование взрослых расширяет границы и преобразует формы бытия взрослых. Его основные характеристики – открытость, незаформализованность и гибкость – позволяют взрослому человеку делать первые шаги к разработке собственной структуры образовательного пространства¹⁷.

Ряд авторов, Н. Ш. Валеева, С. И. Змеев, О. В. Купцов, Н. Н. Нечаев, В. Г. Онушкин, Л. В. Тарасенко, Ю. Г. Татур и др., в системе *непрерывного образования* выделяют два основных этапа: базовое и последующее (образование взрослых).

Группа сотрудников Института взрослых РАО под руководством директора института, академика В. Г. Онушкина, предлагают дифференцировать несколько видов образования взрослых, среди которых особо выделяют «дополнительное и послебазовое образование», как наиболее важные этапы в непрерывном совершенствовании человека в трудовой и общественной деятельности.

Понятие «*дополнительное*» трактуется авторами как прибавление к знаниям, умениям и навыкам, ранее приобретенным, а содержание данного вида образования определяется производственно-технической необходимостью. «Послебазовое образование» считается более совершенной ступенью в развитии взрослых, отличается более сложной структурой – преемственность и поэтапность в процессе обучения интегрируются в профессионально-практическую деятельность человека, чтобы обеспечить поступательное развитие личности¹⁸.

О. В. Купцов указывает на непрерывный характер процессов формирования личности и понятие «дополнительное образование взрослых» раскрывает как «приращение дополнительных знаний, которые несут функциональную нагрузку». Иными словами, к уже имеющемуся багажу знаний и умений приращивается то, что может быть необходимо для выполнения на должном уровне своей работы. Он вводит понятие *дополнительное профессиональное образование* как образование особого вида, направленное на овладение узкопрофессиональными знаниями, необходимыми специалисту для работы¹⁹. По мнению ряда авторов (А. П. Владиславлева, Г. А. Ключарева, С. В. Кричевского, В. Г. Онушкина, Л. В. Тарасенко, Ю. Г. Татура и др.), данная трактовка вызывает возражения, так как сущность дополнительного профессионального образования сведена к профессиональной подготовке и переподготовке без участия личностного развития.

А. А. Вербицкий также подверг критике тот факт, что обучение работников с заранее установленной периодичностью является их непрерывным профессиональным развитием, так как специалист должен обладать навыками самообразования, высоким уровнем компетентно-

¹⁷ Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – 2008. [электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-15-04-30-15/doc_details/53_2007 (дата обращения: 13. 04.2015).

¹⁸ Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М: Педагогика, 1987. – С. 45.

¹⁹ Купцов О. В. Система повышения квалификации и переподготовки в новых условиях // Вестник высшей школы. – 1989. – № 2. – С. 52.

сти в умении решать определенные классы профессиональных и социальных задач, познавательного отношения человека к миру, его умения учиться²⁰.

Таким образом, в задачи дополнительного профессионального образования входит создание условий для самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности специалиста. Для этого необходимы новые формы образовательной деятельности, ведущие к постоянной адаптации специалиста к меняющейся среде.

Формы и виды дополнительного профессионального образования

С. И. Змеев в работе «"Андрагогика": основы теории и технологии образования взрослых» проанализировал структуру современного образования и сделал вывод, что «современное образование расширило свои рамки, вышло за пределы единой системы образования и включает в себя различные виды образования:

- формальное, внеформальное, неформальное;
- институционное, групповое и индивидуальное;
- очное и дистантное;
- "закрытое" и свободное ("открытое")»²¹.

С. И. Змеев определяет образование взрослых как сферу образовательных услуг (формального и внеформального образования) для лиц, отнесенных к взрослым обучающимся, где «*формальное образование*» предполагает организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям: образование в специально предназначенных для обучения учреждениях; обучение специально подготовленным персоналом; получение документа об образовании; систематическое овладение систематизированными знаниями; обучение характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся. «*Внеформальное образование*» отличается отсутствием двух из перечисленных выше параметров, а именно, систематизированностью обучения и целенаправленной деятельностью обучающихся, а «*неформальное образование*», в свою очередь, отличается тем, что это неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. По его мнению, данные формы организации непрерывного образования должны входить в *дополнительное профессиональное образование*, так как их интеграция может способствовать *гибкости и разнообразию вариантов получения* образования в разных образовательных учреждениях, а также организации непрерывного учебного процесса для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей²².

Н. В. Шестак, И. А. Мосичева и др. внесли поправки в терминологию, путем замены термина «внеформальное» на «информальное» (самообразование). С их точки зрения, неформальное образование взрослых должно быть организовано в виде семинаров, курсов, конференций, тренингов, не ведущих к получению диплома. Помимо этого, они утверждают, что *дополнительное профессиональное образование* является ведущим образовательным направлением, по отношению к которому первоначально полученное образование трактуется как его основное условие и предпосылка. В связи с этим многие формы и виды дополнительного образования взрослых начинают рассматриваться в качестве основного образовательного направления, а не обязательного факультативного дополнения²³.

²⁰ Вербичкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – С. 41.

²¹ Змеев С. И. Становление андрагогика: развитие теории и технологии обучения взрослых: Дисс... д. пед. наук. – М., 2000. – С. 37.

²² Змеев С. И. Становление андрагогика: развитие теории и технологии обучения взрослых: Дисс... д. пед. наук. – М., 2000. – С. 47.

²³ Мосичева И. А. и др. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 8–9.–С. 3.

Е. И. Огарев в своем исследовании дает более объективную формулировку типологии образовательного процесса у взрослых. Он еще раз подчеркивает, что ни один из вышеперечисленных видов непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное) не в состоянии обеспечить устойчивый прогресс личности. Необходимо их согласованное сотрудничество и интегрирование в единый образовательный процесс, так как каждый из этих видов имеет свои достоинства и недостатки. В информальном образовании наблюдается ограниченность его возможностей, так как оно бессистемно базируется на жизненном опыте человека и не может обеспечить глубоких фундаментальных систематизированных знаний об окружающем мире. Программы неформального образования рассматриваются как желательное дополнение к программам заведений общего (школьного) и профессионального образования, чем вольно или невольно подчеркивается их необязательность²⁴.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что *смешение форм информального, неформального и формального обучения в дополнительном профессиональном образовании* способствует его модернизации. В данном случае мы говорим о появлении новых форм обучения с более гибким и вариативным содержанием, которые обеспечивают маневренность и преемственность разноуровневых профессиональных образовательных программ. Помимо этого, расширение образовательных возможностей для студентов означает более раннюю ориентацию в профессии.

Концепции дополнительного профессионального образования

Разработка проблем профессионального совершенствования, выявления психологических закономерностей обучения взрослых, определения акмеологических подходов к обучению нашла отражение в концепциях и исследованиях Б. Г. Ананьева, С. Г. Вершловского, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина и др.

В России в этот период в психолого-педагогической литературе отмечают три парадигмы профессионального образования: когнитивно-ориентированная, деятельностно-ориентированная и личностно ориентированная. В дополнительном профессиональном образовании эти концепции трактуются по-разному. В соответствии с *когнитивно-ориентированной парадигмой* (А. А. Вербицкий, А. М. Новиков и др.) образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность.

Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного. Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция науки и практики, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные и технологические знания. Главное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие. Развитие личности оказывается «побочным продуктом» реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности. Данный подход может быть эффективен при организации краткосрочных курсов, тематических семинаров, когда слушатели вооружаются знаниями²⁵.

Деятельностно-ориентированная парадигма образования (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя и др.) имеет отчетливо выраженную функциональную направленность. Ориентирующую

²⁴ Ключарев Г. А., Огарев Е. И. Непрерывное образование в условиях трансформации. – М.: ООО «Франтэра», 2002. – С. 34.

²⁵ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – С. 78.

роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование, особенно профессиональное. Целевая установка образования в рамках деятельностно-ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Применение деятельностно-ориентированной модели образования оправдано при изучении профессиональных, специальных дисциплин, и, конечно, при прохождении стажировок, производственного обучения и производственных практик²⁶.

Личностно ориентированная парадигма (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.) направлена на развитие личности профессионала. Основывается на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности обучающегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетенции и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;
- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;
- личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии²⁷.

²⁶ Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М, 2003. – С. 36.

²⁷ Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – С. 331.

1.4. Дополнительное профессиональное образование как часть многоуровневой системы образования

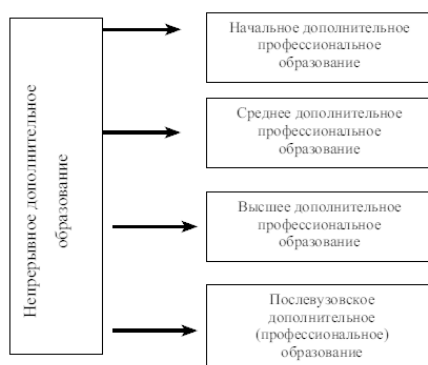
Следующий этап (конец 90-х гг.) развития дополнительного профессионального образования можно охарактеризовать как этап модернизации, характеризующийся разработкой принципов вариативного образования и законодательных актов приоритетного развития ДПО.

В документе «Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы» в определении системы непрерывного педагогического образования прозвучали следующие основные ее характеристики – открытость, многоступенчатость, многоуровневость, *многофункциональность и гибкость*²⁸.

В России в этот период многие исследователи (А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, Н. А. Морозова, В. А. Ситаров и др.) развивают эту мысль и рассматривают образование как *многоуровневое пространство*, в рамках которого зарождаются сложные процессы, создающие условия для саморазвития личности, которое является стержнем всех составляющих становления личности/индивидуальности.

Н. А. Морозова доказывает необходимость рассмотрения дополнительного образования как многоуровневой системы от дошкольного до последиplomного образования, которая позволяет человеку в течение всей его жизни (при его желании) плюс к базовому образованию сконструировать более полную картину мира и удовлетворить его собственные познавательные потребности и интересы, развивать его творческие способности. Структура дополнительного профессионального образования представлена всеми уровнями профессионального образования и послевузовским уровнем: на начальном, среднем, высшем и последиplomном уровне профессионального образования интенсивно развивается дополнительное профессиональное образование, выстраивая непрерывное профессиональное дополнительное образование в контексте современных подходов к определению его сущности. Специфика ДПО в вузе проявляется в осознанном выборе обучающимися специализаций, элективных курсов, дополнительных программ, разнообразных форм развивающей и досуговой деятельности студентов в вузе и вне его, расширяющих профессиональное поле деятельности будущего специалиста, обеспечивающее его конкурентоспособность, мобильность, свободу выбора профессионального поля трудовой деятельности²⁹.

Схематичное представление системы дополнительного профессионального образования (по Н. А. Морозовой) выглядит следующим образом (см. рис. 1):



²⁸ Приказ № 1818 от 24.04.2001 «О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_01/1818.html (дата обращения 10.03.11).

²⁹ Морозова Н. А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании в России. – М: МГУП, 2001. – С. 202, 218, 231.

Рис. 1. Система дополнительного профессионального образования

Уровень послевузовского дополнительного образования (дополнительное образование взрослых) и дополнительное профессиональное образование рассматриваются автором как единая подсистема, в которой возможна реализация повышения уровня образования: повышение квалификации и профессиональной переподготовки³⁰.

Основные принципы дополнительного профессионального образования

В основу организации дополнительного профессионального образования, положен *принцип «непрерывности»*, который предполагает непрерывное развитие личности в рамках профессионального совершенствования. Этот принцип отражает временную и пространственную связь уровней и ступеней образования, так как связан с поступательным овладением новыми знаниями, технологиями, профессионально значимыми личностными качествами³¹.

Следующий основополагающий принцип организации дополнительного профессионального образования *принцип «преемственности»*. В приказе № 1818 от 24.04.2001 «О программе развития педагогического образования России на 2001–2010 годы» особое внимание было уделено разработке преемственных федеральных и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов, а также общеобразовательных и дополнительных образовательных программ³². В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ *принципы «непрерывности» и «преемственности»* обозначают главное направление развития системы непрерывного профессионального образования³³.

Современные исследователи (В. И. Блинов, Е. А. Леванова, А. М. Новиков, Н. А. Морозова, С. Б. Серякова, В. А. Ситаров, Л. С. Подымова и др.) отмечают, что *«принцип преемственности как принцип последовательности и систематичности»* направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Это означает, что, опираясь на данные принципы, дополнительное профессиональное образование расширяет свои функции, содержание и направленность в рамках непрерывного профессионального развития.

«Принцип вариативности», обеспечивающий гибкое сочетание обязательных курсов, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования является важным в дополнительном профессиональном образовании. Данный принцип позволяет строить индивидуальную траекторию обучения для удовлетворения профессионально-личностных потребностей будущих специалистов³⁴.

Все большое значение приобретает информатизация образования, процесс, который позволяет осуществить обучение в режиме реального времени, независимо от местонахождения субъекта образовательного процесса, а также способствующий модернизации всего образова-

³⁰ Морозова Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: Дисс... д. и. н. – М, 2003. – С. 61.

³¹ Серякова С. Б. Принципы перехода высшего педагогического образования на уровневую подготовку в контексте Болонского процесса // Педагогическое образование и наука. – 2011.-№ 8.-С. 23.

³² Приказ № 1818 от 24.04.2001 «О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы». [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_01/1818.html (дата обращения 10.03.13).

³³ Федеральный Закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/135916/> (дата обращения: 12.04.2015).

³⁴ Серякова С. Б. Принципы перехода высшего педагогического образования на уровневую подготовку в контексте Болонского процесса // Педагогическое образование и наука. – 2011.-№ 8.-С. 25.

ния в целом. Использование новых информационных технологий реализуется на основе *«принципа открытости образовательной деятельности»*.

В основе этого принципа – богатая и детально разработанная образовательная среда, в которой обучаемый ориентируется вполне самостоятельно, стремясь к достижению стоящих перед ним образовательных целей³⁵. Это подразумевает создание единой информационной среды, необходимой для объединения всех стран в единую мировую систему, которая обеспечила бы доступ к современным информационным супермагистралям, к международным базам данных в области образования, науки и промышленности. Через соответствующие базы данных и Всемирную информационную сеть новейшая современная информация становится легко доступной. Для индивидуального и совместного обучения используется электронная почта и электронные конференции, гиперсредства (CD-ROM, сетевые интерактивные мультимедийные банки данных и т. д.)³⁶

³⁵ Кравченко В. В. Принцип открытости в инновационном образовании / В. В. Кравченко // Актуальные психолого-педагогические исследования, направленные на развитие инноваций в системе образования: Сборник статей: Ч. 1 / Под общей редакцией В. А. Сластенина. Ред.-сост. А. С. Обухов, С. В. Яковлев. – М: МПГУ, 2008. – С. 139.

³⁶ Катаев А. А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Рязань, 2003. – С. 101.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.