

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»

На правах рукописи



МАЛЫГИН ДЕНИС ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор

Игнатьева Галина Александровна

Нижний Новгород – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	18
1.1. Корпоративное образование в контексте непрерывного профессионального образования	18
1.2. Профессиональная инициативность как результат непрерывного профессионального образования	51
1.3. Комплекс научных подходов и принципов к формированию профессиональной инициативности обучающихся	67
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	75
ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	83
2.1. Управление формированием профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования	83
2.2. Содержательно-процессуальный компонент технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования	98
2.3. Инструментально-методический компонент технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования	116
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	138

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	145
3.1. Организация опытно-экспериментальной работы по выявлению эффективности технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования	145
3.2. Реализация системно-процессной модели формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании	170
3.3. Характеристика интегративного показателя эффективности и результативности опытно-экспериментальной работы по реализации технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования	177
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.....	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	191
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	198
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	226
Приложение 1 Дополнительная общеобразовательная программа «Культура предпринимательства»	226
Приложение 2 Дополнительная общеобразовательная программа «Индивидуальный проект профессионального развития»	231
Приложение 3 Программа корпоративного образования «Школа наставничества»	236
Приложение 4 Проект «Инициативная группа»	254
Приложение 5 Проект «Коммуникации»	257

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется необходимостью осознанной трансформации практики современного корпоративного образования в направлении обеспечения непрерывного профессионального развития взрослого обучающегося, способного к самоактуализации через развитое личностное качество инициативности. Предлагаемая тема научного исследования представляется научно обоснованной, теоретически оправданной и актуальной по целому ряду взаимообусловленных аспектов.

Первый аспект актуальности имеет, с одной стороны, социально – экономический характер, связанный с переосмыслением роли основанной на инициативном поведении активности каждого члена общества в качестве самостоятельной экономической и социальной единицы, что отражено в ряде документов: указах Президента РФ о национальных целях развития России до 2030 года, стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года и других федеральных и региональных нормативных актах, где обосновывается необходимость в инициативах взрослых, трудоспособных граждан общества.

С другой стороны, этот аспект актуальности связан с особой ролью в современном корпоративном образовании взрослого обучающегося, способного к непрерывному развитию и самоактуализации, что нашло отражение в концепциях корпоративного образования (В.В. Кузнецов, М.Н. Певзнер), теории и методологии непрерывного профессионального образования (С.Я. Батышев, В.И. Блинов, А.М. Новиков, В.А. Слостенин и др.).

Второй аспект актуальности связан с необходимостью понимания сущности развития сферы корпоративного образования не только для обеспечения функциональных запросов общества и государства, но и для осуществления новых вызовов и смыслов в непрерывном развитии взрослого обучающегося на основе конструирования индивидуальных образовательных результатов и проектирования индивидуальных образовательных траекторий и программ (В.Ш. Каганов, Н.В. Соловова, И.А. Эсаулова, М. Фриз, Д. Фэй и др.).

Третий аспект актуальности обусловлен необходимостью применения науч-

ного подхода к разработке технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, направленной на становление субъекта собственной деятельности и развитие рефлексивных способностей взрослых обучающихся (К.А. Абульханова – Славская, А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Слободчиков, Г.Н. Сухобская и др.).

Избранная методология предопределила системный характер научного исследования, позволила выявить теоретические основы определения сущности инициативности и ее роли в развитии личности, заложенные в трудах по исследованию данного личностного качества (А.С. Жарикова, А.И. Крупнов, Г.А. Шурухина и др.), определяющих ее как профессионально значимую черту, влияющую на успешность разных видов деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Тучак и др.).

Анализ исследований, а также практики современного корпоративного образования показал наличие устойчивого социального заказа на формирование профессиональной инициативности. В то же время, нами установлена недостаточная разработанность условий и механизмов системных преобразований реализуемой в корпоративном образовании профессионально-педагогической деятельности, ориентированной на формирование профессиональной инициативности обучающихся работников корпорации.

Состояние разработанности проблемы исследования. Многообразие исследований процессов, составляющих проблематику формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, предопределяет системный характер анализа данной тематики. Научные труды и публикации, позволившие в целом оценить качество поставленных исследовательских задач и выстроить технологию формирования профессиональной инициативности обучающихся, можно структурировать по признакам и группам.

Первая группа работ посвящена инициативности как личностному качеству с сложной, многокомпонентной структурой. Исследования произведены в рамках системно-функциональной модели А.И. Крупнова: Н.В. Тучак (1993), Г.А. Шурухина (2011), В.И. Байков (2008), А.С. Жарикова (2011), в том числе в рамках профессиональной деятельности: Э.И. Карамова (2008), Д.А. Шляхта (2008). Несмотря на

то, что сроки проведения основной массы исследований составляют десять и более лет, на сегодняшний момент указанная группа работ является основой научного понимания инициативности как сложного, многокомпонентного явления в психике человека, которое проявляется в разных видах деятельности.

Вторая группа работ затрагивает исследования в области формирования инициативности, как качества личности обучающихся, в разных возрастах, в составе различных образовательных организаций и социальных объединений, а также в интеграции с другими личностными качествами: А.М. Лесин (2018), Н.В. Семенова (2022), А.Г. Шабанов (2020).

Третья группа работ посвящена неформальному образованию взрослых обучающихся, обеспечивающему непрерывное профессиональное развитие. Группа подразделяется на исследования проблематики непрерывного профессионального развития, системного уровня моделирования пространства непрерывного профессионального образования: А.У. Анзорова (2023), Е.А. Бероева (2020), В.В. Голуб (2019), И.А. Сальгина (2022), специфики интеграции формального и неформального образования: Э.С. Бабаева (2019), К.Н. Есешкин (2023), М.Р. Илакавичус (2018), Н.В. Черняева (2022).

Четвертая группа работ раскрывает проблематику корпоративного образования в определенном аспекте деятельности крупных корпораций государственного сектора М.А. Гордеев (2022), М.К. Марушина (2021), Н.А. Патутина (2018), С.В. Роговкин (2018).

Несмотря на неоспоримую теоретическую значимость и практическую направленность названных исследований, необходимо отметить, что в указанных работах рассмотрение проблемы формирования профессиональной инициативности представлено фрагментарно, в соответствии с их направленностью. Установлено, что традиционное дополнительное профессиональное образование с преобладанием локального характера форм, методов и приемов повышения профессионализма работников корпорации, направлено, в основном, на обеспечение выполняемого ими функционала, что не позволяет задействовать и реализовать потенциал профессиональной инициативности взрослых обучающихся в условиях корпоративного образования.

Проведённый анализ научной литературы и практики корпоративного образования позволил выделить три группы противоречий:

– *социально-нормативного характера*: между возросшими требованиями государства, общества и производства к уровню развития кадрового потенциала экономики России и недостаточной методологической обоснованностью подходов к организации корпоративного образования для взрослых обучающихся, ориентированного на их непрерывное профессиональное развитие.

– *научно-теоретического характера*: между сущностью системно-процессного подхода, выступающего в качестве интегративного методологического основания построения образовательного процесса как «метадеятельности» по управлению ситуациями развития обучающихся в соответствии с их интересами и потребностями, и недостаточной разработанностью условий и механизмов его применения в корпоративном образовании.

– *научно-практического характера*: между существующей в социально-экономической сфере потребности в высокой динамике изменений и неразработанностью образовательной технологии, реализующей закономерность о связи содержания программы корпоративного образования и формы его освоения.

Выявленные противоречия обусловили проблему исследования: каковы научные и инструментально-методические основания проектирования технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования?

Поиск путей оптимального решения поставленной проблемы обусловил тему научного исследования: **«Формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования»**.

Область научного исследования охватывает следующие направления работы согласно паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: п. 20 «Внутрикорпоративная подготовка кадров как форма дополнительного профессионального образования. Наставничество как форма дополнительного образования», п. 21 «Неформальное и информальное образование как способ профессионализации. Профессиональные сообщества», п. 25

«Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании».

Объект исследования: система корпоративного образования, ориентированная на непрерывное профессиональное развитие обучающихся.

Предмет исследования: технология формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать системно – процессную технологию формирования профессиональной инициативности обучающихся и в ходе опытно – экспериментальной апробации определить ее эффективность в условиях корпоративного образования.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что эффективность формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования будет достигнута, если:

- корпоративное образование будет представлено в широком смысле как стратегически значимый компонент системы непрерывного профессионального образования, и в узком смысле как подсистема корпоративной системы управления персоналом, отвечающая за профессиональное развитие работников корпорации;

- профессиональная инициативность будет охарактеризована как профессионально важная форма активности обучающегося работника корпорации, являющегося активным субъектом деятельности и ответственных отношений с обществом;

- в качестве условий и механизма формирования профессиональной инициативности выступит системно-процессная технология корпоративного образования, включающая содержательно-процессуальный и инструментально-методический компоненты непрерывного профессионального развития взрослых обучающихся;

- в качестве интегрального показателя эффективности технологии формирования профессиональной инициативности выступит потенциал непрерывного профессионального развития обучающихся, включающий установочно-целевой, мотивационно-волевой и регулятивно-деятельностный компоненты, проявляющиеся в личностных установках, способах поиска решений при возникновении трудностей, инициации поиска решений по совершенствованию профессиональной деятельности

и коммуникациях с коллегами.

Задачи исследования, отражающие этапы реализации цели в полном соответствии с гипотезой, объектом и предметом исследования:

1. Определить междисциплинарную структуру системы корпоративного образования, ориентированной на формирование профессиональной инициативности обучающихся работников корпорации.

2. Выявить сущность профессиональной инициативности обучающихся и подходы к формированию данного профессионально важного качества личности работников в условиях корпоративного образования.

3. На основе системно-процессного подхода разработать технологию формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования.

4. Разработать механизм педагогического проектирования программ корпоративного образования и индивидуальных образовательных траекторий их освоения.

5. Экспериментально проверить и выявить эффективность разработанной системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования.

Теоретико-методологические основы исследования образованы системным (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин); компетентностным (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя), деятельностным (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Ю.В. Громько, А.Н. Леонтьев) и антропологическим (Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков) подходами.

В качестве теоретической основы использованы идеи, положения, закономерности и принципы:

- теории непрерывного профессионального образования (С.Я. Батышев, А.П. Владиславлев, А.М. Новиков, М.Р. Илакавичус, О.В. Ройтблат и др.) и корпоративного образования (В.В. Кузнецов, М.Н. Певзнер);

- андрагогического подхода (С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, Э. Линдеман, М. Ноулз, В.Г. Онушкин,

В.И. Подобед и др.) о неформальном образовании (Ф. Кумбс, М.А. Роджерс), о неинституциональных форматах корпоративного образования, направленных на развитие самостоятельности, ответственности и позиционности взрослых обучающихся (М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, Л.Г. Пак, Н.В. Соловова, Г.С. Сухобская и др.);

- процессного подхода, представленного концепциями управления бизнес (Ф.А. Тейлор, А. Файоль) и образовательными процессами (Е.А. Ганаева, В.С. Лазарев, О.Г. Тавстуха, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова);

- задачно - ситуационного подхода к построению корпоративного образования на основе системы задач и ситуаций профессионального развития и саморазвития (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Г.А. Игнатьева, А.А. Попов, И.Д. Проскурсовская и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс **методов исследования**, включающий теоретические: анализ нормативно-методических документов, психолого-педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, моделирование; эмпирические: анкетирование, беседа, наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); статистические: непараметрические.

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе корпоративного учебного центра ГК «Ордер» и предприятий розничной торговли, осуществляющих деятельность под торговой маркой «Ордер», общую численность участников опытно-экспериментальной работы составили 400 работников, включая также две учебные группы по направлению подготовки 38.02.04 коммерция по отраслям ГБПОУ «Нижегородский губернский колледж» и ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства» численностью более 50 студентов.

Основные этапы исследования. В работе обобщены результаты исследования, проведенного в четыре этапа с 2017 г. по 2023 г.

Первый этап (2017 г. – 2018 г.) – аналитический. Осуществлялся анализ норма-

тивных документов, научной литературы, основных направлений развития неформального образования, корпоративного образования, изучался опыт обучения специалистов предприятий, обосновывалась актуальность, уточнялся понятийный аппарат исследования, формулировалась проблема, цель, гипотеза и задачи исследования, определялись его методологические и теоретические основы.

Второй этап (2018 г. – 2019 г.) – проектировочный. Определялся теоретический компонент разработки технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся на основе системно – процессного подхода, выявлялись и обосновывались условия и механизм ее реализации, выявлялось понятие «профессиональная инициативность обучающегося», осуществлялось методическое обеспечение формирования компонентов профессиональной инициативности и подбор диагностических инструментов.

Третий этап (2019 г. – 2022 г.) – опытно-экспериментальный. Осуществлялась опытно-экспериментальная работа по реализации разработанной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся, внедрялась методика оценки образовательных результатов корпоративного образования.

Четвёртый этап (2022 г. – 2023 г.) – заключительно-обобщающий. Фиксировались результаты сформированности профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, выполнялась их статистическая обработка и сравнительный анализ, систематизация, обработка и оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

– предложено теоретически обоснованное видение структуры корпоративного образования в качестве стратегически значимого компонента корпоративной системы управления персоналом, отвечающей за непрерывное профессиональное развитие работников корпорации;

- введено в научный оборот методологии и технологии профессионального образования понятие «профессиональная инициативность», обозначающее форму активности обучающегося в корпоративном образовании, обеспечивающую появление соответствующего профессионально важного качества личности работника корпорации;

– раскрыта суть системно-процессного подхода к организации процесса формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, организационная модель которого является системой, включающей системообразующие факторы (цели, результаты деятельности); условия реализации; структурно-деятельностные компоненты и предполагает проектирование взаимосвязей как внутри подсистем, так и между ними;

– разработана системно - процессная технология корпоративного образования, демонстрирующая единство содержательно-процессуального и инструментально-методического компонентов процесса формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся;

- определена типология показателей оценки эффективности реализации системно - процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, включающая следующие группы показателей: установочно – целевую, мотивационно – волевую, регулятивно-деятельностную, соответствующие структурным компонентам диагностируемого качества личности работников корпорации.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в расширении понимания феномена «корпоративное образование», в широком смысле, представляющем собой стратегически значимый компонент системы непрерывного профессионального образования, а, в узком смысле, выступающий в качестве подсистемы корпоративной системы управления персоналом, обеспечивающей создание системы условий для непрерывного профессионального развития работников корпорации;

- в развитии понимания системно – процессного подхода в методологии и технологии профессионального образования, обеспечивающего реализацию закономерности единства содержания корпоративного образования и ситуационно – позиционных форм его освоения обучающимися работниками корпорации;

– в дополнении теоретических представлений о способах реализации персонализированного подхода в системе непрерывного профессионального образова-

ния за счет введения представления об индивидуальной траектории личностно-профессионального развития работника корпорации, и индивидуальном маршруте развития, связанного с освоением конкретной программы корпоративного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

– в образовательную практику среднего профессионального образования и практику внутрикорпоративного обучения внедрены программы корпоративного обучения, разработка и реализация которых осуществляется на основе системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся;

– разработаны методические рекомендации для преподавателей, тренинг-менеджеров, организующих корпоративное образование, по реализации педагогического управления процессом формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся;

– создано научно-методическое обеспечение внедрения условий и механизмов формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, включая макеты нормативных документов, фиксирующих образовательный заказ корпорации; систему мотивации работников корпорации к участию в обучающих программах; проектные форматы реализации индивидуальных траекторий корпоративного образования: «Коммуникации», «Инициативная группа», «Школа наставников», «Информационная среда»; систему программно-методического и информационного обеспечения формирования профессиональной инициативности у обучающихся работников корпорации и у студентов, обучающихся по идентичным направлениям профессиональной подготовки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Понятие «корпоративное образование» определяется, в широком смысле, как стратегически значимая подсистема непрерывного профессионального образования, обеспечивающая качественное удовлетворение образовательных потребностей экономических субъектов в развитии своего кадрового потенциала и оперативного реагирования на динамику изменений, которые требуются предприятиям для достижения конкурентноспособной позиции на рынке. В узком смысле, корпоративное обра-

зование рассматривается как компонент корпоративной системы управления персоналом, отвечающий за профессиональное развитие работников корпорации, включающий вход в виде точки образовательного заказа корпорации, основной процесс, обеспечиваемый программой корпоративного образования, выход, представленный результатами обучения, трансформирующимися через трудовую деятельность обучающегося работника в результаты корпорации – заказчика, а также коммуникации, являющиеся механизмом взаимодействия между точкой формирования образовательного заказа и обучающими, а так же, обучающими и обучающимися.

2. Профессиональная инициативность обучающегося представляет собой форму активности работника в корпоративном образовании, обеспечивающую появление у него соответствующего профессионально важного качества личности, и состоящую из установочно-целевого, мотивационно-волевого и регулятивно-деятельностного компонентов, проявляющихся в личностных установках обучающегося, постоянстве инициатив вне зависимости от вида учебных и профессиональных задач, способе инициации поиска решений и коммуникаций с коллегами при затруднениях в выполнении функциональной деятельности.

Управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования представляет собой целостный и непрерывный процесс деятельности по управлению персоналом, объединяющий соотнесение HR-стратегии корпорации с жизненным циклом работника. Данный цикл педагогического управления определяется повторяющейся совокупностью целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, обеспечивающих достижение требуемого результата корпоративного образования.

3. Системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности обучающихся реализует обеспечивает связь деятельностного содержания корпоративного образования, проектируемого как система образовательных ситуаций: «Проблема», «Организация», «Реализация», «Презентация», «Фиксация результатов», «Трансляция», каждая из которых включает три базовых компонента: установочно-целевой, мотивационно – волевой, регулятивно – деятельностный идентично структуре

профессиональной инициативности, и формы его освоения в виде ситуационно-позиционной модели обучения взрослых, реализуемой в логической последовательности: обнаружение проблемы в профессиональной деятельности обучающегося работника корпорации, нахождение способа ее решения и рефлексивно-нормативное закрепление найденного решения в виде образовательного результата – позиции, которую тот занимает, по отношению к своей профессиональной деятельности и которая является внешним проявлением его профессиональной инициативности.

4. Регулятором реализации системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся является программа корпоративного образования, которая обеспечивает нормирование установочно-целевого, мотивационно – волевого, регулятивно – деятельностного компонентов профессиональной инициативности, представляет собой совокупность документов, проектно-определяющих состав и структуру значимых компонентов образовательного процесса (целевого, содержательного, процессуального, результативно-диагностического, организационно-управленческого), является продуктом и результатом коллективной распределённой деятельности обучающихся и обучающихся и содержит набор вариантов построения индивидуальных траекторий корпоративного образования. В соответствии с методологией педагогического проектирования разработка и реализация программы корпоративного образования является имеющим сложную внутреннюю структуру управляемым процессом, нацеленным на решение задачи создания условий для непрерывного профессионального развития работников корпорации.

5. Потенциал развития инициативности обучающегося работника корпорации, являющийся интегративным показателем эффективности реализации системно - процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, определяется как способность и возможность его субъектов осуществлять изменения собственных личностных установок о необходимости инициативного поведения и постоянства проявлений инициативности вне зависимости от учебных или профессиональных задач, вести поиск решений при возникновении трудностей, включая инициацию поиска решений и коммуникации с коллегами, а также вносить предложения по

направлениям стратегического развития корпорации. Данные показатели типологизированы по группам: установочно – целевая, мотивационно – волевая, регулятивно деятельностная, соответствующим структурным компонентам профессиональной инициативности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается теоретической обоснованностью разработки системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, внедрением и апробацией разработанной технологии, механизмов и методики оценки потенциала непрерывного профессионального развития; репрезентативностью и статистической значимостью опытных данных эксперимента, сочетанием количественного и качественного анализа его результатов.

Личное участие автора состоит в анализе степени разработанности проблемы; в теоретическом обосновании методологических основ технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования на основе системно - процессного подхода; в разработке ее содержательно-процессуального и инструментально-методического компонентов и их апробации; в конструировании методики оценки профессиональной инициативности обучающегося; в анализе, статистической обработке и интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов. Основные результаты исследования отражены в публикациях и обсуждались на заседании кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», представлялись на в XIV Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей Мининский университет «Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества» (Нижний Новгород, 23.04 2019г), на X Международном форуме по педагогическому образованию IFTE – 2024г. (31.05.2024).

Внедрено содержание корпоративного обучения при работе студентами и преподавателями ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства» по направлению подготовки 38.02.04 коммерция по отраслям;

при работе со специалистами в сфере обслуживания, в шести филиалах торгово–производственной корпорации «Ордер».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, которые включают 9 параграфов, заключения, списка использованной литературы (222 источника) и приложения. Текст диссертации содержит 15 таблиц и 12 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе рассматриваются проблемные области и тенденции развития системы непрерывного профессионального образования в современных социально-экономических условиях, раскрывается содержание понятия «корпоративное образование» и закономерности его развития. Представлена проблематика формирования профессиональной инициативности как результата непрерывного профессионального образования, реализуемого в части корпоративного образования, описываются компоненты, содержание и показатели профессиональной инициативности обучающегося работника корпорации, дается характеристика комплекса подходов и принципов, применимых к формированию данного вида профессиональной активности.

1.1. Корпоративное образование в контексте непрерывного профессионального образования

Система непрерывного профессионального образования в современных социально-экономических условиях: проблемные области и тенденции развития. Вызовы современной действительности, обусловленные внешними, глобальными социально – экономическими процессами, происходящими в мире, безусловно отражаются на внутренних процессах, происходящих в современном российском обществе. Осознание своего уникального пути, создание и использование отечественных инноваций, повышение гражданской активности и эффективности труда, все эти тенденции, отраженные в президентских указах о национальных ценностях и в ряде других законодательных, федеральных и региональных актах, предъявляют к обществу в целом и к системе образования, в частности, не только высокую планку требуемых достижений, но и диктуют правило высокой динамики изменений. Социальные процессы, характеризующиеся увеличением периода активной трудовой деятельности человека и высокой

динамикой изменений во всех отраслях экономики, актуализируют как никогда вопрос непрерывного образования взрослых людей, осуществляющих активную профессиональную жизнедеятельность [177, 178].

Данную тенденцию учитывают все предприятия, работающие в конкурентной среде и являющиеся активными субъектами экономической деятельности. Достижение макроэкономических целей, выраженное в развитии отдельных предприятий, обеспечивается, в том числе, за счет внедрения образовательных результатов в функционал отдельно взятого профессионала. Современная проблематика эффективности непрерывного профессионального образования включает вопросы корпоративной идентичности, социальных взаимодействий и социализации, ценностных установок, требуемых для работы личностных качеств, проявления инициатив и реализации профессиональных амбиций и карьерных устремлений, которые призвано решать непрерывное профессиональное образование, в частности, корпоративное [13, 20, 27, 33, 56].

Для понимания проблемных областей и тенденций развития системы непрерывного профессионального образования необходимо представлять наполнение и актуальное состояние понятия «непрерывное профессиональное образование» и понимать закономерности его развития. Разнообразие терминов, существующих сегодня и относящихся к исследованию проблематики непрерывного профессионального образования, включает в себя: образование в течение всей жизни (lifelong education), обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning), возобновляющееся образование (recurrent education), последиplomное обучение (post-graduate education), продолжающееся образование (continuing education), образование взрослых (adult education) и другие. Рассматривая краткую историческую справку о появлении данных образовательных феноменов, мы можем упомянуть труды Аристотеля, Платона, Сенеки.

Их идеи были развиты в трудах И.В. Гете, Ж.-Ж. Руссо и Я.А. Коменского, связывавших идею о непрерывности обучения и образования с идеей о полноценном, развивающемся человеке и гражданине общества [37]. Развитие идеи о непрерывном профессиональном образовании, включая корпоративное образование, мы

можем проследить в отдельно взятых социальных объединениях, ключевыми свойствами которых были постоянное и амплитудное изменение состава за счет притока новых членов и ситуация конкуренции в определенном занятии. Военские объединения в виде различных религиозно – воинских орденов или так называемые «цеховые школы» мастеров ремесленников, так или иначе, реализовывали идею непрерывного образования в усеченном виде.

В XVIII – XIX веках в связи с активным ростом и изменением средств производства, с увеличением дефицита квалифицированной рабочей силы, корпорации того времени осознают необходимость массового дополнительного обучения и образования, которое начинает активно разворачиваться в виде школ и курсов, как правило, при крупных предприятиях того времени. Конкретная направленность и гибкие обучающие программы призваны были в максимально короткий срок удовлетворить нужды производства, меня тем самым и понимание непрерывного профессионального образования, как механизма адаптации человека к изменяющимся условиям.

Отдельными вехами для трансформации отечественного непрерывного профессионального образования стали периоды 1917 – 1930-х годов, когда для преодоления безграмотности, государство на законодательном уровне утвердило ряд мер, направленных на интенсификацию образования взрослых, в виде Декрета Совнаркома «О ликвидации неграмотности среди населения РСФСР». Гибкие учебные программы и разнообразные культурно – досуговые формы: воскресные и вечерние школы, народные читальни, досуговые клубы и кружки призваны были привлекать как можно более широкие круги населения в образование с возможностью выстроить собственную образовательную траекторию. Однако, важнейшим недостатком такого образования была его несистемность и недостаточная глубина. Последующие изменения, определяемые нуждами растущей экономики в квалифицированных рабочих для промышленности, обусловили создание новой образовательной системы, ориентированной на индустриальные потребности. Активно расширяющаяся и трансформирующаяся система непрерывного профессионального образования включала высшие технические учебные заведения, техникумы и школы для рабочих и отдельные промышленные академии для руководящих производственных кадров.

Сформулированная в этот период А. К. Гастеевым концепция непрерывного профессионального образования поставила главной целью воспитание, профессионально устремленной на новую культуру труда личности. Им была предложена социально – трудовая технология воспитания, которая, в своем замысле, ставила во главу угла, не только, и не столько закрытие потребностей производства, но была направлена на самовоспроизводство рабочей силы нового формата за счет преемственности поколений [33].

В этот же временной период, за рубежом, активно формируется идея непрерывного образования взрослых, которую формулирует Бейзил Йексли в 1929 году. Его работа «Образование в течении всей жизни» определяет основные черты, одновременно являющимися и векторами развития, и попыткой осмыслить непрерывное образование взрослых в соответствии с текущим этапом развития социума. В идее Йексли образование для взрослых людей, хотя и является дополнением к системе образования, тем не менее влияет на всю систему образования, включая школы. Еще одной важной идеей, высказываемой зарубежным ученым, была идея самоорганизации образования через осознание его ценности, механизмом такой самоорганизации, называлась постоянная рефлексия. И, наконец третьей идеей являлась идея образования, охватывающего совершенно разные группы населения, объединенные в первую очередь, профессиональными интересами и деятельностью [114].

Рассматривая непрерывное образование как систему, необходимо отметить ее трансформацию в очень сложный для всей страны промежуток времени 1940 – 1950 –х годов, в котором сформировались несколько векторов профессионального образования, в первую очередь, подготовки квалифицированных военных кадров и кадров для восстановления промышленности. Острая нехватка данных специалистов поставила перед системой профессионального образования две главные цели: обеспечить, во-первых, рост скорости обучения, и, во-вторых, очень высокую детализацию и практическую направленность. Быстрота получения того или иного знания и навыка стали определяющими для того времени. Массовость краткосрочных и иногда узконаправленных курсов подготовки и переподготовки офицерского

состава армии, медицинских работников и работников промышленности стала характерной чертой указанного нами периода [38].

Еще одной вехой в рассмотрении проблематики непрерывного профессионального образования стала точка отсчета, заданная второй Всемирной конференцией по образованию взрослых в Монреале, в 1960 году, где обсуждался вопрос интегрирования образования взрослых в общую систему образования. Причиной послужил бурный рост научно – технического прогресса, отразившийся и на устройстве социума. Темпы автоматизации и понимание главенствования информационных ресурсов в очередной раз вывели в приоритет вопрос о развитии, в том числе и профессиональном, взрослых людей, уже в терминах человеческого капитала, как главного драйвера экономического развития [216].

Период 1960 – 1990 – х годов в отечественной истории непрерывного образования характеризуется созданием и развитием, интегрированной с базовым образованием, системы повышения квалификации и подготовки кадров для отраслей народного хозяйства, включая наставничество и подготовку на производстве, а также появлением сети отраслевых институтов с так называемым обменом опытом [147]. В указанный временной период происходит становление научной школы профессиональной педагогики как теории непрерывного образования С. Я. Батышева и А. М. Новикова [136]. Результатами исследований научной школы являются: создание и развитие профессиональной педагогики как новой отрасли научного знания; создание отечественной теории развития профессионального образования и теории непрерывного образования; разработка теоретических основ диверсификации образовательных систем, методологических основ преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования, теории управления образовательными системами; выявление особенностей развития образования в условиях постиндустриального общества; выявление оснований современной общей возрастной педагогики; построение понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики постиндустриального общества. Однако, утрата налаженных управленческих связей между системой образования и производством ввиду политических изменений, отрицательно сказалась на дальнейшем широком использовании научно - методических

разработок данной научной школы.

Период с начала 1990 по начало 2000-х годов, когда в западной экономике происходило наращивание так называемой «корпоративности» в виде «слияний» и «поглощений» мелкого и среднего бизнеса более крупным, для отечественной системы непрерывного профессионального образования ознаменовался серьезным политическим и экономическим кризисами. Громоздкая, и, во многом, политизированная отечественная система образования не выдерживает вызовов времени.

В западной риторике, посвященной проблемам образования, с подачи ЮНЕСКО, примерно в это же время, изменяется терминология от «образование на протяжении всей жизни» (lifelong education), к «обучение на протяжении всей жизни» (lifelong learning) [213], что знаменует очень похожую тенденцию снижения влияния учебных заведений формального образования, в противовес неформальному, представленными негосударственными организациями, в частности, корпоративными. Также предполагалось возложение ответственности за свое образование на самих граждан, предлагая определенный рынок вариативных услуг образования. Считалось, что большая свобода в реализации образовательных возможностей принесет положительные результаты [207].

Однако, на практике, резкое и лавинообразное развитие рыночных отношений в социуме и, так называемая, «экономика потребления» привели не к вариативности образовательных траекторий профессионально-личностного развития взрослых, а, наоборот, к акцентированию внимания и работодателей, и работников на конкретных знаниях и навыках, которые можно капитализировать. Это повлекло за собой отсутствие и подмену ценностных ориентиров, часто несовместимых с понятием человеческого капитала. Одной из тенденций периода 1990-2000-х явилось развитие корпоративного образования и обучения, что стало своего рода попыткой привнесения определенных ценностных ориентиров, локально направленных на определенную профессиональную группу – корпорацию.

Европейский саммит, проходивший в Лиссабоне в 2000 году, утвердил меморандум непрерывного образования длиною в жизнь, как ответ на переход к экономике,

основанной на знании. В отечественном же законодательстве, появляется термин «дополнительное профессиональное образование». Таким образом, в структуру непрерывного профессионального образования кроме среднего и высшего профессионального образования было включено дополнительное профессиональное образование (ДПО) [173]. Попыткой интеграции профессионального образования и непрерывного профессионального развития можно считать принятие законодательных актов о профессиональных стандартах [134], посредством которых обеспечивается интеграции образования и трудовой деятельности для целей непрерывного профессионального образования в его различных формах.

Подводя итоги краткой ретроспективы рассмотрения исторического аспекта непрерывного профессионального образования, можно систематизировать этапы его развития, рассмотренные нами выше (см. таблицу 1).

Таким образом, развитие непрерывного профессионального образования представляет собой повторяющийся с определенной амплитудой цикл смены процессов интеграции и дезинтеграции, а именно:

- возникающая в результате изменений в научно – технической, социальной, геополитической и других областях жизнедеятельности человека проблема, которую невозможно разрешить на данном уровне развития образования.

- проблема формирует острую потребность в обновлении образования, будь то изменение и дополнение новых форм обучения, либо кардинальное изменение всей системы, с ее набором элементов и связями между ними;

- концептуальные решения меняют систему непрерывного профессионального образования в том или ином виде;

- потребность, осмысливаясь на научном и законодательном уровнях, получает решения в виде обновленных теоретико-практических и нормативно-правовых решений;

- изменения в системе, осмысливаясь на практике и получая определенные образовательные результаты, так или иначе способствуют изменениям в научно – технической, социальной, геополитической и других областях жизнедеятельности человека, создавая обновленную реальность.

Таблица 1 – Историческая ретроспектива непрерывного профессионального образования

Временной период	Причины изменений системы	Концепция (суть) изменений системы	Практические изменения системы	Результаты / Проблемы
1800 – 1900-е годы	Активный рост и изменение средств производства на фоне дефицита квалифицированной рабочей силы	Массовое дополнительное обучение в школах и курсах, при крупных предприятиях	Конкретность в направленности, гибкие и краткосрочные обучающие программы	Удовлетворение текущих нужд производства / Отсутствие глубины знаний и несистемность
1917 – 1930-е годы	Рост производства, необходимость в квалифицированных рабочих для промышленности	Концепция А. К. Гастева, концепция Б. Йексли	Интеграция высших технических учебных заведений, техникумов и школ для рабочих в единую систему	Системный подход, преемственность и глубина знаний / Инертность реакции системы на динамику изменений в социуме
1940 – 1950 –е годы (Вторая мировая война)	Всеобщая трудовая мобилизация, нехватка рабочих рук при восстановлении производства	Быстрота получения знаний и навыков, детализация и практическая направленность	Краткосрочные и узконаправленные курсы подготовки и переподготовки	Удовлетворение текущих нужд армии и производства / Отсутствие глубины знаний и несистемность
1960 – 1990 – е годы	Рост производства, необходимость в квалифицированных рабочих для промышленности	Профессиональная педагогика, создание системы повышения квалификации и подготовки кадров, интегрирующей формальное и неформальное образование взрослых	Интеграция образования взрослых в общую систему образования, развитие наставничества и подготовки на производстве, сеть отраслевых институтов, обмен опытом	Системный подход, преемственность и глубина знаний / Инертность реакции системы на динамику изменений в социуме
1990-2000-е годы	Наращивание «корпоративности»: «слияние» и «поглощение» мелкого и среднего бизнеса более крупным и понимание главенствования информационных ресурсов	Развитие неформального ДПО, представленного негосударственными образовательными организациями, в частности корпоративными	Формирование определенного рынка вариативных услуг образования: краткосрочные курсы, конкретно направленные обучающие программы	Удовлетворение текущих нужд производства / Отсутствие глубины знаний и несистемность

Продолжение таблицы 1

С 2000-х, по 2020 г.	Осмысление необходимости в формировании человеческого капитала для социума и государства	Концепция развития непрерывного образования взрослых в РФ на период до 2025 года, интегрирующая все виды формального, неформального и информального образования [78]	Развитие корпоративных университетов, появление корпоративного формального образования	Повышение трудовой мобильности за счет приобретения новых профессиональных возможностей / Утилитарное применение полученных знаний и навыков, в условиях «экономики потребления»
----------------------	--	--	--	--

Непрерывное образование, как правило, исследуется сегодня в трех аспектах: как учение (образование) на протяжении всей жизни; как образование взрослых и, наконец, как непрерывное профессиональное образование [107]. В последнем аспекте оно понимается как непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков с возможностью многократной смены профессионально - образовательных траекторий. Выделяют две логики построения траекторий: поэтапное профессиональное развитие по мере изменений в профессиональной сфере, и быстрая динамика изменений, включая смену профессиональных сфер деятельности.

Таким образом, непрерывное профессиональное образование мы определяем, как процесс непрерывной профессиональной актуализации на разных этапах развития личности, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов, осуществляющийся через проектирование гибких образовательных траекторий с разными институциональными формами для освоения функциональных компетенций.

Трудности в привлечении и замещении персонала, которые испытывают на сегодняшний момент почти все области народного хозяйства и экономики, актуализируют разработки в области эффективного обучения персонала. Одним из примеров, иллюстрирующим данную социальную тенденцию, являются статистические данные по одной из самых масштабных отраслей потребления человеческих ресурсов, сферы торговли и услуг: при непрерывном росте оборотов розничной

торговли за 2020 – 2023 года, занятых в данной сфере работников неуклонно снижается [144]. При этом по данным портала HH.ru при крайнем дефиците трудовых ресурсов, работодатели все чаще акцентируют свое внимание на надпрофессиональных навыках и личностных качествах, одним из которых является активность и инициативность. В стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года, недостаточность кооперации, изобретательской активности, технологичного предпринимательства, вместе с недостатком квалифицированных кадров и низким уровнем активности малых предприятий, названы факторами, ограничивающими развитие региона [133].

Резюмируя вышеизложенное, обозначим проблемные области, которые обуславливают тенденции развития непрерывного профессионального образования в настоящее время:

1. Несформированность единого вектора формирования знаний, навыков и ценностных установок, обеспечивающих национальное развитие с помощью практико-ориентированных форм обучения, слабая коллаборация формального и корпоративного образования.

2. Недостаточная проработанность средств и методов формирования ценностей и их практической реализации для становления ценностных установок на долгосрочное и самовоспроизводящееся профессиональное развитие, соответствующих системе национальных ценностей и обуславливающих формирование человеческого капитала нации.

3. Недостаток технологий и образовательных продуктов для взрослых обучающихся, формирующих надпрофессиональные, надпредметные навыки. Увеличение трудового возраста вместе с демографическими проблемами создает заказ на взрослого с развитыми навыками самообучения и самоорганизации и способностью формировать собственную траекторию профессионального развития.

Указанные проблемные области формируют, в свою очередь, устойчивые тенденции в непрерывном профессиональном образовании. Первая тенденция состоит в том, что, на фоне инертности и отсутствия гибкости в реакциях на вызовы действительности институтов формального профессионального образования,

именно корпоративное образование становится драйвером неформального образования, прежде всего потому, что, огромное множество профессий и специальностей требуют наличия специализированных навыков и профессиональных алгоритмов деятельности, смоделировать, а, тем более, повторить которые в условиях формального профессионального образования не удастся никогда в силу их специфики и динамики возникновения и преобразования.

По мнению ряда исследователей, большой потенциал заключен в практиках неформального профессионального образования, реализующихся в самоорганизующихся образовательных сообществах взрослых, что определяет запрос на научно обоснованные рефлексивно-деятельностные модели его использования [67,72, 91]. Исследованиям проблематики неформального образования посвящены работы, затрагивающие самые разные, теоретические и прикладные аспекты (Э.С. Бабаева, С.Я. Батышев, Е.А. Ганаева, Л.В. Жукова, М.В. Кларин, Ф. Кумбс, П. Лангранд, Т.В. Мухлаева, А.М. Новиков, Л.Г. Пак, А. Роджерс, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, Э.Р. Сайтбаева, Э. Фор, Н.Н. Ширкова и др.). В них отмечается, что спектр образовательных возможностей, которые проявляются в неформальном образовании, позволяют закрывать множество профессиональных потребностей на самом разном уровне: от точечных дистанционных курсов с применением цифровых методов обучения, до масштабных образовательных программ, декларирующих подчас изменение глубинных установок и личностных качеств человека, изменение мировоззрения и другие, принципиальные изменения личности обучающегося работника.

Формальное образование, подчас представленное через устаревшие методы и формы обучения, не отвечает заказу корпораций, поэтому последние создают свои институты, которые по сути являются корпоративными и транслируют интересы, в первую очередь, корпораций. В корпоративное образование инвестируются огромные ресурсы. При этом налицо схожесть ценностных установок конкретного работника и руководства компании (предприятия). Первому выгодно получать необходимые образовательные результаты, оставаясь актуальным, и предприятию выгодно, чтобы его работники развивались в понятных образовательных траекториях, реализуя полученные компетенции в реальном производственном процессе.

Предприятие, имея потребность в профессиональном развитии работающих в его структуре людей, как правило, обладает определенными ресурсами в виде своих и, или привлеченных экспертов, которые на более высоком уровне могут оценить, как образовательные потребности, так и рынок образовательных услуг.

Корпоративное образование как вид неформального образования взрослых людей обладает высокой актуальностью и характеризуется поступательным и непрерывным темпом развития. Обладая значительными ресурсами, но, позволяя себе избегать инертности реакции на изменения в социуме, присущей формальному образованию, корпоративное образование, динамично развиваясь, задает правила интеграции с формальным образованием, через ресурсную поддержку адресных программ.

Еще одним трендом корпоративного образования является организация профессиональных сообществ, становящихся своего рода центрами преемственности профессионального образования и культуры. Кластеры ВУЗ – предприятие, школа – ВУЗ – предприятие нашли свое отражение в рамках федерального проекта «Профессионалитет», который реализует новую модель практико-ориентированной подготовки начинающих профессионалов, связывая колледжи и ведущие предприятия регионов.

Вторая тенденция связана с понятием корпоративной культуры как компонента общей культуры личности. Современная установка государственной образовательной политики определяет необходимость реализовывать воспитательную функцию образования на всех его уровнях и во всех его формах, как ключевой инструмент государственной политики в области образования и культуры, необходимый для формирования гармонично развитой личности воздействуя на ценностные установки и формируя уважение к традиционным ценностям [171].

Корпоративное образование, как наиболее структурированная и динамично развивающаяся часть неформального образования, долгое время опиралось в своих наработках на европейский, теоретико-практический опыт [13], который практиковал оценку образования только в экономических результатах. Исследования Стэнли Дэвиса и Говарда Шварца [220], Эдгара Шейна [194] позволили утвер-

ждать, что отсутствие моральных ценностей и ценностных установок долгосрочного профессионального развития ограничивает и сводит на нет человеческий капитал корпорации. И, наоборот, корпорации с развитой корпоративной культурой, принимаемой и разделяемой всеми членами коллектива и задающей общие рамки поведения, формируемые совокупностью форм, способов и методов, сознательно реализуемых менеджментом в целях формирования ценностей для достижения целей организации, демонстрировали устойчивое развитие.

Рассмотрение корпоративного образования в русле культурологического подхода, преследуя сугубо корпоративные цели, позволяет сформулировать серьезнейший проблемный вопрос: «Что является главным ценностным ориентиром в проектировании технологий корпоративного образования?». По утверждению В.В. Кузнецова, таким ориентиром при проектировании и реализации образовательных взаимодействий, является корпоративная культура, как некий свод нравственных норм, пронизывающих всю деятельность корпорации, а не только корпоративное образование [84]. Тенденция формирования и трансформации в образовании ценностных установок проявляется в корпоративном образовании в создании программ, которые акцентируют связь обучения и корпоративной культуры.

Третья тенденция связана с новыми профессиональными качествами работников всех отраслей экономики в условиях четвертой промышленной революции. Как известно, существует закономерность о влиянии развития средств производства, основанного на научно – технических достижениях, на изменение существующих профессий и актуализацию видов профессиональной деятельности, что, в свою очередь, влияет на требуемые профессиональные знания, навыки и ценностные установки взрослого человека, реализующего цели профессионального развития.

Провозглашенная на экономическом форуме в Давосе в 2016 году, четвертая промышленная революция имеет следующие ключевые характеристики, находящие свое воплощение в образовании: тотальная роботизация, - искусственный интеллект, нейросети [1], система «умных вещей», предметы окружения, способные принимать решения, 3D - производство. В частности, сформулированный в книге

К. Швабба «Четвертая промышленная революция», образовательный заказ выводит на первый план не отдельные знания и навыки, а группы надпрофессиональных, надпредметных навыков, оформленных в концепцию «4К»; коммуникации, креативность, критическое мышление и навыки командного взаимодействия, как основу, на которую происходит своего рода «наслоение» знаний и других навыков.

В осмыслении данной тенденции показательны труды Н.В. Солововой об актуальности формирования self skills [166], различных форматов взаимодействия преподавателей и обучающихся и конструировании индивидуальных образовательных траекторий [165]. Однако этот заказ, по-прежнему, как утверждает ученый, в полной мере не удовлетворен ни формальным, ни корпоративным образованием. Можно констатировать недостаточный уровень развития технологий и образовательных продуктов для взрослых обучающихся формирующих надпрофессиональные, надпредметные навыки и компетентности [167, 168].

Корпоративное образование: от внутрифирменной подготовки к непрерывному профессиональному развитию работника корпорации. Исследования в области корпоративного образования и обучения проводятся в рамках нескольких научных направлений: педагогики, экономических наук, в части управления персоналом, и социологии. В СССР проблематике корпоративного обучения, определяемого в то время, как производственное обучение, были посвящены исследования научной школы С.А. Батышева – А. М. Новикова. Проблематика корпоративного образования нашла свое отражение в исследованиях М.А. Гордеева [36], М.К. Марушиной [104], Н.А. Патутиной [123], С.В. Роговкина [141], Э.Р. Сайтбаевой [150] и др. Данная проблематика долгое время рассматривалась в рамках научных трудов С.Я. Батышева и его взглядов на производственную подготовку рабочих и А.М. Новикова, привнесшего в вопрос изучения опыта внутрикорпоративного обучения методологию образовательной деятельности.

Развитие отечественного бизнеса и неспособность системы формального образования удовлетворить его образовательные запросы, породили в начале XXI века заимствование зарубежного образовательного опыта. Концепция корпоратив-

ного обучения как основы развития персонала корпорации – заказчика в зарубежных работах отражена у Ф. Кумбса, П. Сенге, К.Р. Роджерса [142, 157, 158, 208] и др. Благодаря работам этих авторов произошло осмысление образования персонала как непрерывного процесса.

Появление отечественных корпораций, обладающих значительными ресурсами и инвестирующими в процесс формирования и развития «человеческого капитала» на своих предприятиях, привело к появлению отделов обучения, центров подготовки кадров, корпоративных университетов, институтов и прочих подразделений, чьей функциональной обязанностью было удовлетворение потребностей корпораций в обучении и развитии работников, составляющих их предприятий.

Развитие отечественного научного знания и опыта в аспекте изучения корпоративного образования по сей день происходит довольно динамично. На сегодняшний день почти все корпорации: Роснефть, РосКосмос, РосАтом, Сбербанк, Татнефть, Газпром и прочие имеют в своей структуре развитые образовательные подразделения, созданные с целью внутрикорпоративного образования и опирающиеся в организации своей деятельности на научные принципы акмеологии и андрагогики.

В то же время можно констатировать определенную «размытость» данного понятия, требующего уточнения. В литературе, посвященной этой форме непрерывного профессионального развития, употребляются понятия «корпоративное обучение» [111, 112, 113], «внутрифирменная подготовка» [104], «корпоративное образование» [81], «корпоративная подготовка» [31]. Несмотря на разнообразие используемых терминов, почти все они подразумевают организованный в корпоративных интересах процесс взаимодействия обучающихся и обучаемых, направленный на решение учебно-профессиональных задач и обеспечивающий профессиональное развитие сотрудников [110, 120, 137].

Во многих работах структура понятий «внутрикорпоративное обучение», «корпоративное образование», «корпоративная подготовка», «производственная подготовка» является либо идентичной, либо схожей по основным элементам, их взаимосвязям и целеполаганию. Возникновение понятия «корпоративное образование / обучение» относят либо к 1920 – 1930-м годам в связи с осмысливанием и

изменением внутрифирменного обучения, направленного на освоение способов выполнения практических, производственных задач [122, 123], либо к 1950 – 1960 – м годам, связывая его появление с распространением в США корпоративных университетов, где соответствующая образовательная практика представляла собой подсистему менеджмента определяемую «Training & Development (T&D)» - «обучение и развитие» [221].

В современной научной литературе внутрикорпоративное обучение понимается как сложное явление системного характера и одновременно являющееся процессом, цели которого в разных исследованиях имеют разную направленность. Профессиональное развитие как результат удовлетворения потребностей взрослых обучающихся, являющихся работниками корпорации, М.Н. Певзнер обозначает как цель [124], при этом реализация процесса взаимодействия между двумя обучающими и обучающимися происходит, по его мнению, в интересах корпорации. В.В. Кузнецов рассматривает в виде цели компетентные и конкурентноспособные кадры [84, 85], при этом, характеризуя структуру внутрикорпоративного обучения как множественность различных элементов на разных уровнях, от программ до образовательных структур корпораций, включающих несколько предприятий, реализованных в разных формах повышения квалификации и переподготовки.

По мнению В.А. Зарыгина, корпоративное обучение является особой, специально организованной формой развития работника в процессе его трудовой деятельности в компании, равно направленной и на повышение его профессиональной компетентности, и на реализацию целей предприятия [58]. В.Ш. Каганов характеризует данное понятие как направление реализации политики компании по профессиональному развитию собственного персонала, характеризуемое тем, что обучающиеся являются ее работниками, их участие в обучении регламентируется самой компанией [69]. Причем, этот же исследователь выводит понимание корпоративного образования за пределы корпорации, скорее к некоему экономическому кластеру, включающему не только персонал, но и партнеров корпорации, которые так же могут быть обучающимися в определенных рамках образовательных взаимодействий, установленных корпорацией.

Рассматривая развитие корпоративного обучения в системе услуг дополнительного профессионального образования, Е.С. Малахов характеризует его как совокупность всех форм, методов и способов повышения квалификации и компетенций сотрудников конкретного предприятия, обеспечивающую развитие их социально-психологических резервов, позволяющих наиболее эффективно реализовать себя в рамках должностных обязанностей в условиях коллективной и индивидуальной работы на данном предприятии [97]. Другой исследователь, Р.А. Долженко в качестве цели корпоративного образования обозначает оптимальное использование человеческих ресурсов корпорации [46, 47, 48], которое происходит через развиваемые знания, навыки и умения работников, проектируется исходя из стратегических целей корпорации и реализуется через комплекс мер, которые могут выходить за рамки собственно образовательных взаимодействий. По мнению О.В. Нестеровой, обучение персонала является ведущим инструментом реализации стратегических целей организации [115].

М.Н. Певзнер подчеркивает в целеполагании корпоративного обучения интегральность структуры образовательных результатов в виде профессионализма работников, включающей профессиональную компетентность, качества личности работника, которые важны с точки зрения профессиональной деятельности и так называемую профессиональную направленность личности, указывая тем самым на сложный и многокомпонентный спектр образовательных результатов для обеспечения некоего качественного параметра работника, с точки зрения корпорации определяемого как профессионализм. Связывая обучение и воспитание в качестве предмета и социально – педагогическое воздействие, в качестве объекта корпоративного обучения, исследователь акцентирует взаимосвязь успехов корпорации и работника [124], предполагая выход в более масштабную по целям, объемам и своей структуре систему корпоративного образования.

Рассматривая смысловые отличия понятий «корпоративное обучение» и «корпоративное образование», С.А. Мыльникова и В.А. Погосян [112] делают вывод о более масштабной их интерпретации через содержательный аспект образовательного взаимодействия обучаемых и обучающихся, который имеет, также, более

масштабное понимание компетенций и компетентности участников образовательных взаимодействий, двигаясь от функциональных, профессиональных компетенций обучения, к дополняющим их, общим компетенциям современного образования. Следует отметить, что одним из отличительных признаков корпоративного образования является выход за пределы функциональной направленности обучающих действий к более широкому задействованию потенциала использования ресурсов индивида за счет личностных установок, качеств и направленности, формируемых методами воспитания.

Несмотря на накопленный в корпоративных институтах и других образовательных структурах, в рамках корпораций опыт, в его рассмотрении с научной точки зрения существуют несколько аспектов. Первый аспект заключается в сроках данного опыта, который по меркам педагогической науки относительно невелик и в данный момент происходит его динамичное переосмысление, поэтому утверждать, что существуют общепринятая методологическая база, как и сформировавшаяся база понятий, практически невозможно. Вторым аспектом является качество накопленного опыта корпоративного обучения, характер которого акцентирован на решение скорее практических образовательных задач корпорации на данный момент и на момент спрогнозированного будущего (А.И. Беляев, В.В. Кузнецов). Научное же осмысление практического опыта идет с некоторым опозданием. И, наконец, третий аспект заключается в понимании, что образовательные результаты являются определенным залогом получения корпорацией конкурентного преимущества, поэтому то, что происходит в рамках корпоративного института является интеллектуальной собственностью корпорации и далеко не всегда передовой практический опыт выходит за рамки корпорации и подвергается критическому, научному осмыслению.

На сегодняшний день результаты научного осмысления проблематики исследования в рамках корпоративной педагогики нашли отражение в работах, направленных на проектирование пространства непрерывного профессионального образования А.У. Анзоровой [6], Е.А. Бероевой [15], В.В. Голуб [34], И.А. Салыгиной [152], а также в работах, раскрывающих специфику интеграции формального, не-

формального и неформального образования, соотношение инициативности и ценностей специалистов Э.С. Бабаевой [11], К.Н. Есешкина [52], М.Р. Илакавичус [68], А.М. Лесина [91], Н.В. Черняевой [187] и др.

Общепринятый взгляд на проблематику корпоративного обучения эволюционирует в направлении понимания того, что не только и не столько знания и навыки, составляющие профессиональные компетенции как результат, являются основным в целеполагании системы корпоративного образования. Интересы корпорации все более смещаются в сторону развития над профессиональных навыков и личностных качеств обучающихся во внутрикорпоративном образовании, оказывающих непосредственное влияние на внутренние личностные установки и ценности работника корпорации, выступая основанием его инициативных действий.

В понимании различий между корпоративным образованием и обучением мы будем ориентироваться на мнение В.В. Кузнецова, как представителя научной школы С.Я. Батышева и А.М. Новикова «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования» [136]. Рассматривая эволюцию научных взглядов на определение и структуру системы корпоративного образования, следует отметить суждения В.В. Кузнецова [86], который в своей работе идентифицирует корпоративное образование и корпоративное обучение, указывая на их важнейшее различие, исходящее из культурологического подхода и его концептуального ядра в виде морально – нравственных норм и духовных ценностей, собранных в ядро норм и ценностей корпоративной культуры, раскрывая совместно с Е.С. Сахарчук стратегию развития корпоративного образования, делая сравнительно-сопоставительный анализ [84, 85].

Анализируя зарубежный опыт создания и развития корпоративной культуры, особенно представленный в западно – европейских и американских источниках, мы можем увидеть совершенно разные примеры целеполагания и ценностных ориентаций. Однако, рассмотрение корпоративной культуры как основания в содержании корпоративного образования является общим, несмотря на различия в ее смысловых трактовках и целеобразований.

Развиваемое в отечественной научной мысли, рассмотрение корпоративного образования как структуры, чьим призванием является удовлетворение запроса

корпораций в подготовленном специалисте для предприятия, с течением времени усложнялось, приобретая объем и глубину понимания всей структуры корпоративного образования как части системы управления персоналом корпорации, его развития, и, в то же время, как компонента непрерывного профессионального образования взрослых. Данный процесс и сейчас идет динамично, в силу социокультурных, политических и технологических изменений в социуме. Корпоративное образование, являясь одним из процессов, проходящих внутри корпорации – образовательного заказчика, не может быть не связано с аспектом влияния корпоративной культуры и ее особенностей на процесс обучения.

Отечественный исследователь М.В. Кларин выделяет два подхода во внутрикорпоративном образовании: «управленческий» и традиционный «учебный». Согласно учебному подходу, внутрикорпоративное образование сводится к процессу специально организованного обучения сотрудников заранее фиксированным знаниям, умениям, навыкам и моделям поведения, обеспечивающим успешную профессиональную деятельность [76]. В логике управленческого подхода внутрикорпоративное обучение выглядит как «встроенное обучение», в котором достижение чисто учебных целей подчинено стратегическим целям корпорации и принципам корпоративной культуры. Таким образом, управленческий подход к построению системы внутрикорпоративного образования, по мнению А.Я. Кибанова, необходимо рассматривать в тесной связи с системой управления персоналом, решая общую задачу организации непрерывного, заранее спрогнозированного и выстроенного процесса развития специалиста как профессионала [74].

Аспект соподчинения в целеполагании, при общем рассмотрении всей системы управления персоналом, для нашего исследования является существенным, так как все корпоративное образование, с его структурой и функциями, являясь частью подсистемы развития персонала и частью системы управления персоналом, основывается на стратегических целях корпорации и корпоративной культуре как ценностном ориентире в содержании корпоративного образования. Общее понимание системы управления персоналом и места корпоративного образования, как ее

части и подсистемы, представлены на рисунке 1. Источником целеполагания корпоративного образования является образовательный заказ корпорации в виде целей, задач и результатов которых необходимо достичь в обучении. Образовательный заказ может включать в себя: знания, их объем и глубину, которые должны быть переданы обучающимся, навыки, которые должны быть освоены, социальные связи, которые должны быть установлены обучающимися и прочее.



Рисунок 1 – Общее понимание места корпоративного образования в системе управления персоналом предприятия

Особенно актуальными, учитывая приведенные нами выше данные о переходе к образовательному заказу на формирование и развитие надпредметных компетенций, в состав которых входит личностные качества, в частности инициативность, становятся запросы на формирование этих качеств и повышения уровня мотивации к развитию и к труду.

Важным моментом, отмеченным М. В. Клариним в исследовании «управленческого» подхода к внутрикорпоративному образованию и обучению, будет то, что планируемые результаты обучения заранее фиксируются. В работах, исследующих

проблематику внутрикорпоративного образования и обучения, акцент часто представляется на выполнении экономических показателей от результатов обучения. Исследования, рассматривающие аналогичный круг проблемных вопросов, но с педагогической точки зрения, результаты корпоративного обучения часто ограничены кругом передаваемых знаний и формируемых навыков. Представленное нами видение системы внутрикорпоративного образования как процесса, органично и соподчиненно встроенного в другие управленческие процессы корпорации, позволяет рассмотреть и детализировать аспект, связанный с целеполаганием и формированием образовательного заказа.

Основываясь на выводе о соподчиненности внутрикорпоративного образования целям, охватывающим развитие и управление персоналом, необходимо задать вопрос: «Кто и как формирует образовательный заказ, поступающий внутрикорпоративному обучению?» Большинство исследователей (Р.А. Долженко, М.Р. Илакавичус, В.Ш. Каганов, В.В. Кузнецов, М.В. Кларин, М.Н. Певзнер) определяют точкой, где формируется образовательный заказ корпорацию – заказчика. Позволим себе предположить, что формирование образовательного заказа в определенной «точке», будь то ответственным лицом, либо проектной командой, в рамках отдела ответственного за обучение, либо в рамках корпоративного учебного центра, является важнейшей структурной единицей всей системы развития персонала и внутрикорпоративного обучения, в частности. «Точка образовательного заказа» предваряет собственно образовательный заказ, являясь своего рода его источником, который может задавать показатели, в том числе и цифровые, результативности образования.

Следующий компонент структуры внутрикорпоративного образования – это «обучающие» и «обучающиеся». Термин «обучающие» применяется к конкретным лицам, тренерам или наставникам (А.Р. Масалимова, М.Н. Певзнер,), а также подразделениям компаний, ответственным за обучение, либо корпоративным университетам / учебным центрам (Р.А. Долженко, Е.С. Малахов,). Общим является их функция – передачи знаний, формировании навыков и умений, социальных связей и отношений. В качестве «обучающихся» большинство исследователей, указывает

и определяет лиц, принимающих знания, формирующих у себя навыки и умения, социальные связи и отношения.

Многообразие форм, методов, технологий и приемов обучения, применяемых в современных педагогических практиках, в том числе во внутрикорпоративном обучении, имеет множество классификаций и определений. В рамках крупнейших научных школ, занимающихся исследованиями процессов самореализации, самоопределения и психологической категорией «активность личности» [59, 93, 125], разработкой технологий достижения высшего уровня развития [3], для описания процесса коммуникации, взаимодействия между обучающим и обучающимися используется термин педагогическое общение или педагогическая коммуникация и др.

Основываясь на логике и особенностях построения корпоративного образования как подсистемы развития персонала и управления персоналом, и, в то же время, как педагогическом процессе, позволим определить механизм взаимодействия между обучающим и обучающимся как организационно – педагогическую коммуникацию – процесс взаимодействия участников образовательных отношений, соподчиненный процессам развития персонала, правилам и нормам корпоративной культуры, управления персоналом и организационно – управленческим решениям. Специфика коммуникации в корпоративном образовании состоит в том, что она включает совокупность формальных каналов передачи информации, то есть, создаваемых намеренно руководством компании в целях достижения, в первую очередь, ее интересов [69].

В структуру корпоративного образования также входят «результаты обучения» в виде нового уровня знаний, сформированных навыков, реализованных умений, социальных связей и отношений, личностных качеств, ценностных установок, уровня трудовой активности и уровня мотивации обучающихся к профессиональному развитию. Результаты корпоративного образования призваны обеспечить достижение результатов функционального уровня, а те, в свою очередь, обеспечивают результаты корпорации.

Результаты образования предворяют и служат одной из основ структурного

элемента – «результаты корпорации», которые измеряются суммой функциональных показателей, запланированных, подкрепленных результатами образования и реализованных в деятельности. Таким образом, механизмом трансформации результатов обучения в результаты корпорации, является функциональная деятельность обучающегося, который прошел, либо проходит обучение. Это еще один структурный элемент внутрикорпоративного образования. В свою очередь, результаты, полученные корпорацией – заказчиком корпоративного образования, могут служить ориентиром для постановки новых плановых показателей для всей системы управления персоналом, а, следовательно, ее подсистем в виде подсистемы развития персонала и корпоративного образования.

Наконец, в качестве методологического и ценностно-смыслового базиса структуры внутрикорпоративного обучения выступает программа корпоративного образования, которую М.В. Кларин определяет, как инструмент организационных изменений, выполняющий по отношению к функциональной деятельности организации инновационную, преобразующую роль [76].

Учитывая соподчиненность корпоративного образования как подсистемы управления персоналом, можно утверждать, что структурные элементы корпоративного образования будут иметь междисциплинарный характер и относятся к разным областям научного знания: педагогике, психологии, экономике и комплексу наук об управлении. Стратегические цели корпорации на определенном уровне выступающие как одно из оснований, влияющих на содержание образования, выражаясь с помощью определенных показателей, определяемых как массивы данных (В.Ш. Каганов, Р.А. Долженко, и другие), функциональная деятельность работника, которая приводит и складывается в определенные результаты корпорации, а так же деятельность управления корпорации (В.Ш. Каганов, Р.А. Долженко, И.А. Эсаулова, И.В. Семенова и др.), выражаемая в стратегических целях, являются важной составляющей частью системы корпоративного образования.

Структурные элементы системы внутрикорпоративного образования представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Структурная модель корпоративного образования

Таким образом стратегические цели корпорации через массив данных поступающая в точку образовательного заказа (управленец – индивид, команда управляющих, подразделение), преобразуются в образовательный заказ, через образовательный заказ корпорации – заказчика (в определенном виде) транслируются обучающему (индивиду, команде, подразделению), затем с помощью коммуникаций происходит взаимодействие обучающего и обучающихся (индивид, группа). Отдельные результаты обучения в виде знаний, умений и развитых на новом, более высоком уровне показателей, личностных качеств составляют самый простой уровень образовательных результатов, в их классическом понимании.

Социальные умения и контакты, измененные ценностные установки, так называемые надпредметные навыки, и измененный вектор профессиональной направленности составляют более сложный уровень результатов, относящихся к широкому пониманию профессиональных компетенций работника. Совокупность важных компетенций, измененных в результате обучающего взаимодействия, именуется образовательными результатами.

Эта совокупность профессиональных компетенций неизбежно отражается на функциональной деятельности как отдельно взятого работника, так и коллективов

(проектных команд, профессиональных объединений и прочее). Причем, можно предполагать о влиянии на функциональные результаты работника, даже если он не был непосредственным участником образовательных взаимодействий с обучающим, через влияние на него социального окружения. Образовательные результаты, реализуясь в функциональной деятельности обучающегося, приводят к результатам, получаемым корпорацией – заказчиком, и далее, осмысливаясь и обрабатываясь через деятельность управления корпорацией, ведут к новому уровню стратегических целей корпорации.

Рассмотрение элементов, таких как уровни стратегических целей, функциональная и управленческая деятельность, относящихся к понятийному полю комплекса наук об управлении, позволяет увидеть не только отдельно взятые элементы, не рассматриваемые ранее, но и проследить взаимосвязи с другими элементами модели корпоративного образования. Аналогично и рассмотрение элемента, определяемого нами как массивы данных, относящегося к экономической деятельности корпорации позволяет проследить глубину и неразрывность взаимосвязей в этой системе. Это свидетельствует о междисциплинарном характере понятия «корпоративное образование», объемно представленного в комплексе научных знаний из разных сфер и проблемных вопросов.

Актуальные модели и типы корпоративного образования: формальное, неформальное, информальное. Как мы указывали ранее, корпоративное образование обладает очень важными особенностями. Во-первых, это гибкость корпоративного образования как системы, которая связана со скоростью реакции на изменения (социальные, научные, экономические политические и другие). Вторая особенность, это точное понимание и ориентация на конкретные цели, обеспечивающие поступление значительных ресурсов и минимизацию формального подхода к образовательной деятельности.

Указанные особенности позволяют корпорациям проявлять постоянство в развитии, а наращивание ими своих масштабов выводит корпоративное образование от копирования зарубежных технологий к собственным научно - методическим разработкам, ориентируясь именно на современные отечественные ценностные

ориентиры и реалии. Соглашаясь с мнением П.И. Ананченковой, А.А. Симаковой и Н.В. Фокиной о заполнении некоего свободного пространства, которое занимает корпоративное образование среди прочих институциональных форм [159] и его эффективности в практическом понимании, мы не разделяем позиции указанных исследователей о том, что корпоративное образование противопоставлено дополнительному профессиональному образованию, понимаемому как форма преимущественно теоретической подготовки. Современные тенденции интеграции образовательных форм, безусловно и эволюционно вытесняя менее эффективные, все же дополняют друг друга.

Классификация корпоративного образования исключительно на типы: формальное, неформальное и информальное, не отражает всей скорости динамики развития и трансформации образовательных практик. Часто, в одной корпорации органично сочетаются корпоративный институт или университет, обладающий всеми признаками формального образования, с адресной поддержкой в виде грантов, выплаты стипендий или соглашения о будущем трудоустройстве программ отраслевого образования, и, наконец, с внутрифирменным обучением определенной части работников, причем это могут быть не только работающие в данный момент, но и потенциальные работники. Образовательный заказ корпорации через цели подразумевает вариативность конструирования образования не столько через определенную классификацию, сколько через эффективность в достижении образовательных результатов.

Таким образом, получается своего рода конструктор корпоративного образования. А.М. Новиков в своей монографии обозначает ориентир, которому следуют, отвечая на современные вызовы и система неформального образования, и внутрикорпоративное образование: толерантность к неопределенности, выражаемая кластером компетенций, таких как умение работать в проектах, создавать команды, ориентироваться в потоке информации, творчески мыслить, постоянно самообразовываться и принимать решения [117]. Все больше превалирует направленность к универсальным, надпредметным компетенциям и умению «собирать конструктор» обучения быстро и гибко. Это выводит систему корпоративного образования в, сво-

его рода, «тестовую площадку» всей системы образования, где временем проверяются действенные формы, методы и технологии образования взрослых.

А.Р. Масалимова, описывая опыт корпорации «Татнефть», приводит примеры перспективных форматов, положительно влияющих на профессиональное развитие обучающегося в условиях внутрикорпоративного обучения: самостоятельное обучение, участие в совете молодых специалистов, наставничество [103,104]. Поддержка коммуникативной связи между структурами образования: формального и неформального, школы и системы профессионального образования, высшего и корпоративного образования ведет к определенной интеграции. Не институциональную интеграцию выделяют М.Р. Илакавичус, Э.Р. Саитбаева, К.А. Щербовских как тенденцию не только для корпоративного, но и для всех других форм современного образования [68,151].

В рамках корпораций: Газпром, Лукойл, Роснефть, Росатом, Татнефть, и многих других, на сегодняшний момент, действуют неформальные объединения, которые называются «совет молодых специалистов». Это является ярким примером использования корпорацией возможностей неформального образования и «пространств образования взрослых», создаваемых и действующих в условиях корпоративной культуры, захватывая так или иначе и внутрикорпоративное образование в его институциональных формах для реализации непрерывного профессионального образования обучающихся.

Все приведенные выше формы взаимодействия: образовательные кластеры, наставничество, неформальные профессиональные объединения, использующиеся в внутрикорпоративном образовании и составляющие пространство образования взрослых, по мнению специалистов (А.У. Анзорова, М.Р. Илакавичус, В.В. Кузнецов, М.В. Кларин, А.Р. Масалимова, Э.Р. Саитбаева и др.), обладают положительным влиянием на мотивацию обучающихся, формируя субъектную позицию, реализуя накопленный в обучении потенциал в профессиональном развитии. Так, по мнению Г.В. Мухаметзяновой, интеграция образования, науки и производства в наибольшей степени обеспечивает ориентацию профессиональной подготовки на развитие личности специалиста [108].

Для реализации целей нашего исследования скорее важно понимание некой теоретической основы, задающей вектора создания моделей корпоративного образования. Предложенные изначально американскими специалистами, концепция построения обучения от результата, (Ральф В. Тайлер) [224], получившая далее название «обратного дизайна» (backward design), модель Уильяма Спэйди «обучение на основе результатов» (outcome-based education), модель Грант Уиггинса и Джей Мак Тиг «понимание через проектирование» (understanding by design) появились как ответ на образовательные запросы и социальные вызовы [106]. Основываясь на требовании соподчинения целей корпоративного образования подсистеме развития персонала, а также положениях теории организации, теории организационного обновления (Г. Липпит) [94]; концепции обучающихся систем (Д. Шон) [87]; теории организационного обучения (К. Арджирис) [8], в качестве основы, которая задает общий вектор для разработки более детализированных моделей корпоративного образования, определяются концепция «обучающейся организации» и модель «смешанного обучения». Как и «обучающаяся организация», «смешанное обучение» является скорее вектором и формой организации и проведения обучающего взаимодействия [215], так как на данный период времени единая терминология, позволяющая говорить о «смешанном обучении» как о концепции или модели, отсутствует.

Торстен Хюсен еще в 70-е годы представил свою модель обучающего сообщества, в виде андрагогической модели «Learning society» - обучающегося общества, в которой продвигал и конкретизировал теорию образования взрослых в течении всей жизни, требуя пересмотра, как содержания, так и использующихся технологий образовательного процесса в контексте непрерывного образования [214].

В конце 1980-х годов XX-го века Питер Сенге, американский экономист, определил причины и своего рода истоки обучающейся организации, важнейшим из которых стала неопределенность. Проявления неопределенности в виде окружения конкретной организации, закладывали неопределенность прогнозов и реакций на изменения. Все это было положено в основу определения обучающей организации с культурой и философией прогнозирования и своевременного реагирования на неопределенность и следуемые за ней изменения. Обучающаяся организация, по мнению П. Сенге,

нивелирует комплекс неопределенностей за счет заложенной культуры и философии, проявляющихся в постоянном обучении, не только индивидуальном, но, скорее, социальном, в рамках коллектива [157]. Амплитудное, совместное обучение с разработкой новых способов мышления в ответ на неопределенности составляет суть обучающей организации [158], и включено в алгоритмы управленческой деятельности.

Отличительными критериями, по мнению П. Сенге, являются определенные умения, как совместные алгоритмы действий работников организации, вне зависимости от их формального статуса. Умения системного мышления, группового обучения, общего видения, формирования интеллектуальных моделей и личностного самосовершенствования составляют некий над-профессиональный и вне-функциональный базис, причем, социальное окружение отдельно взятого работника через философию организации, которую мы можем назвать корпоративной культурой и ее правилами, формирует глубинный эффект развития. Создание концепции «обучающейся организации» было своего рода ответом на необходимость быстрой адаптации к динамично меняющимся условиям за счет использования совместного интеллекта и решений, а также формирования у работников коллективного чувства приверженности компании.

Суть и основные идеи обучающей организации, обладают непреложной актуальностью, особенно в ситуации, когда научно – техническое и социальное развитие усиливает динамику, создавая тем самым регулярность неопределенностей и их решения. Актуальность, умноженная на понимание преимуществ объединения, по мнению И.А. Эсауловой, можно отнести к обучающейся организации, которая с точки зрения организационной структуры, системы мотивации и оплаты труда и создания позитивного контакта между руководством и членами организации создает конкурентные преимущества за счет динамики и скорости обучения [201, 202, 203].

А.Р. Идрисова утверждает, что к основным признакам «обучающейся организации» могут быть отнесены: партисипативный и обучающий подход при разработке организационной стратегии; контакт членов организации с внешней средой, совмещение основной деятельности членов организации с исследовательскими функциями [67]. О.Л. Чуланова и Я.А. Тимченко ставят во главу угла единообразное понимание важности коллективной работы с поступающей из внешнего мира

информацией, внесенной в организационные ценности [188].

Г.Н. Степанова и Е.Ю. Мастерова отмечают в качестве ключевой особенности обучающей организации навыки интеллектуальной работы в виде моделирования и прогнозирования для определения и выбора наиболее успешной стратегии действий, как с реальными, так и с предсказанными в ходе и результатах деятельности вызовами и неопределенностью [171].

Для темы нашего исследования, в ее современном понимании и направленности на формирование надпрофессиональных компетенций и личностных качеств у взрослого человека, выполняющего трудовую деятельность и являющегося одновременно обучающимся, интересно будет рассмотреть взгляды на идеи самообучения и построения самообучающихся, самоорганизующихся сообществ (Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.)

Г.П. Щедровицкий рассматривает самообучение в организации как саморазвивающееся органически целостное явление, указывая на рефлексию и результаты от нее как равноценную основу развития, наравне с внутренними эффектами применения самой системы развития [198]. В.И. Слободчиков в своих исследованиях рассматривает социальную организацию как высшую ступень развития событийной общности, как универсальную институциональную форму целостного содержания, и как сообщество рефлексирующих практиков и теоретиков инновационного образования [162, 163].

Говоря о специфике самообучающейся организации в аспекте педагогического профессионализма, как одной из сфер гуманитарного знания, Г.А. Игнатьева и В.И. Слободчиков, отмечают, что развивающий эффект может возникнуть только как результат взаимодействия - согласования индивидуальных траекторий развития на основании принципа позиционного самоопределения на всех уровнях организации. Качество организации как системы будет определяться ценностями входящих в нее людей [64]. Технологическое наполнение образовательного пространства «обучающейся организации» постоянно эволюционирует, стремясь к большей гибкости и вариативности под индивидуальные запросы личности обучающегося, затрагивая инструментарий влияния на личность в комплексе профессиональной рефлексии и

событийной общности, включая глубинные аспекты, связанные с мировоззрением и ценностными установками, выражаемыми в корпоративной культуре.

Потенциал самоорганизующихся сообществ, специалистов – практиков, выходящий за рамки специально организованной и отформатированной практики обучения, сегодня упоминается различными учеными (Г.А. Игнатьева, М.В. Кларин, А.Р. Масалимова, и др.), и исследуется в самых разных областях научного поиска. Тенденция развития сообществ практиков, по мнению О. В. Соболев, усиливается с развитием технологий социальной инженерии, которые могут связывать людей в виртуальном мире во времени и на расстоянии [164].

Сегодня корпоративное образование, динамично развиваясь как система, пройдя эволюцию от несистемной внутрифирменной подготовки до крупных корпоративных институтов, направленных на интеграцию со всеми ступенями формального образования, стало занимать ведущую роль в непрерывном профессиональном образовании. Структура и моделирование системы корпоративного образования зависит от конкретных целей корпорации и системы развития персонала, которая в данной корпорации принята.

В настоящее время, несмотря на устойчивую тенденцию к интеграции образования и его институциональных типов, проектирование системы корпоративного образования формального типа активно реализуется лишь передовыми, крупными корпорациями. Основная же масса корпоративного образования происходит в рамках неформального и информального типов образования.

Происходит переход вектора корпоративного образования от знаний и навыков к организации образовательного пространства, которое, предлагая возможности к обучению, позволяет работникам гибко выстраивать траекторию собственного развития, сохраняя высокий уровень мотивации, то есть при высокой вовлеченности персонала развивать «человеческий капитал» в корпорации. Выражением этого перехода является концепция «обучающей организации», в которой органично соединены личностное развитие работника и развитие корпорации через корпоративные нормы и развивающее взаимодействие в рамках образовательного пространства корпоративного образования, реализуемого в самых разных видах: формальное, неформальное и информальное.

Проектирование и реализация конкретных моделей корпоративного образования происходит в двух направлениях. В одном направлении осуществляется организация образовательного пространства с его возможностями, которые мы упоминали выше. В другом направлении происходит предельная конкретизация целей обучения до отдельных знаний и навыков, которые обучающемуся необходимо получить. Данное утверждение подтверждается исследованием А.Р. Масалимовой, показавшей типологические характеристики корпоративного образования крупной корпорации, обладающей достаточными ресурсами для обеспечения организационного эффекта, на примере модели обучения специалистов технического профиля в сфере нефтегазовой промышленности [104].

Сочетание форм, методов и средств корпоративного образования направлено на интенсификацию процессов получения знаний и овладения навыками обучающимися работниками корпорации. Модуль, как минимальная единица обучения, позволяет создать гибкий образовательный конструктор, структура которого включает в себя блоки самостоятельной подготовки, формы взаимодействия обучающихся с социальным окружением. Конкретное наполнение блоков, а также их пропорции в общем содержании корпоративного обучения зависят от целого ряда условий: целей и задач, контекста обучения, подготовки и мотивации обучающихся и т.д.

Корпорация, как образовательный заказчик, при проектировании корпоративного образования на своих предприятиях рассматривает организацию корпоративного обучения работников в качестве стратегического направления деятельности и строит схемы его практической реализации для развития своего коллектива.

Ключевым фокусом внимания для современных моделей внутрикорпоративного образования становятся внутренние побуждения, ценностные ориентиры и личностные качества обучающегося и его субъектная позиция. Так как весомая доля структуры корпоративного образования проектируется вне традиционных форм организации образования, именно развитая субъектная позиция и реализация внутренних потребностей работников корпорации в обучении становятся залогом его эффективности и дифференцирует обучающихся в группе на обучающихся,

успешно достигающих образовательных результатов, и на показывающих недостаточные результаты, что еще более актуализирует потенциал профессиональной инициативности.

1.2. Профессиональная инициативность как результат непрерывного профессионального образования

Профессиональная инициативность как профессионально важная форма активности специалиста. Рассматривая проблематику формирования профессиональной инициативности как результата непрерывного профессионального образования, мы ориентируемся на результаты исследований И.К. Бирюковой, В.В. Горшковой, М.Р. Илакавичус в области неформального и информального образования [17, 39, 68], Л.Г. Пак в вопросах формирования культуры профессиональной ответственности будущих специалистов [121, 122], а также опыта проектирования внутрикорпоративного наставничества, описанного в трудах А.Р. Масалимовой на примере корпорации «Татарнефть» [103, 104] и Э.Р. Сайтбаевой [150, 151, 152], который отражает современные тенденции, указанные в концепциях корпоративного обучения, а именно приоритет получения знаний и навыков из самостоятельной работы и взаимодействия с социальным окружением.

Также мы принимаем во внимание явно выраженные и рассмотренные нами ранее тенденции в корпоративном образовании, которые актуализируют роль формирования надпредметных компетенций и развития определенных личностных качеств, которые становятся основой профессионализма работника и составляют «человеческий капитал» корпорации. Поэтому все больше современных исследований переносит фокус внимания в корпоративном образовании с моделей, направленных на получение знаний и развитие профессиональных навыков, на рассмотренный нами ранее аспект более широкого понимания профессиональных компетенций, затрагивающих весь спектр развития личности обучающегося. Перенос фокуса внимания с модели образования, направленной на получение знаний и развитие навыков, на конструирование развивающего образовательного пространства подробно рассмотрен в работах Г. А. Игнатъевой и В. И. Слободчикова [64, 68, 163].

Не менее важным аспектом является понимание сущности профессиональной инициативности как понятия, его структуры, наполнения и взаимосвязей с точки зрения взрослого человека, который реализует себя как работник, выполняющий определенные трудовые функции и при этом является обучающимся во внутрикорпоративном обучении. Несмотря на непроходящую актуальность развитого личностного качества инициативности, исследования, раскрывающие проблематику формирования данного качества у взрослых людей, в основном, носят фрагментарный характер. Поэтому в своей работе, в методологическом плане, мы ориентировались на теоретические аспекты становления субъекта деятельности в рамках научной школы К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинского [2, 22], опираться на результаты научных работ, проведенных в русле системно-функциональной модели инициативности А.В. Крупнова [82, 83]: источники активности и проактивности работника в работах И.А. Эсаулова [201, 202, 203], модели управления инициативным поведением персонала (на основе организационных механизмов потенциала проактивности работника в исследовании И.В. Семеновой [153], совершенствование системы управления на основе системного и процессного подходов в работе Л.В. Семеновой [154], учитывая положения зарубежной концепции личной инициативы (Personal Initiative – PI) М. Фриза и Д. Фэя (M. Frese, D. Fay) [212], а также пользоваться выводами собственных исследований в условиях внутрикорпоративного обучения. Такое взаимопроникновение результатов исследований из разных сфер научного поиска, становится устойчивой тенденцией в области непрерывного профессионального образования.

Понятие «инициативность» является межпредметным и употребляется в психологии, педагогике, философии, социологии, экономике, науках об управлении и других научных областях. Несмотря на довольно устойчивое мнение о необходимости и важности инициативности и ее проявлений в виде самых разнообразных активностей, единого понимания данного понятия до относительно недавнего времени, не сложилось в силу широты употребления. Важным для целей нашего исследования, является усиление в настоящее время интереса к вопросам инициативы и профессиональной инициативности.

Усиление интереса можно отметить при изменениях, либо накануне изменений в социуме, политической или общественной жизни на фоне революционных научных открытий, либо промышленных революций, изменяющих условия жизни индивида и общества. То есть проблематика активности и инициативности становится особенно актуальной при динамике изменяющихся условий жизни и деятельности. Это частично подтверждает сделанные нами ранее выводы об актуальности исследуемой проблематики, на данный момент.

Разработка методологических основ анализа инициативности и изучение сущности и закономерности позиционности, выступающей формой ее проявления в социальном окружении, раскрытие понятия «образовательная задача» как механизма становления позиции и формирования социокультурной идентичности личности в качестве предпосылки для успешности этого процесса представлены в трудах Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, А.А. Попова [4, 43, 44, 131].

Инициатива в философии и антропологии понимается как умственное или практическое действие, предпринимаемое субъектом из собственных побуждений и мотивов с целью эффективного решения сравнительно новым способом актуальной общественно значимой задачи [5, 19, 24, 131, 161]. Традиционно, педагогика в вопросе инициативности ориентируется на детско – юношеский возраст, однако с ростом темпов научно – технических изменений и принятием концепции обучения на протяжении всей жизни возникла необходимость смещения фокуса исследований на взрослых людей, осуществляющих трудовую деятельность.

Развитие дополнительного профессионального образования, корпоративного образования, интеграция неформальных и информальных типов образовательных практик для взрослых людей, ведущих активную трудовую деятельность и являющихся трудовыми ресурсами для корпораций, привлекли внимание к вопросу изучения инициативы и активности ученых из сферы экономики и комплекса наук об управлении. С точки зрения инициативного поведения человека именно как работника, интересны исследования зарубежных ученых в сфере менеджмента. Дж. М. Крант, Д. Фей, М. Фриз и другие изучали особенности проявления инициативности

сотрудника организации, причины и последствия инициативного поведения, взаимосвязь между персональной активностью работника и его приверженностью компании; корреляцию между инициативностью и компетентностью сотрудника; проявления его инициативности в зависимости от его вовлеченности в работу и наличия поддержки со стороны топ-менеджмента [209, 212].

В частности, М. Фриз и Д. Фей предложили четыре группы факторов, оказывающих влияние на проявление инициативности работников организации:

- организационные факторы — влияют как непосредственно на инициативность, так и через личностные «ориентации»;

- знания, умения и навыки, и личностные факторы — факторы, влияющие непосредственно на «ориентации» и опосредованно на инициативность;

- «ориентации» личности — больше всего влияют на инициативность человека в организации. Авторами было доказано, что персональная инициативность приводит к повышению производительности сотрудников, как на личном уровне, так и на уровне всей организации [212].

Выводы зарубежных ученых, исследовавших инициативное поведение работника с точки зрения менеджмента, важны тем, что они направлены на человека, как сотрудника конкретной организации, его профессиональную деятельность в ней и на анализ влияния конкретных факторов присущих большинству организаций. Также очень важен вывод о зависимости производительности сотрудников на уровне всей организации от персональной инициативности.

Междисциплинарность исследований инициативы и инициативности объясняется многогранностью потенциальных эффектов от исследуемых явлений. Для экономики инициативность является потенциальным средством для получения большей выгоды от «человеческого ресурса» и «человеческого капитала». Комплекс управленческих наук изучает инициативность в контексте рассмотрения человека как проактивной единицы определенной управляемой системы. Психология определяет инициативность как качество личности, глубоко декомпозируя его, разделяя на компоненты, относящиеся к разным характеристикам личности. Педагогика изу-

чает инициативность как личностное качество, проявляемое человеком через различные формы активности, в разных областях жизнедеятельности.

Современное признание актуальности инициативности, именно в ее профессиональном применении, связано с несколькими аспектами. Первым аспектом является переход в понимании образованности взрослого человека от квалификации к компетенции. Ориентируясь на высказывание А.М. Новикова о необходимости в образовании развивать способности специалиста к постоянным изменениям, а также учитывая опыт зарубежных образовательных систем, в первую очередь, западноевропейских, можно утверждать, что в современных образовательных системах активно развивается компетентностный подход, который переносит фокус внимания в профессиональном развитии с квалификации, как некоего обозначения уровня профессионала, на компетенции, как гибкого конструктора, обеспечивающего человеку успех в профессиональной деятельности [117] и веер возможностей непрерывного профессионального роста [21].

Тенденция развития надпрофессиональных, надпредметных навыков, оформленных в концепцию «4К», где базовые навыки в виде коммуникаций, креативности, критического мышления и командного взаимодействия, являясь основой, на которую происходит своего рода «наслоение» знаний, и других навыков, обусловленных динамикой научно – технических, социальных и других изменений, диктует требования к образованию. В работах Э.С. Бабаевой, В.В. Голуба, Д.О. Ежкова и Н.В. Солововой представлены концепции и определения: «ключевая квалификация», «базовые навыки», «ключевые навыки», которые по своей сути являются вариантами сочетаний знаний умений, способностей, опыта, социальных отношений, которые составляют основу для создания условий формирования профессиональной инициативности и управленческих механизмов взаимодействия [11, 34, 50].

Идеалом же называется проактивный специалист, предугадывающий и превентивно реагирующий на изменения. Инициатива, инициативность, индивидуальная, либо проявляемая группой, обозначаются либо отдельной компетенцией, либо в определенном кластере, содержание которого наполнено разными формами проявления активности. Таким образом, инициативность определяется как форма активности в той

деятельности, в которой человек реализуется как специалист и профессионал.

Вторым аспектом в понимании профессиональной инициативности, как профессионально важного качества личности работника, являются современные тенденции в образовании в целом и в корпоративном образовании, как драйвере неформального образования, в частности. Реализованная в рассмотренных нами выше моделях корпоративного образования тенденция перехода от жесткой структуры, присущей формальному образованию, к формированию образовательного пространства с набором возможностей, включает в себе также и проблему. Проблема позиции обучающегося, как субъекта обучения, не является новой, напротив, данный круг проблематики имеет постоянную актуальность. Более всего, проблему активности в обучении иллюстрирует ситуация в информальном образовании, когда обучающийся, который активно заявляет интерес и начинает обучение, по каким-либо причинам прекращает своё мотивационное действие.

Зарубежный исследователь в области образования из университета Ланкастера, Кейт Джордан, приводит аналитические данные по результатам онлайн обучения на обширной выборке из разных платформ, где до конца обучения доходит лишь 15% обучающихся. И.А. Коршунов и Н.Н. Ширкова подтверждают эти выводы, исходя их собственного анализа данных образовательных платформ-интеграторов в условиях социального дистанцирования, акцентируясь на аспекте программ [79, 80, 195, 196]

Хотя выборка, исследуемая К. Джордан состояла из массовых открытых курсов, однако проблема субъектности и активности в обучении характерна и для формального образования, где обучающиеся, фактически прекратившие обучение, отчисляются. Таким образом, даже имея самые передовые образовательные продукты, без инициативности, которая направлена на рост профессионализма, без активных действий со стороны обучающегося, образовательное пространство не несет всей полноты своей миссии и не раскрывает потенциальных возможностей.

Объединяет рассмотренные выше аспекты результат влияния на систему образования современного понимания «человеческого капитала», в которое включаются широко трактуемая компетентность, творческое мышление и здоровье в его

разных видах (физическое и психологическое), а также, энергичность, оригинальный подход к решениям задач, и прочие проявления, которые мы можем связывать с той или иной формой активности, как профессиональной, так и личной [132]. Для нашего исследования важно, что из указанного понимания человеческого капитала исходит концепция управления персоналом, которая, как мы рассматривали ранее, ставит в приоритет профессиональное развитие и, как следствие, формирование образовательного заказа корпорации происходит в русле обеспечения непрерывного профессионального развития работника. Это, в свою очередь выводит корпоративное образование и обучение на важнейшее место в структуре корпорации.

Резюмируя изложенное выше, можно сказать, что современное понимание человеческого капитала задает требования к постоянному профессиональному развитию взрослого человека и выводит его в норму актуальности человека как профессионала. Свершившийся переход от квалификации к компетенции в широком ее понимании, где активность в самых разных вариациях, в том числе как инициативность, играет одно из центральных значений. Возможности же образовательной среды помогают реализовать активность, создавая условия для развития. Поэтому профессиональная инициативность, как широкое понятие формы активности в той деятельности, в которой человек реализуется как специалист и профессионал, в современных условиях играет определяющее значение в профессиональном развитии индивида.

Сущность понятия профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании. На сегодняшний момент, несмотря на массовое употребление терминов «инициативность», «инициатива», наибольшей детализацией в рассмотрении сущности этих понятий обладают исследования в психологии. Сущность инициативности, как личностного качества, исследовались в психологии, в основном, в русле двух подходов, аналитического и системного. В аналитическом подходе исследуются отдельные аспекты инициативности (К.А. Абульханова-Славская [2], А.В. Брушлинский [22]), в системном — исследуется понятие «инициативность» как единое целое, состоящее из восьми взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационного, волевого, эмоционального, поведенческого, когнитивного, интеллектуального, деятельностного и рефлексивно-оценочного

(А.С. Жарикова [53], А. И. Крупнов [82], Н.В. Тучак [175]).

Несмотря на отождествление понятий «инициатива» и «инициативность», в некоторых современных исследованиях, где сущностные характеристики обозначенных понятий не являются определяющими, ряд ученых разграничили понятия инициативы и инициативности, а в рамках системно - функционального подхода А.И. Крупнова и целого ряда исследований (В.И. Байкова, Э.И. Карамовой, Н.А. Фоминой и Д.А. Шляхты и др.), инициативность, как свойство личности, стало рассматриваться в качестве целостного образования, представляющего собой совокупность мотивационно-смысловых и инструментально-динамических характеристик [12, 70, 18, 51. 97].

Таким образом, мы видим, что в психологии исследования понятия инициативность позволили сначала разграничить инициативность, как относительно устойчивое качество личности, и инициативу, как любое первоначальное действие человека, дающее начало процессу инициации. Затем, были определены признаки инициативности, относящиеся к разным психологическим сферам (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой). И, наконец, в рамках системно-функциональной модели А.И. Крупнова, инициативность, как свойство личности, рассматривается в виде целостного образования, представляющего собой совокупность мотивационно-смысловых и инструментально-динамических характеристик, что позволяет более точно разбираться в данном понятии [82, 83]. Мы так же видим, что по результатам исследований, выполненных в рамках системно-функционального подхода, установлено влияние отдельных факторов на инициативность, таких как срок работы и тренинги, что является, в свою очередь, очень важным для проектирования работы по формированию инициативности.

Для диагностики инициативности, как любого другого качества личности, используются личностные опросники, тесты, наблюдение, анализ результатов работы, частично социометрия. Наиболее глубокими являются исследования инициативности в рамках системно – функционального подхода. Исследователями непрерывного образования взрослых (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), инициативность рассматривается целостным образованием, состоящим из мотивационно-смыслового и регуляторно – динамического компонентов [28, 29, 88, 89]. Аспект

корпоративного обучения для развития инициативности сотрудников трудового коллектива и в то же время обучающихся, рассматривается фрагментарно, в основном, через отдельные элементы и формы занятий (В.И. Байков, Э.И. Карамова, Н.В. Тучак,) [12, 70, 175]. Исследований, затрагивающих формирование инициативности работника как обучающегося в условиях корпоративного образования, нами не выявлено.

Соподчиненность целей корпоративного образования, являющейся подсистемой системы развития персонала и управления персоналом, а также определяющая роль образовательного заказа от корпорации в структуре и конструировании корпоративного образования, подробно рассмотренные нами выше, диктуют вектор рассмотрения и определения понятия профессиональной инициативности. В контексте корпоративного образования работников предприятия и формирования их профессиональной инициативности само личностное качество инициативность и соответственно его структура будут рассматриваться также с точки зрения эффективности в выполнении ими определенных функциональных обязанностей и динамики развития профессионализма, частью которого и является данное личностное качество. То есть основным критерием профессиональной инициативности обучающегося в условиях корпоративного образования будет инициативное поведение, влияющее на эффективность его труда и обучения.

Руководствуясь логикой исследования, был проведен анализ зарубежных исследований М. Фриза, Д. Фея и Дж. М. Кранта, в частности концепция персональной активности (Personal Initiative – PI). Согласно Фризу и Фею персональная инициативность рассматривается как форма поведения, характеризующаяся самостоятельностью, проактивностью и настойчивостью в преодолении трудностей, которые могут возникать на пути достижения цели. Практически аналогично определяет инициативное поведение Дж.М. Крант [209].

Отмечая аспект внутренней мотивации, побуждающий специалистов проявлять себя в разнообразных формах инициативного поведения для достижения важных целей организации, И.А. Эсаулова и другие исследователи [201, 202] называют механизм внутренней мотивации побудительной силой и основой такого поведения и выделяют в качестве его составных частей:

- самоактуализацию в виде переосмысления рабочих проблем, поиска смысла изменений и ответственности за их результат, рисков и последствий инициативы;

- импульс-вызов — первичный источник инициативного поведения, если сотрудник воспринимает ситуацию как реальную возможность попробовать что-то новое, трудное, интересное, вызывающий появление инициативы по совершенствованию стандартов, технологий, процессов и т.п., по улучшению работы в пределах своих должностных обязанностей, либо личной инициативы по обучению и развитию недостающих навыков;

- самоорганизацию в виде формулировки целей, концентрации усилий и ресурсов (знаний, навыков, времени и социальных связей) и реализации инициатив самостоятельно и с привлечением социального окружения в виде коммуникаций с коллегами и руководством [190].

Также, ссылаясь на зарубежных исследователей [201], И.А. Эсаулова отмечает в качестве источников инициативного поведения работников поддержку инициатив со стороны менеджмента, наличие среды для генерации новых идей, структур принятия решений и стимулов, корпоративную культуру, продвигающую ценности инициативного поведения, формальное и неформальное обучение на рабочем месте, активизирующее индивидуальные познавательные-креативные процессы в организационной среде. В работе И.В. Семеновской, источниками индивидуальной активности (инициативы) являются мотивационные установки, личностные качества и профессиональные требования [153]. Эти данные важны для нашего исследования по многим причинам. Во-первых, они подтверждают полученные нами ранее данные [99, 109] об условиях развития инициативности у членов трудового коллектива, учитывая, что обучающийся в корпоративном образовании ориентирован на активное выполнение трудовых функций в корпорации. Во-вторых, самовозобновление инициативных действий и их устойчивое проявление может играть важную роль в развитии самой инициативности, проявляемой через отдельные инициативы, или активные действия человека. Те же, в свою очередь, могут указывать на наличие личного качества инициативности, в той или иной его мере, то есть являться маркерами динамики развития этого качества.

В-третьих, с точки зрения управленческого и экономического научного знания инициативность рассматривается в контексте поведения и главенствования инициативных действий, в том числе и в обучении. Рассмотренные данные позволяют говорить о важности следующих элементов инициативности у взрослого человека, осуществляющего трудовую деятельность и обучающегося в корпоративном образовании: целеполагание в соотнесении с миссией организации; ориентация на достижение целей; долгосрочная направленность; вызов самому себе и ценность собственного развития; устойчивость в преодолении возникающих трудностей; внутренний локус контроля; инициация коммуникаций или собственных действий.

Основываясь на проведенном нами ранее исследовании с участием служб управления персоналом четырех торговых предприятий, одного предприятия, оказывающего физкультурно-оздоровительные услуги, одного предприятия, оказывающего услуги общественного питания, и одного производственного предприятия, мы выделили из полученного массива данных содержание инициативности работников в виде: установок об инициативном поведении, как о нормальном и желаемом шаблоне поведения; постоянного устойчивого мнения о необходимости инициативности для решения функциональных задач (своих и команды); постоянства проявлений инициативности вне зависимости от разнообразия выполняемых задач; инициации поиска решений при возникновении трудностей в работе со своими задачами и с задачами команды; активных действий в рамках своего функционала, либо в выполняемой командной роли; предложений (инициация инноваций); инициации коммуникаций с коллегами. Критериями инициативности работников выступили: личностная установка, поиск решений при возникновении трудностей, активные действия в рамках своего функционала и предложения (инициация инноваций).

В рассмотрении профессиональной инициативности в условиях корпоративного образования мы основывались на положениях теории деятельности А.Н. Леонтьева, в частности концепции сложной структуры деятельности, определяемой мотивами (иногда не осознаваемыми), осознаваемыми целями и задачами, действиями и операциями по их достижению, а также деятельностного подхода и теории развивающего обучения В.В. Давыдова, опираясь на исследование С.И. Змеева, мы можем

утверждать, что у взрослого работника корпорации, реализующего свои функциональные обязанности на своем рабочем месте, и, в то же время, достигающего цели по профессиональному развитию в рамках корпоративного образования, осуществляются два вида деятельности: функциональная и учебная [44, 60, 92].

Нами установлено, что инициативность, как личностное качество, взаимно обуславливающее инициативы и активность, может проявляться как в функциональной деятельности, так и в учебной. То есть, работник, реализующий свои компетенции в трудовой, функциональной деятельности, и, в то же время, развивающий их в деятельности учебной, может это делать за счет одних и тех же компонентов личностного качества инициативности. Причем, какая из видов деятельности: учебная или функциональная для специалиста в конкретный момент времени является более важной, точно утверждать не представляется возможным, так, как и та и другая обусловлены целым рядом мотивов, которые могут изменяться.

Для определения профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании мы должны понимать сложную структуру и междисциплинарность исследуемого явления. С точки зрения психологии - инициативность личностное качество со сложной структурой, состоящей из совокупности мотивационно-смысловых и инструментально-динамических характеристик. Аспект «корпоративности», проявляющийся в соподчиненности целей корпоративного образования системе управления персоналом и выражающийся в определяющем значении образовательного заказа корпорации для создания локальных систем корпоративного образования, выводит на первый план конкретные, активные действия в обучении с целью получения результатов в функциональной деятельности. С точки зрения наук об управлении инициативность рассматривается как различные по уровню и сути формы активности, которые направлены на актуализацию как профессионального, так и личностного развития индивида. Понимание «человеческого капитала» как экономической категории позволяет говорить о непрерывности его накопления и развития, где инициативность рассматривается скорее, как инструмент, обуславливающий развитие данной формы капитала.

В более широком ключе, понятие человеческого капитала, рассматривает

инициативность как форму активности, направленную на стратегические цели и ценности современного образования, в виде укрепления социокультурной идентичности личности, которая участвует в развитие общества. Общим в определении инициативности взрослого человека, как обучающегося в корпоративном образовании, и актуализирующем себя в профессиональном развитии, совмещая личные цели и цели развития образования и общества, является активность. Именно активность, причем, разделяемая по уровням, будет объединять множественные и междисциплинарные взгляды на инициативность.

Согласно А. М. Новикову, инициативность относится к стратегическому уровню активности, когда человек свободно ориентируется в изменяющихся жизненных ситуациях, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности в соответствии с общими целями коллектива [117]. Опираясь на ранее сделанные нами выводы о том, что инициатива и инициативность могут быть взаимообусловлены, то есть наличие развитого личностного качества инициативность, может проявляться в активности и отдельных инициативах, а отдельные инициативы могут служить развитию и формированию инициативности, мы видим разделение содержания активности по определенным уровням (см. таблицу 2).

Таблица 2 - Компоненты, содержание и показатели профессиональной инициативности (ПИ) обучающегося в корпоративном образовании

Компоненты ПИ	Содержание ПИ	Показатели ПИ
Установочно – целевой	Установки об инициативном поведении как о нормальном и желаемом шаблоне поведения в процессе обучения; устойчивое мнение о необходимости инициативности для решения учебных задач (своих и команды, где специалист обучается)	Личностная установка
Мотивационно – волевой	Постоянство проявлений инициативности вне зависимости от разнообразия выполняемых учебных задач; инициация поиска решений при возникновении трудностей в работе со своими задачами и с задачами команды	Инициация поиска решений при трудностях, постоянство проявлений ПИ
Регулятивно – деятельностный	Активные действия в процессе обучения; предложения (инициация инноваций); инициация коммуникаций с коллегами	Инициация коммуникаций, инициация инноваций

В состав профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании входят три компонента: установочно-целевой, мотивационно-волевой и регулятивно-деятельностный, проявляющиеся в личностных установках обучающегося, постоянстве инициатив вне зависимости от вида учебных и функциональных задач, инициации поиска решений и коммуникаций с коллегами при затруднениях в их решении.

Говоря о уровнях профессиональной инициативности обучающегося, мы основываемся на определении уровней активности, данных А. М. Новиковым, так же на исследованиях, произведенных в рамках системно-функциональной модели В.И. Байковым, Е.Н. Беловой, Э.И. Карамовой, А.И. Крупновым, Н.В. Тучаком, А.С. Фоминой, Д.А. Шляхты, Г.А. Шурухиной [12, 14, 70, 83, 175, 185, 197, 200]. Исследователи использовали факторный анализ, который позволил сначала выделить критерии формирования групп, а затем, на их основании, разработать типологии групп. В работах, как правило, использовался кластерный анализ методом «К-средних». Основной массой исследователей выделяется 4 кластера, которые могут указывать на различные уровни профессионального развития.

Условно их можно обозначить следующим образом: проявляющие активность во внешних и внутренних проявлениях активности; проявляющие рациональный подход к активности; активность проявляется преимущественно в одной из сторон; не проявляющие активности. Определяемые по условным уровням кластеры можно разделить на три: пассивные, с относительно высоким уровнем, пассивные, с относительно низким уровнем, и избирательно-активные и агармонически-активные, как весь диапазон показателей, между первыми двумя обозначенными.

Анализируя уровни активности, данные А. М. Новиковым и определяемые им как уровни деятельности личности (операционный, тактический и стратегический) мы видим, что одно и то же действие может проявляться на операционном уровне, который по контексту может быть определен как низкий, или на тактическом уровне, в конструкции с совокупностью наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач, который по контексту может быть опреде-

лен как средний и, наконец, на стратегическом уровне, как проявление превентивного понимания и целеполагания в собственном развитии, который по контексту может быть определен как высокий. Таким образом, мы можем сказать, что показатель инициации коммуникаций с коллегами, или любой из обозначенных нами выше, может быть на низком уровне, как необходимость выполнить операционные задачи в обучении, либо на среднем уровне, как показатель активных действий в преодолении, возникающих сложностей в обучении, либо как проявление поставленной цели в собственном профессиональном развитии.

В результате проведенных нами исследований и анализа научных данных по формированию инициативности в рамках системно – функциональной модели личностных качеств А. И. Крупнова мы можем говорить о понимании содержания определенных нами компонентов, установочно – целевого, мотивационно - волевого и регулятивно – деятельностного на нулевом, низком, среднем и высоком уровнях (см. таблицу3).

Таблица 3 – Содержание компонентов профессиональной инициативности (ПИ) и уровни его проявления

Уровни ПИ	Компоненты профессиональной инициативности и их содержание
Нулевой	Установочно - целевой: отсутствуют установка об инициативном поведении как норме в процессе обучения и устойчивое мнение о необходимости инициативности для решения учебных задач (своих и команды, где специалист обучается)
	Мотивационно – волевой: обучающийся при возникновении сложностей в решении учебной задачи ожидает помощи от обучающего, не участвует в командных работах по решению сложных учебных задач
	Регулятивно – деятельностный: обучающийся не проявляет активных действий в обучении (отстает в исполнении индивидуального плана обучения), не иницирует коммуникации с коллегами, не иницирует инновации по улучшению процесса обучения
Средний	Установочно - целевой: установки об инициативном поведении как норме в процессе обучения и о необходимости инициативности для решения учебных задач (своих и команды, где специалист обучается) коллектива устойчивы, но не транслируются в социальных коммуникациях, в процессе обучения
	Мотивационно – волевой: при возникновении сложностей в решении учебной задачи обучающийся иницирует коммуникации с обучающим и коллегами, для решения возникшей единичной сложности, после решения единичной сложности или при возникновении новой, коммуникация может прекращаться (проявление неустойчиво), в командных работах по решению сложных учебных задач не участвует

Продолжение таблицы 3

	Регулятивно – деятельностный: обучающийся активные действия в обучении (превентивное выполнение индивидуального плана обучения), инициирует коммуникацию с коллегами, но не инициирует инновации по улучшению процесса обучения
Высокий	Установочно - целевой: установки об инициативном поведении как норме в процессе обучения и о необходимости инициативности для решения учебных задач (своих и команды, где специалист обучается) коллектива устойчивы в проявлениях и транслируются в социальных коммуникациях, в процессе обучения
	Мотивационно – волевой: при возникновении сложностей в решении учебной задачи обучающийся регулярно инициирует коммуникации с обучающим и коллегами, инициирует командную работу для превентивного решения сложностей
	Регулятивно – деятельностный: обучающийся проявляет активные действия в обучении (превентивное и избыточное выполнение индивидуального плана обучения), инициирует коммуникацию с коллегами, инициирует инновации по улучшению процесса обучения, инициирует создание проектных групп по оценке и внедрению улучшений

Мы в своем исследовании, в первую очередь, заинтересованы в рассмотрении инициативности как формы активности обучающегося в корпоративном образовании, ориентированном на непрерывное профессиональное развитие обучающихся. Такой угол рассмотрения показателей в компонентах профессиональной инициативности позволяет увидеть критические варианты расхождений. Вариант расхождений в показателях, между высокими показателями в установочно – целевом и низкими в мотивационно – волевом и регулятивно – деятельностном.

При наличии устойчивых установок об инициативном поведении, как норме в процессе обучения, и мнения о необходимости инициативности для решения учебных задач (своих и команды, где специалист обучается) и их трансляции в социальных коммуникациях, обучающийся в процессе обучения, не проявляет активных действий в обучении (отстает в исполнении индивидуального плана обучения), не инициирует коммуникации с коллегами, не инициирует инновации, при этом, в возникновении сложностей в решении учебной задачи ожидает помощи от обучающего.

Вариант расхождений, где происходит фиксация высокого показателя в регулятивно – деятельностном компоненте, когда обучающийся проявляет активные действия в обучении (превентивное и избыточное выполнение индивидуального плана обучения), инициирует коммуникацию с коллегами, инициирует инновации по улучшению процесса обучения, инициирует создание проектных групп по оценке и внедрению

улучшений, и низкого в проявлении мотивационно – волевого компонента, а именно, при возникновении сложностей в решении учебной задачи обучающийся ожидает помощи от обучающего, кажется нам мало вероятным, однако возможным, и будет определяться нами как агармонический уровень профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании. Остальные варианты расхождений между показателями компонентов, составляющих профессиональную инициативность обучающегося, по нашему мнению, не являются критическими для формирования профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании.

Профессиональная инициативность, как форма активности обучающегося, обуславливает непрерывность его профессионального развития. Соотнесение ценностей по уровням, личных, профессиональных, корпоративных, общественных, заложенное в определении профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании, раскрывает миссию и общее направление профессионального развития в целом, выражая современную трактовку человеческого капитала. Таким образом, мы можем определить, что профессиональная инициативность - это форма активности обучающегося в корпоративном образовании, обеспечивающая процесс инициации определенной деятельности, состоящая из установочно-целевого, мотивационно-волевого и регулятивно-деятельностного компонентов, обуславливающая непрерывное профессиональное развитие специалиста.

1.3. Комплекс подходов и принципов к формированию профессиональной инициативности обучающихся

Рассматривая комплекс подходов к формированию профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, необходимо понимать, что сама постановка вопроса таким образом, уже затрагивает множество областей, которые как бы налагаются друг на друга, а именно процесс образования, который происходит в корпорации, процесс исполнения трудовых, функциональных задач, процесс развития работника, как в корпорации, так и за ее пределами.

Проблематика сферы корпоративного образования и внутрикорпоративного

обучения, в первую очередь, описывается компетентностным подходом. Компетентностный подход реализуется в нескольких сферах научно – практического поиска. В опыте экономики труда и управления персоналом он наиболее полно раскрыт в работах Р.А. Долженко, В.Ш. Каганова, А.Я. Кибанова, Е.С. Малахова [49, 69, 74, 97]. Зарубежный опыт исследования компетенций и компетентностного подхода представлен в работах: К. Арджириса, П. Сенге, Л. Спенсера и С. Спенсера [8, 157, 158, 170] и др. В педагогике компетентностный подход рассматривается в рамках тематики подготовки будущих специалистов и профессионального развития педагогов В.А. Болотовым, А.А. Вербицким, И.А. Коршуновым, В.С. Лазарев, И.Д. Фруминым [20, 27, 79, 80, 90] и др.

Исследования, которые производились в конце 90-х годов 20-го века в отечественной науке об управлении и экономике, рассматривали тот вид компетенций, которые необходимы взрослому человеку, исполняющему функциональные обязанности в определенной профессиональной сфере, часто затрагивая лишь определенный список знаний и навыков, требуемых в профессии. В данном взгляде, где экономический аспект являлся преобладающим, а педагогический аспект был лишь инструментальным для выполнения образовательного заказа, рассматривалась скорее квалификация и квалификационные требования к определенному виду труда, тогда как компетентностный подход в силу своего потенциала динамично эволюционировал от набора квалификационных требований по нормам профессии к более системному рассмотрению компетенций и компетентности.

Отождествление понятий, показало, что компетентность шире, чем компетенция, так как, в содержательном плане компетентность объединяет (кроме определенной совокупности умений, знаний, навыков) процесс освоения и присвоения социальных норм, ценностных ориентиров, способность их реализации в своей деятельности, отношение к своей профессии как к ценности [20, 27]. Интегративный состав компетенции лучше всего, на наш взгляд, отражает мнение А.Я. Кибанова, который рассматривает состав компетенции максимально широко, включая не только знания и навыки, но и группу социальных умений, личностных качеств и установок [74]. В докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО 1997 года говорится о

переходе в тенденциях образовательного заказа бизнес - организаций от квалификации к компетентности, в которой сочетаются квалификация, тип социального поведения, способность работать в группе, инициативность и склонность к риску [57].

Современное понимание компетенций и компетентности позволяет называть инициативность их актуальной составляющей. В то же время компетентностный подход, за счет своего динамично меняющегося представления о компетенциях, позволяет объемно рассматривать сложную структуру самого личностного качества инициативность у взрослого, обучающегося в условиях внутрикорпоративного обучения, и при этом выполняющего свои функциональные обязанности. Рассмотрение аспектов действий и их активности в процессе обучения, коммуникаций с коллегами и обучающими, постоянства проявлений активности, установления социальных связей, мотивации к обучению и сформированных в той или иной степени личностных установок, как основе способностей и потенциалов индивида, все это позволяет говорить о компетентностном подходе как об одном из основных для решения обозначенных нами вопросов исследования [97].

Компетентность, состоящая из отдельных компетенций, которые в свою очередь включают в себя уникальный комплекс личностных и профессиональных аспектов — это условие профессионального успеха специалиста в настоящем и основание для профессионального развития, и актуализации в будущем. Результат в работе по формированию профессиональной инициативности специалиста предприятия будет, таким образом являться частью компетенции, а в некоторых видах деятельности, к примеру, в торговле и сфере услуг, как сферах высокой динамики изменений, будет их основой.

Исходя из общенаучных положений, мы можем говорить о необходимости рассмотрения системного и деятельностного подходов, применительно к теме нашего исследования. Как мы могли увидеть ранее, корпоративное образование является системой и, в тоже время, частью более крупной системы развития персонала и управления персоналом. Структура личностного качества инициативность, как части компетенции, представляет собой систему, поэтому системный подход

является ключевым в решении задач нашего исследования и составляет его методологическую базу. Основные положения этого подхода раскрыты и обоснованы В.Г. Афанасьевым, И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским, Г.П. Щедровицким, Э.Г. Юдиным [9, 18, 149, 198].

С точки зрения системного подхода инициативность исследовали А.С. Жарикова, Н.В. Тучак, Г.А. Шурухина [54, 178, 200]. Ими были определены признаки инициативности, относящиеся к разным сферам (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой, поведенческой). Применение системного подхода в виде четкого описания элементов, составляющих систему, а также определения взаимосвязей между ними, системного моделирования, конструирования и деятельности, является, одним из основных условий сохранения определенного вектора научных изысканий. Достигается данный результат не только указанными нами выше аспектами, но и способностью системного анализа, который позволяет учитывать детерминирующее влияние элементов системы в динамике.

Компетенции реализуются в деятельности, будь то учебная или функциональная, профессиональная деятельность. Сама структура деятельности, включающая мотив, цель, программу, информационную основу, способы принятия решений, профессионально важные качества [187], и исследуемый нами возраст, предполагают, что деятельностный подход занимает важное место в рассмотрении вопроса формирования инициативности у специалиста предприятия, так как затрагивает возрастную категорию, для которой труд является основной формой деятельности, при этом реализуя цели в области профессионального развития в условиях обучения. В рамках нашего исследования применены положения концепции и закономерности формирования субъекта деятельности, субъектно-ориентированного и деятельностного подходов, представленные в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и многих других отечественных ученых [2, 19, 22, 32, 44, 92].

Синергетическим сочетанием системного и деятельностного подходов можно считать ситуационный подход, который согласуется с концепцией содержательно-генетической логики и культурно-исторической теории деятельности Л.С. Выготского,

А. Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова и др. Для темы нашего исследования ситуационный подход важен пониманием, что в условиях реализации трудовой и одновременно обучающей деятельности работник оказывается включенным в различные ситуации (профессиональные, социальные, бытовые и прочие). В самом общем виде в психологии под ситуацией понимают совокупность внешних обстоятельств, условий, детерминирующих тот или иной характер деятельности; способ организации субъектами явлений внутреннего мира; как единицу анализа образа жизни человека. Ученые подчеркивают инструментальную, прикладную важность ситуации как единицы сознательно выстроенного процесса формирования личностного качества инициативности.

В рамках проблематики нашего исследования ситуационный подход, неся признаки, как системного подхода, так и деятельностного, привносит конкретику условий, соблюдая которые профессиональная инициативность у обучающихся в корпоративном образовании может планомерно развиваться. Данный подход, по мнению В.И. Жилина, позволяет рассматривать профессиональную инициативность не только как навык решения конкретно – контекстной задачи (ситуации) как результат - реакцию на создавшееся «образовательное напряжение» [55].

Другим аспектом ситуации, как единицы системы и деятельности, будет более широкое ее понимание, например, управленческая ситуация, не в общепринятом контексте, заданной обучающим или управлением для обучающегося. Обучающийся может исполнять роль обучающего в команде, может исполнять роль конструктора собственной траектории развития, руководителя – эксперта в конкретной ситуации или проекте и так далее. Эволюция обучающегося через роль управленца, состоит в том, что, принимая эту роль, он конструирует систему ситуаций для своего развития.

Учитывая, что субъектом нашего исследования являются взрослые участники образовательных отношений, возникает необходимость обращения к андрагогическому подходу. Область, охватываемая андрагогикой и андрагогическим подходом объемна и многогранна, тем не менее, основываясь на трудах и резуль-

татах исследований А.П. Владиславлева, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Новикова, М. Ш. Ноулза, В.Г. Онушкина, В.И. Подобеда и др., мы можем говорить об общем векторе андрагогики, исследующем особенности обучения взрослых, выстраивающих собственную траекторию развития и несущих ответственность за результаты ее реализации [30, 42, 60, 77, 88, 89, 117, 118, 119, 130]. К этим особенностям, по утверждению З.А. Федосеевой, следует отнести: во-первых, самостоятельный выбор обучающих, содержания обучения, способов и временных рамок обучения, во-вторых, важность контекста в учебных задачах, в-третьих, учет имеющегося у обучающегося опыта, именно реализация этих особенностей обеспечивает высокую мотивацию к обучению и понимание своей ответственности за свои действия в рамках обучения [183].

Основанием обучения является осознание своего опыта и сознательное принятие решения об обучении и его целях. Если рассмотреть представленные нами ранее выводы о современных типах и моделях корпоративного образования, то мы увидим значительную долю самостоятельного обучения и обучения с помощью окружающего социума, будь то организованные практики наставничества или профессиональные коммуникации без видимого регламента. Все это является наглядным доказательством учета принципов андрагогики в виде особенностей обучения взрослого человека и их оснований в современных практиках корпоративного образования.

Андрагогический подход акцентирует внимание на установочно – целевом компоненте профессиональной инициативности обучающегося, в виде установок об инициативном поведении как о нормальном и желаемом шаблоне поведения в процессе обучения; устойчивом мнении о необходимости инициативности для решения учебных задач (своих и команды), так как сознательное принятие решения об обучении и выстраивание собственной траектории связано с внутренней установкой на саморазвитие.

С современным пониманием концепции человеческого капитала в практику отечественного управления пришло понимание приоритетной ценности знаний, навыков, мотивации и энергии каждого сотрудника, который вовлечен в свою деятельность и в

свое развитие. Если учесть соподчиненность целей подсистемы корпоративного образования системе управления персоналом, то актуальность исследования, создания и апробации технологий обучения, развивающих «человеческий капитал» корпорации - заказчика очень высока, при этом компетентностный подход, традиционно применяющийся в корпоративном образовании, не удовлетворяет образовательного заказа корпораций. В терминологии корпоративной культуры употребляется термин «приверженность компании» обозначающий некий нравственный императив, сформировавшийся у работника.

Ценностный аспект в корпоративном образовании представлен в работах Г.А. Игнатъевой, В. В. Кузнецова и Р.А. Масалимовой, характеризуемый как качество социально-экономической системы, определяемое не организационными формами или ресурсной базой, а иерархией ценностей, входящих в нее людей. Актуальность развития профессионала, способного к самостоятельной работе над своим гармоничным развитием, с развитыми нравственными императивами как никогда высока в современной среде высокой конкуренции и динамике изменений.

Рассматривая подходы к формированию профессиональной инициативности обучающегося в условиях корпоративного образования с точки зрения организации образовательного пространства, развивающего «человеческий капитал» корпорации – заказчика, необходимо подчеркнуть потенциал антропологического подхода. Устойчивый тренд на личностное, индивидуализированное развитие, затрагивающее и гармонизирующее индивида в целом и ставя его во главу угла развития корпорации, обуславливает рассматривать организации педагогической деятельности в корпоративном образовании в русле представлений о деятельности как об антропологической категории и антропологическом проекте (Н.Г. Алексеев, Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская и др.).

Применение данного подхода связано с объективным противоречием практики современного корпоративного образования. С одной стороны, современные концепции управления персоналом ставят на первое место человека и его развитие,

акцентируя важность антропологических практик, с другой стороны человек не является исключительным благополучателем, а является частью «человеческого капитала» корпорации, то есть корпорация заинтересована в нем как в единице капитализации. С точки зрения обучающегося, как субъекта обучения, это противоречие выражается в разнонаправленности векторов его личностного развития и функциональной деятельности. Разрешение данного противоречия видится в проектировании онто – и антропопрактик корпоративного образования как реального событийного пространства профессионального развития [64].

Особенности образования взрослых через антропологические практики и технологии отражены в трудах В.И. Слободчикова, посвященных развитию системы дополнительного профессионального образования. Исследуя построение гуманитарных антропологических практик, ученый приводит формулу их структуры как «ресурс–потенциал–действие–условие– цель», что обеспечивает возможность всем участникам становиться подлинными субъектами собственной деятельности [163].

Основным предметом освоения в антропологических практиках является антропологическое самоопределение, то есть овладение способами управления процессом собственного развития через смену своей внутренней позиции, выработку своей новой идентичности в изменяющихся обстоятельствах. Практика антропологического самоопределения позволяет, на наш взгляд, наилучшим образом разрешать указанное нами выше противоречие корпоративного образования; гибко выстраивать вектор развития, учитывая не только знания и навыки, но и актуальные на сегодня надпредметные навыки и личностные качества, включая инициативность.

Применение обозначенных выше походов обуславливает набор принципов формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании.

Принцип системных коммуникаций регулирует взаимодействие обучающего и обучающегося, работника и управления, профессионала и профессионала, наставника и стажера, между индивидами и сообществами, в том числе профессиональными в корпоративном образовании и, тем самым, позиционирует коммуникации в качестве связующих элементов в формировании профессиональной инициативности

обучающегося в корпоративном образовании как сложном системном явления.

Принцип практической направленности обеспечивает отношение к обучающемуся в корпоративном образовании как носителю потенциальных трудовых функций, которые он реализует в своей функциональной деятельности, повышая капитализацию корпорации, поэтому все стороны процесса корпоративного обучения рассматриваются в аспекте эффективности и применимости образовательных результатов на практике, а также функциональности знаний, навыков, личностных качеств, социальных отношений, формируемых в процессе образования.

Принцип со-бытийной общности призван интегрировать ценностные установки обучающегося специалиста и нормы корпоративной культуры, как основания корпоративного образования, что связано с антропологизацией образовательных практик, таким образом, утверждая позиционное самоопределение, субъектность и выводя профессиональную инициативность обучающихся на уровень общей ценности и для корпорации, и для них самих.

Принцип преемственности требует сохранения и поддержания единого вектора формирования знаний навыков и ценностных установок во всех институциональных формах, создает интеграцию целей систем образования для обеспечения непрерывного профессионального развития обучающихся.

В основе комплекса рассмотренных подходов и принципов, объединяя их, лежит понятие профессиональной инициативности взрослого обучающегося, реализующего функциональную деятельность и развивающегося в пространстве корпоративного образования, увеличивая личный потенциал развития и «человеческий капитал» корпорации.

Выводы по первой главе

Изучение проблемных областей и тенденций развития системы непрерывного профессионального образования позволило представить ее актуальное состояние и закономерности развития. Непрерывное профессиональное образование мы определяем как процесс непрерывной профессиональной актуализации на разных

этапах развития личности, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов, осуществляющийся через проектирование гибких образовательных траекторий с разными институциональными формами для освоения функциональных компетенций.

Выявлен ряд проблемных сфер современного этапа развития непрерывного профессионального образования: недостаточное единство в понимании сути процессов формирования знаний, навыков и ценностных установок формального и корпоративного образования; недостаточная разработанность средств и методов, а, самое главное, способов их практической реализации для формирования ценностных установок на долгосрочное и самовоспроизводящееся профессиональное развитие работника корпорации с ориентацией на систему национальных ценностей; а также, связанных с устойчивыми тенденциями изменений в корпоративном образовании, технологий и образовательных продуктов для взрослых обучающихся, формирующих развитые навыки самообучения и самоорганизации в рамках построения ими собственных траекторий профессионального развития.

Во-первых, корпоративное образование как вид неформального образования взрослых людей обладает высокой актуальностью и характеризуется поступательным и непрерывным темпом развития, и, обладая значительными ресурсами, но позволяя себе избегать инертности реакции на изменения в социуме, присущей формальному образованию, оно, динамично развиваясь, задает правила интеграции с формальным образованием через ресурсную поддержку адресных программ. В то же время корпоративное образование является динамичной составляющей системы неформального образования, в силу затрачиваемых на него корпорациями временных и материальных ресурсов, а также наличия центров по накоплению и осмыслению образовательного опыта, с привлечением экспертного опыта из различных сфер, в том числе и из системы формального образования.

Во-вторых, такой компонент корпоративного образования, как корпоративная культура, обеспечивает непосредственное воплощение диктуемой на законодательном уровне необходимости не только обеспечивать получение новых знаний и фор-

мирование навыков, но и реализовывать воспитательную функцию образования, формируя ценностные установки обучающихся. Тенденция формирования ценностных установок проявляется в корпоративном образовании в создании программ, которые акцентируют связь процессов корпоративного обучения и корпоративной культуры.

В-третьих, значительная динамика развития средств производства, основанная на научно – технических достижениях, влияет на изменение существующих профессий и актуализацию видов деятельности и, в свою очередь, на требуемые профессиональные знания, навыки и ценностные установки работника корпорации, реализующего в своей функциональной деятельности траекторию профессионального развития. Отсюда социальный заказ на работника с развитыми навыками самообучения и самоорганизации и умением формировать собственную, качественную траекторию профессионального развития, что актуализирует разработку технологий и образовательных продуктов, формирующих надпрофессиональные, надпредметные навыки у взрослых обучающихся.

Установлено, что сегодня корпоративное образование, динамично развиваясь как система, пройдя эволюцию от несистемной внутрифирменной подготовки до крупных корпоративных институтов, интегрированных со всеми ступенями формального образования, стало занимать ведущую роль в непрерывном профессиональном образовании. Обнаружена тенденция перехода от локальных форм внутрифирменной подготовки к выполнению работниками конкретного функционала к программам корпоративного образования, ориентированным на непрерывное профессиональное развитие обучающихся, в которых последние выступают как активные соиздатели новых знаний, умений, навыков, ценностных установок, формирующие у себя новые уровни личностных качеств, которые реализуются через функциональную деятельность, приводят к результатам, ожидаемым корпорацией как образовательным заказчиком.

На основании анализа исследований из областей: педагогика, экономика и комплекс наук об управлении определены два основания построения системы внутрикорпоративного образования: корпоративная культура, как основа ценностных установок персонала корпорации, и образовательный заказ корпорации, являю-

щийся источником целеполагания в обучении. Выделены элементы внутрикорпоративного образования и их взаимосвязи:

- точка формирования образовательного заказа, задающая показатели результативности образования; образовательный заказ – в виде совокупности целей, задач и образовательных результатов;

- коммуникации, являющиеся механизмом взаимодействия между точкой формирования образовательного заказа и обучающими, а также обучающими и обучающимися;

- обучающие – конкретные лица, подразделения, либо корпоративные институты, ответственные за результаты обучения;

- обучающиеся – индивиды или группы, принимающие знания, формирующие у себя навыки и умения, социальные связи и отношения;

- результаты обучения в виде совокупности новых знаний, сформированных навыков, реализованных умений, социальных связей и отношений, личностных качеств и мотивационных установок обучающихся;

- функциональная деятельность обучающегося работника, как механизм трансформации результатов обучения через его трудовую деятельность в результаты корпорации;

- результаты корпорации в виде суммы запланированных и достигнутых в трудовой деятельности прошедшими обучение функциональных показателей, и, наконец, программа корпоративного образования, как инструмент организационных изменений.

Изучение динамики развития и трансформации практик корпоративного образования показывает необходимость смены вектора от организации получения работником некой суммы знаний и навыков к обеспечению построения им траектории собственного развития при высокой вовлеченности в достижение целей корпорации. Выражением этого перехода является концепция «обучающей организации», которая обеспечивает развивающее взаимодействие в рамках разных типов корпоративного образования: формального, неформального и информального. Основными характеристиками обучающейся или самообучающейся организации являются единое видение и ценности сотрудников; использование знаний как источника развития организации;

стремление к приобретению, передаче и использованию новых знаний; непрерывность процесса обучения; вовлеченность в обучение всех работников корпорации, как действующих, так и потенциальных.

Проектирование и реализация конкретных моделей корпоративного образования происходит в двух направлениях: организация образовательного пространства с его широкими возможностями непрерывного профессионального развития и предельная конкретизация целей обучения до отдельных знаний и навыков, которые обучающемуся необходимо получить. Формальное, неформальное и информальное корпоративное образование могут быть реализованы через различные формы, в зависимости от типа. Идея взаимопроникновения форм, методов и средств корпоративного образования направлена на получение возможности интенсифицировать получение знаний и овладение навыками за счет более гибкого распределения времени обучения и возможности прибегать к обучению не только синхронно с обучающими, но и в любое удобное для обучающегося время. Ключевым фокусом внимания для современных моделей внутрикорпоративного образования, весомая доля структуры которого проектируется вне традиционно организованных форм, являются внутренние побуждения, ценностные ориентиры и личностные качества обучающегося и его субъектная позиция как залог эффективности обучения.

Сущность профессиональной инициативности, структура данного понятия рассмотрены с точки зрения взрослого человека, который реализует себя как работник, выполняющий определенные трудовые функции и при этом является обучающимся во внутрикорпоративном обучении, а также с учетом тенденций в корпоративном образовании, которые актуализируют роль формирования надпредметных компетенций и развития определенных личностных качеств, выступающих основой профессионального развития специалиста и развития «человеческого капитала» корпорации.

Теоретическим основанием характеристики профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании стал синтез положений психолого-педагогической, экономической наук и комплекса наук об управлении, касающихся объяснения сущности инициативности, как личностного качества, и как активной формы поведения человека.

Таким образом, профессиональная инициативность обучающегося в корпоративном образовании определена нами как форма активности работника корпорации, обеспечивающая появление у него соответствующего профессионально важного качества личности, и состоящая из установочно-целевого, мотивационно-волевого и регулятивно-деятельностного компонентов, проявляющихся в личностных установках обучающегося, постоянстве инициатив вне зависимости от вида учебных задач, инициации поиска решений и коммуникаций с коллегами при затруднениях в решении учебных задач.

В результате проведенных нами исследований и анализа научных данных по формированию инициативности выделены характеристики нулевого, низкого, среднего и высокого уровней наполнения содержания компонентов профессиональной инициативности. В качестве условий формирования профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании выступают: наличие задокументированных целей и задач образовательного процесса, принимаемых всеми его участниками, наличие традиций поддержки профессиональной инициативности в организации образовательного процесса, положительное отношение и его демонстрация со стороны руководства к проявлениям профессиональной инициативности обучающегося в образовательном процессе, высокая степень психологического комфорта у обучающихся, связь проявлений профессиональной инициативности обучающегося с мотивацией.

Определение методологической основы исследования формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования связано с необходимостью разрешения глобального противоречия между основным принципом в проектировании корпоративного образования - интересом корпорации, как основного благополучателя его результатов, который диктует главенство функционала работника, ориентируясь на профессиональные знания и навыки формируемые на основе компетентностного подхода, и современными установками концепции человеческого капитала и управления человеческими ресурсами, которые ставят на первое место человека и его развитие, акцентируя важность его индивидуальной субъектности в процессе собственного образования.

Формирование профессиональной инициативности у обучающегося в корпоративном образовании осуществляется в методологии, объединяющей следующие подходы:

- компетентностный подход, позволяющий объемно рассматривать структуру профессиональной инициативности в виде уникального комплекса личностных и профессиональных аспектов, определяя ее как условие профессионального успеха работника в настоящем и основание для профессиональной актуализации в будущем, и как уникальную компетенцию в общей компетентностной структуре личности профессионала;

- системный подход, характеризующий процесс корпоративного образования как системный объект, являющийся, в свою очередь, частью более крупной системы управления развитием персонала, и профессиональную инициативность, как уровневую систему, состоящую из определенных компонентов, и являющуюся подсистемой компетентностной модели работника корпорации;

- деятельностный подход, определяющий, что любое личностное качество формируется и проявляется в определенной деятельности, учитывая специфику взрослых обучающихся в условиях корпоративного образования, у которых профессиональная инициативность формируется и проявляется на стыке учебно- профессиональной и функциональной видов деятельности;

- ситуационный подход, который отражая признаки системного и деятельностного подходов, позволяет обучающемуся через специально смоделированные учебные ситуации прийти к принятию активной роли субъекта, управляющего своим развитием;

- андрагогический подход, диктующий необходимость учитывать особенности и способы обучения взрослого человека в качестве содержательно-технологических оснований проектирования современных практик корпоративного образования;

- антропологический подход, который в его современном понимании «выращивания» работника в со-бытийной общности пространства корпоративного образования через его самоопределение как субъекта собственного развития, обладающего, пониманием ценности своего вклада в «человеческий капитал» корпорации,

выступает методологическим обоснованием построения образовательной реальности нового типа – антропопрактики корпоративного образования.

Опираясь на вышеописанный комплекс методологических подходов, нами была разработана системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, особенности проектирования и реализации которой будут описаны во второй главе.

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОПРОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе дается характеристика особенностей процесса формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования в контексте сравнительно-сопоставительного анализа общенаучных понятий «формирование» и «развитие»; раскрывается специфика управления процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся работников корпорации как вида педагогического управления в системе непрерывного профессионального образования. Описывается системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования в единстве ее содержательно – процессуального и инструментально – методического компонентов.

2.1. Управление формированием профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования

Особенности процесса формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. В соответствии с положениями гуманистических и феноменологических теорий личности (Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, К. Роджерс и др.), в которых человек рассматривается априори как духовное существо, стремящееся к саморазвитию и самоактуализации, а все проблемы в этом духовном движении объясняются неблагоприятным воздействием внешних факторов, формирование и развитие личности трактуются как процессы становления «Я».

Процесс и результат образования человека принято описывать с помощью общенаучных понятий «формирование» и «развитие». Для четкости представления предмета настоящего исследования необходимо установить, в каком соотношении

находятся данные понятия применительно к такому профессионально важному качеству личности любого человека современного мира как профессиональная инициативность.

Во многих исследованиях формирование характеризуется как сознательное управление развитием и человека в целом, и отдельных сторон его личности под воздействием совокупности факторов внешней и внутренней среды его жизнедеятельности, включая представление их в виде задуманной формы (модели, концептуальной идеи). Развитие личности, в интерпретации А.А. Вербицкого, понимается как системный процесс закономерных количественных и качественных изменений личности индивида в результате его социализации [27]. Существенной особенностью процесса развития является то, что это постоянные переходы из одного состояния в другое, восхождение от простого к сложному, от низшего к высшему, описываемые на основе универсальных философских законов: перехода количественных изменений в качественные, отрицание отрицания.

При характеристике и процесса формирования, и процесса развития отмечается значимость влияния внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов. При этом формирование предполагает ведущую роль внешних факторов, тогда как развитие связано не только с внешними, но, в большей мере, с внутренними факторами. По А.В. Петровскому, предпосылками развития личности выступает осознаваемое индивидом внутреннее противоречие между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения [125]. В этом плане, именно сознающий недостаточность каких-то качеств для своей полноценной жизни человек выступает в качестве инициатора процесса развития. Однако, как правило, запускается данный процесс теми или иными общественными группами или институтами, нуждающимися в людях, обладающих определенными качествами, необходимыми для поступательного социального развития.

Таким образом, процесс формирования мы понимаем, как начальный этап развития личности в направлении, заданном актуальными потребностями соответствующих сфер жизнедеятельности общества и человека. Процесс формирования в рамках профессиональной подготовки любого специалиста предшествует более

масштабному процессу развития, как его начальная стадия. В контексте предмета нашего исследования можно утверждать, что формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования запускает процесс их профессионального развития.

Согласно Л.И. Божович, процесс формирования качеств личности в условиях образовательной деятельности включает три этапа: актуализация потребностно - мотивационной сферы личности обучающегося, организация образовательной деятельности и формирование информационно – деятельностного компонента личности, организация практической деятельности и формирование поведенческо-волевого компонента личностного качества [19]. Возникновение и закрепление в структуре личности человека того или иного качества через процесс формирования зависит от характеристик образовательной среды (фактор среды), от типа образовательного поведения человека (фактор деятельности) и от степени осознания самим человеком уровня сформированности у него искомого качества (фактор рефлексии) [72, 161].

Корпоративная образовательная среда представляет собой целенаправленно организуемую систему возможностей для непрерывного профессионального развития сотрудников компании (предприятия), как действующих, так и потенциальных, ориентированную на успешное решение производственных задач и достижение установленных показателей эффективности посредством развития мотивации работников к профессиональному росту и удовлетворения ими своих образовательных потребностей. Данную разновидность образовательной среды характеризуют следующие параметры: человекоцентричность, означающая установку на учет в организации обучения индивидуального социального и профессионального опыта сотрудника, его интересов, мотивации, вовлеченности в производственный процесс, и, дополняемая также параметрами адаптивности и персонализации образовательного процесса; интеграция образовательных и производственных задач; атмосфера принятия, когда у каждого сотрудника есть право на рефлекссию, поддержку и получение развивающей обратной связи; вовлеченность в образовательный процесс лидеров и руководителей в качестве менторов, наставников, экспертов.

Корпоративная образовательная среда включает в себя материальный компонент: оборудование и оснащение помещений, в которых проводятся учебные занятия; коммуникативный компонент, представленный формами взаимодействия, средствами коммуникации, ролевой структурой участников образовательного процесса, характеристиками коллектива (психологический климат, статусы и т.п.); содержательный компонент, объединяющий содержание и формы учебных материалов, корпоративные базы знаний, типологию образовательных маршрутов и образовательных ситуаций, методические руководства и др.; организационный компонент, связанный со структурой организации корпоративного обучения, степенью вовлеченности администраторов и руководителей в формирование образовательной стратегии и ее реализацию; технологический компонент: технологии офлайн и онлайн образования, цифровые платформы для обучения, мессенджеры и т.д. Все перечисленные компоненты корпоративной образовательной среды обеспечивают возможности для проявления инициативности обучающихся и поддерживают ее применение в профессиональном контексте.

Второй фактор формирования и развития любого личностного качества, в том числе и профессионального, — это деятельность. Учебно-профессиональная деятельность, в рамках которой происходит формирование профессиональной инициативности, является деятельностью по решению специально поставленных преподавателем учебно-профессиональных задач посредством набора учебных действий соотнесенных с обобщенными способами профессиональных действий. Этот вид деятельности характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью. Влияние учебно-профессиональной деятельности на качество формирования профессиональной инициативности прямо пропорционально, то есть интеллектуальная и практическая действенность инициативы тем выше, чем успешнее и продуктивнее протекает учебно-профессиональная деятельность.

Целенаправленно организуемая и адекватная формируемому качеству деятельность позволяет обучающемуся «вжиться» в него, ведет к интериоризации качества и его закреплению в структуре личности. Таким образом, цель воздействия фактора деятельности состоит в формировании определенного типа поведения человека (в нашем

случае профессионального), а его результатом выступают навыки и компетенции.

Следует отметить важность согласования действия факторов среды и деятельности на формирование качества личности. Их взаимодействие обеспечивает возможность интеграции вновь образованного качества в систему уже имеющихся, что отражает действие одной из ведущих закономерностей деятельностного подхода, сформулированной А.Н. Леонтьевым, о единстве сознания и деятельности, которая в дидактическом контексте интерпретируется как единство содержания образования, что собственно и есть в нашем понимании квинтэссенция образовательной среды, и форм его освоения [92].

Цель третьего, рефлексивного фактора — стимулировать, корректировать или блокировать деятельность в случае необходимости. Ключевую роль в успешной интериоризации формируемого качества личности играют имеющиеся у обучающегося навыки самооценивания, самоконтроля и саморегуляции деятельности. При этом, если внутренняя (рефлексивная) и внешняя оценки положительные, то действие закрепляется и качество успешно встраивается в структуру личности, определяя в дальнейшем тип поведения человека при решении соответствующих жизненных или профессиональных задач.

В случае несовпадения внешней и внутренней оценок выделяют две линии поведения: 1) «формальное» (демонстративное) поведение – когда человек осознает недостаточный уровень владения искомым качеством, которое востребовано в его окружении, и старается имитировать соответствующий и ожидаемый тип поведения; 2) «скрытое» поведение, если личностное качество в результате обучения успешно интериоризировано и перешло в разряд навыка и стиля поведения человека, позволяющего ему успешно решать важные задачи, но в его окружении от него соответствующих действий не ждут и не воспринимают положительно данную модель поведения. Именно второй случай чаще всего вызывает проблемы и противоречия, связанные с неприемлемостью профессиональной инициативности в организациях с консервативным типом корпоративной культуры. Например, так называемая культура «процесса», характерная для компаний с низким риском и медленной обратной связью, в которой для работников важен предсказуемый и

стандартизированный процесс, а не развитие производства. В такой культуре сложно приживаются работники, ориентированные на внедрение новшеств и готовые на новые требования со стороны внешнего окружения, то есть демонстрирующие профессионально инициативное поведение.

Вышеописанные факторы являются базовым психолого-педагогическим основанием в формировании и развитии любого личностного качества. Представляя объективную реальность, они в своем единстве детерминируют развитие человека, формируя его позицию, поведение и Я-концепцию. Нельзя утверждать, что какой-то фактор имеет приоритетное значение в формировании конкретного качества личности, но, безусловно, фактор деятельности является системообразующим.

Специфика управления процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. Управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования - одно из направлений педагогического управления. Следуя мысли Ю. В. Васильева о том, что данный вид управления есть управление процессом воспитания и обучения, основанное на закономерностях педагогических наук [25], мы рассматриваем управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся как частный случай управления процессами корпоративного воспитания и обучения, а также управление жизненным циклом сотрудника [100] в условиях корпоративного образования.

Педагогическое управление – это целенаправленный процесс перехода от одной образовательной ситуации к другой, перевода управляемой системы, коей является образовательная общность, включающая обучающего и обучающегося и совокупность взаимосвязей между ними, из одного состояния в другое, характеризующее наличие определенных личностных изменений – приращений, например, в виде нового качества – инициативности.

Общими признаками данного вида управления являются: целенаправленность и организованность взаимодействия участников образовательных отношений, ориентация на классические управленческие функции: планирование, организацию, руководство и контроль; системность, прогностичность, цикличность; соответствие

управленческого механизма сложности объекта и возможностям субъектов образовательного процесса; возможность построить управленческий проект через функции управления, организационную структуру и организационный механизм.

Структура процесса педагогического управления включает: постановку цели на основе диагностирования наличного состояния обучающихся; формулировку задач в зависимости от поставленной цели и выявленных особенностей; проектирование содержания, методов, средств, форм образовательной деятельности; осуществление образовательного процесса; контроль и корректировку получения запланированных результатов; подведение итогов. Данная структура образует внешний контур педагогического управления. С точки зрения внутреннего контура, структуру педагогического управления образуют качественные уровни взаимодействия участников образовательных отношений, различающиеся степенью развития управляющих, управляемых подсистем и самого их взаимодействия. Данные уровни – этапы представлены следующими компонентами:

- «встреча» управляющего и управляемого и формирование образа ожидаемого результата;
- конструирование процесса получения ожидаемого результата;
- «инвентаризация» имеющихся ресурсов;
- моделирование ресурсобеспечения будущей деятельности с учетом конкретных условий ее осуществления, представленное в виде процессуальной модели;
- фиксация и анализ затруднений на пути получения конечного результата;
- разработка целостной программы деятельности, описывающей движение к конечному образовательному результату;
- конструирование технологических карт для тех видов деятельности, которые предписаны программой;
- контроль деятельности на основании сравнения образа желаемого результата с реальным процессом;
- установление причин существования расхождением между должным и реальным на основе критической рефлексии;
- проблематизация образа желаемого результата на основе мысленного

эксперимента;

- корректировка программы и возврат в перестраиваемую образовательную реальность с новым содержанием деятельности и способами его освоения.

Педагогическое управление осуществляется в рамках субъект-субъектного взаимодействия обучающего и обучающегося. Управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся мы рассматриваем как цикл педагогического управления внутри HR-цикла, представляющего собой целостный и непрерывный процесс деятельности по управлению персоналом, объединяющий создание и реализацию HR-стратегии предприятия (организации) с жизненным циклом сотрудника [46, 100, 138]. Концепция жизненного цикла работника основана на представлении о том, что система управления персоналом, включая и корпоративное образование, должна строиться на понимании особенностей прохождения работником различных этапов его профессионально-трудовой деятельности, начиная от встречи и установления контакта с новым сотрудником, профессиональной диагностики в процессе собеседования или интервью, затем организации адаптации работника к новым условиям и его вовлечения, переходя к этапу непрерывного профессионального развития, где важнейшими HR – задачами являются удержание сотрудников и признание результатов их профессионального роста, и, наконец, продвигаясь к этапу увольнения, предполагающему подготовку сотрудника к этому шагу, сопровождение в самом процессе прекращения трудовых отношений и в последующий период.

Цикл педагогического управления следует рассматривать в рамках общей теории управления как повторяющуюся совокупность целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, обеспечивающих получение требуемого результата (в данном случае – образовательного, связанного с определенными личностными приращениями обучающихся). Наибольшей универсальностью среди применяемых сегодня моделей управленческого цикла отличается модель французского теоретика менеджмента Абрахама Файоля [180]. Им были определены пять управленческих функций менеджера, которые присутствуют в любом управленческом цикле:

1) планирование — процесс определения целей, путей и ресурсной базы их достижения;

2) организация — процесс определения задач предстоящей деятельности и их распределения между ее участниками;

3) координация — установление взаимодействия между участниками управляемого процесса для выполнения задач в соответствии с определенными целями и планом;

4) мотивация — стимулирование интереса участников к выполнению задач и достижению поставленных целей;

5) контроль — процесс определения результативности и эффективности совершаемой деятельности.

В контексте цикла педагогического управления модель Файоля может быть дополнена системой управленческих функций, разработанной на основе концепции управления по результатам П.И. Третьякова [177] и управления образовательными системами Т.И. Шамовой [192] включающей:

1) функцию анализа информации о состоянии образовательной системы, которая должна быть измерима, особенно с точки зрения ценностно-смысловой стороны, а также по результатам анализа ее необходимо оценить и распределить с учетом способностей усвоения этой информации и организации взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса;

2) функцию мотивации и целеполагания, центральным элементом исполнения которой является согласование индивидуальных и групповых целей, причем упор следует делать на перспективные цели, направленные на развитие личности через получение значимых в контексте общей цели личностных приращений;

3) функция прогнозирования и планирования, в которой первый компонент отвечает за формирование образа ожидаемого результата, как ориентира для выбора оптимальных путей достижения поставленных целей, а второй компонент деконструируется в планирование содержания образовательного процесса; планирование деятельности по управлению образовательным процессом с учетом ближних,

среднесрочных и долгосрочных перспектив; планирование образовательной деятельности обучающихся, а, в совокупности, оба аспекта функции обеспечивают оптимальный выбор целей и разработку программы их достижения;

4) организационная функция обеспечивает осуществление процесса реализации планов педагогического управления через систему учебных планов, программ, технологий и управленческих решений, а также разработку всех видов взаимодействия между обучающим и обучающимися при условии наделения каждого субъекта деятельности четко установленными обязанностями и правами, уравновешенным пониманием ответственности за результаты своей работы и последствий ее невыполнения;

5) функция контроля и диагностики направлена на осмысление состояния образовательного процесса, в целом, определение динамики его изменения, обеспечивает оценку соответствия текущего состояния заданным в процессе прогнозирования параметрам, позволяет установить обстоятельства, способствующие развитию образовательной системы, определить риски, угрожающие недостижением образа ожидаемого результата и определить направления коррекционного воздействия;

6) регуляторная функция выходит на любой этап управленческого цикла, приводя нарушенное взаимодействие к оптимальному уровню по отношению к прогностически заданному состоянию и обеспечивает осуществление коррекционных воздействий в процесс педагогического управления с помощью оперативных методов для приведения управленческих решений в соответствие с целью, предметом и условиями деятельности, и успешность ее реализации зависит от реализации функция контроля и диагностики: чем более объективную информацию она предоставляет, тем более эффективными будут корректирующие воздействия;

7) функция мобилизации ресурсов предполагает аккумуляцию всех видов обеспечения реализации образовательного процесса, прежде всего кадрового, для успешной организации соответствующей деятельности.

Управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, как открытой самоорганизующейся системы, реализуется с учетом определенных закономерностей его развертывания, распределенных в три группы: 1) общие закономерности протекания

процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах; 2) закономерности, специфические для процессов корпоративного обучения и воспитания; 3) закономерности, характеризующие решение конкретной исследовательской задачи, в нашем контексте, связанные с формированием профессиональной инициативности взрослых обучающихся.

К общим закономерностям педагогического управления в открытых, сложных, самоорганизующихся системах относятся: зависимости успешности достижения целей от максимальной эффективности мобилизации всех видов ресурсов и кооперации; нелинейная чувствительность самоорганизующейся системы к управляющим воздействиям, что определяет вероятностный характер выбора путей развития. Специфические закономерности определяют следующие виды зависимости: характера всех последующих изменений от характера изменений на предыдущих этапах; эффективности педагогического управления от интенсивности и обоснованности управленческих воздействий; продуктивности образовательного процесса от качества деятельности обучающего и осуществления функции мотивации и целеполагания; эффективности образовательного процесса от согласованности деятельности обучающего с собственной образовательной деятельностью обучающихся. В третью группу закономерностей входят следующие: зависимость процесса управления от внутренних тенденций самоорганизации образовательного процесса; установление соответствия результативности управления внутренним целям саморазвития образовательного процесса с учетом периода предшествующего развития.

Таким образом, управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования представляет собой сложный и многоаспектный феномен, оказывающий непосредственное влияние на процессы корпоративного обучения и воспитания с целью их дальнейшего совершенствования в содержательном и технологическом планах.

Системно – процессный подход к организации процесса формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования.

Современным представлениям об образовательном процессе, ориентированном на профессиональное развитие взрослых обучающихся, в наибольшей степени, соответствуют положения системного и процессного подходов.

Системный подход, по утверждению его методологов И. В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина [18, 149], рассматривается как всеобщее методологическое основание, обеспечивающее теоретическое осмысление существующих в современной образовательной практике диалектических противоречий и способов их разрешения. По мнению В.Н. Садовского, любой социальный феномен может быть рассмотрен как особая система: производственная, организационная, образовательная и др. Система является мета научным, междисциплинарным понятием [149]. Чаще всего это понятие применяют к описанию сложных объектов с набором элементов, их свойств, связей и отношений между ними. Сущностным признаком системы является то, что образующие ее компоненты составляют единое целое и их функционирование подчинено единой цели, стоящей перед всей системой.

Согласно В.Г. Афанасьеву [9], выделяют следующий перечень признаков описания систем: системность в виде набора интегративных качеств, каждый из которых не имеет ни один из составляющих систему элементов; содержательность, как наличие состава, то есть компонентов, из которых образуется система; структурированность, то есть наличие связей и отношений между составными частями системы; функциональность, присущая как системе в целом, так и ее отдельным компонентам; коммуникативность, проявляемая и во взаимодействии системы с окружающей средой, и во взаимодействии внутри себя самой со своими компонентами и с системами более высокого порядка, частью которых она является; преемственность, определяющая связь прошлого, настоящего и будущего системы и ее компонентов.

В образовательных системах, в дополнение к вышеперечисленному, выделяют в качестве сущностных признаков наличие целей и управления. Кроме того, данному типу систем присуща сложность, обусловленная, с одной стороны, формальным многообразием элементов, их функций и связей между ними, а, с другой стороны, в этих же системах всегда имеются и слабо формализуемые элементы,

порождаемые стихийным процессом формирования и развития системы, упорядоченный характер чему можно придать только с помощью механизмов управления.

Системный подход в настоящее время широко применяется к всестороннему изучению различных конкретных явлений действительности, что связано со следующими его характеристиками:

- любой объект, явление является системой;
- любая система выступает частью более общей системы (метасистемы);
- любая система развивается: от зарождения, к становлению и зрелости и далее к преобразованию;
- появление и развитие любой системы имеет объективные основания;
- любой системе присущи внутренние противоречия, являющиеся источником ее непрерывного развития;
- любая система может быть использована во благо человеку, равно как и человек должен сосуществовать с системами, не нарушая их функционирования.

Следуя требованиям системного подхода, мы представляем систему формирования профессиональной инициативности обучающихся в качестве компонента системы корпоративного образования, ориентированной на непрерывное профессиональное развитие работника корпорации. Данная логика исходит из того, что личность является динамической психологической системой, интегрированным целым, образуемым взаимодействующими элементами, являющимися специфическими личностными качествами, обеспечивающими внутреннюю регуляцию деятельности и внешний обмен с социальной и предметной средой.

С точки зрения системного подхода, образование является сложной системой взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, направленных на достижение единой социально значимой цели. Согласно федеральному закону «Об образовании в РФ», образование — это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства как общественно значимое благо [194]. В этом же определении дается характеристика образования как системы, объединяющей совокупность компонентов социокультурного опыта человечества: знаний, умений, навыков, ценностных установок,

опыта деятельности и компетенций, функционирующей в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека и удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

В контексте корпоративного образования, являющегося подсистемой непрерывного профессионального образования, системный и процессный подходы имеют единую целевую установку – профессиональное развитие обучающегося. Образовательный процесс в соответствии с установками процессного подхода, зафиксированных в международных стандартах ISO 9000 [40], характеризуется как совокупность взаимосвязанных и (или) взаимодействующих видов деятельности, что, собственно, есть система, функционирующих путем преобразования определенного набора ресурсов в конкретные результирующие сущности, имеющие ценностную значимость для человека, общества и государства. Существенным признаком любого процесса, согласно процессному подходу, является то, что ресурсы одного процесса обычно являются продуктами других процессов.

Значимость процессного подхода, применительно к сфере образования, состоит в том, что в нем деятельность рассматривается как последовательность взаимосвязанных работ, в каждой из которых происходит преобразование ресурсов или входов в процесс в результаты и продукты, то есть выходы процесса. Таким образом, обеспечивается преемственность в виде связи между различными этапами развития человека, смысл которой состоит в сохранении отдельных элементов целого при общей его трансформации как системы.

С научной школой В.А. Сластенина в отечественной педагогической науке связана теория целостного педагогического (образовательного) процесса [161]. Согласно этой теории, именно целостность является сущностной характеристикой образовательного процесса, проявляемой и в его содержании, и в организационном аспекте. При этом образовательный процесс, в целом, является совокупностью взаимосвязанных процессов, включая основные процессы, которые непосредственно обеспечивают получение результирующей сущности, обеспечивающие процессы, осуществляющие поддержку основных процессов, и выступая фактически в каче-

стве источника ресурсов для основных процессов, организационные процессы, выполняющие функции управления.

Системный и процессный подходы обычно применяются изолированно друг от друга в методологическом аппарате научно-педагогических исследований. В то же время, в современной теории менеджмента наблюдается тенденция к интеграции этих подходов. Так в международном стандарте ИСО 9000:2000 эта интеграция проявляется в том, что сам менеджмент понимается как система взаимосвязанных процессов [39]. Специалисты Л.В. Семенова, Р.А. Фатхутдинов предлагают интеграцию системного и процессного подходов по типу проектирования в системе ключевых параметров процесса, то есть «процесс в системе» [154, 181]. Другие, например, Т.Ф. Шарипов, предлагают введение системно-процессного подхода по типу «система в процессе» [193]. Суть этого вида интеграции подходов состоит в том, что проектируемый объект рассматривается и как совокупность последовательных действий (то есть процесс), и как система процессуальных функций, которыми наделены эти действия.

Экстраполируя вышеизложенные представления теории менеджмента в содержательное поле нашего исследования, мы предлагаем следующее понимание сущности системно-процессного подхода к организации процесса формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. С позиции системного подхода в организационную модель этого процесса входят следующие подсистемы: системообразующие факторы (цели, результаты деятельности); условия реализации; структурно-деятельностные компоненты. Дополнение этой организационной модели процессным подходом означает проектирование взаимосвязей как внутри подсистем, так и между ними. Системно-процессный подход дает возможность интерпретировать процесс корпоративного образования как систему многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех его участников: и субъектов, организующих образовательный процесс, и субъектов, для которых он организуется. При этом в данной логике деятельность организатора образовательного процесса представляет собой «метадеятельность», то есть деятельность по управлению ситуациями развития обучающихся в соответствии с их интересами и потребностями.

2.2. Содержательно – процессуальный компонент технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования

Системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности обучающихся. В условиях корпоративного образования формирование профессиональной инициативности обучающихся представляет собой единство, с одной стороны, нового типа содержания (деятельностного), с другой, - проектно-деятельностных форматов образовательного пространства, направленных на формирование нового профессионализма сотрудников организации, ядром чего является системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся.

В основу разработки системно-процессной технологии положена ведущая дидактическая закономерность о связи содержания корпоративного образования и формы его освоения через систему ситуаций развития или задачный процесс профессионального развития. Это связано с разработкой комплекса организационно-управленческих условий для выращивания у работников способности к развитию и саморазвитию и собственной субъектной инициативности для решения актуальных производственных задач. В связи с этим, в данной технологии выделены два основных аспекта: содержательный и технологический.

Содержательный аспект системно-процессной технологии обучения взрослых раскрывается через категорию деятельностного содержания корпоративного образования и воплощается в программе корпоративного обучения, которая включает в себя совокупность образовательных ситуаций. Технологический или деятельностный аспект представлен компаративистской образовательной стратегией, воплощённой в позиционной модели корпоративного обучения, и реализуется через совокупность проектно - деятельностных форматов, реализация которых создаёт условия для профессиональной инициативы работников корпорации. Понятие «корпорация» в данном контексте рассматривается нами не только как органи-

зованная группа лиц, объединённых однородной профессиональной деятельностью и общностью профессиональных интересов, но и как такая группа, члены которой привержены коллективным целям, ценностям и интересам, что становится основанием становления профессиональной событийной общности и выступает как необходимое условие инновационной деятельности специалистов. Мы определяем процесс корпоративного обучения как целенаправленную системную деятельность, ориентированную на формирование ключевых компетенций обучающихся работников корпорации, осуществляющую процесс формирования профессиональной инициативности на основе комплексного анализа их внутренних потребностей и ресурсов, при этом инициатива и ключевая роль в проектировании успешности профессиональной деятельности принадлежит сложившейся профессионально – образовательной общности.

На протяжении нескольких десятилетий модели корпоративного обучения и образования становились объектом проектирования и исследования, как правило, с целью совершенствования процессов «доподготовки» работников для более эффективного решения производственных задач. При этом четко зафиксированы их многочисленные преимущества перед традиционными моделями дополнительного профессионального образования, предполагающими прохождение курсовой подготовки за пределами производственной организации. Организация корпоративного обучения специалистов рассматривается как необходимое условие реализации профессиональных стандартов, как фактор обеспечения оптимальных условий для развития кадрового потенциала компаний и отраслей.

Описанные в литературе организационные модели корпоративного образования, анализ которых был дан в первой главе, по форме реализации программ профессионального развития специалистов в исследовании мы можем типологизировать и разделить на три группы. Для первого типа моделей корпоративного образования характерно использование исключительно внутренних ресурсов самой организации или корпорации, в основе которых лежат принципы обмена опытом между членами коллектива и расширения горизонтальных профессиональных связей со смежными организациями.

Каждая организация самостоятельно проводит анализ существующей производственной практики, определяет направления профессионального развития и самоопределения, проектирует и реализует программу корпоративного образования.

Вторую группу составляют модели корпоративного образования смешанного типа, предполагающие использование ресурсов собственной организации, на базе которой реализуется эта концептуальная модель, и частичное привлечение внешних ресурсов сторонних организаций, учреждений или частных лиц. Организация может привлекать ресурсы на любом этапе проектирования программы корпоративного образования: для мониторинга уровня сформированности профессиональных ключевых компетенций, для разработки системы профессиональных задач, для проведения социокультурных образовательных событий и акций (семинаров, мастер – классов, курсов повышения квалификации), для экспертизы профессиональной деятельности и т.д. Инициатором реализации программ корпоративного образования может выступать как сама организация, так и её партнёры, заинтересованные в развитии кадрового потенциала.

К третьей группе моделей корпоративного образования мы относим модели, в которых используются возможности проектно-сетевое взаимодействие разных организаций отрасли: профессиональное взаимодействие основано на принципах горизонтальных профессиональных связей между специалистами нескольких организаций, открытости к идее холизма, предполагающей, что целое всегда больше суммы его частей. Данные модели предполагают наличие структурообразующей институциональной единицы, например, корпоративного учебного центра.

Каждая из представленных моделей обладает как ограничениями, так и преимуществами. Например, в учреждениях системы формального образования используется исключительно внутренний ресурс для реализации программ корпоративного образования, повышаются требования к сотрудникам, проектирующим программы профессионального развития и саморазвития, и возрастает опасность информационной изоляции, отчуждения от других игроков на рынке образовательных услуг. В то же время, расширение горизонтальных профессиональных связей

положительно влияет на формирование коллективного субъекта деятельности и позиционной со-общности корпоративного образования.

Обязательным элементом системы условий, в которых возможно формирование профессиональной инициативности, является не только разработка, но, и главное, реализация предложенной технологии, применение средств проектирования и конструирования к организации различных моделей формального и неформального образования [68]. Отраслевые нормативные документы закрепляют практику разработки проектных продуктов и построения продуктовых линеек и, в частности, профессиональный стандарт определяет проектирование и прогнозирование изменений как одну из важных трудовых функций работника, что предполагают выращивание новых форм профессиональной деятельности, новых элементов содержания корпоративного образования и проектно-деятельностных технологий [134, 135].

Процесс проектирования в современной системе образования является ключевым механизмом создания новых норм деятельности и развития, по мнению В.В. Давыдова, необходимо при построении новых практик применять данный механизм вместе с моделированием, прогнозированием, программированием и социальным управлением, без чего не может обходиться ни один проект [44], что особенно важно в социальной и бизнес сфере. В образовании взрослых процесс проектирования используется там, где необходимо строить ситуации развития, где в качестве предмета выступают условия и механизмы осуществления шага развития, направления и вектор пошагового формирования проектно-исследовательской деятельности [64].

Эффективные механизмы формирования профессионального, позиционного и методологического самоопределения обучающихся разных уровней образования рассматривались в многочисленных научно-теоретических и научно-практических исследованиях (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громько, Ф.В. Повshedная, В.А. Слостенин и др.) [4, 43, 161, 129], были выделены в концептуальных моделях представления о технологии формирования профессионально важных качеств, включающей в образовательный процесс прохождения обучающимися нескольких этапов профессионального развития и саморазвития в рамках профессионально-образовательной общности – проектной команды:

1. Инициация по поводу создания проектной и инициативной группы, занимающаяся новым целеполаганием, определением задач и направлений непрерывного профессионального развития участников процесса проектирования, анализ возможностей обеспечения проекта необходимыми ресурсами, формирование жизненного цикла проекта).

2. Планирование формирования профессионально важного качества личности участников проектной деятельности (выбор методов и средств организационного планирования, определение внешних участников проекта, определение численно-квалификационного состава, выявление новых функций и ролей в составе инициативной группы, разработка плана совместно-распределенной деятельности).

3. Организация и контроль (поиск и отбор участников, планирование вертикального и горизонтального роста участников проектной работы).

4. Анализ и регулирование (анализ работы проектной команды, регулирование конфликтов в проектной команде, поддержание психологического климата в проектной команде).

5. Закрытие проектной команды (общий анализ и оценка деятельности проектной команды, анализ извлеченных уроков, формирование архива и документирование, расформирование проектной команды) [179].

Соответственно, проектирование процессуального и содержательного аспектов технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования требует соблюдения следующих условий ее реализации:

1. Формирование коллективного субъекта проектной деятельности – наличие команды изменений в компании (предприятии).

2. Организацию самооценки и самоконтроля, промежуточной и итоговой рефлексии на каждом этапе корпоративного обучения.

3. Изменение содержания и структуры программы, её разработка в виде совокупности образовательных ситуаций и задач.

4. Наличие сетевого характера взаимодействия, которое становится одним из наиболее перспективных механизмов построения системно-процессной технологии и

уникальной формой самоорганизации корпоративного образования, представляя возможности для кооперации ресурсов как отдельных работников, так и всей компании или самообучающейся организации.

Вслед за С.А. Щенниковым, мы выделяем следующие характерные признаки сетевых форм взаимодействия в рамках нашей системно-процессной технологии: открытость, прозрачность и управляемость; самоорганизованность как главный механизм принятия решений; использование механизмов кооперации и командной работы; непредвзятость информационных и цифровых средств и технологий [199]. По А.М. Цирульникову, сетевая организация одновременно выступает и как направление, и как тип инновационных процессов, новая профессиональная культура, в рамках которой гораздо быстрее распространяются инновации, а значит, происходит проблематизация, проявляется инициативность и осуществляется поиск адекватных решений, самоорганизация, кооперация ресурсов и ориентация на саморазвитие [186].

Сущность сетевого профессионального сообществе состоит в создании проблемного поля деятельности, создание концепции и стратегии, фиксация ответственной инициативы, построение специального режимы освоения ресурсов и ценностных оснований сетевого проектирования [191]. Ключевым основанием сетевого взаимодействия является построение новой практики, содержанием этого процесса выступают совершенствование и формирование субъектной позиции в профессиональной деятельности, повышение уровня рефлексивности и позиционности взрослого обучающегося, при этом профессиональная инициативность представляет внешнюю форму предъявления определенной позиции [14, 65].

В условиях диверсификации сферы непрерывного профессионального образования оптимальными являются такие модели, которые сочетают несколько направлений работы и привлекают разнообразные ресурсы, в том числе ресурсы сетевого взаимодействия и социальных партнёров, заинтересованных в качестве получаемых результатов.

В основе построения системно-процессной технологии обучения взрослых лежит представление об образовательных технологиях, представленное в работах В.П. Беспалько [16], Т.Ф. Есенковой [51] М.В. Кларина [76], В.А. Сластенин [161],

В.И. Слободчиков [163] и др., включая следующие характерные черты:

- технология как проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько);

- технология как системно-дидактическое проектирование учебного содержания, способов профессиональной деятельности, взаимоотношений субъектов образовательного процесса, цель которой состоит в практическом осуществлении теоретического построения в образовательном процессе намеченных результатов (М.В. Кларин);

- технология как законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при методике обучения (В.А. Сластенин);

- технология как идеальное проектирование (конструирование) или (замысел) и практическое воплощение (реализация) того, что возможно, или того, что должно быть; а также рефлексивное соотнесение (коррекция) замысла и последствий его реализации (В.И. Слободчиков).

Вслед за ними, в качестве рабочего определения мы рассматриваем системно-процессную технологию как систему образовательных ситуаций, способов, принципов, регулятивов и средств для осуществления «переходов» в организационно-деятельностном пространстве формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся, и включающую основные структурные элементы: концептуальные основания, содержательную часть (общие и конкретные цели обучения и содержание учебного материала) и процессуальную часть (организация образовательного процесса, методы и формы образовательной деятельности, методы и формы работы и механизмы по принятию управленческих решений). Технология формирования профессиональной инициативности в условия корпоративного образования рассматривается как процессная технология проектирования условий и механизмов нового типа содержания и форматов организации учебно - профессиональной деятельности взрослых обучающихся, модель которой представлена на рисунке 3.

Организационно-деятельностное пространство корпоративного образования взрослых обучающихся

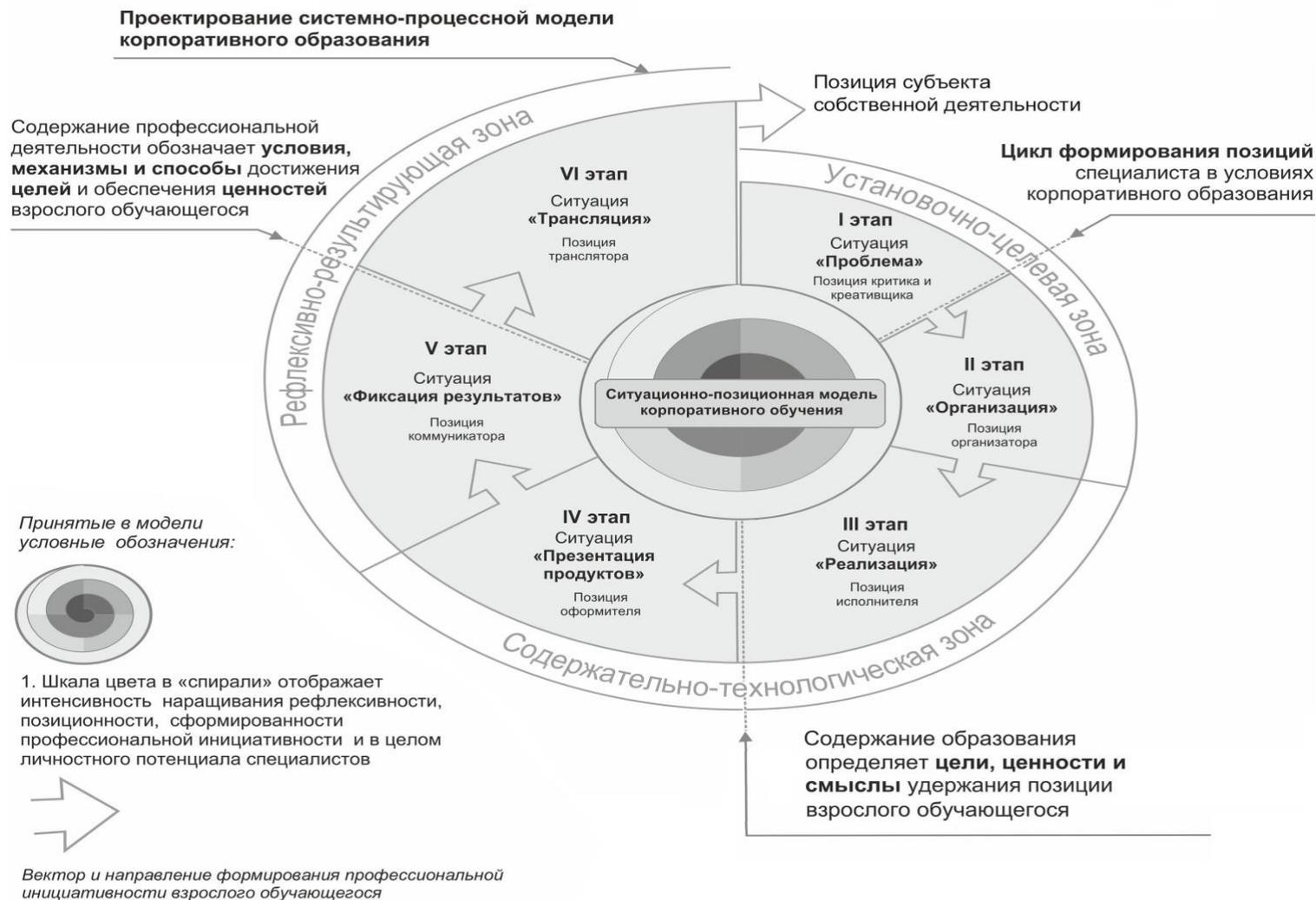


Рисунок 3– Системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования

Фундаментальным основанием и пространством реализации системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся является самообучающаяся организация (Г.А. Игнатьева), особенности, характеристики и принципы которой были рассмотрены в первой главе работы. Одной из особенностей рассматриваемой технологии является со-организация нескольких структур, каждая из которых функционирует в логике самообучающейся организации, и, несмотря на специфику социо – культурных, финансово – экономических изменений, позиционирует себя как часть сообщества, объединённого общими концептуальными основаниями и функциями.

Участники реализации технологии взаимодействуют на условиях равенства и партнёрства, отказываясь от создания ресурсного центра и неся коллегиальную ответственность за проектирование и реализацию программы корпоративного образования, которая предполагает проектирование шести этапов (образовательных ситуаций): 1) допроблемная и ситуация «Проблема»: вхождение в коллективную деятельность и конституирование проблемы; 2) ситуация «Организация», связанная с анализом объекта; 3) ситуация «Реализация» с игровым моделированием; 4) ситуация «Презентация продуктов»; 5) ситуация «Фиксация результатов»; 6) ситуация «Трансляции» с обратной связью и рефлексией. Выделенные ситуации (этапы) содержательно соотносятся с логикой проектирования ситуационно-позиционной модели корпоративного обучения. Рассмотрим содержание и особенности проектирования каждого из названных этапов.

Особенности образовательных ситуаций формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. Представим ситуационно-позиционную модель корпоративного обучения в логике переходов от одной образовательной ситуации к другой.

1. Первый этап: образовательная ситуация «Проблема». Допроблемная ситуация, в которой у субъекта деятельности возникает потребность в профес-

сиональной инициативе, но он ее может не осознавать, не понимать и не принимать, предполагает анализ изначальных данных. В этой ситуации специалист знакомится с образовательным заказом (сформированным заранее управлением предприятия) и у него начинает появляться потребность в компонентах профессиональной инициативности. Здесь осуществляется индивидуальная диагностика через анкетирование. Ситуация «Проблема» связана с определением проблем, их типологизацией, принятием на себя определенной функции, обнаружением дефицита и формированием мотива к принятию на себя роли.

Данный этап стартовый и на его характеристике следует более подробно остановиться. На этом этапе решаются три последовательные задачи: формирование рабочей группы из специалистов, участвующих в реализации технологии, для решения образовательной задачи; выбор оптимального формата и адекватных инструментов организации проектной деятельности; распределение функциональных обязанностей между членами рабочей группы и руководителем, участвующими в реализации программы корпоративного образования.

Выбор форматов и инструментов, используемых для решения образовательной задачи, определяется спецификой её содержания, социокультурными особенностями организаций, а также спецификой профессионального опыта членов рабочей группы. На этом этапе особенно важным представляется создание условий для формирования режима диалога во взаимодействии обучающихся, отсутствие манипулятивности и проявлений авторитаризма, а также возможность обучающихся самостоятельно выбирать то содержание, а также те форматы коллективно распределённой деятельности, которые объективно и субъективно являются наиболее адекватными как образовательной ситуации, так и личному и профессиональному опыту обучающихся. Это позволит избежать не только унификации и формализма, но и, как отмечал Ю.Н. Кулюткин, ситуации, в которой личность снимает с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего обучения [88].

В целом осуществляется конституирование проблемы или проблематизация как активная познавательная деятельность, направленная на обнаружение

незнания в конкретной области профессиональной деятельности, и, тем самым, позволяющая выделить противоречия в текущей профессиональной деятельности и осознать необходимость поиска способов их разрешения. Обучающиеся рассматривают различные точки зрения на существующую проблему, и описывают первоначальную перспективу решения. Осознанность и самостоятельность в проектировании содержания корпоративного обучения определяется добровольностью участия в деятельности рабочей группы и выбором той образовательной задачи, для решения которой она, собственно, и создаётся.

Осознавая значимость первого этапа, осмысливая работы Мэри Паркер Фоллетт (Mary Parker Follett) [211], нами был разработан проект «Инициативная группа». Детально описанный в приложениях к настоящей работе, данный проект разрабатывался нами как основное средство, помогающее выстраивать диалог, поддерживать взаимодействие и переносить фокус с ответственности за выполнение своего функционала и функциональных обязанностей как работника корпорации – заказчика образовательного взаимодействия. В тоже время, работники, как бы снимая с себя груз ответственности, оставались специалистами с разными уровнями профессионального мастерства и погруженности в тот или иной рабочий процесс. Избавление от авторитаризма, декларативности и манипуляции [23]. формальным положением – важнейшая особенность первого этапа и перехода к образовательной ситуации «Организация». Избавление от или значительное снижение манипуляций и авторитаризма, происходящих из формального положения работника, достигалось алгоритмом проекта.

Предварительно, с помощью метода социометрии нами были рассмотрены структуры коллективов, с целью определить группы лидеров. Затем лидерам высылались именное приглашение к участию в проекте, причем, в приглашении акцентировался аспект свободы. Работники, являющиеся лидерами в коллективе, могли участвовать или не участвовать в проекте. Еще одним важнейшим акцентом в приглашении были принципы работы в проекте: добровольность, важность для улучшений и развития внутренних технологий, ре-

гламентирующих функциональные обязанности и нормативы работы в корпорации, практическая применимость разработанных решений, анонимность предложений и возможность покинуть рабочую группу в любой момент.

Управление корпорации не участвовало в проекте. По результатам каждой встречи составлялся протокол с предложениями. Функциональные роли обозначались, но не закреплялись за конкретными участниками, предоставляя это сделать самим, при каждой встрече членов инициативной, рабочей группы. Функциональные обязанности членов рабочей группы определяются ролью, которую они играют в процессе коллективной деятельности. К основным ролям относятся ведущий, второй ведущий, модератор, технический ассистент, позиции критика и креативщика.

Таким образом, снижая или избавляясь от административного давления со стороны руководства и ответственности за содержание и нормативы в исполнении функциональных обязанностей, члены инициативной группы концентрировались на аспекте предметного творчества, связанного, как мы указывали ранее с обнаружением областей незнания, противоречий и попыток их решения.

2. Образовательная ситуация «Организация» – это место, где осуществляется профессиональная деятельность. На данном этапе происходит организация и проектирование обучающей программы; осуществляется выделение и анализ свойств объекта. Координатор или модератор корпоративного обучения организует деятельность обучающихся по «распредмечиванию» выделенной на первом этапе проблемы, то есть переходу от предмета в сферу и форму проектной деятельности, формирование деятельных способностей, знаний, навыков субъекта под воздействием предметов и форм корпоративной культуры, включая принятие позиции организатора. Инструментарием в ситуации «организация» выступает главным образом проект «Наставничество», рассмотренный нами ниже и содержание корпоративного обучения в виде созданных и обновленных учебных модулей: «История компании», «Управленческие решения», «Креативность».

3. Образовательная ситуация «Реализация» обеспечивает «упаковку» и

реализацию продуктов деятельности, создание условий для предъявления результатов корпоративного обучения. На этом этапе создается комплекс условий: коммуникативные, методологические, поддержка, ресурсная база. Реализация предполагает обращение к игровому моделированию, в ходе которого происходит получение новой информации об объекте за счёт выделения генетических, структурных, функциональных связей для принятия управленческого решения перед тем, как осуществить живое действие по реализации продуктов, что предполагает включённость всех участников специалистов корпоративного обучения, где предлагается обучающимся создать ориентировочную систему продуктивных действий, которая содержит описание профессиональной позиции исполнителя. Главным инструментарием ситуации «Реализация» выступают обновленные и регулярно обновляемые тренинговые программы.

4. Образовательная ситуация «Презентация» результатов и продуктов профессиональной деятельности включает: презентацию индивидуальных и групповых результатов; внедрение результатов в профессиональную деятельность; принятие на себя роли и позиции оформителя. Основным инструментарием образовательной ситуаций «Презентация» в нашем исследовании стали группа в социальной сети «В контакте» с обучающимися материалами в виде видео лекций и видео демонстраций; набором обзорных роликов; тематические чаты в мессенджерах; структура обучающих модулей от партнеров корпорации; технология «ТОП-10» – обучение основным запросам клиентов; дистанционного курса по технологии продаж.

5. Данный этап практически плавно переходит в ситуацию «Фиксация результатов». Самое значимое действие – это зафиксировать изменение мотивации, перевод ее внешней формы во внутреннюю – самоопределение, которое предполагает наличие формата фиксации, индивидуального для каждого участника корпоративного обучения. Этап профессионального самоопределения связан с организацией индивидуальных траекторий профессионального развития обучающихся. На данном этапе обсуждаются ожидания обучающихся, возможные варианты дорожных карт по решению профессиональной

задачи, предложения организаторов корпоративного обучения.

Здесь возрастает уровень рефлексивности и позиционности специалистов, поскольку организация обучения предполагает самоанализ и самооценку, в том числе оценку собственных возможностей и планирование будущих действий. Главным результатом становится ответ на вопрос «Что я как специалист-профессионал и член рабочей группы должен изменить в себе, чтобы принять участие в коллективной деятельности и внести вклад в достижение планируемого результата?»

6. Образовательная ситуация «Трансляция» предполагает тиражирование и рефлексию результатов деятельности: утверждение позиции специалиста – транслятора, коммуникатора, а затем руководителя системных изменений с развитой профессиональной инициативностью, как способа реализации новых ценностей. На данном этапе осуществляется обратная связь и рефлексия. Организация обратной связи обучающихся и рефлексии собственной деятельности используется как инструмент диагностики, позволяющая оценить, как уровень сформированности планируемых образовательных результатов, зафиксированных в программе корпоративного обучения, так и степень осознанности при принятии тех или иных решений.

Таким образом, каждая из образовательных ситуаций обнаруживает проблему (как определенное противоречие) и находит способ ее решения в виде образовательного результата. Каждая ситуация заканчивается рефлексией, которые создают – рефлексивный контур системно-процессной модели формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся, включая, в свою очередь, три базовых компонента: установочно-целевой, мотивационно – волевой, регулятивно – деятельностный.

Типология программ корпоративного образования, в соответствии со структурой формируемой профессиональной инициативности обучающихся. Основу программ корпоративного образования взрослых обучающихся составляют два типа содержания: содержание образования, определяющее цели,

ценности и смыслы удержания позиции взрослого обучающегося и содержание профессиональной деятельности, обозначающее условия, механизмы и способы достижения целей и обеспечения ценностей взрослого обучающегося. Современным типом содержания является деятельностное (В.В. Давыдов), которое нами определяется как система задач (ситуаций) различного типа, предполагающих освоение обучающимися продуктивных действий.

Каждая образовательная задача проектируется как особая социальная ситуация развития, последовательная смена которых определяет динамику профессиональной инициативности работников корпорации, участвующих в реализации системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности. Их проектирование должно соответствовать следующим условиям:

- содержание задачи актуально для специалистов всех организаций корпорации, участвующих в реализации технологии, а не только для отдельных организаций и специалистов;

- решение образовательной задачи, помимо прочего, предполагает овладение новым способом продуктивного действия, а не просто преодоление некоей трудности, мешающей профессиональному росту специалистов;

- образовательная задача является содержанием проектно-программного типа и предполагает, что результатом её решения станет практическое преобразование объективной реальности в профессиональной деятельности обучающихся;

- перечень образовательных и профессиональных задач определяется как профессиональным запросом со стороны обучающихся, сформированным на основе рефлексии, самоанализа или результатов внешних мониторингов, так и социальным заказом со стороны организаций сферы торговли и услуг и государства.

Программно-нормативным средством и программно-методическим обеспечением реализации системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся является программа корпоративного образования, которая обеспечивает нормирование установочно-целевого, мотивационно – волевого, регулятивно – деятельностного компонентов профессиональной инициативности и является продуктом и

результатом коллективной распределённой деятельности обучающихся и обучающихся и формой представления их образовательной траекторий.

В состав комплекса программ корпоративного образования, обеспечивающих поливариантность механизмов (способов) разработки и реализации типов формального, неформального и информального обучения входят программы: интегративно-дифференцированного, социально-конвертируемого, кооперативного и автономного образования. Программы корпоративного образования представляют собой совокупность документов, проектно-определяющих состав и структуру значимых компонентов образовательного процесса (целевого, содержательного, процессуального, результативно-диагностического, организационно-управленческого), которые можно типологизировать следующим образом:

1). Модель программ интегративно-дифференцированного образования (МП ИДО) – в процессе реализации которых осуществляется интеграция различных образовательных целей (по уровням образования, профилям обучения и пр.) и их дифференциация в зависимости от особенностей и потребностей взрослых обучающихся.

2). Модель программ социально-конвертируемого образования (МП СКО) – в процессе проектирования и реализации которых осуществляется привлечение заинтересованных в результатах образования представителей общественности (обучающиеся, их родители, социальные партнеры, работодатели и др.).

3). Модель программ кооперативного образования (МП КО) – в процессе проектирования и реализации которых осуществляется привлечение общественных групп, ассоциаций, корпораций, объединенных общими интересами в получении качества образования.

4). Модель программ автономного образования человека (МП АО) – модель самообразования, в процессе проектирования и реализации которой осуществляется проектирование своего образовательного маршрута.

Таким образом, метрика пространства реализации программ корпоративного образования структурирована следующими уровнями:

- уровень формального и неформального образования: дополнительные профессиональные программы, общеразвивающие программы дополнительного образования взрослых;

- уровень информального образования: программы социально – сетевых практик, коучинг, образовательный консалтинг, форсайттинг и т.д.

Процессуальный аспект системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования как со-бытийной профессиональной общности, основан на классической схеме проектирования, в соответствии с которой шесть этапов реализации корпоративного обучения соотносятся с двумя этапами проектирования совместности реализаторов и разработчиков проекта:

1) концептуализация как «конверсия сознания», складывание общности целей и ценностей, мировоззренческих установок обучающихся, которые выступают основой интеллектуальных ресурсов, необходимых для реализации коллективной профессиональной деятельности;

2) проектирование позиционной общности, каждый участник которой обладает профессиональной позицией и «собственником» своей профессиональной деятельности [173].

Проектирование методов и форматов корпоративного обучения определяется особенностями антропологического подхода, современными андрагогическими представлениями о формах и методах обучения взрослых, а также ориентацией на проектно –сетевые форматы освоения деятельностного содержания корпоративного образования. Соответственно, предлагаемые форматы и методы обучения в рамках системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности должны были соответствовать нескольким базовым принципам:

1. Ориентация на формирование и развитие субъектности обучающихся, формирование позиционности в каждом участнике коллективно распределённой деятельности.

2. Возможность со-организации ресурсов всех участников коллективной

деятельности с учётом их личностных и профессиональных особенностей.

3. Возможность выбора обучающимися содержания и форматов образовательной деятельности.

4. Предлагаемые событийные форматы и методы организации образовательной деятельности предполагают, как очные встречи обучающихся, так и дистанционное взаимодействие.

Корпоративное обучение предполагает широкую вариативность форматов и методов организации профессиональной деятельности. Ниже представлена характеристика тех форматов, чья результативность по итогам реализации этапа обратной связи рефлексии признана наиболее высокой.

Проектная сессия - групповая форма взаимодействия, в результате которой происходит выработка необходимых решений, отражающихся в проектной документации. Формат проектной сессии позволяет соединить концептуализацию проблемной ситуации и проектные действия, необходимые для создания и реализации образовательного продукта. Особенностью проектной сессии является направленность на получение конкретного результата / продукта коллективной деятельности.

Деловая метафорическая игра - совместная работа участников группы для поиска творческих решений проблемы и / или смены установки. Деловая метафорическая игра позволяет снять блоки и стереотипы, активизировать творческие способности обучающихся, что особенно важно на этапах вхождения в ситуацию коллективной деятельности и проблематизации. В качестве сюжета используется метафора (притча, сказка, легенда), по аналогии передающая проблематику образовательной задачи.

Образовательный коворкинг - форма организации работ по изменению мышления и деятельности как отдельного специалиста, так и коллективов, и команд, решающих практические задачи в определенной сфере профессиональной деятельности.

Дорожное картирование – проектирование пошагового сценария развития определенного объекта, опирающееся на определённую информацию и

позволяющее прогнозировать сценарии развития ситуации.

Образовательный хакатон – командные «соревнования», целью которых является как создание проектного продукта, призванного решить определённую практическую проблему, так и профессионально – личностное развитие участников и формирование коллективного субъекта деятельности.

2.3. Инструментально-методический компонент технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования

Проектирование программ корпоративного обучения: от анализа образовательного заказа до адресного контента. В настоящее время многие компании рассматривают корпоративное образование сотрудников как важнейший актив и источник своего развития. При этом в логике системно-процессного подхода важнейшим условием достижения цели непрерывного профессионального развития сотрудников компании (предприятия) является наличие гибкой, соответствующей образовательному заказу отрасли на обладающих определённым набором профессионально – значимых и личностных качеств сотрудников, корпоративной педагогической системы. В то же время, мы считаем справедливым утверждение Н.О. Яковлевой о том, что педагогические системы не возникают путем самоорганизации [205]. Педагогическими системами необходимо управлять на всех стадиях и их жизненного цикла: от возникновения до распада или преобразования в качественно другую систему в соответствии с требованиями трансформирующегося образовательного заказа. В качестве механизма такого управления по мнению Н.М. Яковлевой [204], выступает педагогическое проектирование, ключевая функция которого состоит в том, чтобы технологично конструировать педагогические системы, ориентированные на опережающее развитие человека, общества и государства.

Педагогическое проектирование является инструментом создания новой образовательной реальности, в рамках которой будут осуществлены изменения текущей несовершенной практики в той или иной сфере и формирование более

совершенной и эффективной деятельности [143]. В этом контексте педагогическое проектирование относят к разновидности социального проектирования [75]. Существенно то, что педагогическое проектирование не может рассматриваться безотносительно того социокультурного контекста, в котором оно реализуется и, другая его специфика состоит в том, что оно не имеет заданного образца проектируемого продукта, предполагая возможность многообразия способов достижения поставленной цели в зависимости от сопутствующих обстоятельств и уникальных параметров проектируемого объекта. Главное, что должны соблюдать проектировщики педагогической системы – это обеспечение целенаправленной работы по переходу от реального состояния к идеальному.

Опираясь на требования системно-процессного подхода, мы рассматриваем педагогическое проектирование в условиях корпоративного образования как имеющий сложную внутреннюю структуру управляемый процесс, нацеленный на решение задачи создания условий для непрерывного профессионального развития работников компании (предприятия).

По мнению ученых в процессе педагогического проектирования, имеющего нелинейный характер, важную роль играет обратная связь между проектировщиком и проектируемым объектом, которая предполагает перманентное исследование поведения последнего и выявление статистически значимых отклонений. Кроме того, исследователи отмечают необходимость учета факторов внешней среды, оказывающих влияние на эффективность педагогического проектирования [7, 77, 138].

Педагогическое проектирование в условиях корпоративного образования осуществляется с опорой на следующие принципы [96]:

- 1) связь с актуальными потребностями руководства, конкретных сотрудников и потребителей (клиентов) и определенным комплексом объективных условий;
- 2) задачный характер, означающий, что требования к образовательным результатам являются основанием для разработки содержания программ корпоративного образования и определяются на языке профессиональных задач, которые должен быть готов решать обучающийся на своем рабочем месте;

3) итерационный эффект, когда в ходе реализации программы корпоративного образования, создается множество вариаций проектного продукта, (например, индивидуальных образовательных траекторий);

4) наукоемкость процесса и продукта проектирования, наличие информационной поддержки на всем протяжении жизненного цикла проекта;

5) творческий характер, заключающийся в том, что создается новый образовательный продукт, не существовавший ранее и имеющий свойства, отличающие его от внешне подобных ему образцов;

6) рефлексивный характер, определяемый существованием четырех сфер рефлексии: мыслительной, представляющей собой осмысление ценностных оснований и содержательной стороны проектной работы; деятельностной, выступающей в качестве механизма осознания структуры совершаемых действий; коммуникативной - как открытость всем участникам педагогического проектирования, понимание оснований поведения других; в самосознании, являясь самоопределением по отношению к результатам и продуктам проектирования.

Отправной точкой педагогического проектирования в условиях корпоративного образования является образовательный заказ как спрос со стороны руководства компании / отрасли на ресурсы, обеспечивающие воспроизводство кадрового потенциала в виде высококвалифицированных и социально ответственных специалистов, обладающих востребованными в современных социально-экономических условиях знаниями, умениями, способностями, компетенциями, необходимыми для успешной производственной деятельности.

Развитие и обучение персонала является важнейшим элементом системы управления персоналом компании и фактором ее конкурентоспособности. Преимуществом корпоративного обучения в решении данной задачи является то, что помимо освоения работниками необходимых знаний и умений, происходит их погружение в реальный производственный контекст и личное участие в реализации перспективных планов развития организации [73].

Элементарной единицей педагогического проектирования в условиях корпоративного образования является программа корпоративного обучения.

Первым шагом в разработке программы является определение ее целей, следуя определенной иерархии от генеральной цели или миссии компании к общей цели корпоративного обучения, связанной с формированием и развитием у работников компетенций и других профессионально важных качеств, способствующих наиболее эффективному выполнению организацией своего предназначения, обеспечению ее конкурентоспособности, занятию лидирующих позиций на рынке посредством уникальных качеств работников компании и, далее, к цели конкретной программы корпоративного обучения. Вместе с формулировкой целей программы корпоративного обучения происходит определение задач, ожидаемых результатов и способов определения их достижения. Кроме того, на данном этапе очень важно подобрать наиболее адекватную модель оценки эффективности программы корпоративного обучения.

В мировой практике корпоративного образования применяются различные, считающиеся уже классическими, модели оценки эффективности внутрифирменного обучения сотрудников. Двухфакторная модель Ф. Херцберга предполагает соотнесение образовательных результатов с позитивными ощущениями обучающихся или личностно ориентированными факторами, среди которых ощущение собственной значимости в коллективе, получение интересной для себя по содержанию работы и т.п., или с личностно-нейтральными, включающими в себя стиль управления персоналом, - отношения с руководством и коллегами, оплату труда и др. [49]. Таким образом, в данной модели эффективность реализации программы внутрикорпоративного обучения определяется не только вложениями компании в этот стратегический ресурс и получением отдачи от них, но и личностным отношением сотрудников к результатам своего обучения и уровнем их мотивации к дальнейшему развитию в интересах организации / предприятия.

Широкое распространение получила, предложенная в 1959 году Дональдом Киркпатриком, четырехуровневая модель оценки эффективности корпоративного обучения. Модель содержит следующие уровни: оценка отношения

обучающихся к программе обучения («реакция») с помощью анкетных опросов, интервью или фокус-групп; количественная оценка полученных в ходе обучения знаний и навыков («обучение»); оценка поведенческих изменений, связанная с выявлением того, как в профессиональной деятельности сотрудников используются новые знания и навыки, осуществляемая с помощью включенного наблюдения, а также метода фокус-групп («поведение»); оценка качественных и количественных изменений в деятельности и позиционировании на рынке самой компании, которые связаны с реализацией программы корпоративного обучения сотрудников («результат»).

В 1991 г. Джек Филипс видоизменил модель Д. Киркпатрика. По его мнению, на третьем поведенческом уровне модели более эффективным является выявление качества применения участниками программы корпоративного обучения навыков, инструментов, технологий, которые они освоили. Таким образом акцент сменился от «поведения» к «применению». На четвертом уровне Филипс обращает внимание на необходимость четкого отделения эффектов программы корпоративного обучения, влияющих на бизнес-показатели компании, от множества других факторов, оказывающих воздействие на эти же бизнес-показатели, предлагая обширный набор методов оценки. Кроме того, он включил в модель оценки еще один уровень – возврат на инвестиции, определяемый на основании расчета соотношения прибыли и затрат [35, 176].

Модель оценки Дэниела Стаффлбима позволяет оценивать программу обучения на разных этапах ее создания и реализации, а также полученные эффекты как для деятельности компании, так и для развития самой системы корпоративного образования. Модель, известная под аббревиатурой CIPP, включает четыре оценочных блока: оценка целевых ориентиров и потребностей в обучении для развития компании и ее сотрудников; оценка ресурсов обучения, возможностей использования тех или иных методов, технологий; оценка процесса обучения, выявление его эффективности и определение промежуточных результатов; оценка степени достижения запланированного итогового результата обучения и развития. Модель оценки М. Берна (CIRO), рассматриваемая

как развитие модели Д. Стаффлбима (идентичные в первых двух компонентах – определение целей и потребностей в результатах обучения и оценка «входов» в процесс обучения) и частично Д. Киркпатрика (блок, связанный с оценкой отношения участников к программе обучения путем выборочного опроса), обеспечивает оценку получаемых результатов с обязательным сравнением их с запланированными [176].

Существуют и другие, в том числе авторские модели оценки эффективности корпоративного обучения, однако наиболее распространенным форматом все-таки является анкетирование сотрудников, прошедших обучение, как наиболее быстрая и эргономичная форма обратной связи между руководством и работниками организации.

Второй этап проектирования программы корпоративного обучения предполагает анализ компетентностного профиля и отбор обучающихся. Для этого участникам программы предлагается заполнить мотивационную анкету и пройти диагностическое обследование на предмет определения степени готовности к ее освоению на определенном уровне (например, базовый, средний и высокий). В рамках настоящего исследования была разработана и внедрена программа корпоративного обучения «Наставничество» (приложение 2) с целью формирования у работников, делегированных к выполнению наставнической деятельности на рабочем месте, навыков ее осуществления для обеспечения профессиональной и/или должностной адаптации начинающих специалистов.

Характеристика процесса внутрикорпоративного обучения по данной программе совпадает с определением корпоративной подготовки, которое дает А. Р. Масалимова в своей работе о подготовке специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства, рассматривая ее как процесс совершенствования профессиональных, общекультурных и специальных компетенций, необходимых для осуществления эффективной наставнической деятельности, по образовательным программам, разрабатываемым соответствующей структурой компании

совместно с учреждениями профессионального образования, исследовательскими институтами и предприятиями, учитывающими интересы: обучающегося персонала, наставников и работодателя [104].

Для построения компетентностного профиля данной программы мы обратились к проекту профессионального стандарта «Наставник» (от 31.07.2023) в части обобщенных трудовых функций «Выполнение рабочими (служащими) функций наставника на рабочем месте» и «Выполнение специалистами среднего уровня квалификации функций наставника на рабочем месте». На этом основании были выделены ключевые компетенции наставника и описаны возможные уровни освоения: 0 — «компетенция отсутствует»; 1 — «компетенция находится в стадии формирования, может выявляться в ходе решения типовых задач»; 2 — «компетенция сформирована в полном объеме»; 3 — «компетенция развита на самом высоком уровне, на ее основе сформирован тиражируемый профессиональный опыт». Такая матрица дает основу для соотнесения поведенческих проявлений компетенций, которые необходимо развивать во время обучения, с результатами в части знаний, умений, навыков, которые должны быть достигнуты в ходе освоения программы. Центральное место в компетентностном профиле программы корпоративного обучения «Наставничество» занимает профессиональная инициативность как компетенция, означающая способность работника осуществлять активный поиск возможностей внедрения новых методов и подходов к работе, направленных на повышение ее эффективности.

Проектирование содержания корпоративного обучения по программе «Наставничество» осуществлялось с опорой на две группы принципов, регламентирующих правила отбора содержания и содержащие требования к процессу его разработки (см. таблицу 4). Опираясь на разработанный компетентностный профиль, на третьем этапе проектирования формируется содержание по тематическим блокам (разделам, модулям, темам). Что касается программы «наставничество», то при проектировании ее содержания мы учитывали тот факт, что наставническая деятельность специалиста предприятия предпола-

гает решение комплекса задач: педагогических, организаторских, коммуникативных и пр., не связанных непосредственно с основным видом трудовой деятельности работника, и требует сформированности на определенном уровне их психолого-педагогической компетентности.

Таблица 4 – Принципы отбора содержания программ корпоративного обучения

Принципы отбора содержания программы корпоративного обучения	Принципы проектирования содержания программы корпоративного обучения
<p><i>Интегративность</i> – наличие междисциплинарных интегративных связей в учебном материале, интеграция видов образовательной деятельности в соответствии с логикой дидактических целей</p> <p><i>Модульность</i> – построение содержания в виде информационно и организационно целостных блоков (модулей)</p> <p><i>Проблемность</i> – включение в содержание кейсов – проблемных ситуаций из реальной производственной практики</p>	<p><i>Этапность</i>, означающая обязательность прохождения каждого этапа проектирования содержания программы, которое в конечном итоге оформляется как прототип целостного процесса наставнической деятельности.</p> <p><i>Сочетание дискретности и непрерывности</i>, что означает, выделение и фиксацию промежуточного результата по каждому содержательному блоку, при обеспечении непрерывности проектных действий по достижению результата освоения всей программы.</p> <p><i>Прогностичность</i>, определяющая возможность прогнозировать результат, оценивать его достижение и осуществлять корректировочные действия, предполагая обеспечение соответствующих гарантий успешного освоения программы.</p> <p><i>Сочетание традиций и инноваций</i>, что означает, с одной стороны, опору на существующие концептуальные идеи, положения и традиции, а, с другой стороны, требует постоянного обновления содержания корпоративного обучения на основе передовых достижений соответствующей области науки и практики.</p> <p><i>Гибкость</i>, предполагающая возможность быстрого и нетрудоемкого изменения содержания программы обучения в соответствии с новыми запросами руководства и /или сотрудников организации при сохранении ключевых концептуальных и ценностных установок</p>

Четвертый этап посвящен выбору форм и методов обучения. В корпоративном обучении применяются следующие виды технологий обучения взрослых, в основу классификации которых положены целевые программные установки:

- когнитивные технологии систематизации и обобщения знаний, предполагающие сочетание лекционно-семинарского метода с самостоятельным пополнением знаний с помощью использования информационных технологий;

- деятельностные технологии решения профессиональных задач, ориентированные на формирование и развитие системы профессиональных практических умений, включающие в себя бизнес-кейсы, решение ситуационных производственных задач, деловые игры, «погружение» в профессиональную деятельность (в разных вариантах); моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе; тренинги;

- проблемно-проектные технологии, направленные на формирование у специалистов способности формулировать производственные проблемы и осуществлять поиск способов и средств для их решения посредством проблемного и проектного обучения, организационно-деятельностных игр; организации коллективной мыслительной деятельности в малых и больших группах;

- технологии реализации субъектно-личностного подхода, ведущей целью которых является развитие активности субъекта корпоративного обучения в собственном профессиональном росте, формирование способности самостоятельно строить и корректировать свою профессионально-образовательную деятельность, в том числе с использованием цифровых инструментов.

Выбор той или иной технологии для реализации программы корпоративного обучения и ее успешная реализация во многом зависит от уровня развития у обучающихся специфической андрагогической компетентности, которая включает в себя владение методами работы со взрослой аудиторией, в том числе, вышеперечисленными дидактическими технологиями, знание психологии обучения взрослых, наличие развитых коммуникативных умений.

На современном этапе развития самоорганизующихся профессиональных сообществ перспективной технологией корпоративного обучения можно считать технологию образовательного коворкинга. Проектируя пространство образовательного коворкинга, как полипозиционное пространство взаимодействия обучающихся и обучающихся, с целью нахождения путей решения профессиональных задач, Г. А. Игнатьева определяет его концептуальные черты: открытость пространства; множественность вариантов входа и выхода; сцени-

рование деятельностного содержания обучения; проектирование разнообразных кейсов запуска образовательных траекторий; реализация типологии технологий сопровождения субъектов обучения.

В ходе экспериментальной апробации результатов применения различных форматов существования формального, неформального и информального видов корпоративного образования, нам удалось осуществить перенос данных форм и средств в условия корпоративного обучения взрослых обучающихся, наполнив их новыми смыслами и содержанием с учетом особенностей специалистов и их интересов, фиксируя положительную динамику формирования профессиональной инициативности. Для осуществления перехода и использования положительного опыта зарубежных форматов корпоративного образования были созданы и разработаны условия и механизмы внедрения технологии формирования профессиональной инициативности (см. рисунок 4).

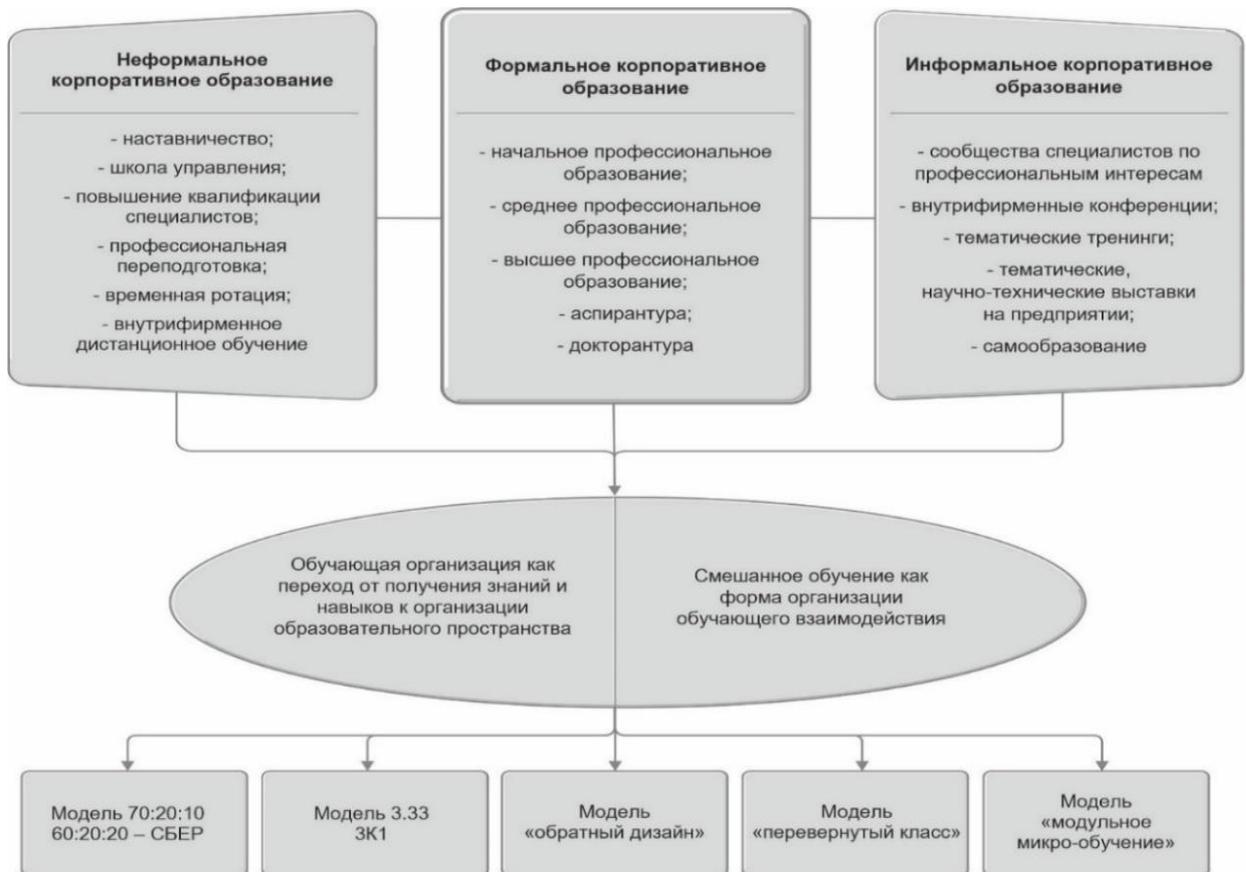


Рисунок 4 – Схема реализации современного корпоративного образования

С развитием цифровых коммуникаций, как части цифровой экономики, в образование пришло так называемое «смешанное обучение», которое для многих современных организаций, имеющих развитую филиальную структуру, явный географический разброс филиалов и специалистов, испытывающих необходимость в оперативных учебных коммуникациях и высокой динамике профессиональных изменений, является определяющим в проектировании всей методологии и технологий корпоративного образования. Зарубежные исследования «смешанного обучения» представлены в работах Дж. Кертиса, И. Михарес, Б. Томлинсона [210, 218, 222] и др. В отечественной научной литературе вопросам смешанного обучения посвящены труды С.Н. Антонова, С.А. Афолина, Т.В. Долговой, Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко и др. [10, 45, 128].

Смешанное обучение характеризует совмещение традиционного обучения в ходе личного общения (лицом к лицу, *face-to-face*) с обучением посредством применения компьютерных технологий [210]. Исследователи Брайан Томлинсон (Brian Tomlinson) и Клэр Виттейкер (Claire Whittaker) акцентируют внимание на самом факте смешения педагогических систем, а не форм проведения обучения [222]. Иллиана Михарес (I. Mijares) акцентирует внимание на распределенности (наличии возможности асинхронных действий) взаимодействия обучающего и обучающихся независимо от места и даже времени [217], что позволяет образовательной системе существовать в двух плоскостях, которые могут дополнять друг друга [185].

Именно смешение является концептуальной основой, на которой выстраиваются множественные формы обучающего взаимодействия. Смешанное обучение является вектором или, как его называют зарубежные источники, подходом, отличительной особенностью которого является поиск баланса между распределением времени, затрачиваемого на традиционное взаимодействие обучающего и обучающегося и самостоятельными действиями последнего для достижения образовательных результатов.

Еще одним направлением научно – практических поисков является

определение единицы образования, путем продвижения к декомпозиции курсов и дисциплин на отдельные микромодули и их гибкого освоения в наиболее удобное время для субъекта обучения. Таким образом, обучающийся совмещает трудовую деятельность, реализуя свои функциональные обязанности и при этом совершенствуется в своем профессиональном развитии. Это, так называемое, микрообучение считается одним из глобальных образовательных трендов современности [47, 48]. С. А. Золотухин отмечает в качестве преимуществ такого вида обучения, его гибкость, возможность индивидуализировать темп и содержание программ, получать и поддерживать более плотную и точную коммуникацию между субъектами обучения в виде обратной связи [61].

Еще одной моделью, которая сегодня динамично развивается не только в корпоративном обучении, но и в системе формального образования, является модель «перевернутое обучение» или «перевернутый класс» [127]. Исследование, проведенное Энди Шилем, (Andy Scheel) в 2011 - 2012 годах, связанное с заменой конспектирования лекции, которое продолжается в течении сорока минут и более, на ряд видеороликов, длительностью не более шести минут, показало большой обучающий эффект [184]. Данная модель демонстрирует больше возможностей прояснить у преподавателя непонятные моменты и позволяет более качественно проводить онлайн опросы [207]. Ее преимуществом является отсутствие жестких рамок, это скорее описание структуры курса занятий, основанных на просмотре записей лекций с последующим их обсуждением, выполнением практических заданий и проведением рефлексии. «Перевернутое обучение» позволяет двигаться разными путями в рамках одного содержания и достигать каждому из обучающихся собственных целей.

Эта учебная модель закрывает следующие психологические потребности взрослых обучающихся:

- потребность в автономии, стремление человека чувствовать себя инициатором собственных действий и самостоятельно контролировать свое поведение;

- потребность в компетентности, желание человека достичь определенных внутренних и внешних результатов, а также его стремление быть эффективным в чем-либо;

- потребность во взаимосвязи с другими людьми, стремление человека к установлению надежных партнерских отношений, основанных на чувстве принадлежности к какой-либо общности [54].

Еще более структурированной моделью, на наш взгляд, является модель «обратного дизайна», backward design. Большинство отечественных авторов называет автором модели американского педагога Ральфа В. Тайлера и датирует появление идеи 1949 годом, хотя сам термин появляется позднее. Его предложили Г. Уиггинс и Дж. Мак-Тиг [81] как и их собственную модель «понимание через проектирование» understanding by design, (UBD), концептуально похожую на «обратный дизайн». Ее основной, концептуальной идеей является определение предельно конкретизированных, достижимых и признаваемых всеми участвующими в педагогическом процессе образовательных результатов и только потом составление учебных планов. В целом алгоритм педагогического процесса в рамках модели «обратного дизайна» можно представить следующим образом:

- определение образовательного результата (достижимого, конкретного, измеримого, принимаемого всеми участниками), который хотим получить, его декомпозиция;

- определение «доказательств» в виде набора маркеров успешности в достижении образовательных результатов;

- подбор инструментария для эффективного оценивания достижения образовательных результатов;

- проектирование обратной связи (временных «точек» и форм) в виде рефлексивной оценки на тему «что получается освоить?», и «что не получается освоить?», необходимой как для обучающихся в целях понимания ими и контроля динамики изменений, так и для обучающихся в целях корректировок программы и распределения внимания между учащимися;

- планирование формата и методов обучения, логики образовательного процесса и методического сопровождения;

- составление программы обучения [120].

Обратный дизайн, как вид конструирования содержания обучения, активно используется в условиях внутрикорпоративного обучения, благодаря возможностям этой модели, включая вариативность формирования компетенций, практическую ориентированность, системно заложенную, постоянную рефлекссию, плотную, но не формализованную коммуникативную взаимосвязь [95].

Возможности описанных выше моделей позволяют интенсифицировать процесс внутрикорпоративного обучения, выводя на первый план профессиональную рефлекссию и обратную связь обучающегося и обучающего и изменяя роль обучающего с носителя знаний на выстраивающего индивидуализированные траектории развития и синхронизирующего их в группе. Четкое понимание конкретизированного результата обучения, измеряемого и составляющего основу профессиональных компетенций, является их отличительной чертой. Они позволяют задействовать личную, индивидуальную мотивацию и индивидуализировать процесс обучения.

Распространенной моделью или подходом к организации внутрикорпоративного обучения является модель «70:20:10». Особенностью этого подхода является то, что обучающее воздействие на личность происходит из опыта и общения обучающегося, а не из специально сконструированных учебных программ, в которых он участвует [98]: 70 – это доля научения, происходящего из опыта самостоятельной работы, экспериментов, рефлексии и самостоятельных выводов, 20 – это доля научения в результате опыта работы с другими людьми (группой, коллективом), 10 – доля научения, происходящего в результате участия в специальных обучающих программах, внутрикорпоративном обучении.

Несмотря на довольно большое количество упоминаний о потенциале данной модели, реальных исследований, которые мы могли бы отнести к научным, как и опыта внедрения и применения данной модели в практической де-

тельности корпоративного образования, на сегодняшний момент, недостаточно для сформировавшегося научного мнения о результативности исследуемой модели и речь идет скорее о передовом опыте. В большинстве источников к основным плюсам применения модели «70:20:10», относят: практико-ориентированность; быстроту научения отдельным элементам за счет погружения в контекст деятельности; быстроту усвоения норм корпоративной культуры. В то же время, отмечают в качестве недостатков: отсутствие системности в получении знаний и формирования навыков; сложность создания развивающих условий; отсутствие точных прогнозов на результат от совместной деятельности с другими людьми (наставничества). В отечественной практике корпоративного обучения, по аналогии с подходом «70:20:10» в рамках корпоративной обучающей организации «СБЕРУниверситет» внедрена модель, основанная на формируемых компетенциях, которую обозначают как «60:20:20».

На сегодняшний момент, в практике корпоративного обучения упоминается модель Дена Понтефракта, Dan Pontefract «3:33» [219]. Она позволяет развести формальное (электронное обучение и обучение в аудитории, конференции, ротации, разборы деятельности, игровое обучение, виртуальная аудитория, форумы), социальное (пользовательский контент, рейтинги, блоги, микроблоги, видео, веб-джемы и дискуссии) и неформальное (наставничество, материалы публикаций, веб-конференции, шедоунг), виды обучения в равных долях, которые условно можно обозначить как 33 процента от всего учебного времени.

Рассмотрев зарубежный и отечественный опыт, описанный в рамках модели «70:20:10», а также ее модификаций можно сделать вывод, что данная модель является форматом реализации концепции «обучающей организации» и направлена на максимально быстрое овладение необходимыми для качественного выполнения функциональных обязанностей, профессиональными компетенциями. Пересмотр процентных долей от максимальной доли самостоятельной работы к увеличивающейся доле заранее спроектированных обучающих взаимодействий обучающего и обучающегося во внутрикорпоративном обучении, позволяет сказать о

необходимости поиска баланса между указанными видами обучающих взаимодействий в зависимости от конкретных условий (целей и задач, контекста обучения, подготовки и мотивации обучающихся и прочее).

На пятом этапе проектирования программы корпоративного обучения определяется его организационная форма: очная, заочная, очно-заочная. В современных условиях цифровой трансформации наиболее рекомендуемым форматом все-таки следует считать формат обучения, организационно построенный на сочетании чередующихся во времени фаз «живого» и электронного обучения, которое позволяет, в свою очередь, объединить участие обучающегося в реальном времени онлайн в видеоконференциях, вебинарах и его взаимодействие только с электронными образовательными ресурсами —прохождение асинхронного электронного курса, просмотр учебных видео материалов [140].

В программе корпоративного обучения «Наставничество» использовался смешанный формат обучения в соотношении: 70% очного обучения к 30 % электронного формата, что позволяет обеспечить непрерывную вовлеченность в процесс обучения. В программе были реализованы в формате образовательного коворкинга следующие методы корпоративного обучения: вебинары, видеолекции с обратной связью, коллективная работа над проектом; мастер-классы по развитию навыков, деловые игры, тренинги, заполнение рефлексивных анкет, прохождение входных и выходных тестирований и др.

Шестой этап педагогического проектирования связан с подбором преподавательского состава с учетом того, что целевой аудиторией являются взрослые специалисты, имеющие серьезный профессиональный опыт, и обучающиеся непосредственно в производственном контексте. Преподаватели, тренеры и эксперты программ корпоративного обучения должны обладать экспертным знанием в отрасли, в которой реализуется программа; опытом ведения занятий в системе корпоративного образования.

На седьмом этапе осуществляется разработка учебно-методических и дидактических материалов для очного и дистанционного форматов проведения учебных и тренировочных занятий. Также предполагается планирование

деятельности экспертов по включенному наблюдению за обучающимися в ходе деловых игр, проектных работ, которая ведется с целью фиксации динамики развития компетенций и построение индивидуальных образовательных программ и траекторий профессионального развития и саморазвития с последующей экспертной рефлексией.

Педагогическое проектирование образовательных и профессиональных программ корпоративного образования является основой решения задач различного типа и вида в меняющейся ситуации. При организации данного процесса используются различные технологии, формы и методы обучения как в очном, так и дистанционном форматах, решая проблемы переноса практико-ориентированного знания в практику обучения и дальнейшего непрерывного профессионального развития взрослых обучающихся.

Проектирование индивидуальных траекторий корпоративного обучения, ориентированных на формирование профессиональной инициативности обучающихся. В современных условиях утверждения новых требований к содержанию образования всех уровней и результатам его освоения, связанных со снижением доли знаниевого и усилением его деятельностного компонента на фоне глобальной доступности образовательной и образовательно значимой информации, развития горизонтальной (межпрофессиональной) и вертикальной (межуровневой) конвергенции программ профессионального образования и размывания традиционных возрастных рамок в образовании, неизмеримо возрастает значимость индивидуализации образовательных траекторий обучающихся, которые становятся массовым и масштабным явлением.

Индивидуализация является одним из ведущих механизмов, обеспечивающих реализацию принципа государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования по обеспечению права личности на образование в течение всей жизни в соответствии с ее потребностями путем поддержки адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека [182].

В современных образовательных реалиях сосуществуют и активно используются две педагогические категории «индивидуализация» и «персонализация», различение которых весьма затруднительно, прежде всего, потому что персонализация образования часто осуществляется в формате индивидуальных образовательных траекторий. Индивидуализация в образовании (обучении) рассматривается как [71]:

- система средств обучения и воспитания, обеспечивающих согласование в деятельности обучающихся и их реальных потребностей и возможностей с педагогическими целями;

- дидактический принцип, определяющий необходимость учёта в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся и ориентации образовательного процесса на совершенствование их личностных и профессиональных качеств, таким образом, что процесс обучения согласуется с индивидуальными возможностями и уровнем развития способностей каждого ученика;

- процесс обучения, при котором его способы, приёмы и темпы согласуются с индивидуальными возможностями взрослых обучающихся, с уровнем развития их способностей.

Необходимо подчеркнуть, что при индивидуализации обучения цели и содержание образования являются одинаковыми для всех учащихся, учебные потребности конкретных учеников учитываются на уровне приемов их вовлечения в учебный процесс, темпа и форм усвоения учебного материала [105].

Персонализация образования характеризуется как процесс формирования и развития социально значимых субъектных качеств личности, в целях удовлетворения потребности государства, общества и личности, позволяющих человеку на данном историческом этапе эффективно выполнять социальные и профессиональные роли [71]. Механизмом реализации персонализированного образования является индивидуальная образовательная траектория, как инструмент запуска и реализации обучающимся процессов самопреобразования, личностного и профессионального роста. Целевые ориентиры персонализации образовательного процесса включают: 1) достижение субъективно-значимого

и общественно-значимого личностного приращения обучающегося; 2) расширение компетентностной сферы его личности посредством интеграции в единое целое знаний, умений и способности к творчеству в определённой области человеческого опыта; 3) формирование ответственной (авторской) позиции обучающегося в образовательном процессе [41, 43].

Персонализация в образовании обеспечивает преобразование внешних, целей и требований в собственные потребности и стремления с последующим самостоятельным проектированием обучающимся содержания, технологий и способов оценки своей образовательной деятельности, фиксируемых в формате индивидуальной траектории учения, что позволяет приобретать индивидуально неповторимые свойства и качества личности, позволяющих эффективно выполнять свои социальные и профессиональные роли, творчески строя взаимодействие с другими людьми, и активно влиять на свое окружение [147].

В сфере корпоративного образования персонализированный подход приобретает все большую востребованность. В отличие от массовых тренингов и семинаров, он позволяет создавать персонализированные программы обучения, которые предоставляют каждому работнику возможность обучаться и развиваться по собственной образовательной траектории в соответствии со своими личными потребностями, способностями и целями, что в конечном счете помогает достигать более высоких результатов производственной деятельности.

Понятие индивидуальная образовательная траектория имеет множество интерпретаций. Если опираться на словарное определение: траектория – это путь движения какого-нибудь тела или точки, применительно к образованию эта категория может означать путь, продвижение обучающегося в содержании определенной программы обучения, характеризуя индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации в образовательном процессе личностного потенциала каждого обучающегося. В структуру индивидуальной образовательной траектории входит индивидуальный образовательный маршрут как ее содержательный компонент или, адаптированная к потребностям и способностям

конкретного обучающегося, программа обучения; деятельностный компонент, составляющий технологическую сторону ее освоения и процессуальный компонент или способы организации образовательного процесса.

В условиях корпоративного образования, которое является частью так называемого «образования через всю жизнь» (ifelong learning), индивидуальная образовательная траектория приобретает характер индивидуальной траектории развития, которая касается и личностного роста, и профессионального роста работника, что выражается как в освоении новых качеств, навыков и компетенций, так и в карьерном продвижении. Индивидуальная траектория развития рассчитана на долгую перспективу непрерывного профессионального развития специалиста, включая прохождение им разных программ обучения, включая и образовательные мероприятия неформального характера. Что касается пути освоения конкретной программы корпоративного обучения, то в данном случае более уместным является использование понятия индивидуального маршрута развития.

И индивидуальная траектория, и маршрут развития обладают похожей структурой, куда входят следующие компоненты:

- цель, которая может быть связана с определенным знанием, компетенцией, навыком, который хочет освоить работник с помощью корпоративного обучения или с уровнем карьерного роста, которого он хочет достичь путем формирования у себя определенных профессиональных и / или личностных качеств, а также с качествами, навыками и знаниями, которыми должен обладать сотрудник, чтобы соответствовать стандартам компании, что поможет организаторам корпоративного обучения отслеживать его эффективность в целом и прогресс сотрудников;

- ресурсная рамка, фиксирующая какие и в каком объеме необходимы, чтобы добиться достижения цели своего развития в полном объеме;

- план, включающий набор задач, мероприятий и событий как шагов на пути к поставленной цели и план поддержки как взаимодействие с наставником, который будет сопровождать сотрудника на всем протяжении индивидуальной траектории

развития; или модель специально организованной среды корпоративного обучения.

- система контроля и оценки, включающая конкретные показатели отслеживания и измерения индивидуального прогресса, по которым можно отслеживать прогресс и по результатам корректировать траекторию или маршрут развития и контрольные точки — объективированные результаты — «вехи» на пути достижения намеченной цели.

Проектирование индивидуальной траектории или маршрута развития, при непосредственном участии в данном процессе самого обучающегося, является примером новой парадигмы непрерывного образования, называемой «хьютагогика» — модель «самоопределяемого обучения», субъектом которого является взрослый человек, осознанно самостоятельно управляющий процессом своего учения [63]. На первое место в данной модели выходит ответственность обучающегося за то, что и как он осваивает и как развивается.

Важным ресурсом организации персонализированного корпоративного образования является формирование корпоративного каталога компетенций, который составляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии) или формализованных требований к должностям. Все необходимые для работников компании компетенции объединяются в каталоге в тематические блоки, например, установка оборудования, продажи, техническая поддержка и т.п. [116]. Сотрудники могут самостоятельно выбрать для себя интересующее их направление и включать его в индивидуальную траекторию развития. Кроме того, развитие сотрудника может происходить в логике освоения новых корпоративных ролей, например, наставник, эксперт каждая из которых построена на определённой системе компетенций,

Можно предложить следующие варианты индивидуальных траекторий развития сотрудников, дифференцированные по их отнесенности к определённому блоку корпоративного каталога компетенций: изучение продуктовой линейки компании; изучение способов и инструментов эксплуатации продуктов компании и оказания технической поддержки по ним; формирование компетенций работы с оборудованием, использования программного обеспечения;

развитие гибких навыков, например, публичные выступления, работа в команде и обучение управленческих кадров и кадрового резерва; освоение принципов и правил отраслевой деятельности; освоение внутренних регламентов компании и развитие навыков продаж.

Используя компетентностный профиль сотрудника и зная направление, в котором он хочет развиваться, можно снизить возможные риски корпоративного обучения, предложив способы оценки успешности сотрудника по нескольким направлениям, и, таким образом, спроектировать индивидуальную траекторию развития с максимальной степенью ее успешной реализуемости.

Проектирование индивидуальной траектории корпоративного обучения начинается с аналитико – диагностических процедур, помогающих определить факторы, влияющие на построение образовательной траектории. Это может происходить в диагностической встрече обучающегося с наставником (ментором) или другим работником компании (предприятия), ответственным за корпоративное обучение. Такая встреча является партнерством, которое будет эффективным только при условии заинтересованности обеих сторон. Основными задачами этого этапа являются: выявление потребностей обучающегося; определение зон актуального и ближайшего развития; фиксация целей и задач обучения, показателей и индикаторов его результативности. В результате встречи будут сконструированы индивидуальная траектория развития, включая индивидуальный маршрут с определенным набором формальных и неформальных мероприятий и рекомендации по формам, методам и средствам самообразовательной деятельности.

Этап реализации траектории включает прохождение мероприятий корпоративного обучения при наставнической (менторской) поддержке, самостоятельное обучение и консультации по результатам. В каждую индивидуальную траекторию развития встроены промежуточные точки контроля для отслеживания прогресса и корректировки траектории при необходимости.

Обучение взрослого человека предполагает, что он самостоятельно ра-

ботает с информацией и контролирует степень ее освоения. Поэтому завершающим этапом проектирования индивидуальной траектории корпоративного обучения является система оценки его результатов как в ближайшей, так и долгосрочной перспективе, включая форматы визуализации прогресса обучающихся и поощрения достижений.

Выводы по второй главе

Сравнительно – сопоставительный анализ характеристик понятий «формирование» и «развитие» позволил на основе закономерности о том, что процесс формирования в рамках профессиональной подготовки любого специалиста предшествует более масштабному процессу развития, как его начальная стадия, установить, что формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования запускает процесс их профессионального развития, а также выявить основные факторы, влияющие на возникновение и закрепление в структуре личности специалиста данного личностного качества.

Первый фактор - корпоративная образовательная среда представляет собой целенаправленно организуемую систему возможностей для непрерывного профессионального развития сотрудников компании (предприятия), как действующих, так и потенциальных, ориентированную на успешное решение производственных задач и достижение установленных показателей эффективности посредством развития мотивации работников к профессиональному росту и удовлетворения ими своих образовательных потребностей, состоящую из материального, коммуникативного, содержательного организационного и технологического компонентов.

Второй фактор — это деятельность по решению специально поставленных учебно-профессиональных задач посредством набора учебных действий соотнесенных с обобщенными способами профессиональных действий, в рамках которой происходит формирование профессиональной инициативности, характеризующая субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью.

Третий фактор рефлексии обеспечивает успешную интериоризацию профессиональной инициативности за счет навыков самооценивания, самоконтроля и саморегуляции деятельности, которое при условии одинаково положительных внутренней (рефлексивной) и внешней оценок, успешно встраивается в структуру личности, определяя в дальнейшем тип поведения человека при решении соответствующих жизненных или профессиональных задач.

Управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования рассмотрено как цикл педагогического управления внутри HR-цикла, представляющего собой целостный и непрерывный процесс деятельности по управлению персоналом, объединяющий создание и реализацию HR-стратегии предприятия (организации) с жизненным циклом сотрудника. Структура цикла управления процессом формирования профессиональной инициативности определяется повторяющейся совокупностью целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, обеспечивающих достижение требуемого результата.

Установлено, что управление процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, как открытой самоорганизующейся системы, реализуется с учетом определенных закономерностей его развертывания, распределенных в три группы: общие закономерности протекания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах; закономерности, специфические для процессов корпоративного обучения и воспитания; закономерности, характеризующие конкретный процесс формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся.

Предложен системно-процессный подход к организации процесса формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. Организационная модель этого процесса с позиции системного подхода включает системообразующие факторы (цели, результаты деятельности); условия реализации; структурно-деятельностные компоненты, а ее дополнение процессным подходом означает проектирование взаимосвязей как внутри подсистем, так и между ними.

Системно-процессный подход дает возможность интерпретировать процесс корпоративного образования как систему многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех его участников: и субъектов, организующих образовательный процесс, и субъектов, для которых он организуется. При этом, в данной логике деятельность организатора образовательного процесса представлена как «метадеятельность», то есть деятельность по управлению ситуациями развития обучающихся в соответствии с их интересами и потребностями.

В основу разработки системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся положена ведущая дидактическая закономерность о связи содержания корпоративного образования и формы его освоения через систему ситуаций развития или задачный процесс профессионального развития, на основании чего выделены два основных аспекта: содержательный, раскрываемый через категорию деятельностного содержания корпоративного образования, воплощаемого в программе корпоративного обучения, которая включает в себя совокупность образовательных ситуаций, и технологический, представленный позиционной моделью корпоративного образования, как совокупностью проектно - деятельностных форматов, реализация которых создаёт условия для профессиональной инициативы специалистов компании.

Описаны три типа моделей корпоративного образования. Первый тип использует исключительно внутренние ресурсы самой организации или корпорации, в основе которых лежат принципы обмена опытом между членами коллектива и расширения горизонтальных профессиональных связей со смежными организациями. Второй тип представлен моделями смешанного типа, предполагающими использование ресурсов собственной организации, на базе которой реализуется эта концептуальная модель, и частичное привлечение внешних ресурсов сторонних организаций, учреждений или частных лиц, при этом инициатором реализации программ корпоративного образования может выступать как сама организация, так и её партнёры, заинтересованные в развитии кадрового потенциала. К третьему типу моделей корпоративного обра-

зования мы относим те, в которых используются возможности проектно-сетевых взаимодействия разных организаций отрасли и предполагается наличие структурообразующей институциональной единицы.

Системно-процессная технология формирования профессиональной инициативности определена как система образовательных ситуаций, способов, принципов, регулятивов и средств для осуществления шагов развития обучающихся специалистов корпорации в организационно-деятельностном пространстве модели корпоративного образования третьего типа, включающая основные структурные элементы: концептуальные основания; содержательную часть (общие и конкретные цели обучения и содержание учебного материала); процессуальную часть (организация образовательного процесса, методы и формы образовательной деятельности, методы и формы работы и механизмы по принятию управленческих решений).

Выявлены особенности образовательных ситуаций формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, включающих ситуацию «Проблема», ситуацию «Организация», ситуацию «Реализация», ситуацию «Презентация», ситуацию «Фиксация результатов», ситуацию «Трансляция», каждая из которых обнаруживает проблему в профессиональной деятельности обучающегося, находит способ ее решения в виде образовательного результата и заканчивается рефлексией, и включает три базовых компонента: установочно-целевой, мотивационно – волевой, регулятивно – деятельностный.

Программно-нормативным средством и программно-методическим обеспечением реализации системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся определена программа корпоративного образования, которая обеспечивает нормирование установочно-целевого, мотивационно – волевого, регулятивно – деятельностного компонентов профессиональной инициативности и является продуктом и результатом коллективной распределённой деятельности обучающихся и обучающих и формой представления их образовательной траекторией.

Программы корпоративного образования представляют собой совокупность документов, проектно-определяющих состав и структуру значимых компонентов образовательного процесса (целевого, содержательного, процессуального, результативно-диагностического, организационно-управленческого) и типологизированы на программы интегративно-дифференцированного образования, интегрирующие различные образовательные цели (по уровням образования, профилям обучения и пр.) и дифференцированные в зависимости от особенностей и потребностей взрослых обучающихся; программы социально-конвертируемого образования, к проектированию и реализации которых привлекают заинтересованных в результатах образования представителей общественности; программы кооперативного образования, в процессе проектирования и реализации которых осуществляется привлечение общественных групп, ассоциаций, корпораций, объединенных общими интересами в получении качества образования; программы автономного образования человека, связанные с проектированием персонального образовательного маршрута.

Логика разработки программ корпоративного образования построена в соответствии с методологией педагогического проектирования в условиях корпоративного образования, как имеющий сложную внутреннюю структуру управляемый процесс, нацеленный на решение задачи создания условий для непрерывного профессионального развития работников компании (предприятия). Она включает в себя следующие этапы:

- определение целей, следуя иерархии от генеральной цели или миссии компании, к общей цели корпоративного обучения, связанной с формированием и развитием у работников компетенций и других профессионально важных качеств, способствующих наиболее эффективному выполнению организацией своего предназначения, и, далее, к цели конкретной программы корпоративного образования;

- подбор наиболее адекватной модели оценки эффективности программы корпоративного образования, анализ компетентностного профиля и отбор обучающихся и формирование содержания программы в соответствии с принципами

отбора и принципами проектирования содержания корпоративного образования;

- выбор форм и методов обучения, исходя из типологии технологий обучения взрослых и вариативных форматов реализации концепции «смешанного обучения», с учетом баланса между распределением времени, затрачиваемого на традиционное взаимодействие обучающего и обучающегося и самостоятельными действиями последнего для достижения образовательных результатов;

- подбор преподавательского состава с учетом того, что целевой аудиторией являются взрослые специалисты, имеющие серьезный профессиональный опыт и обучающиеся непосредственно в производственном контексте;

- разработка учебно-методических и дидактических материалов для очного и дистанционного форматов проведения учебных и тренировочных занятий;

- проверка соответствия разработанной программы целям и задачам корпоративного обучения, наличия возможности оценить планируемые результаты выбранными методами оценки эффективности корпоративного образования.

Установлена важная роль персонализированного подхода в сфере корпоративного образования, который позволяет создавать персонализированные программы обучения, предоставляющие каждому работнику возможность обучаться и развиваться по собственной образовательной траектории в соответствии со своими личными потребностями, способностями и целями, что в конечном счете помогает достигать более высоких результатов производственной деятельности.

Обосновано, что в условиях корпоративного образования, которое является частью так называемого «образования через всю жизнь», индивидуальная образовательная траектория, как важный элемент персонализированного подхода, приобретает характер индивидуальной траектории развития, которая касается и личностного роста, и профессионального роста работника, и выражается как в освоении новых качеств, навыков и компетенций, так и в карьерном продвижении. Индивидуальная траектория развития рассчитана на долгую перспективу непрерывного профессионального развития специалиста, а для пути освоения конкретной программы корпоративного обучения, более уместно является использование понятия индивидуального маршрута развития.

Проектирование индивидуальной траектории корпоративного образования начинается с аналитико – диагностических процедур, помогающих определить факторы, влияющие на построение образовательной траектории. Этап реализации траектории включает прохождение мероприятий корпоративного обучения при наставнической (менторской) поддержке, самостоятельное обучение и консультации по результатам, в него встроены промежуточные точки контроля для отслеживания прогресса и корректировки траектории при необходимости. На завершающем этапе проектирования индивидуальной траектории формируется система оценки его результатов как в ближайшей, так и долгосрочной перспективе, включая форматы визуализации прогресса обучающихся и поощрения достижений.

Результаты экспериментальной апробации системно-процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования и доказательства ее эффективности будут представлены в третьей главе.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе раскрывается содержание и условия организации опытно-экспериментальной работы, направленной на выявление эффективности реализации разработанной системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности взрослых обучающихся в условиях корпоративного образования. Рассматриваются и интерпретируются полученные результаты, описывается система внутрикорпоративного образования компании, осуществляющей свою деятельность под торговой маркой «Ордер», как деятельность работников по переходу к обновленной практике со-организации и партнерства в целях создания условий для непрерывного профессионального развития сотрудников, и обосновывается эффективность технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования.

3.1. Организация опытно – экспериментальной работы по выявлению эффективности технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования

Опытно-экспериментальная проверка разработанной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования предполагала проведение констатирующего и формирующего этапов опытно – экспериментальной работы.

Констатирующий этап проводился в период с января 2022 года по декабрь 2022 года и структурно был разделен на две части. В первой части констатирующего этапа нами был осуществлен анализ условий формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образова-

нии. Во второй части констатирующего этапа оценивался уровень профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании по трем компонентам: установочно – целевому, мотивационно – волевому, и регулятивно деятельностному, а также устанавливалось, имеются ли статистически значимые различия в уровнях инициативности.

Опытно – экспериментальное исследование осуществлялось в институциональных рамках внутрикорпоративного и среднего профессионального образования соответствующего профиля. В эксперименте были задействованы объекты сферы торговли и услуг, осуществляющие свою деятельность под торговой маркой «Ордер», всего 8 предприятий розничной торговли, общей численностью участников 400 работников и две учебные группы среднего профессионального образования общей численностью более 50 студентов. Проблема эксперимента определена, исходя из установленной необходимости изменений в системе корпоративного образования как составляющей неформального компонента системы непрерывного профессионального образования, прямо ориентированного на непрерывное профессиональное развитие каждого обучающегося, являющегося работником корпорации, в соответствии с ее стратегическими целями и предназначением.

Нами поставлен вопрос: является ли эффективным механизмом формирования профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании системно – процессная технология, реализующая закономерность о связи содержания корпоративного образования и формы его освоения, представляющей собой систему образовательных ситуаций профессионального развития взрослых обучающихся?

Целью формирующего эксперимента стало определение эффективности системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. На основании гипотезы о влиянии системно – процессной технологии на непрерывное профессиональное развитие работников корпорации, были сформированы следующие задачи:

- определить условия, обеспечивающие результативность системно –

процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании,

- определить методы сбора, обработки и анализа данных в опытно - экспериментальной работе,

- получить и проверить значения показателей профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании,

- оценить эффективность системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании.

Корпоративное образование, переживающее на данный момент времени бурное развитие, охватывает практически все сферы народного хозяйства и представлено в многообразии сочетаний типов образования: формального, неформального и информального. Поэтому, при выборе базы для нашего исследования мы руководствовались несколькими аспектами.

Во-первых, это необходимость учитывать масштаб образовательного заказа на непрерывное профессиональное развитие работников определенной отрасли со стороны самой корпорации и общества. По данным Федеральной службы государственной статистики, сфера торговли и услуг, на настоящее время, является одной из самых масштабных отраслей в экономике России по количеству занятых в ней работников, которые при этом являются основным ресурсом компаний, осуществляющих свою деятельность в условиях жесткой рыночной конкуренции. Это, со всей очевидностью, свидетельствует о необходимости организации обучения и постоянного повышения профессионального мастерства работников предприятий данной отрасли национальной экономики.

Вторым аспектом при выборе базы исследования является динамика изменений в определенной сфере, чем выше динамичность преобразований определенной области социально – экономической жизни, тем больше возможностей присутствует в ней для развития действующих субъектов. Сфера торговли и услуг традиционно считается высоко динамичной в силу влияния на нее множества условий и факторов, как научно – технологического характера, являющихся следствием научных открытий и разработок, выходящих на

массовый рынок, так и социального характера, происходящих из предпочтений и взглядов населения, как массового потребителя товаров и услуг. Как мы указывали ранее, по данным Федеральной службы государственной статистики, обороты розничной торговли за 2020 – 2023 года демонстрируют постоянный рост, при этом количество занятых в данной сфере работников постепенно снижается [144]. Это позволяет утверждать, что для обеспечения плановых показателей предприятиям необходимо, чтобы их сотрудники осваивали как смежные специальности, так и новые, требующие новых компетенций, знаний и навыков. Это требует развития системы непрерывного профессионального образования, позволяющей проектировать и реализовывать многообразные образовательные траектории в рамках широкого спектра специальностей и, соответственно, реализуемых в них компетенций [146].

В – третьих, состав базы опытно-экспериментального исследования связан с наличием у компании / предприятия явно выраженной потребности в инициативности своих работников, как зафиксированной в локально – нормативных актах, так и отраженной в требованиях, предъявляемых к соискателям. По данным портала HH. Ru инициативность, наряду с ответственностью и быстрой обучаемостью, является одним из основных требований большинства работодателей. Различные формулировки, свидетельствующие о наличии внутренних личных установок и проявлений инициативности в виде активных действий, как требуемого качества от потенциальным членов трудовых коллективов декларируют от 68 до 90 % работодателей сферы торговли и обслуживания.

Четвертый аспект, в определенной степени обобщающий все названное выше, проявляется в тенденции современного непрерывного профессионального образования, заключающейся в создании развивающей среды с непосредственным участием самого обучающегося в построении своего образовательного и карьерного пути. В структуре современных моделей корпоративного образования, строящихся по принципу максимальной интенсификации обучения, проявляется это в том, что самостоятельная работа обучающегося (в виде

активного, самостоятельного научения) и работа с его социальным окружением занимает до 80 – 90% всего времени, которое корпорация – заказчик отводит на обучение. При этом активные, инициативные действия обучающегося позволяют интенсифицировать процесс профессионального развития и получать более значимые результаты. Всему этому соответствует сфера торговли и услуг, формирующая массовый заказ на инициативных сотрудников, готовых к непрерывному профессиональному развитию в условиях высокой динамики изменений, и требующая для этого проектирования современных моделей корпоративного образования, что делает ее наиболее приемлемой базой нашего опытно – экспериментального исследования.

Исследование проводилось на базе системы корпоративного образования сотрудников предприятий розничной торговли, работающих под единой торговой маркой «Ордер: ТЦ (торговый центр) г. Дзержинск, ТЦ г. Кстово, ТЦ Нижний Новгород (ул. Героя Попова), ТЦ Нижний Новгород (ул. Родионова), представляющих собой как крупные (3-4 тысячи квадратных метров) торговые площадки, и небольшие магазины (до 1 тысячи квадратных метров): магазин г. Богородск, магазин г. Арзамас, магазин Нижний Новгород (ул. Мечникова), магазин Нижний Новгород (ул. Полтавская). Также в базу исследования включены учебные заведения среднего профессионального образования, реализующие основные профессиональные образовательные программы по направлению подготовки 38.02.04 коммерция по отраслям (менеджер по продажам): ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства» и ГБПОУ «Нижегородский губернский колледж». Логика выбора учебных заведений профессионального образования для базы исследования обусловлена единой направленностью корпоративного и профессионального образования и пониманием, что выпускники учебных заведений являются потенциальным кадровым резервом корпорации – заказчика и потенциальными обучающимися в системе корпоративного образования. Данные положения отражены в нормативных документах: договоре о трудоустройстве выпускников и договоре

о прохождении производственных практик. Формирование контрольной и экспериментальной групп осуществлялось в соответствии с требованием их идентичности по количеству, по показателям пола и возраста их членов, по качеству коллектива и динамике его изменений, по структуре и составу выполняемых работ на предприятии корпорации, которые отражаются, в свою очередь, на планируемых оперативных результатах обучения.

Объектом опытно – экспериментального исследования выступает система корпоративного образования в сфере торговли и услуг. Корпоративное образование, как мы обозначали ранее, является соподчиненной частью более крупных систем управления и развития персонала. Система управления персоналом затрагивает всех работников предприятия, от руководства, которое формирует правила, нормы и нормативы, а также цели корпорации, выступая для корпоративного образования точкой образовательного заказа, до рядовых работников, которые выполняют определенные функциональные обязанности, выступающие, в свою очередь, в качестве предмета управления.

Корпоративное образование, имеющее в своем основании стратегические цели корпорации и корпоративную культуру, как систему ценностей, проектируется таким образом, что работники корпорации дифференцированы по вовлеченности в образовательную деятельность в зависимости от особенностей самих целей и норм корпоративной культуры, специфики технологических процессов, динамики изменений в инструментарии и функциональных обязанностях и прочее. Типология работников, участвующих в корпоративном образовании, не является для темы нашего исследования определяющей, поэтому будет нами только фиксироваться. Для логики построения опытно - экспериментальной работы нам важно учитывать три аспекта. Первый аспект — это особенности обучающей организации, которая является одной из концептуальных основ не только нашего исследования, но и современных моделей корпоративного образования. Рассмотрение обучающей организации как саморазвивающегося органически целого явления, связанного событийностью

всех членов организации, основанного на ценностных ориентирах корпоративной культуры, предполагает задействование всех, либо максимального количества, работников корпорации.

Второй аспект затрагивает особенности профессиональной инициативности обучающегося, как формируемой активности, имеющей междисциплинарный и надпредметный характер и ориентацию на опережение наличной стимуляции, то есть превентивность в профессиональном развитии взрослого обучающегося, что позволяет говорить о необходимости максимального охвата участвующих в образовательных действиях, независимо от специфики выполняемых рабочих функций. Кроме этого, в условиях формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, указаны наличие традиций поддержки инициативы обучающихся в организации образовательного процесса и высокая степень психологического комфорта в процессе обучения. Организация и соблюдение указанных условий диктует максимально возможный охват работников, так как дифференциация по группам создает разницу в традициях и, скорее, затрудняет их развитие и сохранение психологического комфорта.

Третий аспект раскрывает основы взаимоотношений взрослого обучающегося и корпорации – заказчика корпоративного образования. Первичным основанием для появления взаимоотношений между указанными сторонами является соглашение о найме. То есть взрослый индивид, обладающий определенным опытом, представленным в уровне профессиональных компетенций, соглашается выполнять определенный объем функциональных действий, на определенных условиях, после чего становится обучающимся в рамках корпоративного образования. Вторичным основанием является рассмотрение корпорацией – заказчиком определенного индивида как потенциального работника, либо партнера в содействии достижению поставленных корпорацией целей [49,75]. Включение взрослых индивидов в число обучающихся, в таком случае стоит рассматривать как инвестиционную деятельность корпора-

ции. В эти рамки попадает и взаимодействие системы корпоративного образования с системой формального образования, в нашем случае, образовательными организациями профессионального образования, так как гарантия, что выпускники техникумов станут членами корпорации, отсутствует даже при заключении соглашений о приеме выпускников между образовательными учреждениями и корпорацией.

Кроме этого, для организации качественной опытно – экспериментальной работы мы должны учитывать ежегодную сменяемость состава работников корпорации. Сфера торговли и услуг традиционно является одним из лидеров по проценту смены состава работников. Заявляемые корпорациями цифры часто доходят до 25 % (двадцати пяти процентов) ежегодной смены состава работников. Поэтому одним из важнейших критериев результативности обучающих действий функционального характера в сфере торговли была и остается скорость. Чем быстрее пришедший вновь работник получит необходимые знания и навыки, тем эффективнее он сможет реализовать цели корпорации – заказчика. В то же время, нормы корпоративной культуры, интериоризация которых у обучающихся требует планомерной и постоянной работы, не могут быть привиты за короткий период.

Понимание перечисленных выше аспектов и особенностей базы опытно – экспериментальной работы по формированию профессиональной инициативности у обучающихся в корпоративном обучении позволяет прийти к определенным выводам.

Актуальность и необходимость профессиональной инициативности, как формы междисциплинарной и надпредметной активности обучающегося в корпоративном образовании декларируют в рамках социального заказа к системе образования во всех ее типах, большинство современных работодателей. В качестве респондентов в опытно – экспериментальном исследовании по формированию профессиональной инициативности у обучающихся в корпоративном образовании участвовали не только работники вышеуказанных предприятий сферы тор-

говли и услуг, но и студенты профессиональных образовательных организаций соответствующего профиля как их потенциальные работники.

Специфика исследования и его опытно-экспериментальной базы выводит на первый план обучающихся, которые являются работниками корпорации и при этом вносят максимальный вклад в достижение ее целей, являясь смыслообразующими, функциональными единицами в решении профессиональных задач определенной отрасли. В сфере розничной торговли таковыми единицами являются продавцы, работники, организующие и производящие товародвижение (товароведы, логисты, мерчендайзеры, работники склада) и административно – управленческий персонал, причем сюда же относятся вновь пришедшие, в рамках ежегодной смены состава, работники для выполнения указанного функционала. Удельный вес ежегодной смены состава определен нами, исходя из статистических данных двух прошлых лет, и составляет по плану 17-18 % от численности всех работников указанных предприятий. Второй приоритет в отношении респондентов исследования отводится работникам кассы, служб внутреннего контроля (предотвращение потерь, охраны) и студентам.

Во все форматы обучающих взаимодействий, рассмотренных нами во второй главе, должна быть органично встроена трансляция корпоративных ценностей для обеспечения планомерной и поступательной работы по их интериоризации работниками всех специальностей и уровней. Так, в состав контрольной группы входят работники следующих организаций: ТЦ г. Дзержинск – 69 человек, ТЦ Нижний Новгород (ул. Героя Попова) – 74 человека, магазин г. Богородск -29 человек, магазин Нижний Новгород (ул. Мечникова) – 29 человек, а также группа обучающихся ГБПОУ «Нижегородский губернский колледж» в составе 28 студентов. Всего численность контрольной группы составила 229 человек.

Экспериментальная группа включает работников ТЦ г. Кстово – 88 человек, ТЦ Нижний Новгород (ул. Родионова) - 70 человек, магазин г. Арзамас – 23 человека, магазин Нижний Новгород (ул. Полтавская) – 24 человека, группу обучающихся ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяй-

ства и предпринимательства» – 25 студентов. Всего численность экспериментальной группы составила 230 человек.

На предварительном этапе диагностики нами были осуществлены три вида опытно-экспериментальных работ в логике оценки условий формирования профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании. Сначала нами была рассмотрена степень влияния профессиональной инициативности обучающегося на выполнение стратегических целей корпорации – заказчика и установлены факты декларации необходимости профессиональной инициативности обучающегося в системе корпоративного образования в виде трех аспектов: наличие задокументированных целей по формированию и развитию профессиональной инициативности сотрудников, наличие связи результатов обучения с мотивацией обучающегося как работника корпорации, наличие образовательного заказа по формированию профессиональной инициативности работников корпорации.

Для решения первой из вышеперечисленных задач нами использовался контент анализ локальных нормативных актов, утвержденных на предприятиях на предмет упоминания в них в виде требований к профессионализму работников как отдельных компонентов профессиональной инициативности, так и в целом проявления соответствующего типа трудовой активности. Были проанализированы следующие нормативные акты, единые для всех предприятий в базе исследования и составляющие нормативно – правовую основу выполнения основных функциональных обязанностей основной массой работников предприятий: положение по внутрикорпоративному обучению и развитию, положение по заработной плате и мотивации (уровень 1 – 2 документа), технология продаж, технология товародвижения, технология разгрузки и выкладки товаров, технология урегулирования конфликтов с покупателями и возвратов товара (уровень -2 – 4 документа), должностные инструкции работников, продавец – консультант, мерчендайзер, работник склада, информационный менеджер, (уровень 3 – 4 документа). В результате проведенного контент – анализа документов мы можем констатировать: в первом уровне документов, системно

регламентирующих обучение и развитие, а также мотивацию работников, отсутствие задокументированных целей по формированию и развитию профессиональной инициативности обучающегося в образовательном процессе, и отсутствие связи результатов обучения с мотивацией обучающегося как работника корпорации, что означает отсутствие образовательного заказа по формированию профессиональной инициативности обучающегося.

Во втором уровне документов, технологически регулирующих работу подразделений, контент – анализ показал 43 упоминания активности в рамках образовательных действий, включая действия с клиентами от которых зависит результативность в работе подразделений, инициацию коммуникаций, преодоление возникающих сложностей в обучении и коммуникациях, декларацию необходимости инициировать превентивные действия с клиентами и с коллегами и других видов активности, составляющих содержание профессиональной инициативности обучающегося и активную форму поведения работника предприятия.

В третьем уровне документов, нормативно регулирующих деятельность отдельных работников, контент – анализ показал 8 упоминаний, связанных с компонентами профессиональной инициативности и ее результатами, в виде активности в обучении и освоении новшеств, активного самостоятельного повышения уровня профессионализма, активных инициаций по улучшениям рабочих процессов и инструментария, активности в предоставлении обратной связи и прочих коммуникаций с коллегами и руководством по решению рабочих вопросов и преодолении сложностей в профессиональном развитии и выполнении функциональных обязанностей.

Таким образом, мы можем констатировать в результате первого этапа предварительной диагностики значительную степень влияния профессиональной инициативности и ее компонентов на выполнение стратегических целей корпорации – заказчика и декларацию необходимости профессиональной инициативности обучающегося, выраженную в локально – нормативных документах корпорации ($\Sigma = 51$ упоминание в 10 нормативных документах). При этом,

установлено отсутствие задокументированных целей по формированию и развитию профессиональной инициативности обучающегося в образовательном процессе, отсутствие связи результатов обучения с мотивацией обучающегося как работника корпорации в документах, системно регулирующих деятельность предприятия, и отсутствие образовательного заказа на обучающегося со сформированной профессиональной инициативностью.

Далее нами была рассмотрена степень присутствия компонентов профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании, в нормах корпоративной культуры предприятий в виде следующих аспектов: наличие задокументированных и транслируемых работникам ценностей профессиональной инициативности как формы активности (как целого, так и в виде отдельных компонентов), наличие положительной оценки профессиональной инициативности обучающегося со стороны руководства предприятий и обучающихся, наличие традиций в проявлениях профессиональной инициативности обучающихся, заложенных в рамках корпоративного обучения. Для решения данной задачи предварительной диагностики нами использовался контент анализ нормативной документации, которая выражала нормы и ценности корпоративной культуры предприятий: корпоративный кодекс этики – «бренд -бук», «10 заповедей продавца». В результате проведенного контент – анализа документов, системно регулирующих морально – этические нормы и ценности, мы можем констатировать 24 упоминания содержания компонентов профессиональной инициативности обучающихся в виде активности в обучении и окружающем корпоративном социуме, активного самостоятельного повышения уровня профессионализма, активных инициаций по улучшениям рабочих процессов и инструментария, активности в предоставлении обратной связи и прочих коммуникаций с коллегами и руководством по решению рабочих вопросов и преодолении сложностей в профессиональном развитии и выполнении функциональных обязанностей.

Для проверки наличия положительной оценки профессиональной ини-

циативности обучающихся со стороны руководства предприятий и обучающихся, наличие традиций в проявлениях профессиональной инициативности обучающихся, заложенных в рамках корпоративного обучения, нами был проведен опрос руководства. Были опрошены 20 управляющих (директора и администраторы торговых центров и магазинов) предприятий, включая исполнительного директора, директора по персоналу, руководителя «корпоративного института», пять тренеров. В ходе опроса были заданы вопросы: зависит ли результат корпорации от активности и инициативности ее работников, необходима ли активность и инициативность в выполнении функциональных обязанностей, в профессиональном развитии и обучении, в поддержании коммуникаций с социумом и преодоления сложностей как в работе, так и в обучении. В результате (опрос, $\Sigma=112$) все респонденты ответили на заданные вопросы положительно, подтвердив декларирование зависимости результатов корпорации от проявлений компонентов профессиональной инициативности обучающегося. На следующие два вопроса: «Какую оценку Вы даете проявлениям активности и инициативности у обучающегося, в чем это проявляется, есть ли традиции проявлений активности и инициативности в рамках корпоративного обучения?» - были получены следующие данные: все респонденты (опрос, $\Sigma=84$) утвердительно ответили о положительной оценке проявлений активности и инициативности в рамках корпоративного обучения, однако констатировали отсутствие традиций в проявлениях активности и инициативности и четких проявлений в положительной оценке большинство респондентов (опрос, $\Sigma=78$).

Таким образом, в результате второго этапа предварительной диагностики мы можем констатировать подтверждение значительной степени влияния профессиональной инициативности и ее компонентов на выполнение стратегических целей корпорации – заказчика и декларацию необходимости профессиональной инициативности обучающегося, выраженную в локально – нормативных документах корпорации, регламентирующих нормы и ценности корпоративной культуры ($\Sigma=24$ упоминание в 2 нормативных документах),

при этом выявив отсутствие традиций в проявлениях активности и инициативности и четких проявлений в положительной оценке большинства респондентов (опрос, $\Sigma=78$), что подтверждает вывод первого этапа о декларирования необходимости профессиональной инициативности обучающегося, при недостаточности условий ее формирования.

Наконец, нами была рассмотрена степень интеграции образовательных систем и методического обеспечения профессионального и корпоративного образования с целью формирования профессиональной инициативности обучающегося в виде следующих аспектов: наличие программ по формированию профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, наличие программ по формированию профессиональной инициативности обучающегося в системе профессионального образования, степень интеграции образовательных программ и методического обеспечения.

Для решения данной задачи нами использовался контент анализ нормативной документации в виде: программ корпоративного образования системного и узко - профессионального назначения (welcome – обучение, обучение технологии продаж, обучение информационным технологиям товародвижения, обучения мерчендайзингу и выполнения «планограм» размещения ассортиментных линеек, пять модулей по ассортиментным линейкам, два модуля по коммуникациям) корпоративного образования, а так же основных профессиональных образовательных программ по направлению 38.02.04 коммерция по отраслям. Совпадения в целях и задачах образовательного процесса, а также в планируемых результатах образования между вышеуказанными программами нами не обнаружено. Упоминание компонентов инициативности в программах корпоративного образования носит декларативный характер в виде указания на уже сформированные или формируемые параметры в качестве дополнительного эффекта освоения профессиональных навыков и знаний.

Структура внутрикорпоративного обучения рассмотрена на основании внутреннего локально – нормативного акта «Положение об внутрикорпоративном обучении и развитии» группы предприятий, входящих в корпорацию под торговой

маркой «Ордер». Целью внутрикорпоративного обучения, зафиксированной в данном документе, является «повышение профессиональных знаний и умений персонала». Функциональные части корпоративного обучения распределены по нескольким блокам, относящимся к получению функционально направленных знаний и навыков: 1 блок – продавцы консультанты, 2 блок – сотрудники на разгрузочные работы и выкладку товара, 3 – кассиры и операторы ПК, 4 – сотрудники внутреннего контроля и ревизий (см. таблицу 5).

Направленность всей работы в внутрикорпоративном обучении концентрируется в основном на новых сотрудниках, которые должны посетить определенное количество лекционных и тренинговых часов и изучить определенную номенклатуру документации.

Таблица 5 - Структура внутрикорпоративного обучения

Блок	Содержание блока по дисциплинам	Форма проведения занятий
Продавцы – консультанты	– Знания по ассортиментной линейке товаров – Знания и умения по технологи (регламенту) продаж	Лекции от производителя товаров
Сотрудники на выкладку товара	– Знания по товарной матрице (регламенту) выкладки – Знания нормативной документации товародвижения	Изучение документации
Кассиры и операторы ПК	– Знания кассовой дисциплины – Знания нормативной документации товародвижения	Изучение документации
Сотрудники внутреннего контроля	– Знания по товарной матрице (регламенту) выкладки – Знания нормативной документации товародвижения	Изучение документации

Обучение ассортименту строится в основном на базе производителей. «Бригадиры» – наиболее опытные работники конкретного отдела осуществляют определенное наставничество, которое призвано способствовать адаптации и частично обучению новых сотрудников, однако, это не регламентировано.

Таким образом, мы можем констатировать в результате третьего этапа предварительной диагностики отсутствие методического обеспечения формирования профессиональной инициативности в рамках корпоративного образования и дополнительного профессионального образования и отсутствие интеграции в образовательных системах корпоративного образования и дополнительного профессионального образования.

По результатам проведения предварительного этапа диагностики в логике оценки условий формирования профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании можно сделать выводы о подтверждении высокой актуальности и значимости профессиональной инициативности обучающегося для целей и корпоративной культуры корпорации – заказчика корпоративного образования и обнаружении недостаточного уровня условий для эффективного решения данной задачи. Так же, можно сделать вывод об отсутствии предпосылок к преемственности образовательных программ профессионального и корпоративного образования из-за отсутствия интеграции образовательных программ и методического обеспечения формирования профессиональной инициативности обучающихся.

Констатирующий этап опытно – экспериментальной работы проводился с января 2021 года по декабрь 2021 года. В рамках исследования оценивался уровень профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании по трем компонентам: установочно – целевому, по показателям наличия и уровня установок об инициативном поведении как норме в процессе обучения и уровне мнения о необходимости инициативности для решения учебных задач, мотивационно – волевому, по показателям поведения обучающегося при решении возникающих сложностей в обучении и уровня участия в командных работах по решению сложностей, и регулятивно деятельностному, по показателям уровня активных действий в обучении и уровня инициаций улучшений процесса обучения и коммуникаций с коллегами, а также устанавливалось наличие статистически значимых различий в уровнях инициативности. Для решения данной задачи мы использовали критерий Пирсона, который вычислялся по формуле:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{N+M} \frac{\left(\frac{n_i m_i}{N \cdot M}\right)^2}{n_i + m_i}, \quad (1)$$

где N и M – количество сотрудников соответствующей группы, участвовавших в диагностике; n_i, m_i – число сотрудников соответствующей группы, у которых исследуемый показатель сформирован на i -ом уровне [64].

Новизна разрабатываемого нами взгляда на понятие профессиональной

инициативности обучающегося в корпоративном образовании, его содержания, компонентов и их показателей, на сегодняшний момент, не предполагает сформировавшихся инструментов диагностирования. Поэтому, основываясь на содержательном аспекте диагностируемых компонентов нами были выбраны следующие инструменты диагностики. Для диагностики установочно – целевого компонента мы использовали анкету, на основе бланкового теста А. И. Крупнова «Инициативность» [82], для диагностики мотивационно – волевого компонента профессиональной инициативности нами был использован тест А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач» [139] и статистические данные на основе экспертной оценки обучающихся, для диагностики регулятивно – деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающегося нами был использован тест поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка [26] и статистические данные на основе экспертной оценки обучающихся.

Ниже приведен анализ данных по каждому из компонентов диагностики. *Установочно-целевой компонент.* В результате применения теста «Инициативность» А.И. Крупнова были получены данные, характеризующие сформированность установочно-целевого компонента профессиональной инициативности обучающихся у респондентов экспериментальной группы ЭГ и контрольной группы КГ, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные данные по уровням установочно-целевого компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы

Уровень установочно – целевого компонента ПИ	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	13	5,8	13	5,7
Низкий	16	6,9	15	6,5
Нулевой	200	87,3	202	87,8
Достоверность различий	*			

Примечание. * – имеющиеся изменения достоверны по Стьюденту, $p < 0,05$.

Согласно данным таблицы 6, наибольший процент респондентов имеют нулевой уровень установочно – целевого компонента профессиональной инициативности. Так, в группе КГ нулевой уровень имеют 87,3% сотрудников, и

в группе ЭГ – 87,8%. При этом средний уровень имеют 5,8% и 5,7% респондентов соответственно в группах КГ и ЭГ. Высокий уровень установочно – целевого компонента профессиональной инициативности обучающихся не имеет ни один из тестируемых (см. рисунок 5).

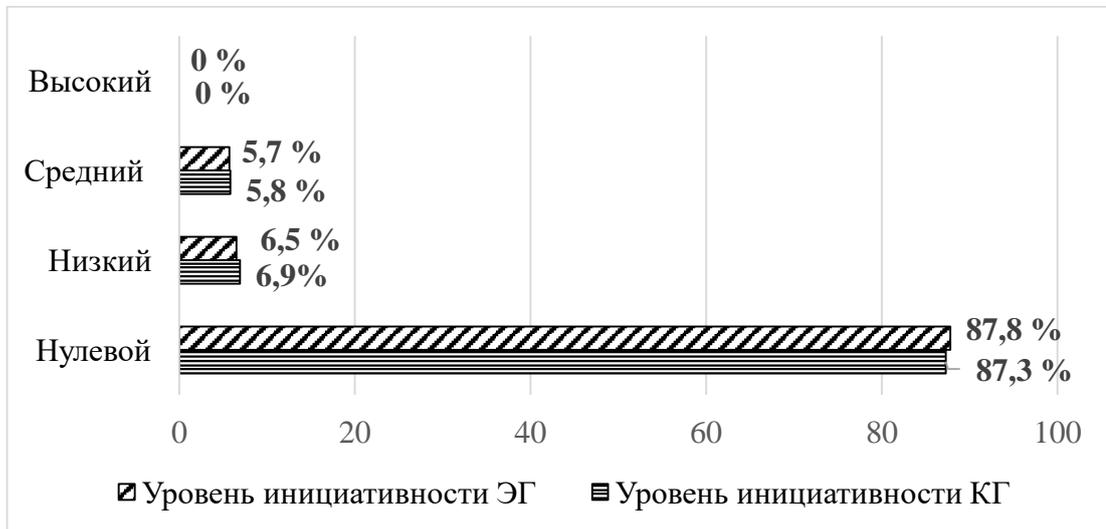


Рисунок 5– Сравнительные результаты определения уровня сформированности установочно-целевого компонента профессиональной инициативности обучающихся

Проводя анализ однородности представленных данных на основе критерия Пирсона, нужно отметить, что с вероятностью 95% можно утверждать, что статистически значимые различия в данных групп КГ и ЭГ отсутствуют. Полученные данные принадлежат к одной совокупности, однородны и условно равны с уровнем значимости 0,05, поскольку критерий Пирсона меньше табличного значения, равного $\chi_{\text{табл.}}^2 = 7,815$. Так, показатель Пирсона для нулевого уровня инициативности по данным таблицы 7 составляет 1,205 ($\chi_0^2 = 1,205$); для низкого уровня – 1,447 ($\chi_{\text{н}}^2 = 1,447$); для среднего уровня – 0,933 ($\chi_{\text{с}}^2 = 0,933$); для высокого уровня – 0 ($\chi_{\text{в}}^2 = 0$).

Мотивационно-волевой компонент. Для выявления уровня мотивационно – волевого компонента в виде, показателей поведения обучающегося при решении возникающих сложностей в обучении и уровня участия в командных работах по решению сложностей, был применен тест А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач». Распределение обучающихся по уровням мотиваци-

онно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося, по группам представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные данные по уровням мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (тест А.А. Реана)

Уровень мотивации успеха и боязни неудач	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	17	7,6	16	7,1
Средний	40	17,4	53	23,0
Низкий	126	55,0	131	56,9
Нулевой	46	20,0	30	13,0
Достоверность различий	*			

Примечание. * – имеющиеся изменения достоверны по Стьюденту, $p < 0,05$.

Исходя из результатов обработки тестирования респондентов по тесту А.А. Реана, будем считать высоким уровень проявления мотивационно-волевого компонента инициативности, если было набрано от 14 до 20 баллов, средним уровнем – от 8 до 13 баллов, низким – от 4 до 7 баллов, нулевым – от 1 до 3 баллов.

Результаты тестирования представлены на рисунке 4. Согласно рисунку 4 значительный процент респондентов групп ЭГ 56,9 % и КГ 55 % имеют низкий уровень мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося и слабо выраженную мотивацию на преодоление сложностей, 13% сотрудников группы ЭГ и 20 % сотрудников КГ имеют нулевой уровень мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося, боязнь неудачи, и как следствие, не думают о способах решения учебных задач, и имеют сниженную активность и инициативность. Средний уровень мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося показали 17,4 % респондентов КГ и 23 % респондентов ЭГ. Высокий уровень мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося показали 7,6 % респондентов КГ и 7,1 % респондентов ЭГ. Таким образом 30,1 % сотрудников группы ЭГ и 25 % сотрудников группы КГ имеют устойчивую, либо близкую к ней, позитивную мотивацию на успех. Они уверены в себе, в своих силах, ответственные, инициативны и активны.

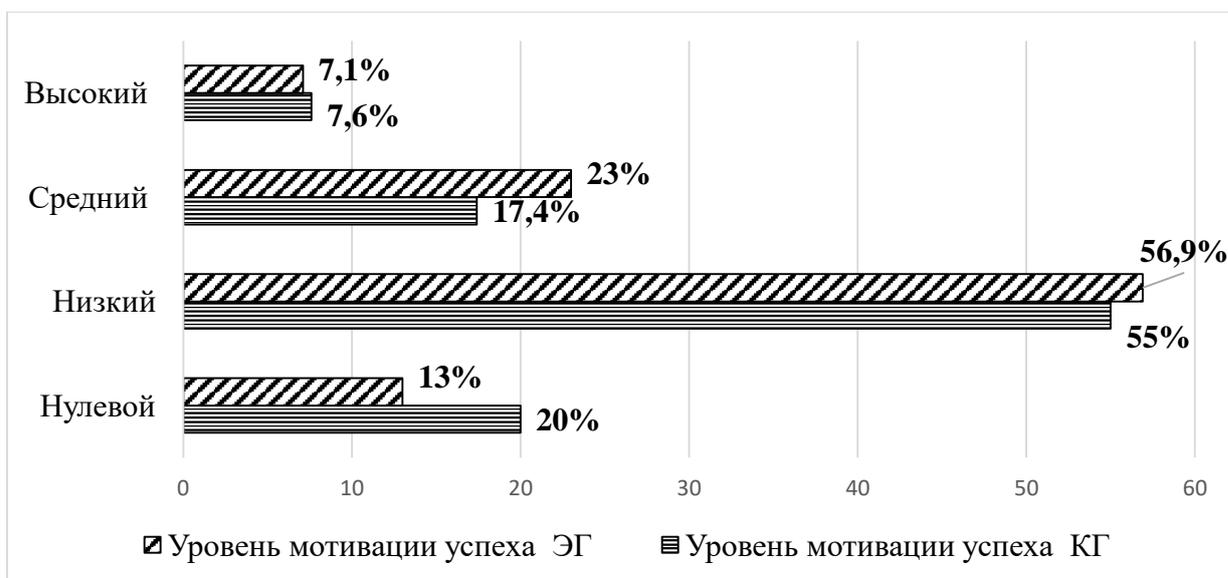


Рисунок 6 – Сравнительные результаты определения мотивационно – волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (тест А.А. Реана)

Так как рассчитанный критерий Пирсона для числа степеней свободы 3 ($\nu=4-1$) меньше табличного значения ($\chi^2_{\text{табл.}} = 7,815$ при $p < 0,05$), то все три группы принадлежат к одной совокупности, они однородны и условно равны с уровнем значимости 0,05. Действительно, по данным таблицы 8 для нулевого уровня χ^2 равен 4,286 ($\chi^2_0 = 4,286$), для низкого уровня – $\chi^2 = 2,015$, для среднего уровня – $\chi^2 = 3,901$, для высокого уровня – $\chi^2 = 1,447$. Сказанное означает, что с вероятностью 95% можно утверждать, что статистически значимых различий по уровням мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы на основе теста А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач» у респондентов групп КГ и ЭГ нет.

Проводя анализ результатов за период с января 2021 года по декабрь 2021 года в соответствии с формой данных экспертной оценки мотивационно-волевого компонента у обучающихся в корпоративном образовании, были получены следующие данные, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные данные уровням мотивационно - волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (оценочный лист)

Уровень мотивационно – волевого компонента ПИ	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	14	6,1	16	7,1
Средний	34	14,8	46	20,0
Низкий	121	53,0	115	50,0
Нулевой	60	26,1	53	22,9
Достоверность различий	*			

Примечание. * – имеющиеся изменения достоверны по Стьюденту, $p < 0,05$.

Результаты статистики по оценочным листам представлены на рисунке 7.

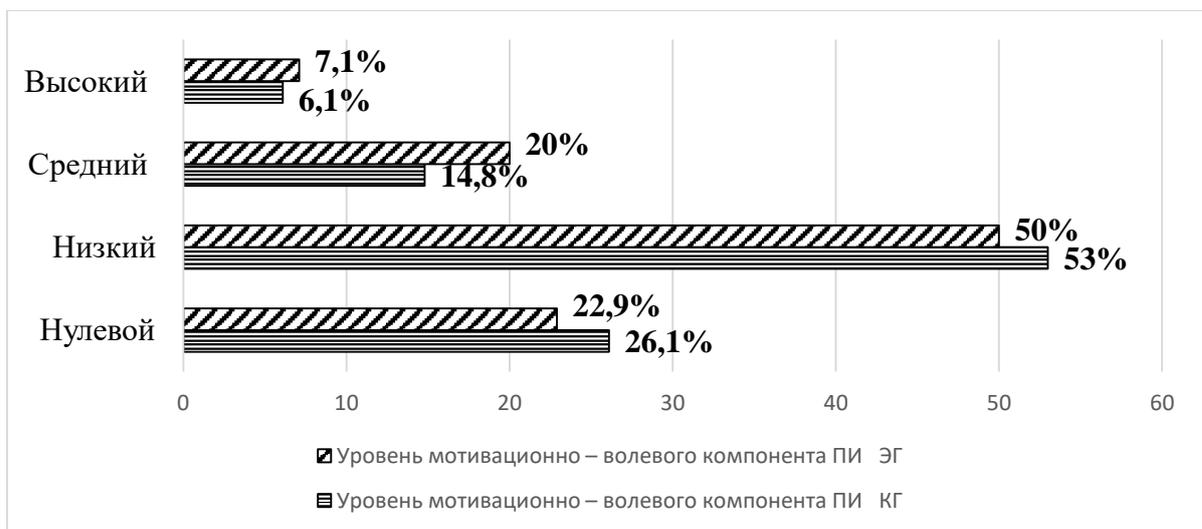


Рисунок 7– Сравнительные результаты определения мотивационно – волевого компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (оценочный лист)

Анализ данных таблицы 8 показывает, что мотивационно-волевой компонент у респондентов развит слабо, поскольку 181 человек (79,1%) в группе КГ и 168 человек (72,9%) в группе ЭГ имеют низкий и нулевой уровень. При этом, статистически значимых различий в данных нет, поскольку коэффициент Пирсона меньше табличного значения ($\chi^2_{\text{табл.}} = 7,815$ при $p < 0,05$). Для нулевого уровня $\chi^2_0 = 3,715$, для низкого уровня $\chi^2_{\text{н}} = 2,873$, для среднего уровня $\chi^2_{\text{с}} = 4,686$, для высокого $\chi^2_{\text{в}} = 2,015$.

Регулятивно-деятельностный компонент. В результате применения теста поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка были полу-

чены данные, характеризующие сформированность регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся у респондентов групп ЭГ и КГ, которые представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностики регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся (тест Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка)

Уровень поведенческой активности	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий (тип А1)	7	3,2	9	4,1
Средний (тип АБ)	80	34,9	76	33,1
Низкий (тип Б1)	126	55,0	130	56,7
Нулевой (тип Б)	16	6,9	14	6,1
Достоверность различий	*			

Примечание. * – имеющиеся изменения достоверны по Стьуденту, $p < 0,05$.

Результаты тестирования представлены на рисунке 8.

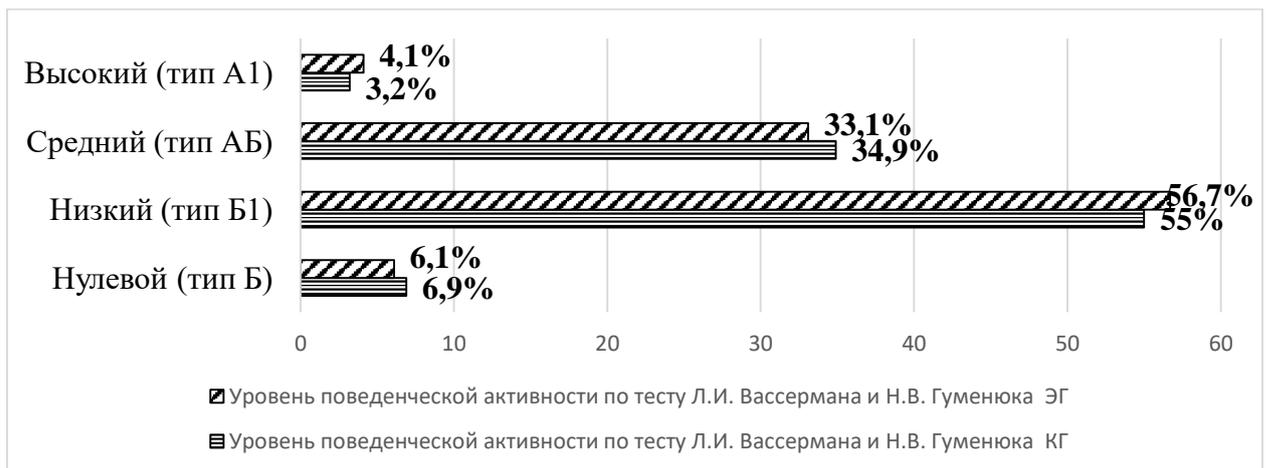


Рисунок 8 – Сравнительные результаты определения регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (тест Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка)

Исходя из результатов обработки материалов тестирования респондентов по тесту поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка, будем считать высоким уровнем регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся, тип А1 – «Энергичная, стремящаяся к соревновательности, без агрессивности, с повышенной деловой активностью личность», характеризующаяся (повышенной деловой активностью, напористостью, увлеченностью работой, целеустремленностью), таковой тип

и соотнесенный с ним уровень регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся, показали в КГ 3,2 %, а в ЭГ 4,1 % респондентов. Средним уровнем регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся будем считать тип АБ – «Сбалансированная, с неявной склонностью к доминированию, уверенная, эмоционально-стабильная личность». Для лиц, у которых диагностируется промежуточный (переходный) тип поведенческой активности, характеризующийся (активной и целенаправленной деловитостью, разносторонностью интересов и умением сбалансировать деловую активность), таковой тип и соотнесенный с ним уровень регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся, показали в КГ 34,9 %, а в ЭГ 33,1 % респондентов. Низким уровнем регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся будем считать тип Б1 – «Рациональная, осторожная, неторопливая, с умеренной активностью личность», характеризующийся (зависимость активности от среды, в которой находится человек и социального одобрения, способностью проявлять высокую активность, но только в случае необходимости (прекращают ее сразу, как только эта необходимость отпала)), таковой тип и соотнесенный с ним уровень регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся, показали в КГ 55 %, а в ЭГ 56,7 % респондентов. Низким уровнем регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся будем считать тип Б – «Мягкая, тщательно взвешивающая, склонная к мыслительной деятельности личность», характеризующийся (повышенным вниманием к собственным интересам в ущерб внешней активности, отсутствием инициативности в работе, отсутствием выраженного стремления к достижениям), таковой тип и соотнесенный с ним уровень регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающихся, показали в КГ 55 %, а в ЭГ 56,7 % респондентов. Вычисляя коэффициент Пирсона на основе данных таблицы 10, можно заметить, что в каждой строке таблицы данные однородны, статистических различий нет, поскольку коэффициент по каждому уровню ($\chi_0^2 = 1,982$, $\chi_H^2 = 2,015$, $\chi_C^2 = 2,015$, $\chi_B^2 = 1,982$) ниже табличного

$\chi^2_{\text{табл.}} = 7,815$ при вероятности погрешности в 5%. По результатам заполнения оценочных листов по регулятивно-деятельностному компоненту были получены данные, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные данные уровня регулятивно - деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (оценочный лист)

Уровень регулятивно – деятельностного компонента ПИ	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	5	2,1	6	2,6
Средний	69	30,1	68	29,7
Низкий	117	51,0	121	52,6
Нулевой	38	16,8	35	15,1
Достоверность различий	*			

Примечание. * – имеющиеся изменения достоверны по Стьюденту, $p < 0,05$.

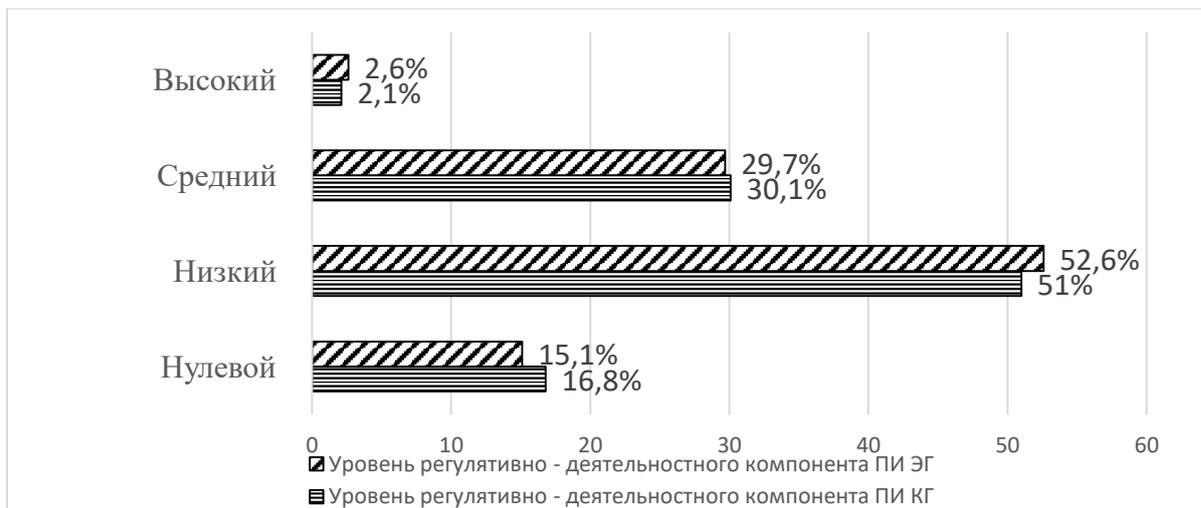


Рисунок 9 – Сравнительные результаты определения регулятивно – деятельностного компонента профессиональной инициативности обучающегося в констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы (оценочный лист)

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что склонность к поведенческой пассивности наблюдается у большинства обучающихся респондентов групп КГ и ЭГ, поскольку 67,8% работников группы КГ и 67,7% группы ЭГ имеют низкий и нулевой тип поведенческой активности. Средний и высокий тип имеют 32,2% и 32,3% респондентов групп КГ и ЭГ соответственно. Различий в данных двух групп нет, поскольку Критерий Пирсона по каждому уровню ниже критерияльного, составляющего 7,815 ($\chi^2_0 = 1,992$, $\chi^2_H = 2,015$, $\chi^2_C = 0,985$, $\chi^2_B = 0,984$).

Полученные в результате констатирующего этапа опытно – экспериментальной работы данные и их анализ, позволяют сделать выводы о уровнях сформированности профессиональной инициативности по трем компонентам: преобладающем нулевом уровне установочно – целевого компонента, преобладающем низком уровне мотивационно – волевого компонента как по результатам теста А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач», так и по результатам статистических данных, представленных в оценочных листах, преобладающем низком уровне регулятивно – деятельностного компонента как по результатам поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка, так и по результатам статистических данных, представленных в оценочных листах. Причем, следует отметить, что в оценке как мотивационно – волевого, так и регулятивно – деятельностного проявлена разница, в результатах тестов и результатах статистических данных, представленных в оценочных листах, которая заключается в разнице показателей.

Таблица 11 – Сравнительные данные показателей уровня мотивационно – волевого компонента профессиональной инициативности (тест А.А. Реана)

Уровень мотивационно - волевого компонента ПИ	Тест	Оценочный лист	Тест	Оценочный лист
	КГ %	КГ %	ЭГ%	ЭГ %
Высокий	7,6	6,1	7,1	7,1
Средний	17,4	14,8	23,0	20,0
Низкий	55,0	53,0	56,9	50,0
Нулевой	20,0	26,1	13,0	22,9

Как можно увидеть, особенно ярко разница между результатами тестирования и показателями оценочных листов видна в нулевом уровне. В КГ, разница составила 6,1%, а в ЭГ 9,9%. Как можно увидеть, особенно ярко разница между результатами тестирования и показателями оценочных листов видна в нулевом уровне. В КГ, разница составила 9,9 %, а в ЭГ 9 %.

Предполагаем, что представленная разница между результатами тестирования и статистическими проявлениями может свидетельствовать о подтверждении, сделанного нами ранее вывода о декларативности и недостаточной сформированности создаваемых условий для развития профессиональной

инициативности в части мотивационно - волевого компонента. Можно предположить, что разница в уровне мотивационно -волевого компонента профессиональной инициативности, между показателями теста А.А. Реана и его реальными проявлениями обусловлена и заключена в наличествующих, на момент контрольного этапа опытно – экспериментальной работы.

Таблица 12 – Сравнительные данные показателей уровня регулятивно – деятельностного компонента профессиональной инициативности (тест Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка и оценочные листы)

Уровень регулятивно - деятельностного компо- нента ПИ	Тест	Оценочный лист	Тест	Оценочный лист
	КГ %	КГ %	ЭГ%	ЭГ %
Высокий	3,2	2,1	4,1	2,6
Средний	34,9	30,1	33,1	29,7
Низкий	55,0	51,0	56,7	52,6
Нулевой	6,9	16,8	6,1	15,1

При этом значимых различий в уровнях сформированности компонентов инициативности у сотрудников трудовых коллективов не выявлено, поскольку $\chi^2_{\text{эмп.}} < \chi^2_{\text{табл.}}$ с вероятностью менее 5%.

Полученные на предварительном этапе диагностики данные о состоянии условий по формированию профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании, как и полученные данные на констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы позволяют говорить об актуальности применения разработанной и представленной нами ранее системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, в рамках указанной базы исследования.

3.2. Реализация системно – процессной модели формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании

Реализация системно – процессной модели формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании производилась нами в несколько этапов с января 2022 года по декабрь 2022 года

На первом, формирующем этапе производилась коррекция условий

для формирования профессиональной инициативности в рамках базы исследования. Констатированные нами на предварительном этапе диагностики условия для формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании заключались в следующем:

- отсутствие образовательного заказа на обучающегося со сформированной профессиональной инициативностью;
- отсутствие задокументированных целей по формированию и развитию профессиональной инициативности обучающегося в образовательном процессе;
- отсутствие связи результатов обучения с мотивацией обучающегося как работника корпорации;
- отсутствие традиций в проявлениях активности и инициативности у обучающихся и четких доказательств их положительной оценки;
- отсутствие методического обеспечения формирования профессиональной инициативности в рамках корпоративного образования и дополнительного профессионального образования и отсутствие интеграции в образовательных системах корпоративного образования и дополнительного профессионального образования. Таким образом, при признании актуальности профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании для результатов корпорации и декларировании необходимости данной формы активности, условий для формирования соответствующего типа профессиональной активности не создано.

Совместно с руководством корпорации и обучающими, в составе: 20 управляющих (директора и администраторы торговых центров и магазинов) предприятий, исполнительный директор, директор по персоналу, руководитель «корпоративного института», пять обучающихся по ассортиментным линейкам, нами было проведено два мероприятия.

Первые - это деловая метафорическая игра, позволяющая, с помощью своего содержания и инструментария, выйти за рамки существующих условий и установок и с помощью творческой активности ее участников и акцентировать фокус

внимания на противоречии между декларацией о необходимости профессиональной инициативности обучающихся и отсутствием условий формирования данной формы активности, обнаруженном нами на этапе предварительной диагностики, и через коллективную деятельность войти в ситуацию проблематизации.

Вторым событием- проектная сессия, результат которой заключался в:

- разработке и утверждении целей образовательного процесса, направленных на формирование профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, выраженных в образовательном заказе, задокументированных в системном локально – нормативном документе «Положение о развитии и внутрикорпоративном обучении персонала»;

- разработке и утверждении связи результатов обучения с мотивацией обучающегося как работника корпорации, выраженной в возможности специалисту повышать свой профессиональный разряд (от которого зависит получаемая заработная плата) в зависимости от уровня имеющихся и проявляемых знаний и навыков, а так же получать стимулирующее подкрепление своих действий (разовая премия, бонус по итогам работы в проекте, повышенные баллы в оценке «Тайный покупатель» за исполнение этапов обслуживания клиента, требующих инициативности, повышенные баллы в учете годовой аттестации), задокументированная в двух системных локально – нормативных документах «Положение о заработной плате и премировании» и «Положение об оценке и аттестации»;

- разработке и утверждении ряда проектов направленных на конструирование традиций в проявлениях активности и инициативности у обучающихся и их положительной оценке со стороны руководства и обучающихся, а так же разработку методического и информационного обеспечения формирования профессиональной инициативности в рамках корпоративного образования, выраженных в вовлеченности в разработку и трансформацию внутренних корпоративных коммуникаций и принятия управленческих решений, связанных с корпоративным образованием, задокументированное в проектах «Коммуникации», «Инициативная группа», «Школа наставников», «Информацион-

ная среда». Одной из целей указанных проектов была трансформация структуры корпоративного образования, в частности разработка и совершенствование методического и информационного обеспечения формирования профессиональной инициативности.

Далее, руководством корпорации, в лице директора по персоналу, в рамках проекта соглашения о трудоустройстве выпускников техникума ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства», и проекта прохождения студентами техникума производственных практик, была осуществлена интеграция целей по формированию профессиональной инициативности у потенциальных работников корпорации, в лице студентов, и создании программы обучения в виде двух учебных модулей, интегрированных в программу начального профессионального образования. Модуль «Деловые коммуникации в торговле», на основе тренинга по технологии продаж и модуль «Культура предпринимательства» на основе учебного модуля «История компании».

Таким образом, на подготовительном этапе коррекции условий для формирования профессиональной инициативности, было решено важное противоречие между необходимостью в профессиональной инициативности и созданием условий для формирования данной формы активности.

Второй, событийный этап строился на основе разработанной нами системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании в рамках разработанных проектов: «Коммуникации», «Инициативная группа», «Школа наставников», «Информационная среда». Концептуальное содержание разработанных проектов можно представить в следующем виде.

Проект «Инициативная группа», представленный в нашей работе, в приложениях, описанный нами в п.2.2, в описании ситуации «Проблема»: проведена социометрия и определены в коллективах лидеры, лидеры приглашены управлением к совместной работе над улучшениями корпоративного образования и внутренних технологий работы, касающихся всего коллектива, ежемесячно проводился ри-

туал группового поиска решений в проблемных вопросах (функционального и социального характера).

Проект «Коммуникации» разработанный нами на первом, формирующем этапе опытно – экспериментальной работы, отраженный в локально – нормативных документах и пронизывающий действиями – ритуалами, выполнялся на всех этапах работы технологии и заключался в следующем: в ряд локально – нормативных документов, регламентирующих работу с персоналом, а так же нормы и ценности корпоративной культуры, были включены цели о важности и значимости профессиональной инициативности и ее проявлений в работе всех категорий сотрудников, на ежедневных оперативных встречах «5-и минутки» в начале рабочего дня, транслировалась информация о важности и необходимости профессиональной инициативности в трех компонентах, на определенных примерах. Так же, администраторами и директорами стала выдвигаться определенная информация (функционального и проблемного характера) с вопросами о вариантах решения и проводится короткие групповые сессии генерации решений, на ежедневных оперативных встречах «5-и минутки» в начале рабочего дня, стала объявляться благодарность за проявленные инициативы.

Проект «Школа Наставников», концептуально описанный нами в п. 2.2, в виде компетентностного профиля профессионального стандарта «Наставник» (от 31.07.2023) в части обобщенных трудовых функций «Выполнение рабочими (служащими) функций наставника на рабочем месте» и «Выполнение специалистами среднего уровня квалификации функций наставника на рабочем месте», действовал на протяжении всей опытно – экспериментальной работы и содержательно заключался в следующем: разработаны два обучающих модуля для бригадиров и опытных сотрудников (которые занимались адаптацией новичков и их обучением на местах), обучающими, совместно с инициативной группой был разработан модуль «История компании», заменивший welcome – обучение, где одним из информационных посылов было декларирование желательности формируемой формы активности и ее компонентов как

признака успешного сотрудника.

- обучающими, совместно с инициативной группой и наставниками был разработан модуль «Управленческие решения» – тренинг для опытных сотрудников с углубленной информацией и разработкой проектных решений;

- обучающими, совместно с инициативной группой и наставниками был разработан модуль «Креативность» – тренинг развития творчества и креативности;

- программы существующих тренингов (по технологии продаж, по отработке проблемных ситуаций в товародвижении, по отработке конфликтов на кассе и при возвратах) управлением трудового коллектива, совместно с инициативной группой и наставниками были дополнены проблемными ситуациями и кейсами, актуализирующими профессиональную инициативность.

Проект «Информационная среда» – управлением корпорацией, совместно с обучающими инициативной группой и наставниками и зафиксированными инициативами от работников, были разработаны: группа в социальной сети «В контакте» с обучающими материалами в виде видео лекций и видео демонстраций; набором обзорных роликов на платформе Ютуб по основам ассортимента; тематические чаты в мессенджерах (вайбер, телеграмм); пересмотрена структура обучающих модулей от поставщиков; технологией «ТОП-10» – обучение основным запросам покупателей (основным проблемным вопросам на кассах и в товародвижении); дистанционным курсом по технологии продаж.

Таким образом проекты применялись в каждой из ситуаций, описываемой в п.2.2, диссертационного исследования системно – процессной технологии, обеспеченной следующими проектами: «Коммуникации» (главным инструментом ситуации «Трансляция», действовавшим с предварительного этапа опытно – экспериментальной работы по формированию профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования, органично соединяющимся с проектами: «Инициативная группа» (главным инструментарием в ситуации «Проблема»), «Школа наставников» (главным инструментарием в ситуациях «Проблема» и «Организация»), основным со-

держанием в виде обучающих модулей (главным инструментарием в ситуациях «Презентация» и «Фиксация результатов»).

Для отслеживания динамики мотивационно – волевого и регулятивно – деятельностного компонентов профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании во всех обучающих модулях и коммуникационных взаимодействиях нами были системно заложены ситуации определенного характера. Для формирования и отслеживания динамики мотивационно – волевого компонента нами были заложены ситуации трудностей в обучении. Для формирования и отслеживания динамики регулятивно – деятельностного компонента были заложены ситуации возможностей. Все ситуации, как трудностей, так и возможностей, были заложены в индивидуальных заданиях, для отслеживания индивидуальных реакций на них у каждого обучающегося. Ситуация трудностей характеризовалась недостаточностью ресурсов для выполнения определенной учебной задачи, а ситуация возможностей, характеризовалась созданием условий для содержания формируемого компонента, в виде: активных действий в обучении, инициации коммуникации с коллегами и инициации инноваций.

Инструментами для ситуации трудностей выступали: ситуации проблемного характера, связанные со спецификой работы отрасли и адаптации к изменениям (ассортиментные, ситуации применения и действия «Закона о защите прав потребителей», технологические), отсутствие необходимой для решения учебной задачи информации, отсутствие готового решения в смоделированной ситуации обслуживания покупателя, домашние задания.

Инструментами для ситуации возможностей выступали: ежедневные оперативные встречи - «5-и минутки», в начале рабочего дня, групповые сессии генерации решений, тематические чаты в мессенджерах (вайбер, телеграмм), каналы для контактов с поставщиками и технологической поддержкой и база демонстрационных материалов, социальная сеть «Вконтакте».

Заложенные, перечисленными инструментами ситуации трудностей,

проектировались и распределялись в образовательном, со-бытийном взаимодействии с определенной амплитудой (1 раз в неделю) и фиксировались в оценочных листах, которые заполняли обучающие, как план и факт, создавая тем самым массивы данных. Заложенные перечисленными инструментами ситуации возможностей, проектировались и распределялись как факт и, так же фиксировались обучающими, с занесением в массивы данных.

В контрольной группе, структура образовательных процессов, содержания локально – нормативных актов, регламентирующих условия по формированию профессиональной инициативности обучающегося, остались без изменений.

3.3. Характеристика интегративного показателя эффективности и результативности опытно-экспериментальной работы по реализации технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования

Контрольный этап опытно – экспериментальной работы проводился с января 2023 года по декабрь 2023 года. На данном этапе проводился анализ результатов применения разработанной системно – процессной технологии по формированию профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, с применением факторного анализа и расчета критерия согласия Пирсона χ^2 , сформулированы выводы о результатах исследования.

На контрольном этапе опытно – экспериментальной работы мы провели, используя анкету на основе бланкового теста А. И. Крупнова, тесты А. А. Реана и Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка и оценочные листы, повторную диагностику сформированности трех компонентов инициативности (установочно - целевого, мотивационно-волевого, регулятивно - деятельностного), определяющих сформированность профессиональной инициативности обучающихся сотрудников трудовых коллективов торговых центров и магазинов, по тем же методикам, что были использованы на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Результаты, с использованием анкеты на основе блан-

кового теста А. И. Крупнова тестов А. А. Реана и Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка, представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Динамика показателей установочно – целевого, мотивационно – волевого и регулятивно – деятельностного компонентов профессиональной инициативности обучающегося, по уровням, в контрольной и экспериментальной группах (тест А. И. Крупнова, тест А. А. Реана и Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка)

Компоненты инициативности		Уровни компонента инициативности							
		Высокий		Средний		Низкий		Нулевой	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
установочно-целевой	НЭА	0	0	5,8	5,7	6,9	6,5	87,3	87,8
	ЗЭА	0	9,1	5,6	58,8	7,4	12,1	87,0	20,0
мотивационно-волевой	НЭА	7,6	7,1	17,4	23,0	55,0	56,9	20,0	13,0
	ЗЭА	7,8	10,8	17,9	63,9	50,6	20,6	23,7	4,7
регулятивно-деятельностный	НЭА	3,2	4,1	34,9	33,1	55,0	56,7	6,9	6,1
	ЗЭА	3,9	7,8	34,9	51,7	53,8	38,8	7,4	1,7

Условные обозначения: НЭА – начало экспериментальной апробации, ЗЭА – завершение экспериментальной апробации

Анализ данных таблицы 13 позволяет констатировать незначительный прирост результатов в контрольной группе по всем уровням развития инициативности, и существенное повышение результатов в экспериментальной группе. В частности, до эксперимента в группе ЭГ по установочно-целевому компоненту инициативности высокого уровня не достиг никто (0%), после эксперимента высокого уровня достигли 9,1% испытуемых. Произошло уменьшение показателей по установочно-целевому показателю на нулевом и низком уровне в группе ЭГ. Так, на момент окончания эксперимента на нулевом и низком уровне оказались соответственно 20,0% и 12,1% испытуемых, что составляет примерно четверть и половину от данных, полученных в начале экспериментальной апробации.

По мотивационно-волевому компоненту суммарный показатель процента испытуемых, имеющих нулевой и низкий уровень, сократился примерно в 2,8 раз. Действительно, в начале апробации в группе ЭГ нулевой и низкий уровень имели 69,9% испытуемых (56,9% низкого уровня, 13,0% нулевого уровня). В завершении апробации суммарный показатель составил 25,3%,

включающий 20,6% испытуемых низкого уровня и 4,7% нулевого уровня. На высоком уровне показатель вырос на 3,7%.

Проверка однородности результатов, представленных в таблице 14, на конец апробации осуществлялась на основе подсчета критерия однородности Пирсона по формуле (1) из п 2.1.2 нашего диссертационного исследования. Результаты расчета критерия однородности Пирсона χ^2 в конце экспериментальной апробации представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты расчета критерия однородности Пирсона χ^2 в конце эксперимента

Компоненты инициативности	Значение коэффициента χ^2				Табличные значения
	Эмпирические значения уровней инициативности				
	Высокий	Средний	Низкий	Нулевой	
установочно-целевой	9,345	14,447	8,321	11,397	7,815
мотивационно-волевой	8,122	9,002	9,854	15,010	7,815
регулятивно-деятельностный	8,017	12,034	12,581	11,693	7,815

Анализ таблицы 14 показывает, что в отношении каждого из компонентов профессиональной инициативности обучающегося: установочно - целевого, мотивационно - волевого, регулятивно - деятельностного, рассчитанный критерий однородности χ^2 больше табличного значения χ^2 , равного 7,815 для числа степеней свободы 3 ($\nu = 4-1$). Следовательно, справедливо неравенство $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{табл.}}$. Данный факт означает, что существуют различия между данными в группах ЭГ и КГ, свидетельствующие о более эффективном развитии инициативы в экспериментальной группе.

Результаты оценки уровней профессиональной инициативности обучающихся в контрольной и экспериментальной группах, проводившейся на основе анализа оценочных листов, показал, что в экспериментальной группе отмечен рост по всем показателям уровней инициативности. Результаты, полученные в рамках опытно – экспериментальной работы по формированию профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании, представлены в диаграммах на рисунках 10,11,12.

Динамика показателей в установочно – целевом компоненте профессиональной инициативности обучающихся представлена в виде диаграммы изменений в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 10).

В контрольной группе можно наблюдать незначительную динамику, менее 1%. В экспериментальной группе на 9,3 % увеличилось количество респондентов в показателях высокого уровня профессиональной инициативности, на 53,7 % увеличилось количество респондентов среднего уровня, на 5,3% увеличилось количество респондентов низкого уровня.

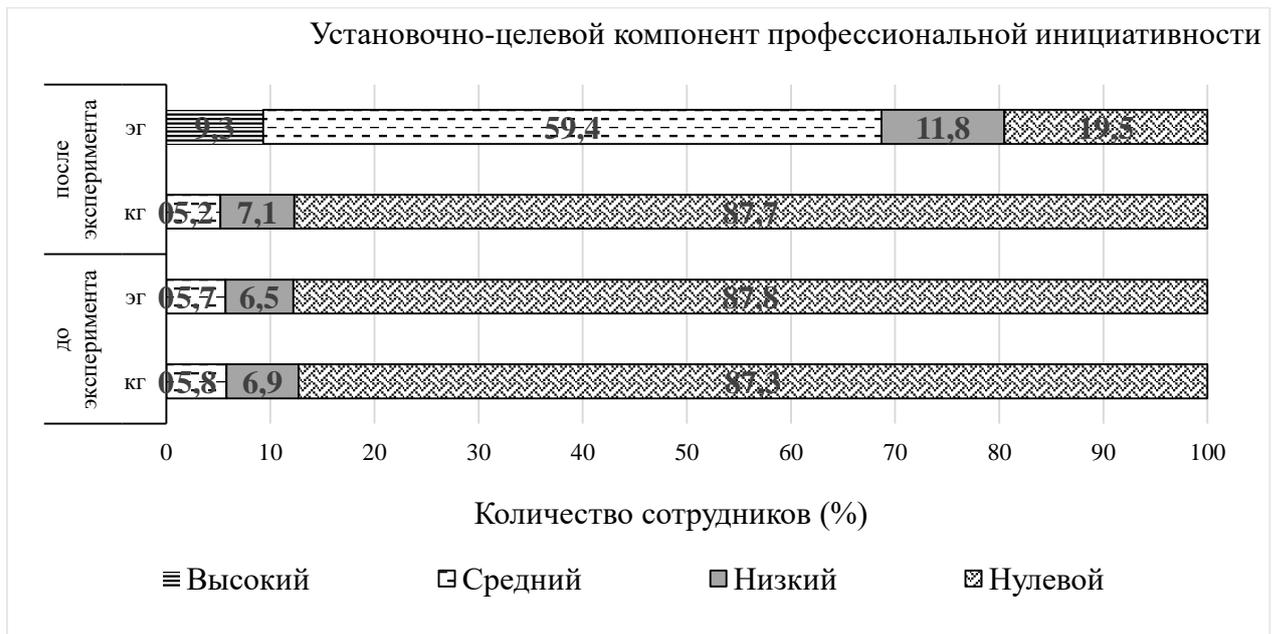


Рисунок 10 – Динамика уровней установочно-целевого компонента профессиональной инициативности обучающегося на основе оценочных листов

Самое значительное изменение произошло в нулевом уровне установочно – целевого компонента, с 87,8% показатели снизились до 19,5 %, то есть 68,3% респондентов из нулевого уровня переместились в более высокие показатели установочно – целевого компонента профессиональной инициативности обучающегося.

Динамика показателей в мотивационно - волевом компоненте профессиональной инициативности обучающихся представлена в виде диаграммы изменений в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 11). В кон-

трольной группе можно наблюдать незначительную динамику 1 – 2 %. В экспериментальной группе на высоком уровне количество респондентов увеличилось на 1,3 %, на среднем уровне можно наблюдать заметную (в три раза, с 20,0% до 60,2 %) динамику увеличения количества респондентов на 40,2 %. На низком уровне, количество респондентов сократилось на 30,7%, а на нулевом уровне, количество респондентов сократилось на 10,8 %.

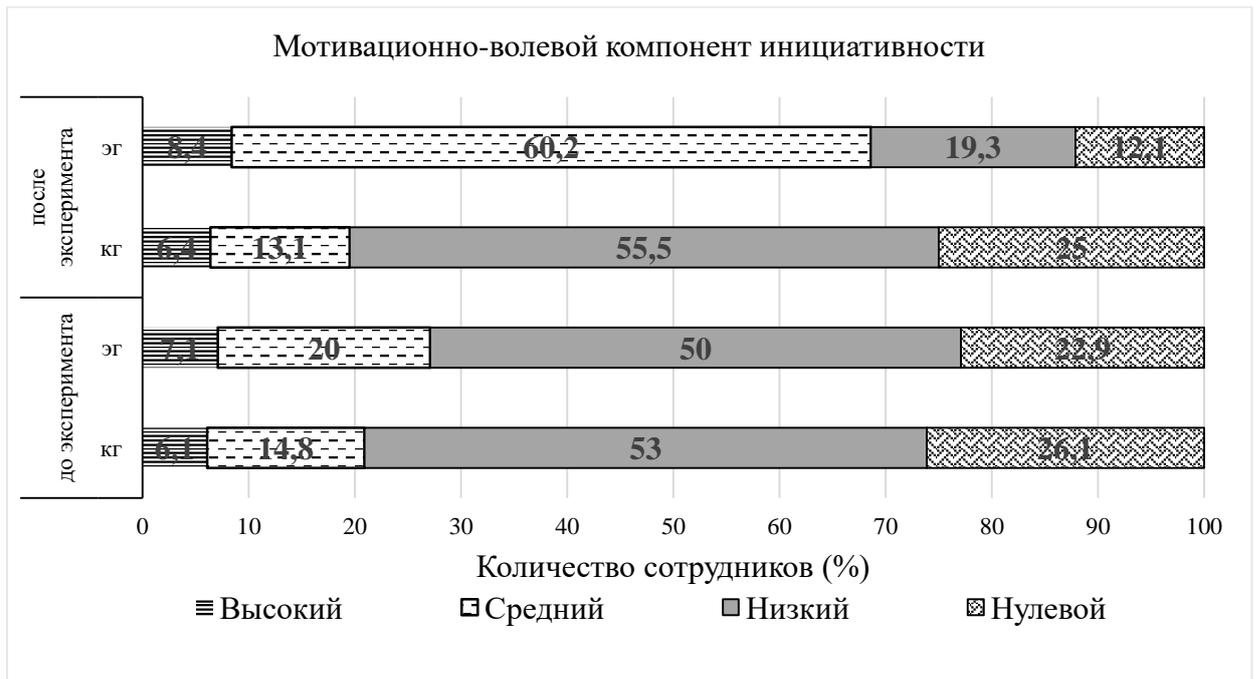


Рисунок 11 – Динамика уровней мотивационно-волевого компонента профессиональной инициативности на основе оценочных листов

В контрольной группе динамика практически отсутствует. В экспериментальной группе количество респондентов увеличилось на высоком уровне на 4,7% (с 2,6% до 7,3%), на среднем – на 23,1% (с 29,7% до 52,8%). На низком уровне уменьшилось на 15,1% т.е. от 52,6% до 37,5%, на нулевом – на 12,7% (с 15,1% до 2,4%). Результаты опытно – экспериментальной работы по формированию профессиональной инициативности с использованием оценочных листов представлены в таблице 15.

Динамика показателей в регулятивно - деятельностном компоненте профессиональной инициативности обучающихся представлена в виде диаграммы изменений в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 12).

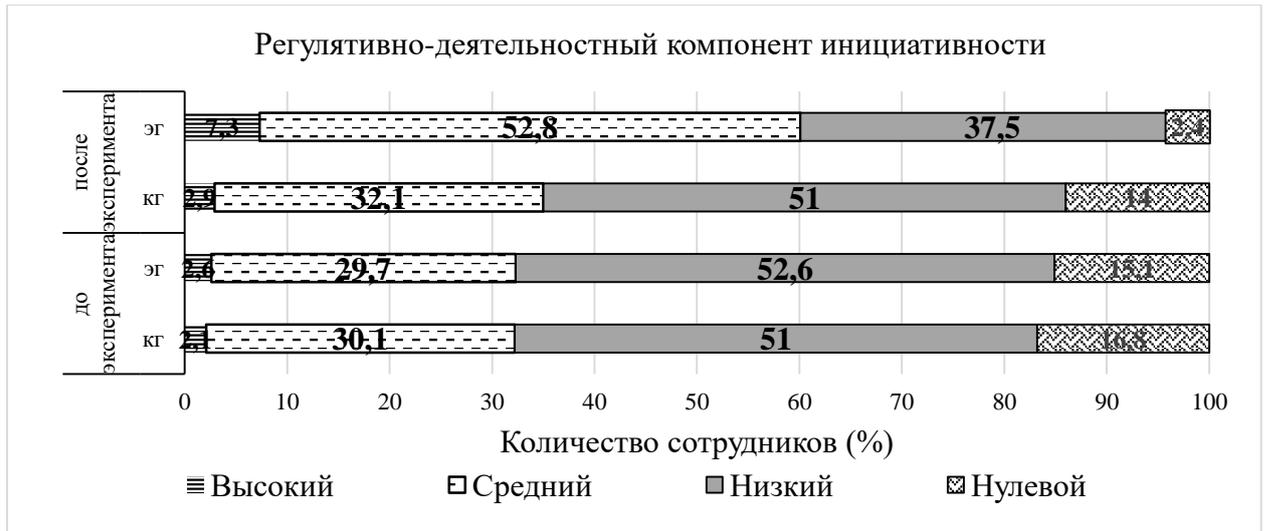


Рисунок 12 – Динамика уровней регулятивно-деятельностного компонента профессиональной инициативности на основе оценочных листов

Таблица 15 – Динамика показателей установочно – целевого, мотивационно – волевого и регулятивно – деятельностного компонентов профессиональной инициативности обучающегося, по уровням, в контрольной и экспериментальной группах, на основе оценочных листов, %.

Компоненты инициативности		Уровни компонента инициативности							
		Высокий		Средний		Низкий		Нулевой	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
установочно-целевой	НЭА	0	0	5,8	5,7	6,9	6,5	87,3	87,8
	ЗЭА	0	9,3	5,2	59,4	7,1	11,8	87,7	19,5
мотивационно-волевой	НЭА	6,1	7,1	14,8	20	53	50	26,1	22,9
	ЗЭА	6,4	8,4	13,1	60,2	55,5	19,3	25	12,1
регулятивно-деятельностный	НЭА	2,1	2,6	30,1	29,7	51,0	52,6	16,8	15,1
	ЗЭА	2,9	7,3	32,1	52,8	51	37,5	14	2,4

Условные обозначения: НЭА – начало экспериментальной апробации, ЗЭА – завершение экспериментальной апробации

Результаты, представленные на диаграммах рисунков 8, 9 и 10, были подвергнуты анализу по критерию Пирсона. Применение критерия позволило сделать вывод, что с вероятностью 95% можно утверждать, что между данными в контрольной и экспериментальной группах имеются различия в сторону увеличения показателей в экспериментальной группе. Действительно, показатель Пирсона по данным рисунка 5 в группе ЭГ в конце эксперимента по сравнению с результатами в группе КГ имеет следующие значения: $\chi_0^2 = 17,014$, $\chi_H^2 = 8,115$, $\chi_C^2 = 21,495$, $\chi_B^2 = 11,522$. По данным рисунка 6: $\chi_0^2 = 9,493$, $\chi_H^2 = 17,271$, $\chi_C^2 = 14,271$, $\chi_B^2 =$

7,994. По данным рисунка 7: $\chi_0^2 = 10,214$, $\chi_n^2 = 13,375$, $\chi_c^2 = 15,414$, $\chi_b^2 = 8,142$, каждый из которых меньше табличного значения, равного 7,815.

Для установления зависимости между компонентами инициативности, мы использовали корреляционный анализ на основе критерия взаимной сопряженности А.А. Чупрова, который основывается на применении следующей формулы:

$$K_{\text{ч}} = \sqrt{\frac{\chi^2}{n + \chi^2}},$$

при этом $\chi^2 = n \cdot \left| \sum_{x=1, y=1}^n \frac{n_{xy}^2}{n_x n_y} - 1 \right|$, где n – число обучающихся, принявших

участие в исследовании; n_x – число обучающихся, обладающих признаком x на определенном уровне; n_y – число обучающихся, обладающих признаком y на определенном уровне; n_{xy} – число обучающихся, обладающих признаками x, y на определенном уровне [62]. На основе применения указанной выше формулы, были выявлены статистически значимые корреляционные связи: между установочно-целевым компонентом и мотивационно-волевым (высокая связь, т.к. $K_{\text{ч}}=0,72$); между установочно-целевым компонентом и регулятивно-деятельностным (средняя связь, т.к. $K_{\text{ч}}=0,49$); между мотивационно-волевым и регулятивно-деятельностным (высокая связь, т.к. $K_{\text{ч}}=0,68$).

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показывает, что реализация разработанной нами системно – процессной модели формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, способствует повышению уровня ее сформированности.

Полученные в итоге опытно – экспериментальной работы результаты, незначительных изменений в контрольной группе и значительный и достоверный рост показателей профессиональной инициативности по трем компонентам, позволяют утверждать о том, что сформулированная гипотеза получила подтверждение.

Выводы по третьей главе

В ходе опытно-экспериментального исследования осуществлялась проверка гипотезы о влиянии системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования на непрерывное профессиональное развитие сотрудников корпорации. Установлено, что актуальность и необходимость профессиональной инициативности, как формы междисциплинарной и надпредметной активности обучающегося в корпоративном образовании, декларируют в рамках социального заказа к системе корпоративного образования во всех ее типах, большинство современных работодателей.

Выбор базы опытно – экспериментальной работы основывался на нескольких аспектах: понимании о необходимости учитывать при выборе базы масштаб социального заказа общества, динамика изменений в определенной сфере, чем более динамична определенная сфера социально – экономической жизни, тем большее количество новшеств и изменений происходит в ней, а значит создается потенциал для непрерывности профессионального развития обучающегося, как в рамках определенной компании / предприятия, так и в отрасли, в целом, декларирование корпорациями необходимости (либо желательности) инициативности как формы активности у своих работников, как в виде соответствующих положений локально – нормативных актов, так и в качестве требований, предъявляемых к обучающимся в корпоративном образовании, и наконец, современных тенденциях в корпоративном образовании, заключающихся в переходе от передачи знаний к созданию развивающей среды, где непрерывное профессиональное развитие обучающегося строится на его активности.

Таким образом, сфера торговли и услуг, обеспечивающая массовый социальный заказ, имеющая высокую динамику изменений, определяющих необходимость непрерывного профессионального развития, выступающей как требование к системе внутрикорпоративного обучения и структура современных моделей корпоративного образования, основанная на принципе интенсификации образовательных действий, является наиболее адекватной опытно-

экспериментальной базой для целей нашего исследования.

Исследование проводилось на базе системы внутрикорпоративного образования комплекса предприятий розничной торговли, работающих под единой торговой маркой «Ордер». Логика построения контрольной и экспериментальной групп заключается в формировании идентичных друг другу групп по количеству, показателям пола и возраста респондентов, показателям динамики изменений трудовых коллективов за прошедший год, а также изменений и обновлений функционала сотрудников, отражающихся, в свою очередь, на планируемых оперативных результатах обучения. Специфика формируемого типа профессиональной активности позволяет говорить о том, что опытно – экспериментальные действия по формированию профессиональной инициативности у обучающихся в корпоративном образовании будут затрагивать не только работников предприятий корпорации, но и студентов профессиональных образовательных организаций соответствующего профиля как потенциальных работников корпорации.

Приоритетной группой респондентов являются обучающиеся в системе внутрикорпоративного обучения сотрудники предприятий корпорации, делающие максимальный вклад в достижение ее целей, являясь смыслообразующими, функциональными единицами, для определенной отрасли. Вторая группа респондентов включает вспомогательный персонал корпорации: работники кассы, службы внутреннего контроля (предотвращение потерь, охраны) и студенты. Так в состав контрольной группы входят: обучающиеся из двух торговых центров, двух магазинов и одна группа студентов колледжа. Всего численность контрольной группы – 227 человек. В состав экспериментальной группы входят: обучающиеся из двух торговых центров, двух магазинов и одной группы колледжа. Всего численность экспериментальной группы составила – 230 человек.

В предварительном этапе диагностики нами были осуществлены три этапа, в логике оценки условий формирования профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании. На первом этапе нами была рассмотрена степень влияния профессиональной инициативности обучающегося на выполнение стратегических целей корпорации – заказчика и

факты декларации необходимости профессиональной инициативности обучающегося в системе корпоративного образования. На втором этапе нами была рассмотрена степень присутствия компонентов профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании, в нормах корпоративной культуры предприятий. На третьем этапе нами была рассмотрена степень интеграции образовательных систем и методического обеспечения среднего профессионального образования и корпоративного образования с целью формирования профессиональной инициативности обучающегося.

По результатам предварительного этапа диагностики сделаны выводы о подтверждении высокой актуальности и значимости профессиональной инициативности обучающегося для целей и корпоративной культуры корпорации – заказчика корпоративного образования и признании недостаточного уровня условий для решения данной задачи. Так же, можно сделать вывод об отсутствии предпосылок к преимущественности, в части образовательных программ, между профессиональным и корпоративным образованием из-за отсутствия интеграции образовательных программ и методического обеспечения формирования профессиональной инициативности обучающихся.

Констатирующий этап опытно – экспериментальной работы проводился с января 2021 года по декабрь 2021 года. В рамках исследования оценивался уровень профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании по трем компонентам: установочно – целевому, по показателям наличия и уровня установок об инициативном поведении как норме в процессе обучения и уровне мнения о необходимости инициативности для решения учебных задач, мотивационно – волевому, по показателям поведения обучающегося при решении возникающих сложностей в обучении и уровня участия в командных работах по решению сложностей, и регулятивно деятельностному, по показателям уровня активных действий в обучении и уровня инициаций улучшений процесса обучения и коммуникаций с коллегами, а также установить имеются ли статистически значимые различия в уровнях инициативности.

Полученные в результате констатирующего этапа опытно – экспериментальной работы данные и их анализ, позволяют сделать выводы о уровнях сформированности профессиональной инициативности по трем компонентам: превалирующем нулевом уровне установочно – целевого компонента, превалирующем низком уровне мотивационно – волевого компонента как по результатам теста А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач», так и по результатам статистических данных, представленных в оценочных листах, превалирующем низком уровне регулятивно – деятельностного компонента как по результатам поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка, так и по результатам статистических данных, представленных в оценочных листах. Причем, следует отметить, что в оценке как мотивационно – волевого, так и регулятивно – деятельностного проявлена разница показателей в результатах тестов и статистических данных, представленных в оценочных листах.

Представленная разница свидетельствует о наличии большего потенциала в уровне мотивационно -волевого компонента профессиональной инициативности, чем его реальные проявления в наличествующих, на диагностическом шаге контрольного этапа опытно – экспериментальной работы условиях. При этом значимых различий в уровнях сформированности компонентов инициативности у сотрудников трудовых коллективов не выявлено.

Полученные на предварительном этапе диагностики данные о состоянии условий по формированию профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании, как и полученные данные на констатирующем этапе опытно – экспериментальной работы свидетельствуют о высоком потенциале целенаправленной деятельности и разработанной нами модели по формированию профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании.

Реализация системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании производилась нами в несколько этапов с января 2022 года по декабрь 2022 года

Первый этап заключался в коррекции условий для формирования профессиональной инициативности в рамках базы исследования, в ходе решения

следующих задач: разработка и утверждение целей образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, выраженные в образовательном заказе, задокументированном в системном локально – нормативном документе «Положение о развитии и обучении персонала»; разработка и утверждение связи результатов обучения с мотивацией обучающегося как работника корпорации, что задокументировано в двух системных локально – нормативных документах «Положение о заработной плате и премировании» и «Положение об оценке и аттестации»; разработке и утверждение ряда проектов, направленных на конструирование традиций в проявлениях активности и инициативности у обучающихся и их положительную оценку со стороны руководства и обучающихся, а так же разработке методического и информационного обеспечения формирования профессиональной инициативности в рамках корпоративного образования, задокументированного в проектах «Коммуникации», «Инициативная группа», «Школа наставников», «Информационная среда». Одной из целей указанных проектов была трансформация структуры корпоративного образования, в частности разработка и совершенствование методического и информационного обеспечения формирования профессиональной инициативности. Руководством корпорации, в рамках проекта соглашения о трудоустройстве выпускников техникума ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства» по направлению 38.02.04 коммерция по отраслям и проекта прохождения студентами техникума производственных практик, была осуществлена интеграция целей по формированию профессиональной инициативности у потенциальных работников корпорации, в лице студентов, вошедших в состав экспериментальной группы.

Второй, со-бытийный этап строился на основе разработанной нами системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании в рамках разработанных проектов: «Коммуникации», «Инициативная группа», «Школа наставников», «Информационная среда».

Контрольный этап опытно – экспериментальной работы проводился с января 2023 года по декабрь 2023 года. На данном этапе осуществлялся анализ результатов применения разработанной системно – процессной технологии по формированию профессиональной инициативности обучающихся в корпоративном образовании, с применением факторного анализа и расчета критерия согласия Пирсона χ^2 , сформулированы выводы о результатах исследования. Анализ данных позволяет констатировать незначительный прирост результатов в контрольной группе по всем уровням развития инициативности, и существенное повышение результатов в экспериментальной группе: до эксперимента в группе ЭГ по установочно-целевому компоненту инициативности высокого уровня не достиг никто (0%), после эксперимента высокого уровня достигли 9,1% испытуемых. Произошло уменьшение показателей по установочно-целевому показателю на нулевом и низком уровне в группе ЭГ. Так, на момент окончания эксперимента на нулевом и низком уровне оказались соответственно 20,0% и 12,1% испытуемых, что составляет примерно четверть и половину от данных, полученных в начале эксперимента. По мотивационно-волевому компоненту суммарный показатель процента испытуемых, имеющих нулевой и низкий уровень, сократился примерно в 2,8 раз. Действительно, в начале эксперимента в группе ЭГ нулевой и низкий уровень имели 69,9% испытуемых (56,9% низкого уровня, 13,0% нулевого уровня). В конце эксперимента суммарный показатель составил 25,3%, включающий 20,6% испытуемых низкого уровня и 4,7% нулевого уровня. На высоком уровне показатель вырос на 3,7%.

Результаты оценки уровней профессиональной инициативности обучающихся в контрольной и экспериментальной группах, проводившейся на основе анализа оценочных листов, показал, что в экспериментальной группе отмечен рост по всем показателям уровней инициативности.

В части установочно-целевого компонента, в контрольной группе можно наблюдать незначительную динамику, менее 1%. В экспериментальной группе на 9,3 % увеличилось количество респондентов в показателях высокого

уровня профессиональной инициативности, на 53,7 % увеличилось количество респондентов среднего уровня, на 5,3% увеличилось количество респондентов низкого уровня. Значительное изменение произошло в нулевом уровне установочно – целевого компонента, с 87,8% показатели снизились до 19,5 %, то есть 68,3% респондентов из нулевого уровня переместились в более высокие показатели установочно – целевого компонента профессиональной инициативности.

В части мотивационно-волевого компонента профессиональной инициативности на основе оценочных листов, в контрольной группе можно наблюдать незначительную динамику 1 – 2 %. В экспериментальной группе на высоком уровне количество респондентов увеличилось на 1,3 %, на среднем уровне можно наблюдать заметную (в три раза, с 20,0% до 60,2 %) динамику увеличения количества респондентов на 40,2 %. На низком уровне, количество респондентов сократилось на 30,7%, а на нулевом уровне, количество респондентов сократилось на 10,8 %.

В части регулятивно-деятельностного компонента профессиональной инициативности на основе оценочных листов, в контрольной группе динамика практически отсутствует. В экспериментальной группе количество респондентов увеличилось на высоком уровне на 4,7% (с 2,6% до 7,3%), на среднем – на 23,1% (с 29,7% до 52,8%). На низком уровне уменьшилось на 15,1% т.е. от 52,6% до 37,5%, на нулевом – на 12,7% (с 15,1% до 2,4%). Представленные результаты, были подвергнуты анализу по критерию Пирсона. Применение критерия позволило сделать вывод, что с вероятностью 95% можно утверждать, что между данными в контрольной и экспериментальной группах имеются различия в сторону увеличения показателей в экспериментальной группе.

Полученные в итоге опытно – экспериментальной работы результаты, незначительных изменений в контрольной группе и значительный и достоверный рост показателей профессиональной инициативности по трем компонентам, позволяют утверждать о том, что сформулированная гипотеза получила подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе проведенного научного исследования по теме «Формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования» сформулированы следующие результаты и выводы.

1. Корпоративное образование представляет собой стратегически значимый компонент системы непрерывного профессионального образования, позволяющий максимально эффективно преодолевать недостатки традиционных систем базового и дополнительного профессионального образования в отношении качественного удовлетворения образовательных потребностей экономических субъектов в развитии своего кадрового потенциала и оперативного реагирования на динамику изменений, которые требуются предприятиям для достижения конкурентноспособной позиции на рынке.

На основании рассмотрения этапов развития непрерывного профессионального образования в исторической ретроспективе оно определено как процесс непрерывной профессиональной актуализации на разных этапах развития личности, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов, осуществляющийся через проектирование гибких образовательных траекторий с разными институциональными формами, для освоения функциональных компетенций. Современный этап развития непрерывного профессионального образования определяется рядом устойчивых тенденций. Первая тенденция состоит в том, что корпоративное образование как вид неформального образования взрослых людей обладает высокой актуальностью и характеризуется высоким темпом развития, обладая значительными ресурсами и позволяя себе избегать инертности реакции на изменения в социуме, присущей базовому и дополнительному профессиональному образованию. Вторая тенденция связана с понятием корпоративной культуры как инструментом реализации экономическим субъектом современной установки государственной образовательной политики на реализацию воспитательной функции образования на всех его уровнях и во всех его формах для формирования гармонично развитой личности. Третья

тенденция определяется заказом на взрослого обучающегося с развитыми навыками самообучения и самоорганизации и умением формировать собственную, качественную траекторию профессионального развития.

2. Построена структурная модель корпоративного образования, рассматриваемого и как часть подсистемы развития персонала, и как часть системы управления персоналом, основывающаяся на стратегических целях корпорации. В состав взаимосвязанных элементов внутрикорпоративного образования: точка формирования образовательного заказа как – источник, который задает показатели результативности образования; образовательный заказ – в виде совокупности целей, задач и образовательных результатов; коммуникации, являющиеся механизмом взаимодействия между точкой формирования образовательного заказа и обучающими, а так же, обучающими и обучающимися; обучающие – конкретные лица, подразделения, либо корпоративные институты, ответственные за результаты обучения; обучающиеся – индивиды или группы, принимающие знания, формирующие у себя навыки и умения, социальные связи и отношения; результаты обучения в виде совокупности новых знаний, сформированных навыков, реализованных умений, социальных связей и отношений, личностных качеств и уровня мотивации к труду у обучающихся; функциональная деятельность обучающегося специалиста как механизм трансформации результатов обучения, через его трудовую деятельность в результаты корпорации; результаты корпорации – заказчика, и программа корпоративного образования, как инструмент организационных изменений.

В настоящий момент реализация сконструированной нами модели корпоративного образования происходит в рамках неформального и информального типов непрерывного профессионального образования с опорой на идеи построения самообучающихся, самоорганизующихся сообществ, наиболее эффективно влияющих на формирование надпрофессиональных компетенций и личностных качеств у взрослого специалиста, выполняющего трудовую деятельность и являющегося одновременно обучающимся.

3. Принимая во внимание явно выраженные в корпоративном образовании тенденции, актуализирующие роль формирования надпредметных компетенций и развития определенных личностных качеств работника, которые являются основой его профессионализма и составляют «человеческий капитал» корпорации, а также опираясь на характеристики междисциплинарного понятия «инициативность», разрабатываемые в психологии, педагогике, философии, социологии, экономике, науках об управлении и других научных областях, мы определили несколько аспектов понимания инициативности как профессионально значимого качества личности специалиста, определяющего его успешность в профессиональной деятельности.

Первый аспект связан с развитием идей компетентностного подхода, который позволяет рассматривать профессиональную инициативность как уникальную компетенцию или форму активности человека в той деятельности, в которой человек реализуется как специалист и профессионал. Второй аспект заключается в ведущей роли в корпоративном образовании самого обучающегося, наличии у него выраженной субъектной позиции, выражающейся в активном проявлении инициативности, которая направлена на рост его профессионализма, одновременно с решением важных для развития сферы его непосредственной профессиональной деятельности задач.

Профессиональная инициативность определена нами как форма активности обучающегося в корпоративном образовании, обеспечивающая появление соответствующего профессионально важного качества личности работника корпорации, и состоящая из установочно-целевого, мотивационно-волевого и регулятивно-деятельностного компонентов, проявляющихся в личностных установках обучающегося, постоянстве инициатив вне зависимости от вида учебных и профессиональных задач, инициации поиска решений и коммуникаций с коллегами при затруднениях в выполнении функциональной деятельности. Формирование профессиональной инициативности у обучающихся в корпоративном образовании осуществляется в методологии, объеди-

няющей следующие подходы: компетентностный, системный, деятельностный, ситуационный, андрагогический и антропологический подходы и системообразующие принципы: системной коммуникации, практической направленности, со-бытийной общности и преемственности.

4. Раскрыты основные факторы, влияющие на формирование профессиональной инициативности обучающегося в корпоративном образовании: характеристика корпоративной образовательной среды, особенности целенаправленно организуемой учебно-профессиональной деятельности и рефлексивная культура подхода. Процесс формирования профессиональной инициативности обучающихся описан как цикл педагогического управления внутри HR-цикла, представляющего собой целостный и непрерывный процесс деятельности по управлению персоналом, объединяющий создание и реализацию стратегии развития кадрового потенциала предприятия (организации) с жизненным циклом сотрудника.

Выделены три группы закономерностей осуществления управления процессом формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования как открытой самоорганизующейся системы: общие закономерности о зависимости успешности достижения образовательных целей от максимальной эффективности мобилизации и кооперации всех видов корпоративных ресурсов; специфические закономерности, устанавливаемые для отдельных аспектов процесса формирования профессиональной инициативности; конкретные закономерности, устанавливающие соответствие результативности педагогического управления внутренним тенденциям самоорганизации образовательного процесса.

5. Предложен системно-процессный подход в качестве методологического основания проектирования технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования как системы многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех его участников.

Содержательный аспект системно-процессной технологии формирования

профессиональной инициативности взрослых обучающихся раскрыт через категорию деятельностного содержания образования и воплощается в программе корпоративного образования, которая объединяет совокупность образовательных ситуаций: «Проблема», «Организация», «Реализация», «Презентация», «Фиксация результатов», «Трансляция», каждая из которых включает три базовых компонента: установочно-целевой, мотивационно – волевой, регулятивно – деятельностный и технологически реализуется в логике ситуационно-позиционной модели обучения взрослых через обнаружение проблемы в профессиональной деятельности обучающегося работника корпорации, нахождение способа ее решения в виде образовательного результата – позиции, которую тот занимает, по отношению к своей профессиональной деятельности и которая является внешним проявлением его профессиональной инициативности.

Инструментально-методический компонент технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования представлен в двух аспектах. Дана характеристика методики педагогического проектирования программ корпоративного обучения в следующей логике: целеполагание, подбор наиболее адекватной модели оценки эффективности реализации программы; построение компетентностного профиля обучающихся, формирование содержания программы, выбор форм и методов обучения, исходя из типологии технологий обучения взрослых и вариативных форматов реализации концепции «смешанного обучения, подбор преподавательского состава, разработка учебно-методических и дидактических материалов, проверка соответствия разработанной программы целям и задачам корпоративного обучения, наличия реальной возможности оценить планируемые результаты выбранными методами оценки эффективности корпоративного образования.

Предложен алгоритм проектирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося в условиях корпоративного образования, интерпретируемой в русле персонализированного подхода как индивидуальная траектория личностно-профессионального развития работника корпорации, который состоит из аналитико – диагностического этапа, помогающего определить

факторы, влияющие на построение траектории, этапа ее реализации, включающего прохождение мероприятий корпоративного обучения при наставнической (менторской) поддержке, самостоятельное обучение и промежуточные точки контроля для отслеживания прогресса и корректировки траектории при необходимости, рефлексивно-оценочного этапа, обеспечивающего оценку образовательных результатов и прогноз их развития в долгосрочной перспективе.

6. Экспериментально проверена эффективность реализации системно – процессной технологии формирования профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования. Была сформирована релевантная гипотезе исследования опытно-экспериментальная база, включающая организации сферы торговли и услуг, удовлетворяющей всем требованиям: обеспечивает массовый социальный заказ, характеризуется высокой динамикой изменений, определяющих необходимость непрерывного профессионального развития работников, имеет систему корпоративного образования, основанную на принципе интенсификации образовательных действий. Особенность экспериментальной базы исследования является то, что она включает как систему внутрикорпоративного обучения работников успешно действующей на рынке торговой компании, так и профессиональные образовательные организации, осуществляющие подготовку будущих работников данной социально-экономической отрасли.

В ходе опытно-экспериментального исследования профессиональная инициативность обучающихся в условиях корпоративного образования оценивалась по следующим группам показателей: установочно – целевая группа, включающая показатели наличия и уровня сформированности установок об инициативном поведении как норме в процессе обучения и мнения о необходимости инициативности для решения учебных и профессиональных задач, мотивационно – волевая группа, содержащая показатели в виде ожидаемых поведенческих реакций обучающегося при решении возникающих сложностей в обучении и функциональной деятельности и активности респондентов в командных работах, и регулятивно-деятельностная группа, представленная

показателями активности в обучении, в выдвижении инициатив, в установлении коммуникаций с коллегами.

Доказана эффективность разработанных условий и механизмов формирования профессиональной инициативности обучающихся, составляющих суть системно-процессной технологии корпоративного образования, включающих образовательный заказ системе внутрикорпоративного образования, объективирующий его цели и зафиксированный в нормативном локальном акте «Положение о развитии и обучении персонала»; систему мотивации работников корпорации к участию в обучающих программах, зафиксированную в двух нормативных документах «Положение о заработной плате и премировании» и «Положение об оценке и аттестации»; проектные форматы реализации индивидуальных траекторий корпоративного образования: «Коммуникации», «Инициативная группа», «Школа наставников», «Информационная среда»; систему программно-методического и информационного обеспечения формирования профессиональной инициативности у обучающихся работников корпорации и у студентов, обучающихся по идентичным направлениям подготовки.

Значительный и достоверный рост показателей профессиональной инициативности обучающихся экспериментальной группы подтверждает нашу гипотезу о влиянии системно – процессной технологии корпоративного образования на непрерывное профессиональное развитие сотрудников корпорации. Таким образом установлена актуальность и необходимость профессиональной инициативности, как формы междисциплинарной и надпредметной активности обучающегося в корпоративном образовании.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие проблемы формирования профессиональной инициативности обучающегося в условиях корпоративного образования. В перспективе исследование по данной тематике будет ориентировано на теоретико-методологическое обоснование и построение концептуальной модели пространства корпоративного образования в векторе непрерывного профессионального развития работника от стадии профессионального самоопределения до стадии профессиональной зрелости и, наконец, выхода из профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абабкова, М. Ю. Технологии нейромаркетинга в образовании: монография / М. Ю. Абабкова. – Москва: Литагент Фонд развития конфликтологии, 2019. – 290 с. – Текст: непосредственный.
2. Абульханова К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: Психологические исследования. — М.: ИП РАН, 2012. - С. 17-35. - Текст: непосредственный.
3. Акмеологические технологии профессионального образования: монография / Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова; Российская академия образования [и др.]. - Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований. - 2016. — 387 с. - Текст: непосредственный.
4. Алексеев, Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н.Г. Алексеев. – Текст: непосредственный // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: материалы научно-практической конференции, Москва, 17-18 мая 1994 г. – Москва: ИПИРАО, 1994. – С. 11-23. - Текст: непосредственный.
5. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. - Москва: Директ-Медиа, 2008. -134 с. - Текст: непосредственный.
6. Анзорова, А.У. Комплексное сопровождение непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций в дополнительном профессиональном образовании: специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Анзорова Айшат Умаровна. – Грозный. – 2023. – 261 с. - Текст: непосредственный.
7. Анищенко, В.А. О педагогическом проектировании / В.А. Анищенко, Д.Ф. Искандарова. – Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 1.
8. Арджирис, К. Организационное научение / К. Арджирис. - Москва :

Инфра-М - 2004. – Издательство ОАО «Ярославский производственный комбинат». - 562 с - Текст: непосредственный.

9. Афанасьев, В. Г. Человек в системах управления / В. Г. Афанасьев. – Москва: Знамя, 1975. – 64 с. – Текст: непосредственный.

10. Афонин, С.А. Понятие смешанного обучения: возможности использования в современной школе: учебный курс / С. Афонин. – Текст: электронный // Курсы Первое Сентября: [сайт]. – URL: <https://edu.1sept.ru/courses/802> (дата обращения: 01.12.2023).

11. Бабаева, Э.С. Концепция и технология проектирования интегрированных образовательных программ для взрослых обучающихся: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бабаева Эльнара Сеидгашимовна. – Махачкала. - 2019. - 371 с. - Текст: непосредственный.

12. Байков, В.И. Динамика развития переменных инициативности в ходе тренинга: специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ Байков Виталий Игоревич. - Москва, 2008. – 141 с. - Текст: непосредственный.

13. Беккер, Г. С. Человеческое поведение: экономический подход / Г. С. Беккер. – Москва: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с. – Текст: непосредственный.

14. Белова, Е. Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Белова Елена Николаевна. – Красноярск, 2019. – 386 с. – Текст: непосредственный.

15. Бероева, Е.А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бероева Елена Александровна. – Оренбург. - 2020. – 228 с. - Текст: непосредственный.

16. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 190 с. – Текст: непосредственный.
17. Бирюкова, И. К. Неформальное образование: понятие и сущность / И. К. Бирюкова. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 18-20.
18. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва, 1973. – 270 с. – Текст: непосредственный.
19. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под редакцией Д. И. Фельдштейна. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с. – Текст: непосредственный.
20. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. Текст: непосредственный // Педагогика. -2006. – № 1.
21. Блинов, В. И. Веер возможностей: профессиональное образование 2020-2035 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. – Текст: непосредственный // Образовательная политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 76-87. – DOI : 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86
22. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский; [ред.-сост. Т. К. Мелешко-Брушлинская и В. В. Знаков]. — Москва: Ин-т психологии РАН, 2006. — 621 с.
23. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский; ответственный редактор В. В. Знаков; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. - Науч. изд. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. – 268с. - Текст: непосредственный
24. Быков, С. В. Взаимосвязь ценностно-ориентационного единства и уровня развития группы в образовательной организации / С. В. Быков. – Текст: непосредственный // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2015. – № 2 (18). – С. 10-23.
25. Васильев, Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю. В. Васильев. – Москва: Педагогика, 1990. – 139 с. – Текст: непосредственный.

26. Вассерман, Л. И. Тестовая методика «Тип поведенческой активности»: пособие для врачей / Л. И. Вассерман, Н. В. Гуменюк. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1995. – 30 с. – Текст: непосредственный.

27. Вербицкий, А.А. Образование в контексте информатизации общества: коллективная монография/ А. А. Вербицкий. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 186 с. - Текст: непосредственный.

28. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.

29. Вершловский, С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы / С. Г. Вершловский. – Текст: непосредственный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в целях устойчивого развития. – 2012. – № 1. – С. 48-52.

30. Владиславлев, А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – Москва: Молодая гвардия, 1978. – 175 с. – Текст: непосредственный.

31. Власова, Е. З. Корпоративная подготовка преподавателей на основе электронного обучения / Е. З. Власова. – Текст: непосредственный // Современное образование: традиции и инновации. – 2017. – № 2. – С. 28-34.

32. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с. – Текст: непосредственный.

33. Гастеев, А. К. Трудовые установки / А. К. Гастеев. – Москва: Экономика, 1973. – Текст: непосредственный.

34. Голуб, В.В. Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Голуб Владимир Витальевич. – Махачкала. - 2019. - 488 с. - Текст: непосредственный.

35. Голубь, А.А. Актуальность модели Д. Киркпатрика как инструмента

оценки эффективности обучения персонала / А. А. Голубь. – Текст: непосредственный // Символ науки. – 2019. – № 5.

36. Гордеев, М.А. Корпоративная подготовка педагогических кадров – инструкторов нового поколения атомной отрасли в международном инвестиционном проекте: специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гордеев Максим Александрович. – Москва. - 2022. – 193 с. - Текст: непосредственный.

37. Горинский, А. С. «Казус Гете», или вопрос интерпретации идеи непрерывного образования в ее историческом аспекте / А. С. Горинский. – Текст: непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы III Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2020 г. – Екатеринбург: РГППУ, 2020. – С. 31-36.

38. Горохов, В. А. Основы непрерывного образования в СССР / В. А. Горохов, Л. А. Коханова; под редакцией В. Г. Онушкина. – Москва, 1987. – Текст: непосредственный.

39. Горшкова, В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека / В.В. Горшкова. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 176-180. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm> (дата обращения: 15.01.2024).

40. ГОСТ Р ИСО 9000–2015 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Текст: электронный // Консорциум Кодекс: [сайт]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200124393> (дата обращения: 15.11.2023).

41. Грачёв, В. В. Персонализация образования: монография / В. В. Грачёв. – Москва: Изд-во СГИ, 2005. – 200 с. – Текст: непосредственный.

42. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие / М. Т. Громкова. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 495 с. – Текст: непосредственный.

43. Громыко, Ю. В. Персонализация в образовании: иницилирующее образование, подъем сознания и личностный рост / Ю. В. Громыко. – Текст: электронный // ВикиЧтение: [сайт]. – URL: <https://culture.wikireading.ru/80127> (дата обращения: 22.08.2023).

44. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: монография / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 544 с. - Текст: непосредственный.

45. Долгова, Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века / Т. В. Долгова. – Текст: электронный // Интерактивное образование: информационно-публицистический образовательный журнал. – 2017. – URL: <https://clck.ru/3DQAMe> (дата обращения: 05.11.2023).

46. Долженко, Р. А. HR-цикл как инструмент управления эффективностью деятельности менеджеров (опыт Сбербанка) / Р. А. Долженко. – Текст: непосредственный // Управление развитием персонала. – 2015. – № 4. – С. 268-278.

47. Долженко, Р. А. Опыт оценки эффективности обучения в корпоративном университете Сбербанка / Р. А. Долженко. – Текст: электронный // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2018. – № 42. – DOI: 10.17223/19988648/42/11.

48. Долженко, Р. А. Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании / Р.А. Долженко. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 6-14.

49. Дымшаков, М. А. Двухфакторная модель мотивации Фредерика Герцберга как основа анализа мотивационных процессов в инновационных проектах / М. А. Дымшаков. – Текст: непосредственный // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2016. – № 24-2.

50. Ежков, Д. О. Универсальные компетенции специалиста по управлению персоналом / Д. О. Ежков, Н. В. Соловова. – Текст: электронный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29, № 1. – С. 89-94. – DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-1-89-94. – EDN XMDCTX.

51. Есенкова, Т. Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность /Т. Ф. Есенкова. Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-7. – С. 1483-1488.

52. Есешкин, К.И. Интеграция формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей: специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Есешкин Кирилл Игоревич. – Омск. - 2023. - 259 с. - Текст: непосредственный.

53. Жарикова, А.С. Соотношение инициативности и креативности личности: специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Жарикова Анна Сергеевна. – Москва. - 2011. - 159 с. - Текст: непосредственный.

54. Жигалова, А. В. «Перевернутое обучение» как одна из новых моделей обучения и особенности мотивации студентов при его использовании / А. В. Жигалова. – Текст: непосредственный // Сборник научных трудов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ухта: Издательство Ухтинского государственного технического университета, 2016. – С. 252-255.

55. Жилин, В. И. Ситуационный подход в планировании учебных занятий: монография / В. И. Жилин. – Омск: ОмГТУ, 2006. – 150 с. – Текст: непосредственный.

56. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О. В. Зайцева. – Текст: непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7. – С. 106-109.

57. Заключительный доклад пятой международной конференции по образованию взрослых (Гамбург, 1997). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml (дата обращения: 14.11.2023). – Текст: электронный.

58. Зарыгин, В. А. Формирование профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения: специальность 13.00.08

«Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зарыгин Василий Александрович. – Москва, 2011. – 231 с. – Текст: непосредственный.

59. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. - Текст: непосредственный.

60. Змеёв, С.И. Становление андрагогики: Развитие теории и технологии обучения взрослых: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Змеёв Сергей Иванович. - Москва, 2000. - 179 с. - Текст: непосредственный.

61. Золотухин, С. А. Микрообучение как центральная концепция электронного обучения / С. А. Золотухин. – Текст: электронный // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 4 (56). – URL: <https://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/172> (дата обращения: 05.12.2023).

62. Ивченко, Г. И. Математическая статистика / Г. И. Ивченко, Ю. И. Медведев. – Москва: Либроком, 2013. – 343 с. – Текст: непосредственный.

63. Игнатович, Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения / Е. В. Игнатович. – Текст: непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 3.

64. Игнатьева, Г. А. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков. – Текст: непосредственный // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 4-10.

65. Игнатьева, Г. А. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, А. С. Мольков. – Текст: электронный // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 139-157. – DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-139-157.

66. Игнатъева, Г. А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, С. В. Матчина. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 4. – С. 162-182.

67. Идрисова, А. Р. Понятие самообучающейся организации / А. Р. Идрисова. – Текст: непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 1-4. – С. 115-117.

68. Илакавичус, М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Илакавичус Марина Римантасовна. – Москва, 2018. – 384 с. – Текст: непосредственный.

69. Каганов, В. Ш. Корпоративное обучение как фактор обеспечения конкурентоспособности предпринимательских структур / В. Ш. Каганов. – Москва: Знание, 2012. – 344 с. – Текст: непосредственный.

70. Карамова, Э.И. Особенности проявления инициативности сотрудников правоохранительных органов с учетом стажа профессиональной деятельности: специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Карамова Эльвира Ильдусовна. – Москва. - 2008. - 191 с. - Текст: непосредственный.

71. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина. – Текст: непосредственный // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2. – С. 172-178.

72. Карпов, А. В. Психология рефлексивного механизма деятельности / А. В. Карпов. – Москва: Издательство Института психологии РАН, 2004. – 424 с. – Текст: непосредственный.

73. Каштанова, Е. В. Роль внутренней корпоративной программы обучения персонала в развитии компании / Е. В. Каштанова. – Текст: непосредственный // Вестник ГУУ. – 2016. – № 3.

74. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: учебник / А. Я. Кибанов. – Москва: ИНФРА-М, 2006. – 304 с. – Текст: непосредственный.

75. Кирикова, З. З. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / З. З. Кирикова, О. В. Тарасюк. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 116-130.

76. Кларин, М.В. Корпоративное образование и обучение в организациях: цели и особенности / М. В. Кларин. – Текст: непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 1. – С. 6-16.

77. Колесникова, И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования / И. А. Колесникова. – Текст: электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. – URL: <https://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=1941> (дата обращения: 20.01.2024).

78. Концепция развития непрерывного образования взрослых в РФ на период до 2025 года. – Москва, 2015. – Текст: непосредственный.

79. Коршунов, И. А. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова, В. М. Пешкова: под редакцией И. А. Коршунова, И. Д. Фрумина. – Москва, 2019. – 312 с. Текст: непосредственный.

80. Коршунов, И. А. Программы обучения взрослого населения в условиях социального дистанцирования: анализ данных платформ-интеграторов непрерывного образования / И. А. Коршунов, Н. Н. Ширкова. – Текст: электронный // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 2. – С. 203-218. – DOI: 10.26907/esd.17.2.16. – EDN CRXKQW.

81. Коэнмиллер, А.С., Мэррил М., Шаматов Д. Эффективные стратегии преподавания: краткий обзор //Педагогический диалог. Pedagogical dialodue 1 (23) 2018. С. 48 – 52 <https://nur.nu.edu.kz/server/api/core/bitstreams/7149f45f-01b6-47f8-bf50-24f0deb9b6f5/content>

82. Крупнов, А. И. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика / А. И. Крупнов, И. А. Новикова, Д. А. Шляхта. – Москва: РУДН, 2017. – 220 с. – Текст: непосредственный.

83. Крупнов, А. И. Целостно-функциональный подход к анализу индивидуальных проявлений активности человека / А. И. Крупнов. – Текст: непосредственный // Системные исследования свойств личности. – Москва: РУДН, 1994. – С. 9-23.

84. Кузнецов, В. В. Корпоративное образование. Стратегия развития: монография / В. В. Кузнецов, Е. С. Сахарчук. – Москва: Русайнс, 2019. – 128 с. – ISBN 978-5-4365-4553-0. – Текст: электронный // Book.ru: электронно-библиотечная система: [сайт]. – URL: <https://book.ru/book/935652> (дата обращения: 06.09.2023).

85. Кузнецов, В. В. Корпоративное образование: содержание и сущность / В. В. Кузнецов. – Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 1 (35). – С. 51-60.

86. Кузнецов, В. В. Корпоративное образование: теория и практика: монография / В. В. Кузнецов. – Москва: ЭГВЕС, 2013. – 151 с. – Текст: непосредственный.

87. Кузьмина Т. Дональд Алан Шон / Т. Кузьмина – М.: Литагент «Ай Пи Эр Медиа» - Текст: электронный URL: <https://fb2-book.com/read/17136-donald-alan-shon-kuzmina>

88. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Москва: Педагогика, 1981. – 120 с. – Текст: непосредственный.

89. Кулюткин, Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Текст: электронный // Вопросы образования. – 1989. – С. 5-13. – URL: <http://vorpsy.ru/issues/1989/892/892005.htm> (дата обращения: 23.12.2023).

90. Лазарев, В.С. О научном обеспечении реализации компетентностного (деятельностного) подхода в системе подготовки будущих специалистов/ В.С. Лазарев. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 3. С. 4–8.

91. Лесин, Александр Михайлович Соотношение инициативности и ценностной сферы личности студентов гуманитарных специальностей специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Лесин Александр Михайлович . – Москва. – 2018. – 211 с. - Текст: непосредственный.

92. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с. - Текст: непосредственный.

93. Леонтьев, Д.А. К психологии возможного: антропологический, детерминистский, аксиологический и экзистенциальный контексты / Д. А. Леонтьев. – Текст: электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 111-121. – DOI: 10.21638/spbu16.2022.201.

94. Липпит, Г. Консалтинговый процесс в действии: перевод с английского / Г. Липпит, Р. Липпит. - Москва: Питер, 2007. - 208 с.

95. Лунев, В. В. Принципы проектирования содержания обучения на основе опережающего подхода / В. В. Лунев, Т. А. Лунева. – Текст: непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2016. – № 4 (38). – С. 52-55.

96. Лысак, Д. Л. Особенности педагогического проектирования образовательной системы на предприятии / Д. Л. Лысак. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 168-172.

97. Малахов, Е. С. Развитие корпоративного обучения в системе услуг дополнительного профессионального образования: специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством»: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Малахов Евгений Сергеевич. – Москва, 2010. – 155 с.

98. Малхасьян, С. С. Сложности внедрения модели корпоративного управления "70:20:10" в традиционные структуры управления организацией / С. С. Малхасьян, Е. А. Кувалдина. – Текст: электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 4-4 (67). – С. 85-87. –

DOI: 10.24412/2500-1000-2022-4-4-85-87.

99. Малыгин, Д. В. Потенциал компетентностного подхода в формировании инициативности сотрудников трудового коллектива / Д. В. Малыгин. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 216-219.

100. Марин, К. Е. Управление жизненным циклом сотрудника / К. Е. Марин. – Текст: непосредственный // Управление развитием персонала. – 2023. – № 4. – С.316-331.

101. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Изд-во Международного гуманитарного фонда «Знание», 1996. – 308 с. – Текст: непосредственный.

102. Марушина, М.К. Программное моделирование корпоративного обучения руководителей государственных корпораций: специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Марушина Маргарита Константиновна – Москва. - 2021. - 305 с. - Текст: непосредственный.

103. Масалимова, А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Масалимова Альфия Рафисовна. – Уфа, 2014. – 40 с. – Текст: непосредственный.

104. Масалимова, А. Р. Корпоративное образование и внутрифирменная подготовка: особенности формальной, неформальной и информальной моделей / А. Р. Масалимова. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.

105. Медкова, А. К. Индивидуализация и персонализация в обучении: сравнительный анализ / А. К. Медкова. – Текст: непосредственный // Вестник экспериментального образования. – 2022. – № 4 (33).

106. Мирошникова О. Х. Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. 2015. №2 (10). С. 1-12. – Текст: непосредственный.

107. Молодчик, А. В. Концепция мотивационного механизма в саморазвивающейся организации / А. В. Молодчик. – Текст: непосредственный // Кадры. – 2009. – № 3-5. – С. 5-11.

108. Мухаметзянова, Г. В. Новые парадигмы педагогической науки – теоретико-методологическое основание фундаментальных исследований профессионального образования / Г. В. Мухаметзянова. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1 – С. 18-21.

109. Мухина, Т. Г. Педагогические условия развития инициативности сотрудников трудового коллектива в процессе внутрикорпоративной подготовки кадров / Т. Г. Мухина, Д. В. Малыгин. – Текст: электронный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 3 (70). – С. 212-218. – DOI: 10.52452/18115942_2023_3_112.

110. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т. В. Мухлаева. – Текст: непосредственный // Человек и образование. Академический вестник института образования взрослых РАН. – 2010. – № 4 (25). – С. 158-162.

111. Мыльникова, С. А. Корпоративное обучение как способ организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях интеграционных процессов в образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мыльникова Светлана Андреевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 200 с. – Текст: непосредственный.

112. Мыльникова, С. А. Корпоративное обучение / С. А. Мыльникова, В. А. Погосян. – Текст: непосредственный // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 3-4. – С. 215-220.

113. Насибуллин, Э. Н. Корпоративное обучение как фактор повышения интеллектуального потенциала персонала организации / Э. Н. Насибуллин. – Текст: непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2010.

– № 2. – С. 250-261.

114. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под редакцией Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 298 с. – Текст: непосредственный.

115. Нестерова, О. В. Обучение персонала как инструмент реализации стратегических целей организации / О. В. Нестерова. – Текст: электронный // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7, № 2. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/09EUVN215.pdf> (дата обращения: 07.12.2023).

116. Никитина, Л. Н. Концепция персонализированного корпоративного электронного обучения и развития на основе компетенций и индивидуальных предпочтений сотрудников / Л. Н. Никитина, А. Н. Шиков, А. Баканова [и др.]. – Текст: электронный // Креативная экономика. – 2018. – Т. 12, № 7. – С. 995- 1004. – DOI: 10.18334/ce.12.7.39229.

117. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование: монография / А. М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2008. – 136 с. – Текст: непосредственный.

118. Ноулз, М. Ш. От педагогики к андрагогике / М. Ш. Ноулз. – Москва, 1980. – 248 с. – Текст: непосредственный.

119. Онушкин, В.Г Теоретические основы непрерывного образования / В.Г. Онушкин. - Москва: Педагогика, 1987. - 207 с. - Текст: непосредственный.

120. Осипов, М. В. Проектирование образовательного процесса в идеологии «обратного дизайна» / М. В. Осипов. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 357.

121. Пак, Л. Г. Формирование культуры будущих специалистов в условиях модернизации общества / Л. Г. Пак, Л. Н. Максимова, М. Габдиев. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 218-221. – EDN PNPXKG.

122. Пак, Л. Г. Формирование профессиональной ответственности будущих специалистов как базисный регулятив успешности трудовой деятельности / Л. Г. Пак. – Текст: электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (61). – С. 143-148. – DOI:

10.52772/25420291_2024_1_143. – EDN NRNAGB.

123. Патутина, Н.А. Социально-педагогические основы формирования организационной культуры корпорации: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Патутина Наталия Анатольевна. – Москва. - 2018. - 478 с. - Текст: непосредственный.

124. Певзнер, М. Н. Корпоративная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков. – Великий Новгород, 2010. – 457 с. – Текст: непосредственный.

125. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с. – Текст: непосредственный.

126. Петряков, П. А. Корпоративное обучение персонала как стратегия развития организации / П. А. Петряков, М. Н. Певзнер. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2009. – № 3. – С. 16-20.

127. Пин Ли. Анализ обоснованности использования смешанной технологии обучения «Перевернутый класс» в кооперативной модели образования в российских и китайских вузах / Ли Пин. – Текст: непосредственный // Развитие российско-китайских отношений: новая международная реальность: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы во Второй мировой войне. – Иркутск, 2016. – С. 110-115.

128. Плетяго, Т. Ю. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики / Т. Ю. Плетяго, А. С. Остапенко, С. Н. Антонова. – Текст: электронный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 5. – С. 112-129. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130.

129. Повshedная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя / Ф. В. Повshedная. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 167 с. – Текст: непосредственный.

130. Подобед, В. И. Системное управление образованием взрослых / В. И. Подобед. – С.-П: ИОВ РАО, 1999. – 261 с. – Текст: непосредственный.

131. Попов, А. А. Понятие образовательной задачи в контексте теории

педагогике самоопределения / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская. – Текст: непосредственный // Образование XXI века: достижения и перспективы: сборник научных трудов. – Рига, 2002. – С. 99-117.

132. Попов, Г. Г. Теория человеческого капитала Гэри Беккера применительно к анализу российского рынка образовательных услуг / Г. Г. Попов, Никпур Амир Реза. – Текст: электронный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. – 2010. – № 2. – С. 5-9. – EDN NCIUFV. – URL: <https://www.economicmsgou.ru/jour/article/view/729/675> (дата обращения: 23.12.2023).

133. Постановление Правительства Нижегородской области от 21 декабря 2018 г. № 889 «Об утверждении стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года». – Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/5200201812250001> (дата обращения: 23.12.2023).

134. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.04.2023 г. № 580 «О разработке и утверждении профессиональных стандартов». – Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304110042> (дата обращения: 23.12.2023).

135. Постановление Совета Министров СССР от 03.06.1960 № 577 «О системе повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников отраслей народного хозяйства и работников государственного аппарата». – Текст: электронный // Электронная библиотека исторических документов: [сайт]. – URL: <https://clck.ru/3DTR5B> (дата обращения: 23.12.2023).

136. Профессиональная педагогика / под редакцией С. Я. Батышева и А. М. Новикова. – Москва: Эгвес, 2010. – Текст: непосредственный.

137. Пугачева, Н. Б. Принципы корпоративного образования / Н. Б. Пугачева. – Текст: непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2011. – № 3 (32). – С. 107-110.
138. Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Радионов Виктор Евсеевич. – Санкт-Петербург, 1996. – Текст: непосредственный.
139. Реан, А. А. Психология изучения личности: учебное пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 288 с. – Текст: непосредственный.
140. Ребрин, О. Смешанное обучение / О. Ребрин, И. Шолина, А. Сысков. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 68-72.
141. Роговкин, С.В. Интернет-поддержка процесса обучения в системе очного повышения квалификации специалистов в корпорации: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /Роговкин Сергей Владимирович. - Санкт-Петербург - 2018. - 147 с. - Текст: непосредственный.
142. Роджерс, К. Р. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Р. Роджерс. – Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2002. – Т. 10, № 1. – С. 54-69.
143. Розин, В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В. М. Розин. – Текст: непосредственный // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 100-112.
144. Розничная торговля и общественное питание. – Текст: электронный // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/roznichnayatorgovlya> (дата обращения: 23.11.2023).

145. Ройтблат, О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ройтблат Ольга Владимировна. – Санкт-Петербург, 2015. – 425 с. – Текст: непосредственный.

146. Рынок труда в ритейле: спрос предложение, портрет соискателя. – Текст: электронный // hh.ru: [сайт]. – URL: <https://nn.hh.ru/article/26243> (дата обращения: 20.12.2023).

147. Савина, Н. В. Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина. – Текст: непосредственный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4. – С. 82-90.

148. Садиков, И. М. Концепция жизненного цикла работника в системе управления вознаграждением персонала / И. М. Садиков, Л. Б. Сунгатуллина. – Текст: электронный // Лидерство и менеджмент. – 2023. – Т. 10, № 4. – С. 1381-1396. – DOI: 10.18334/lm.10.4.118908.

149. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – Москва: Наука, 1970. – 278 с. – Текст: непосредственный.

150. Саитбаева, Э. Р. Теоретические аспекты управления мотивацией персонала в организации / Э. Р. Саитбаева, И. М. Николаева. – Текст: электронный // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования: сборник статей по результатам X Международной научно-практической конференции, Оренбург, 13 апреля 2023 года. – Оренбург: ООО «Агентство Пресса», 2023. – С. 72-76. – EDN ANCGHV.

151. Саитбаева, Э. Р. Наставничество как компонент современной системы российского образования / Э. Р. Саитбаева, К. А. Щербовских. – Текст: электронный // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования: сборник статей по результатам X Международной научно-практической конференции, Оренбург, 13 апреля 2023 года. – Оренбург: ООО «Агентство Пресса», 2023. – С. 156-163. – EDN HTIBRU.

152. Салыгина, И.А. Профессиональное сообщество обучения педагогов

как рефлексивная практика образования взрослых: диссертация ... кандидата педагогических наук: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Салыгина Ирина Алексеевна. – Тверь. - 2021. - 189 с. - Текст: непосредственный.

153. Семенова, И. В. Управление инициативным поведением персонала на основе организационных и личностных механизмов проактивности работника: специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством»: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Семенова Ирина Владимировна. – Екатеринбург, 2018. – 213 с. – Текст: непосредственный.

154. Семенова, Л. В. Совершенствование системы управления на основе системного и процессного подходов на предприятиях химической промышленности: на примере предприятий лакокрасочной отрасли Южного федерального округа: специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством»: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Семенова Лилия Вячеславовна. – Ставрополь, 2007. – 210 с. – Текст: непосредственный.

155. Семенова, Н.В. Развитие социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Семенова Наталья Валерьевна. – Тюмень. – 2022. - 214 с. - Текст: непосредственный.

156. Сенашенко, В. С. Алгоритм разработки корпоративной модульной программы обучения кадрового резерва / В. С. Сенашенко, М. К. Марушина. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 84-91.

157. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации: перевод с английского / П. Сенге. – Москва: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 408 с. – Текст: непосредственный.

158. Сенге, П. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций: перевод с английского / П. Сенге. – Москва: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 624 с. – Текст: непосредственный.
159. Симакова, А. А. Корпоративное образование: практики российских компаний / А. А. Симакова. – Текст: непосредственный // Политика и общество. – 2013. – № 4. – С. 461-464.
160. Слостёнин, В. А. Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых / В. А. Слостенин. – Текст: непосредственный // Слостёнин: сборник. – Москва: Магистр-Пресс, 2000. – С. 288.
161. Слостёнин, В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – Москва: Прометей, 1997. – 85 с. – Текст: непосредственный.
162. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – Текст: непосредственный.
163. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с. – Текст: непосредственный.
164. Соболев, О. В. Исследование качества организации современного дистанционного обучения / О. В. Соболев. – Текст: непосредственный // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2021. – Т. 10 (2). – С. 36-39.
165. Соловова, Н. В. Индивидуальные образовательные траектории: конструирование и образовательные результаты / Н. В. Соловова, Д. А. Калмыкова, Н. В. Суханкина. – Текст: электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – С. 160-169. – DOI: 10.37972/chgru.2023.119.2.020. – EDN VZMDNC.
166. Соловова, Н. В. Формирование компетенций self skills средствами учебной дисциплины «форсайт: теория, методология, исследования» / Н. В. Соловова, Н. В. Суханкина, О. Ю. Калмыкова. – Текст: электронный //

Образование в современном мире: риски и перспективы цифровизации: сборник научных трудов всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 27 февраля 2023 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2023. – С. 126-133. – EDN VRLYWV.

167. Соловова, Н.В. Методические основы реализации дополнительной профессиональной программы профессиональной подготовки в рамках индивидуальной образовательной траектории обучающихся /Н.В. Соловова, Д.А. Калмыкова// Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2022 года – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2022. – с. 338-344. – EDN BSDHME.

168. Соловова, Н.В. Готовность преподавателей к взаимодействию с одаренными обучающимися/ Н.В. Соловова, Д.А. Ежов, С.Н. Яшкин //Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. - Т26, №4. – с.57 – 63 – DOI 10.182871/2542-0445-2020-26-4-57-63 - EDN NYWKHC

169. Солодухо, Н. М. Методология ситуационного подхода в научном познании / Н. М. Солодухо. – Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 8. – С. 85-87.

170. Спенсер, Лайл М. (мл.). Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы = Модели максимальной эффективности работы / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер; [пер. с англ. А. Яковенко]. - Москва: ГИППО, 2009. - 371 с.

171. Степанова, Г. Н. Интеллектуальная организация: принципы построения и функционирования в экономике знаний XXI века / Г. Н. Степанова, Е. Ю. Мастерова. – Текст: непосредственный // Известия высших учебных заведений. – 2011. – № 5. – С. 181-191.

172. Технологии образования взрослых / под редакцией О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тоскиной. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 171 с.

– Текст: непосредственный.

173. Тимашкова, Л. Н. Непрерывное образование – требование времени / Л. Н. Тимашкова. – Текст: электронный // Репозиторий БГПУ: [сайт]. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/39559> (дата обращения: 30.01.2024).

174. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – Москва: Новая школа, 2001. – 320 с. – Текст: непосредственный.

175. Тучак, Н. В. Психологическая структура и типы реализации инициативности личности предпринимателя: специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Тучак Николай Васильевич. – Москва, 1993. – 145 с. – Текст: непосредственный.

176. Удовидченко, Р. С. Сравнительный анализ моделей оценки эффективности обучения персонала / Р. С. Удовидченко, В. С. Киреев. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

177. Указ Президента РФ от 28.12.2006 № 1474 (ред. от 08.03.2015) «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации». – Текст: электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/24860> (дата обращения: 30.11.2023).

178. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – Текст: электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 12.11.2023).

179. Утёмов, В. В. Формирование проектной команды в образовательных системах / В. В. Утёмов, А. В. Шадрин. – Текст: электронный // Концепт. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoi-komandy-v-obrazovatelnyh-sistemah> (дата обращения: 20.12.2023).

180. Файоль А., Эмерсон Т., Тейлор Ф., Форд Г. Управление – это наука

и искусство. / А. Файоль, Т. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд – Москва: Республика. – 1992 – 210 с. – Текст: непосредственный.

181. Фатхутдинов, Р. А. Конкурентоспособность. Россия и мир. 1992-2015: монография / Р. А. Фатхутдинов. – Москва: Экономика, 2005. – 608 с. – Текст: непосредственный.

182. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации». – Текст: электронный // Кодексы и законы: правовая навигационная система: [сайт]. – URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 20.12.2023).

183. Федосеева, З. А. Траектории развития квалификации педагогических работников среднего профессионального образования / З. А. Федосеева, И. Р. Сташкевич. – Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10, № 4. – С. 61-69.

184. Федотова, О. Д. Альтернативная образовательная технология Flipped learning как реализация идеи радикального пересмотра организационных основ процесса обучения / О. Д. Федотова, Е. А. Николаева. – Текст: непосредственный // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 1. – С. 52-58.

185. Фомина, А. С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты / А. С. Фомина. – Текст: непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 21. – С. 272-279.

186. Цирульников, А. М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации / А. М. Цирульников. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 39-65.

187. Черняева, Н.В. Взаимодействие формального и неформального образования старшеклассников как условие индивидуализации обучения: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черняева Наталья Владимировна. – Москва. - 2022. – 157 с. - Текст: непосредственный.

188. Чуланова, О. Л. Корпоративное обучение персонала и методы его

оценки: подходы, инструментарий, проблемы и пути их преодоления / О. Л. Чуланова, Я. А. Тимченко. – Текст: электронный // Интернет-журнал Науковедение. – 2016. – Т. 8, № 1 (32). – С. 13. – <http://dx.doi.org/10.15862/13EVN116>.

189. Шабанов, А.Г. Формирование социальной инициативности студентов средствами коучинг-технологии: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шабанов Артем Геннадьевич. – Москва. – 2020. - 239 с. - Текст: непосредственный.

190. Шадура, А. А. Корпоративная образовательная среда / А. А. Шадура. – Москва: Издательские решения, 2020. – 64 с. – Текст: непосредственный.

191. Шалашова, М. М. Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для реализации ФГОС общего образования / М. М. Шалашова, Н. И. Шевченко. – Текст: непосредственный // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 190-191.

192. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами учебное пособие для студентов вузов/ Т.И. Шамова, П.И. Третьяков; под ред. Т.И. Шаковой. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 319 с. - Текст: непосредственный

193. Шарипов, Т. Ф. Использование системно-процессного подхода для модернизации планирования в кластере / Т. Ф. Шарипов – Текст: непосредственный // Вестник ОГУ. – 2014. – № 4 (165) / апрель. – С. 135-142.

194. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 330 с.– Текст: непосредственный.

195. Ширкова, Н.Н. Запрос работодателей на самостоятельность сотрудников: анализ открытых вакансий/ И.А. Коршунов, Н.Н. Ширкова, П.С. Сорокин // Социологические исследования. – 2024. - № 1. – С.85 – 96. – DOI 10.31857/SO132162524010085 - EDN СКФНЕР.

196. Ширкова, Н.Н. Дополнительное профессиональное образование в университете: состояние и стратегия интеграции с научными исследованиями/ А.В. Клеллер, И.А. Коршунов, Н.Н. Ширкова // Всшее образование в России.

– 2023.- Т.32, № 11. – с. 9- 36. - DOI 10.31 992/0869 – 3617 – 2023 – 32 – 11- 9 – 36. - EDN YTDVAN.

197. Шляхта, Д.А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Шляхта Дмитрий Александрович. – Москва. - 2008. - 199 с.- Текст: непосредственный.

198. Щедровицкий, Г. П. Избранные работы / Г. П. Щедровицкий. – Москва, 1995. – С. 485-496. – Текст: непосредственный.

199. Щенников, С. А. Дидактика электронного обучения / С. А. Щенников. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2010. – № 12.

200. Шурухина, Г.А. Индивидуально-типические особенности проявления и гармонизации инициативности старших школьников и студентов: специальность 19.00.11 «Психология личности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ Шурухина Галина Анатольевна. - Москва, 2011. -253 с. - Текст: непосредственный.

201. Эсаулова, И. А. Дифференциация инновационных ценностей компании в контексте личностных механизмов проактивности и видов деятельности работников / И. А. Эсаулова. – Текст: электронный // Управленец. – 2020. – Т. 11, № 2. – С. 41-52. – DOI: 10.29141/2218-5003-2020-11-2-4.

202. Эсаулова, И. А. Мотивационный механизм инициативного поведения работника / И. А. Эсаулова. – Текст: электронный // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 48-53. – DOI: 10.12737/2305-7807-2023-12-4-48-53.

203. Эсаулова, И. А. Управление инициативой персонала как область деятельности современной организации / И. А. Эсаулова, И. В. Семенова. – Текст: непосредственный // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2017. – № 9. – С. 26-33.

204. Яковлева, Н. М. Педагогическое управление: сущность, значение и содержание / Н. М. Яковлева, Н. О. Яковлева. – Текст: непосредственный //

Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 4.

205. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 47 с. – Текст: непосредственный.

206. Batteman, T. S. Proactive Behavior: Meaning, Impact, recommendations / T. S. Batteman, M. Grant. – Text: electronic // Business Horizons. – 1999. – Vol. 42 (3). – Pp. 63-70. – [https://doi.org/10.1016/S0007-6813\(99\)80023-8](https://doi.org/10.1016/S0007-6813(99)80023-8). – Text: electronic.

207. Bergmann, J. Before You Flip, Consider This / J. Bergmann, A. Sams. – Phi Delta Kappan, 2012. – Text: unmediated.

208. Coombs, P. The World Crisis in Education / P. Coombs. – New York: Oxford University Press, 1985. – Text: unmediated.

209. Crant, J. M. Proactive Behavior in Organizations / J. M. Crant. – Text: electronic // Journal of Management. – 2000. – Vol. 26, no. 3. – Pp. 435-462. – DOI: 10.1016/S0149-2063(00)00044-1. Text: unmediated.

210. Curtis, J. B. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / J. Bonk Curtis, Charles R. Graham, Michael G. Moore. – Pfeiffer, 2006. – Text: unmediated.

211. Follett M. P. The New State-Group Organization: The Solution for Popular Government. London: Longmans, Green, 1918. P. 7 Text: unmediated.

212. Frese, M. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century / M. Frese, D. Fay. – Text: electronic // Research in Organizational Behavior. – 2001. – Vol. 23. – Pp. 133-188. – [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(01\)23005-6](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(01)23005-6). – Text: electronic.

213. Global report on adult learning and education. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. – Text: electronic // UNESDOC: [website]. – Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000186431> (accessed: 08.10.2023). – Text: electronic.

214. Husen, T. The Learning Society / T. Husen. – Text: electronic // British

Journal of Educational Studies. – 1974. – Vol. 22, no. 3. – Pp. 366-367. – DOI: 10.2307/3120073. Text: unmediated.

215. Knowles, M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. – 6th edition. – London, New York: ELSEVIER Butterworth Heine-
mann, 2005. – 378 p. – Text: unmediated.

216. Lengrand, P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – Paris: UNESCO, 1970. – 99 p. – Text: unmediated.

217. Mijares, I. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? / I. Mijares. – Text: electronic // Library University of British Columbia: [website]. – Available at: <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/graduateresearch/42591/items/1.0075749> (accessed: 18.10.2023). – Text: electronic.

218. Mincer, J. Wage Structures and Labor Turnover the United States and Japan / J. Mincer, Y. Higuchi. – Text: electronic // Journal of the Japanese and International Economics. – 1988. – Vol. 2, no. 2. – Pp. 97-133. – [https://doi.org/10.1016/0889-1583\(88\)90017-2](https://doi.org/10.1016/0889-1583(88)90017-2). – Text: electronic.

219. Pontefract D. The Purpose Effect: Building Meaning in Yourself, Your Role and Your Organization. - Elevate Publishing, 2016. 288 p. Text: unmediated.

220. Schwartz, H. Matching Corporate Culture and Business Strategy / H. Schwartz, S. Davis. – Text: electronic // Organizational Dynamics. – 1981. – Vol. 10, no. 1. – Pp. 30-48. – [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(81\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(81)90010-3). – Text: electronic

221. Tannenbaum, S. I. Training and development in work organizations / S. I. Tannenbaum, G. Yukl. – Text: electronic // Annual Review of Psychology. – 1992. – Vol. 43. – Pp. 399-441. – <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>. – Text: electronic.

222. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. – British Council, 2013. – 258 p. – Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf (accessed: 01.11.2023). – Text: electronic.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

(обязательное)

Министерство образования науки и молодежной политики
Нижегородской области
ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и предпринимательства»

РАССМОТРЕНО
на заседании методического совета
протокол №1 _____

УТВЕРЖДАЮ
Директор ГБПОУ «НТГХиП»
_____ Т.А. Липина

Дополнительная
общеобразовательная программа
«Культура предпринимательства»

Возраст обучающихся: 18 - 25 лет
Срок реализации программы: три месяца

Руководитель:
Педагог дополнительного
образования
Малыгин Д.В.

Нижегород
2022

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Торговля как вид коммуникаций, существуя с древнейших времен, тем не менее, остается сферой с высокой динамикой в изменениях. Предпринимательство, как вид социальной активности, охватывает значительные слои населения и нуждается в формировании определенной культуры, которая обеспечивала социальный и государственный заказы.

В силу динамики сферы торговли и предпринимательства, необходима ориентация на проектное управление и компетенции, позволяющие быстро менять направления деятельности, продуктовые линейки и другие аспекты деятельности, требующие скорости обучения актуализирующей специалистов в динамично изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Этим требованиям невозможно соответствовать без такого качества личности как «инициативность».

Актуальность формирования и развития инициативности была отражена в ряде документов: Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, Концепции государственной молодежной политики Российской Федерации. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., формирование и развитие инициативности, упоминается как задача различных образовательных организаций и систем. Активные преобразования в отечественной экономике, в частности усиление конкуренции, и ряд прошедших в мировой экономике финансовых кризисов, так же предъявляют определенные требования к качествам личности, выделяя среди них инициативность.

Таким образом, появляется устойчивый социальный заказ на формирование инициативности не только в детско-юношеском возрасте, но и во взрослом возрасте, когда основным занятием человека является трудовая деятельность, которая протекает в определенных условиях и в конкретной среде, в том числе в среде трудового коллектива.

Цель курса: формирование основ культуры предпринимательства через развитие личностного качества инициативности, способствующих овладению социальным опытом в сфере торговли.

Задачи курса:

- приобретение знаний о существующих в России формах предпринимательства;
- формирование начальных компетенций успешного предпринимателя на основе развития личностного качества инициативности в его конкретных проявлениях и профессиональной, деловой этики;
- формирование и развитие личностных установок, обеспечивающих реализацию профессиональных компетенций предпринимателя.

Формы изучения:

1. Учебная дискуссия: обмен взглядами по конкретной проблеме; упорядочивание и закрепление материала; определение уровня подготовки обучающихся и индивидуальных особенностей характера, мышления.
2. Кейсы основанные на решении функциональных ситуаций.
3. Деловые, ролевые игры: освоение типичных экономических ролей через участие в обучающих тренингах и играх, моделирующих ситуации реальной жизни.
4. Встречи с предпринимателями из сферы торговли и услуг.
5. Экскурсионная деятельность, посещение предприятий.

Методы изучения:

- Метод проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковый метод; развитие творческого и теоретического мышления у обучающихся; активация их познавательной активности.
- Поисковый метод.
- Исследовательский метод.

Результаты обучения:

- Личностные (личностные характеристики и установки):

- понимание значения инициативного поведения в достижении успехов, в предпринимательской деятельности;
- понимание необходимости творческого отношения к исполнению функциональных обязанностей и ролей в командной, предпринимательской работе;
- понимание плюсов и возможностей инициативного поведения в построении карьеры и достижении профессиональных результатов;
- понимание необходимости инициатив в социальной жизни трудового коллектива;
- гражданская позиция активного и ответственного члена российского общества, осознающего свою ответственность в улучшении сферы торговли и услуг;

Метапредметные (компетенции и умения):

- организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения;
- анализировать ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы; осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач;
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- использовать командную работу по генерированию новшеств и инициатив;

Предметные:

- В результате освоения изучаемого курса и решения практических задач, определенных данной программой обучающийся должен:
- выполнять несложные практические задания по анализу ролей и функциональных обязанностей предпринимателя;
- знать и понимать этические нормы и правила предпринимательской деятельности;
- знать современную схему и технологии продаж;
- владеть формами презентации инициатив;
- понимать ритуалы и правила рефлексии и обратной связи в коллективе;
- знать алгоритмы решения трудностей в предпринимательской деятельности;
- знать виды ресурсов и формы их применения в предпринимательской деятельности;
- уметь выстраивать эффективные деловые коммуникации с коллегами в трудовой деятельности;
- уметь переносить локус контроля за инициативами, с внешнего на внутренний, используя инструментарий планирования и креативности;

Курс «Культура предпринимательства» рассчитан на 120 учебных часов. Занятия курса помогут обучающимся расширить представление об основах знаний по современной торговле и сфере услуг.

КАЛЕНДАРНО - ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА «КУЛЬТУРА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА»

№	Тема занятия	Количество часов	Теоретическое занятие	Практическое занятие
1	Введение.	2	2	-
	Тема 1. История предпринимательства в мире и России.	20	10	10
2	Кто такой предприниматель	4	2	2
3	Известные предприниматели и их вклад в развитие социума	4	2	2

Продолжение таблицы 1

4	Известные предпринимательские проекты и их влияние на общество	4	2	2
5	Этика и мораль предпринимательства	4	2	2
6	Риски и цифровая статистика предпринимательских проектов	4	2	2
	Тема 2. Личностные качества и навыки (Skills) предпринимателя.	32	16	16
	«Жесткие и мягкие» качества	4	4	-
	Умение планировать	4	2	2
	Навык создавать команду и работать с ней	4	2	2
	Предпринимательские коммуникации	4	2	2
	Инициация изменений и инноваций	4	2	2
	Инициатива и инициативность	4	2	2
	Преодоление трудностей	4	2	2
	Кейс 1	4	-	4
	Тема 3. Современное понимание «продукта» и технологий продаж.	44	20	24
	Отличие «товара» от «продукта»	4	2	2
	Опыт инновационных компаний (лидеров отрасли)	4	4	4
	Технология продаж (ретроспективный обзор)	4	2	2
	Установление контакта	4	2	2
	Выявление потребностей	4	2	2
	Презентация решений	4	2	2
	Работа с сомнениями и возражениями	4	2	2
	Презентация выгоды от долгосрочного сотрудничества	4	2	2
	Роль инициативности в успешной торговой деятельности	4	2	2
	Кейс 2	4	-	4
	Кейс 3	4	-	4
	Тема 4. Алгоритмы работы с проектными задачами по инновациям рабочих процессов	22	10	12
	Декомпозиция рабочего процесса на функциональные операции	4	2	2
	Суть и принципы инноваций	4	2	2
	Суть и принципы проектной деятельности	4	2	2
	Понимание и управление ресурсами	4	2	2
	Сбор и обработка инициатив	2	1	1
	Суть и правила сбора рефлексии в трудовом коллективе	2	1	1
	Кейс 4	2	-	2

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/.
2. Федеральный закон № 209-ФЗ от 24 июля 2007 года «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/>
3. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия /А.И. Пригожин / Социальные проблемы инноватики. М. – 1989. – 271с
4. Кибанов А.Я. Управление персоналом: учебное пособие / А.Я. Кибанов. — 6-е изд., стер. — Москва: КНОРУС, 2018. — 202 с.
5. Лунина И.А., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Стадник В.В., У. Альгермиссен. Менеджмент многообразия: учеб. Пособие. – Великий Новгород, 2017. – 451 с.
6. Метод проектов: история и теория вопроса. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: изд. центр «Академия» 2010. – 200 с.
7. Frese M., Fay, D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century / M. Frese, D. Fay // Research in Organizational Behavior, 2001. pp. 133-188

Приложение 2
(обязательное)

Министерство образования науки и молодежной политики
Нижегородской области
ГБПОУ «Нижегородский техникум городского хозяйства и
предпринимательства»

РАССМОТРЕНО
на заседании методического совета
протокол №1 _____

УТВЕРЖДАЮ
Директор ГБПОУ «НТГХиП»
_____ Т.А. Липина

Дополнительная
общеобразовательная программа

«Индивидуальная траектория профессионального развития»

Возраст обучающихся: 18 - 25 лет
Срок реализации программы: три месяца

Руководитель:
Педагог дополнительного
образования
Малыгин Д.В.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Торговля как вид коммуникаций, существуя с древнейших времен, тем не менее, остается сферой с высокой динамикой в изменениях. Предпринимательство, как вид социальной активности, охватывает значительные слои населения и нуждается в формировании определенной культуры, которая обеспечивала социальный и государственный заказы.

В силу динамики сферы торговли и предпринимательства, необходима ориентация на проектное управление и компетенции, позволяющие быстро менять направления деятельности, продуктовые линейки и другие аспекты деятельности, требующие скорости обучения актуализирующей специалистов в динамично изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Профессиональная инициативность обучающегося, как форма активности в профессиональном образовании призвана, за счет своего состава, не только актуализировать профессиональное развитие обучающегося, но и способствовать его непрерывности превентивному характеру.

Таким образом, появляется устойчивый социальный заказ на формирование профессиональной инициативности обучающегося не только в детско-юношеском возрасте в среде среднего профессионального образования, но и во взрослом возрасте в условиях перехода из учащегося в работающего специалиста и далее в условиях корпоративного образования.

Преимущество в ценностных установках, между формальным профессиональным образованием и неформальным корпоративным образованием достигается за счет передачи ценностных установок профессиональной инициативности обучающегося, понимании целей собственного профессионального развития и его непрерывности, знаниях и навыках в планировании и реализации индивидуальной траектории профессионального развития.

Цель курса: формирование ценностных установок профессиональной инициативности обучающегося, знаний и навыков в планировании и реализации индивидуальной траектории профессионального развития, способствующих овладению социальным опытом в сфере торговли.

Задачи курса:

- приобретение знаний о существующих ресурсах, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие;
- формирование начальных компетенций планирования и реализации индивидуальной траектории профессионального развития.
- формирование и развитие личностных установок, профессиональной инициативности.

Формы изучения:

- Учебная дискуссия: обмен взглядами по конкретной проблеме; упорядочивание и закрепление материала; определение уровня подготовки обучающихся и индивидуальных особенностей характера, мышления.
- Кейсы основанные на решении функциональных ситуаций.
- Деловые, ролевые игры: освоение типичных экономических ролей через участие в обучающих тренингах и играх, моделирующих ситуации реальной жизни.
- Встречи с предпринимателями из сферы торговли и услуг.
- Экскурсионная деятельность, посещение предприятий.

Методы изучения:

- Метод проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковый метод; развитие творческого и теоретического мышления у обучающихся; активация их познавательной активности.
- Поисковый метод.

- Исследовательский метод.

Результаты обучения:

Личностные (личностные характеристики и установки):

- понимание значения инициативного поведения в достижении успехов, в условиях современной торговли;
- понимание плюсов и возможностей инициативного поведения в построении карьеры и достижении профессиональных результатов;
- понимание необходимости инициатив в роли активного субъекта обучения, как конкурентного преимущества на рынке труда;
- гражданская позиция активного и ответственного члена российского общества, осознающего свою ответственность в улучшении сферы торговли и услуг;

Метапредметные (компетенции и умения):

- планировать собственную траекторию профессионального развития в рамках обучения в техникуме;
- формулировать ожидания от работодателя и прогнозировать сценарии собственного профессионального развития;
- анализировать ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности в профессиональном развитии, оперативно управлять ресурсами собственного профессионального развития;
- использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;

Предметные:

В результате освоения изучаемого курса и решения практических задач, определенных данной программой обучающийся должен:

- выполнять несложные практические задания по анализу ресурсов и целей в профессиональном развитии;
- знать и понимать возможности для профессионального развития вне программы профессионального образования;
- понимать структуру и состав профессиональных компетенций;
- уметь декомпозировать профессиональные компетенции;
- уметь составлять план индивидуального, профессионального развития

Курс «Индивидуальная траектория профессионального развития» рассчитан на 80 учебных часов. Занятия курса помогут обучающимся расширить представление об основах знаний по современной торговле и сфере услуг.

КАЛЕНДАРНО - ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА «Индивидуальная траектория профессионального развития»

№	Тема занятия	Количество часов	Теоретическое занятие	Практическое занятие
1	Введение.	2	2	-
	Тема 1. Корпоративное обучение.	20	10	10
2	Структура и цели корпорации	4	2	2
3	Понимание образовательного пространства	4	2	2
4	Ассортиментное обучение	4	2	2
5	Обучение технологиям обслуживания	4	2	2
6	Информационные ресурсы	4	2	2
	Тема 2. Индивидуальная траектория профессионального развития.	32	16	16
7	Постановка целей и планирование в профессиональном развитии	4	4	-
8	Понимание ресурсов непрерывного профессионального развития. Время. Социальное окружение. Материальные ресурсы.	4	2	2
9	«Переход» от техникума в среду корпорации. Возможности. Риски.	4	2	2
10	Компетенция. Определение. Состав.	4	2	2
11	Декомпозиция компетенций в зависимости от установок корпоративной культуры	4	2	2
12	Кейс 1	4	2	2
13	Кейс 2	4	2	2
14	Кейс 3	4	-	4
	Тема 3. Современное понимание «продукта» и технологий продажи, как (основных) структурных целей корпоративного обучения.	44	20	24
15	Отличие «товара» от «продукта». Работа с изучением ассортимента	4	2	2
16	Технология продаж (ретроспективный обзор) Работа с изучением стратегий и тактик обслуживания.	4	4	4
17	Алгоритм реакции в обучении, на новшества в корпоративных стандартах	4	2	2
18	Понимание и формулирование инноваций в профессиональной деятельности	4	2	2
19	Кейс 1	4	2	2
20	Кейс 2	4	-	4
21	Кейс 3	4	-	4

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

8. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/.
9. Федеральный закон № 209-ФЗ от 24 июля 2007 года «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/>
10. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
11. Шадура А. А. Корпоративная образовательная среда М. Издательские решения, 2020, 64 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
13. Лунина И.А., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Стадник В.В., У. Альгермиссен. Менеджмент многообразия: учеб. Пособие. – Великий Новгород, 2017. – 451 с.
14. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Эдгар Шейн: СПб: Питер, 2011. - 330 с.

Приложение 3
(обязательное)

Корпоративный институт ООО «Пигмент»

ПРОГРАММА КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ШКОЛА НАСТАВНИКОВ»

Срок обучения:	36 часов
Форма обучения:	Очная с применением дистанционных технологий

Нижний Новгород, 2023г

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Пояснительная записка

Данная Программа является адаптированной частью программы дополнительного профессионального образования «Наставничество» и соответствует уровню формирования наставнических компетенций у работников предприятий реального сектора экономики, развития их способности самостоятельно и качественно выполнять функции профессионально – трудовой адаптации начинающих специалистов или выпускников учреждений профессионального образования, способствуя тем самым повышению эффективности труда через отлаженные и хорошо работающие механизмы.

1.2. Нормативно-правовые основания разработки программы

Программа разработана в соответствии с требованиями:

- Закона РФ от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Закона РФ от 21.11.2011г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»;
- Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. N 499 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам",
- Методических рекомендаций по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов, утвержденных Министерством образования и науки РФ от 22 января 2015 года № ДЛ-1/05вн.

1.3. Цели и задачи Программы

Цель: формирование у работников, делегированных к выполнению наставнической деятельности в рамках организации системы наставничества на предприятии навыков ее осуществления для обеспечения профессиональной и/или должностной адаптации начинающего специалиста

Задачи:

- Сформировать представления о сущности наставничества и понимание роли наставника как «агента» повышения экономической и кадровой эффективности предприятия;
- Познакомить со способами организации и инструментами наставничества, учитывающими особенности обучения взрослых людей;
- Содействовать развитию у обучающихся навыков эффективной коммуникации и приемов продуктивного взаимодействия;
- Обучить приемам планирования и мониторинга результатов наставнической деятельности.

1.4. Требования к слушателям

К освоению Программы допускаются лица разного возраста, имеющие среднее профессиональное образование и/или высшее профессиональное образование, что подтверждается документом об образовании государственного образца, проработавшие не менее двух лет в должности, на которую приходит стажер, не имеющие дисциплинарных взысканий и отрицательных записей в книге жалоб и предложений предприятия.

1.5. Форма обучения. Виды учебных занятий

Программа осваивается в очной форме с применением дистанционных технологий. Приоритетными для реализации Программы являются практикоориентированные формы учебных занятий: практические и семинарские занятия, консультации, мастер-классы, мастерские, деловые и ролевые игры, тренинги.

Дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии слушателей и педагогических работников. Дистанционная часть включает просмотр видео лекций, тестирование, самостоятельную работу по изучению учебного материала, представленного в системе дистанционного обучения.

Типы занятий в зависимости от времени осуществления коммуникации педагога и слушателей:

- в режиме реального времени (онлайн);
- в режиме отложенного времени (офлайн);
- смешанный тип, включающий элементы онлайн и офлайн.

Условиями эффективности занятия в режиме онлайн:

- техническое и информационное сопровождение слушателей во время занятия;
- наличие необходимого компьютерного оборудования у слушателей и преподавателя;
- наличие доступа в Интернет со скоростью, обеспечивающей качественную устойчивую связь между преподавателем и слушателем;
- наличие и достаточно высокое качество учебных и информационных материалов, используемых преподавателем;
- психологическая готовность и мотивированность слушающих и педагогов.

Условия эффективности занятия в режиме офлайн:

- наличие учебных, методических и информационных материалов в рамках учебного дистанционного курса, разработанного педагогом и доступного слушателям;
- наличие в учебном курсе необходимого содержания и средств контроля уровня компетентности, слушателей в освоении этого содержания;
- сопровождение слушателей педагогом с помощью средств коммуникации в реальном или отложенном времени (сообщения электронной почты, чата), включая вопросы-ответы, рассылку материалов, сетевые консультации;
- наличие доступа у слушателей и преподавателя к необходимому компьютерному оборудованию и электронным образовательным ресурсам, в т. ч. для самостоятельной работы;
- наличие доступа в Интернет со скоростью, достаточной для обмена сообщениями, возможности просмотреть или скачать учебные материалы;
- психологическая готовность и мотивированность слушателей.

При реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации независимо от места нахождения слушателей.

1.4. Трудоемкость обучения

Общее количество часов определяется формой подготовки и составляет 36 часов. Трудоемкость настоящей Программы обучения включает все виды учебной работы слушателя, а также время, отводимое на контроль качества освоения программы.

Единицей измерения трудоёмкости программы является «академический час», который для всех видов занятий устанавливается продолжительностью 45 минут.

1.5. Выдаваемый документ

Слушатели, освоившие Программу и успешно прошедшие итоговую аттестацию, получают свидетельство наставника, корпоративного образца

2. МЕТОДИЧЕСКАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1. Учебный план

№ п/п	Наименование модулей про- граммы	Наименование тем программы	Учебная нагрузка слу- шателей (час.)				Распределение обязательной учебной нагрузки в часах по дням						Формы ат- тестации / контроля	
			Максимальная	Дистанционная	Аудиторная		1 день	2 день	3 день	4 день	5 день	6 день		
					Теоретическая	Практическая								
1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	Мотивация и са- моопределение	Наставничество. Роль наставника	4	2	1	1	2			2				Кино-кейс
2		Портрет наставника	4	2		2		2		2				
3		Основы андрагогики	4	2		2				2				
4	Содержание и деятельность	Цикл наставничества	6	4	1	1	2				4			Практиче- ское задание
5		Инструменты наставничества	4	2		2		2			2			
6	Коммуникация и обратная связь	Знакомство с подопечным	3	1		2		2				1	Практиче- ское задание	
7		Коммуникации	4	1		3			3			1		
8		Инструменты контроля и обратной связи	5	2		3			3			2		
9	Итоговая аттестация		2	2								2	Тестирова- ние, кейс	
10	Всего			18	2	16	6	6	6	6	6	6		

2.3. Тематический план программы

В содержании программы отражены темы, которые позволяют освоить знания и умения, необходимые для реализации наставнической деятельности в соответствии с современными условиями и действующим законодательством.

К основным задачам тематического плана программы относятся:

- раскрытие структуры и содержания учебного материала;
- распределение трудоёмкости по темам и видам занятий;
- определение форм и методов контроля уровня овладения слушателями учебным материалом.

Содержание обучения по программе «Наставничество» 3 уровень

Модули	Темы	Содержание учебного материала		Объем часов
1	2	3		4
Мотивация и самоопределение	Тема 1. Наставничество. Роль наставника	Содержание		
		очно	Установочная лекция «Наставничество как компонент стратегии развития кадрового потенциала»: сущность наставничества; структура построения системы наставничества на предприятии, показатели ее эффективности	1
		очно	Деловая игра в формате «Мировое кафе» «Зачем нужно наставничество для наставника, компании и новичка?» - включает три игровых такта (до 20 минут каждый): 1) отбор наиболее актуальных кадровых вызовов, исходя из одной из трех позиций: руководство компании, наставник, новичок; 2) построение системы аргументов, почему именно наставничество способно предотвратить негативные последствия этих вызовов; 3) составление перечня ответов на вопрос: зачем наставничество нужно руководству компании, наставнику, новичку. :	1
дистант	Упражнения по самомотивации к наставнической деятельности: техника принятия решений «Квадрат Декарта» и упражнение «Ценности наставничества»	2		

	Тема 2. Портрет наставника	Содержание		
		очно	Обучающий тренинг для наставников «Портрет идеального наставника» - определение функций и необходимых качеств наставника, само-мониторинг «Готовность к наставнической деятельности»	1
		очно	Деловая игра «Наставники – наставляемые» - осознание значимости наставника для наставляемого, ответственности за наставляемого и своей роли в качестве наставника, разработка собственного манифеста наставника.	1
		дистант	Интерактивная лекция «Модели компетенций наставника» - зарубежные и отечественные подходы к определению ключевых компетенций наставника, характеристика ключевых компетенций наставника.	1
	дистант	Видеолекция «Роли, права и обязанности современного наставника. Кодекс наставника» - определение функций, прав и обязанностей наставника.	1	
	Тема 3. Основы андрагогики	Содержание		2
		очно	Квест «Тайны поколений», основан на теории поколений В. Штрауса (William Strauss) и Н. Хоува (Neil Howe) и ее российской адаптации по Е. Шамис (RuGenerations): команды, представляющие одно из игровых поколений (поколение победителей, молчаливое поколение, беби-бумеры, поколение X, поколение Y, поколение Z) по маршрутным листам поочередно проходят по игровым станциям: психологические характеристики поколений; поведенческие характеристики поколений; исторические события; мечты поколений; покупки поколений; профессии	2
		дистант	Видеолекция «Практическая андрагогика: образование и самообразование взрослых»: взрослость как этап жизненной эволюции человека; теория поколений и как ее учитывать при организации обучения взрослых людей; особенности обучения взрослых, технология эффективного обучения взрослых, опыт взрослого человека как источник и предмет обучения	2
	Текущий контроль по модулю 1.	Кино-кейс. Задание посмотреть фрагмент фильма «Неподдающиеся» (реж. Юрий Чулюкин, 1959 г.) и составить портрет наставника, включающий компетенции, личностные качества и функции наставника.		

Содержание и деятельность	Тема 4. Цикл наставничества	Содержание		
		очно	Установочная лекция «Виды наставничества на предприятии»	1
		очно	Деловая игра «Вертушка» - предназначена для освоения правил отбора необходимого вида наставничества для применения в работе наставника: слушатели распределяются по командам, каждая из которых получает по листу А1, названному категорией наставляемого (студент-практикант, молодой специалист и т.д.); далее каждая команда на своем листе отрабатывает последовательно блоки: проблема (дефицит) наставляемого, цель наставничества, вид наставничества, продолжительность, показатели успешности наставничества (как определить, что проблема наставляемого решена?), пример из собственной практики; отработав один блок команды по часовой стрелке меняются листами; в конце каждая команда выступает по последнему полученному листу.	2
		дистант	Видеолекция «Организационные модели наставничества: «Цикл Колба» и методика «5 шагов»	1
	дистант	Видеолекция «Планирование процесса обучения и проектирование его под задачу»: пирамида уровней компетентности, методика постановки целей SMART, планирование процесса обучения, процесс развития навыка – от неосознанной некомпетентности – к неосознанной компетентности.	2	
	Тема 5. Инструменты наставничества	Содержание		
		очно	Тренинг креативности для наставников «Объясни, покажи, научи» - поиск эффективных способов профессиональной поддержки наставляемых, формирование креативного подхода к наставнической деятельности	1
		очно	Мастерская «В помощь наставнику» подбор, обоснование и характеристика инструментов наставника: инструктаж, обсуждение стандартов деятельности, копирование, метод усложняющиеся задания, метод ро-	1

			тация, мини лекция, разбор практических ситуаций; супервизия, демонстрация, ситуационное наставничество, формальное наставничество, творческий тандем и ролевая игра.		
		дистант	Вебинар «Памятка наставнику» закрепление типов, этапов, алгоритма и методов наставнической работы, выявление типичных ошибок в практике наставничества и способов их профилактики.	2	
	Промежуточная аттестация по модулю 2.		Составить в макете дорожную карту наставничества начинающего специалиста с учетом условий конкретного производства.		
Коммуникация и обратная связь	Тема 6. Знакомство с подопечным	Содержание			
		очно	Практическое занятие с элементами тренинга «Узнаем и принимаем» - формирование умений эффективной коммуникации, отработка навыков элементарной психологической диагностики человека по внешним проявлениям. Способы установления контакта, техники эффективной коммуникации, факторы поддержания позитивных взаимоотношений с наставляемым, приемы «эмоционального поглаживания», активного слушания. Схема наблюдения за наставляемым по Соломину И.П. Выявление профессиональных дефицитов наставляемого.	2	
	дистант	Вебинар «Как узнать человека лучше» - знакомство с основами профайлинга: правила поведения при знакомстве, умение задавать «диагностические» вопросы для составления «профиля» наставляемого.	1		
	Тема 7. Коммуникации	Содержание			
	очно	Семинар-практикум: Фазы коммуникационного взаимодействия в технологии наставничества. Барьеры в прохождении информации. Возможные варианты позиционирования наставника в процессе взаимодействия. Характеристика коммуникационных отношений «Наставник – подопечный». Правила общения в реализации технологии наставничества. Конфликтное (конкурентное) взаимодействие. Типы конфликтов. Алгоритм и структура конфликта. Управление конфликтом: приемы и стили поведения в разрешении конфликтов.	3		

		дистант	Алгоритм информационного обеспечения деятельности наставника. Источники информации и ее критерии. Классификация коммуникационных систем в организации (внешняя и внутренняя, формальная и неформальная).	1
	Тема 8. Инструменты контроля и обратной связи	Содержание		
		Очно	Практическое занятие: «Инструменты наставника» - личный пример, индивидуальные задания, делегирование полномочий, совместная работа. Развивающая и стимулирующая обратная связь. Модель ОСВК (обратная связь высокого качества) Оценка достижений подопечного. Составление плана развития сотрудника. 4 уровня изменений при наставничестве: информационный, умения и навыки, эмоциональный, ценностно-смысловой.	3
		Дистант	Вебинар «Функция контроля в наставничестве» - ознакомление с приоритетами в наставническом контроле, формами и методами осуществления контроля, применение метода включенного наблюдения при работе с новичком, освоение алгоритма и методов контроля качества обучения (что, когда и как контролировать). Вебинар «Обратная связь как элемент развития» - постановка целей, определение принципов обратной связи, знакомство с элементами развивающей обратной связи, выявление роли обратной связи для наставника и наставляемого, варианты и правила подачи обратной связи, виды обратной связи: развивающая, негативная позитивная, критическая.	1
	Промежуточная аттестация по модулю 3.		Сделать анализ конфликтной ситуации на производстве, связанный с оценкой наставником молодого специалиста по алгоритму.	
	Форма итоговой аттестации: решение кейса по проблемной ситуации из практики наставничества на производстве			2
			Всего	

3. ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

3.1. Требования к квалификации преподавателей, мастеров производственного обучения, представителей предприятий и организаций, обеспечивающих реализацию образовательного процесса

Реализация Программы обеспечивается высококвалифицированными педагогическими кадрами, имеющими достаточный опыт работы в области профессиональной деятельности, соответствующей направленности образовательной программы.

3.2. Требования к материально-техническим условиям

Материально-техническое, информационное обеспечение должно соответствовать действующей санитарно-технической норме. Кабинеты должны быть оснащены современным мобильным мультимедийным и проекционным оборудованием, операционными системами, позволяющими не только эффективно использовать современное проекционное оборудование для максимального восприятия теоретического материала курса, но и для организации интерактивного взаимодействия в тренингах, ролевых и деловых играх.

В процессе реализации Программы должна быть обеспечена охрана жизни и здоровья слушателей, выполняться правила по охране труда и пожарной безопасности.

3.3. Требованиям к информационным и учебно-методическим условиям

Каждый слушатель должен иметь доступ к информационным ресурсам, обеспечиваться учебно-методическими пособиями, разработками, рекомендациями, а также наглядными пособиями, аудио-, видео- и мультимедийными материалами.

Нормативные документы:

1. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися) https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/prilozhenie/prilozhenie-1/1_1/1.1/
2. Письмо Минтруда России от 28.05.2020 N 18-4/10/П-4994 О Методическом инструментарии по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации (версия 2.0) https://rulaws.ru/acts/Pismo-Mintruda-Rossii-ot-28.05.2020-N-18-4_10_P-4994/

Литература:

1. Галимова А.Ш. Методы наставничества, применяемые в современных компаниях // *Economy and Business: Theory and Practice*, vol. 1-1 (95), 2023. С. 87-91. DOI:10.24412/2411-0450-2023-1-1-87-91
2. Карташова А. А., Камалиев Б. И. Модель компетенций наставника на предприятии как основа построения корпоративной системы наставничества // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2018. № 4. С. 80-85. DOI: 10.21603/2500-3372-2018-4-80-85

3. Клинк О.Ф., Кукушкин С.Г., Факторович А.А. Руководителям и HR-специалистам о наставничестве на рабочем месте / О.Ф. Клинк, С.Г. Кукушкин, А.А. Факторович – М: АНО «Национальное агентство развития квалификаций», 2020. - 62 с.
4. Масалимова А.Р. Модель компетенций современного наставника // Профессиональное образование в России и за рубежом 4 (8) 2012. С.104-108. УДК / UDC 378

Электронные ресурсы:

1. Гайд по наставничеству. «Если ты хочешь возвыситься сам, помоги возвыситься кому-нибудь другому» [Электронный ресурс]. URL: <https://yunesterova.tilda.ws/nastavnichestvo>
2. Как разработать эффективную систему передачи знаний? Система наставничества как актуальное явление современного бизнеса / Консалтинговая группа ВITОBE. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bitobe.ru/tpl/docs/pdf/materialy-i-publikatsii/bitobe-sistema-nastavnichestva.pdf>.
3. Стандарт наставничества / ОНФ. [Электронный ресурс]. URL: http://cmrp.ru/uploads/nastav_paper.pdf?ysclid=lotmumhyge331236502

4. ФОНДЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

Оценка качества освоения слушателями Программы предполагает проведение промежуточной аттестации и итоговой аттестации слушателей по контрольно-измерительным материалам, разработанным в соответствии с заявленными целями и планируемыми результатами освоения программы.

В Программе содержатся примеры фондов оценочных средств, основное назначение которых состоит:

- в управлении достижения цели реализации программы;
- в оценивании учебных достижений;
- в обеспечении соответствия результатов обучения задачам наставнической деятельности через совершенствование традиционных и внедрение инновационных методов обучения.

Фонды оценочных средств формируются на основе следующих основных принципов оценивания:

- объективность – получение объективных и достоверных результатов контроля;
- надёжность – единообразие используемых показателей и критериев оценки учебных достижений слушателей;
- своевременность – получение актуальных результатов контроля;
- эффективность – соответствие результатов деятельности поставленным целям и планиваемым результатам освоения Программы;
- валидность – соответствие объектов оценки поставленным целям обучения.

4.1. Оценочные средства для итоговой аттестации

Итоговая аттестация является обязательной для слушателей по настоящей Программе.

Описание аттестации.

Итоговая аттестация состоит из решения теста на воспроизведение усвоенной теоретической информации по организации наставнической деятельности и решения кейса по проблемной ситуации из практики наставничества на производстве.

Пример оценочных средств

Пример теста.

1. Выработка дисциплинированности, организованности и навыков соблюдения правил техники безопасности, восприятие единых для всего персонала деловых ценностей, воспитание нравственных устоев и уважения к традициям коллектива относится к
 - a. задаче наставника в обучении и адаптации нового сотрудника;
 - b. функции наставника в обучении и адаптации нового сотрудника;
 - c. методу наставника в обучении и адаптации нового сотрудника;
 - d. цели наставника в обучении и адаптации нового сотрудника.
2. Высококвалифицированный сотрудник, назначаемый ответственным за профессиональную и должностную адаптацию и проводящий в индивидуальном порядке работу по подготовке к профессиональной деятельности молодого специалиста, обладающий высокими профессиональными и нравственными качествами, практическими знаниями и опытом – это...
 - a. наставник;
 - b. молодой специалист;
 - c. стажист;
 - d. руководитель подразделения.
3. Выяснение ожиданий и мотивов наставляемого относится к _____ задач наставника на этапе обучения
 - a. 3 этапу;
 - b. 1 этапу;
 - c. 2 этапу;
 - d. 4 этапу.
4. Демонстрация сильных и слабых сторон подопечного относится к преимуществу наставничества для
 - a. наставника;
 - b. молодого специалиста;
 - c. клиента;
 - d. организации.
5. Достижение уровня готовности к самостоятельной деятельности относится к _____ задач наставника на этапе обучения
 - a. 3 этапу;
 - b. 2 этапу;
 - c. 4 этапу;
 - d. 1 этапу.
6. Контроль достигнутого результата с использованием обратной связи относится к _____ задач наставника на этапе обучения
 - a. 3 этапу;
 - b. 2 этапу;
 - c. 1 этапу;
 - d. 4 этапу.
7. Наставничество, как метод обучения персонала, должно базироваться на позитивных утверждениях без частицы «не». Вместо того чтобы говорить о том, как не нужно поступать, хороший наставник дает стажеру правильный и четкий курс. Это относится к критерию
 - a. значимость;
 - b. измеримость;
 - c. достижимость;

d. конкретность.

8. Новая работа становится для молодого специалиста вызовом, когда она ему интересна. Наставник должен сформулировать цель таким образом, чтобы она стала важной для самого исполнителя. Это относится к критерию
 - a. **значимость;**
 - b. достижимость;
 - c. конкретность;
 - d. измеримость.
9. Общественное явление, направленное на совершенствование качества индивидуального обучения молодых специалистов или людей, проходящих этап адаптации к новой работе – это
 - a. должностная адаптация;
 - b. **наставничество;**
 - c. профессиональная адаптация.
10. Отличные коммуникативные навыки – умение находить общий язык с людьми относится к
 - a. **компетенции кандидата на роль наставника;**
 - b. критерию отбора наставников;
 - c. стандарту работы наставника с новым сотрудником;
 - d. внешнему фактору поощрения наставников.
11. Подготовка молодых специалистов/лиц, в отношении которых осуществляется наставничество к самостоятельному выполнению должностных обязанностей, относится к _____ наставничества
 - a. **цели;**
 - b. смыслу;
 - c. сути;
 - d. задаче
12. Процесс адаптации молодого специалиста к замещаемой должности, приспособление к условиям и режиму служебной деятельности, приобретение навыков качественного исполнения должностных обязанностей – это
 - a. **должностная адаптация;**
 - b. профессиональная адаптация;
 - c. социальная адаптация;
 - d. наставничество.
13. Процесс овладения молодым специалистом системой профессиональных знаний и навыков, способностью эффективного применения их на практике – это
 - a. **профессиональная адаптация;**
 - b. наставничество;
 - c. социальная адаптация;
 - d. должностная адаптация.
14. Работник, окончивший образовательное учреждение профессионального образования, поступивший на работу и осуществляющий свою профессиональную деятельность под наблюдением наставника в течение установленного срока – это
 - a. наставник;
 - b. стажист;
 - c. студент;
 - d. **молодой специалист.**
15. Формирование связки от знаний к навыкам и умениям, от нетвердых навыков – к прочным умениям, от прочных умений – к высококвалифицированным действиям относится к
 - a. цели наставника в обучении и адаптации нового сотрудника;

- b. методу наставника в обучении и адаптации нового сотрудника;
- c. задаче наставника в обучении и адаптации нового сотрудника;
- d. функции наставника в обучении и адаптации нового сотрудника.

Пример кейса для специалистов сферы торговли и услуг.

Александр Петрович, 44 года, специалист, со стажем в торговле 14 лет с перерывами на другие сферы деятельности. При устройстве на работу в компанию с первого дня подвергает все критике за «неправильность» и «неграмотность». От наставника отказывается, называя причиной свой большой опыт в данной сфере. На промежуточной процедуре оценки знаний допускает грубые ошибки как в знаниях ассортимента ряда, так и в технологии качества обслуживания клиентов. Проверка выявила неактуальные знания (отстающие от новых технологий) и навыки (отстающие в понимании современных запросов клиента).

Максим Николаевич, 20 лет, пришел на практику из техникума. По его словам, планирует задержаться и проработать лето и начало осени. В обучении пассивен, не изучает ассортимент и внутренние технологии, хотя, когда общается с клиентом, проявляет отличный уровень коммуникаций. Слабая грамотность в технических характеристиках и технологиях использования и совместимости товарных линеек.

Обучающимся предлагается решить данные кейсы, используя технологию наставничества, заполнив следующую таблицу:

Проблема	Цель наставнической деятельности	Вид наставничества, модель взаимодействия в наставнической паре	Основные этапы наставничества	Контроль результатов наставничества

Критерии оценки решения кейса

При выставлении оценок за решение кейса будут использоваться следующие критерии:

- Качество проведенного анализа и аргументированность сделанных выводов.
- Логика и структура изложения.
- Использование теоретического материала по курсу.
- Нестандартность мышления при выработке решения.
- Учет современных подходов к организации и реализации наставничества.

Оценка **«отлично»** выставляется обучающемуся, если он владеет знаниями по реализации наставничества на производстве в полном объеме данной программы, достаточно глубоко осмысливает проблемы наставничества; самостоятельно, в логической последовательности и аргументированно представляет решение кейсовой ситуации, подчеркивает при этом самое существенное, умеет анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, конкретизировать и систематизировать изученный материал, выделять в нем главное; устанавливать причинно-следственные связи; отражать это в своем ответе.

Оценка **«хорошо»** выставляется обучающемуся, если он владеет знаниями по реализации наставничества почти в полном объеме программы (имеются пробелы знаний только в некоторых, особенно сложных разделах); не всегда выделяет наиболее существенное, не допускает вместе с тем серьезных ошибок в ответе.

Оценка **«удовлетворительно»** выставляется обучающемуся, если он владеет основным объемом знаний по реализации наставничества; проявляет затруднения в ответе, опе-

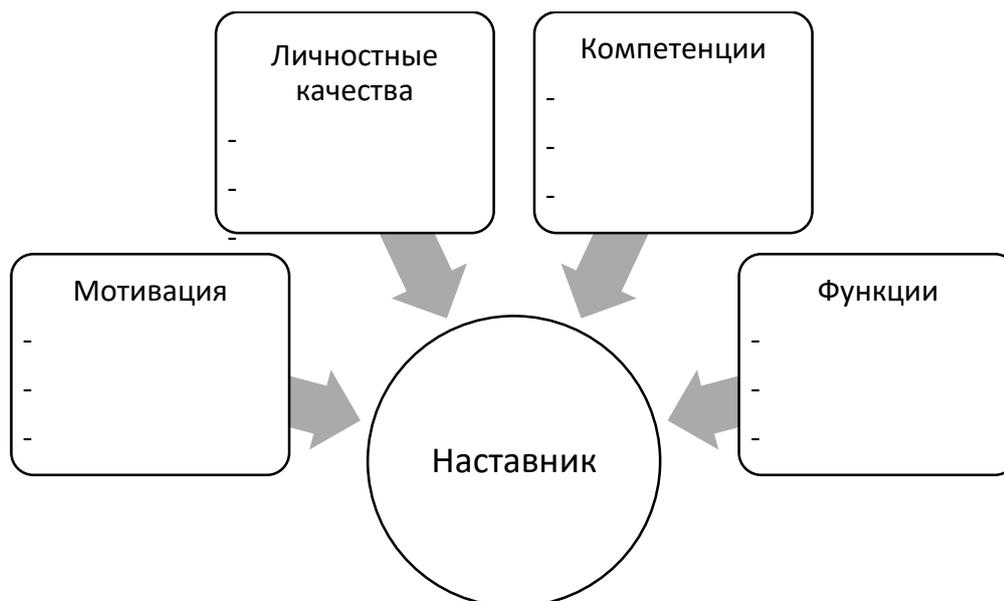
рирует неточными формулировками; в процессе ответа допускает ошибки по существу вопросов.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется обучающемуся, если он не освоил обязательного минимума знаний по реализации наставничества, не способен решить кейс.

4.2. Оценочные средства для текущего контроля

Модуль 1. Мотивация и самоопределение

Кино-кейс. Задание посмотреть фрагмент фильма «Неподдающиеся» (реж. Юрий Чулюкин, 1959 г.) и составить портрет наставника, заполнив следующую схему:



Модуль 2. Содержание и деятельность

Составить дорожную карту наставничества начинающего специалиста с учетом условий конкретного производства (к которому относится обучающийся) в следующем макете:

№	Наименование мероприятия	Сроки	Ответственный	Результат
1. Знакомство, диагностика, установление доверительных партнерских взаимоотношений				
1.1.				
1.2.				
1.3.				
2. Экспертно-консультационная поддержка наставляемого				
2.1.				
2.2.				
2.3.				
3. Устранение профессиональных дефицитов (пробелов)				
3.1.				
3.2.				
3.3.				
4. Контроль и оценка профессиональной деятельности наставляемого				
4.1.				
4.2.				
4.3.				

Модуль 3. Коммуникация и обратная связь

Практическое задание: сделать анализ конфликтной ситуации на производстве, связанный с оценкой наставником молодого специалиста по алгоритму:

1. Описание конфликтной ситуации:

Ирина, начинающий графический дизайнер в торгово-промышленной компании по созданию наградных материалов, в ответ на просьбу посмотреть макет оформления Почетных грамот слышит от дизайнера – стажиста следующий комментарий: «Макет получился кривой, не яркий, мало цветов использовала и шрифт какой-то некрасивый, заказчику, однозначно, не понравится». Ирина возразила «Но, он сделан по всем правилам графического дизайна!», на что получила ответ: «С кем ты споришь?! Ты еще только начинающая и бестолковая, ничего не понимаешь!». С этого начался скрытый вялотекущий конфликт, который не позволил Ирине успешно адаптироваться на рабочем месте.

2. Причины конфликта (личностные, профессиональные, могут быть скрытые и явные)
3. Чувства участников конфликта
4. Стремления участников конфликта (что хотят)
5. Возможный вариант(ты) конструктивного решения (поведения).

«**Зачтено**» выставляется обучающемуся, если он показал достаточно прочные знания основных положений учебного модуля, умение самостоятельно и эффективно решать конкретные практические задачи наставнической деятельности, адекватно оценивая достижение результата.

«**Не зачтено**» выставляется обучающемуся, если при ответе выявились существенные пробелы в знаниях основных положений учебного модуля, неумение получить правильное решение конкретной практической задачи наставнической деятельности, адекватно оценить достижение результата.

Приложение 4

(обязательное)

ПРОЕКТ «ИНИЦИАТИВНАЯ ГРУППА»

2. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

2.1. Пояснительная записка

Данный проект является частью общей программы корпоративного обучения, направленной на формирование и развитие профессиональной инициативности обучающихся работников. Проект направлен на повышение социальной активности и инициативности в профессиональной деятельности через совместную выработку решений касающихся внутренних технологий, управления предприятия и работников, через формальных и неформальных лидеров в коллективе предприятия. Программа основана на опыте создания воспитательного коллектива А.С. Макаренко и понимании принципа со-бытийности В.И. Слободчикова. Амплитуда проведения проекта 1 год, после чего проект пересматривается и принимается решение о его продолжении / изменении / завершении.

2.2. Нормативно-правовые основания разработки программы

Программа разработана в соответствии с требованиями:

- Закона РФ от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Методических рекомендаций по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов, утвержденных Министерством образования и науки РФ от 22 января 2015 года № ДЛ-1/05вн.
- Локальными – нормативными актами, регламентирующими ценностные ориентации корпоративной культуры предприятия и внутренние технологии работы, составляющие функциональные регламенты и основу должностных обязанностей всех работников предприятия.

2.3. Цели и задачи Программы

Цель: формирование у работников предприятия активного поведения в функциональной деятельности, коллективных коммуникациях направленных на решение возникающих в работе сложностей, навыков определения, разработки и презентации инициатив, улучшающих результаты деятельности (учебной и функциональной).

Задачи:

- Сформировать представления о ценности и необходимости профессиональной инициативности в функциональной и учебной деятельности;
- Познакомить со способами решения возникающих сложностей в учебной и функциональной деятельности;
- Сформировать навык коллективного и индивидуального анализа проблемных ситуаций, поиска и презентации решений в виде инициатив;
- Сформировать навык превентивного самообучения с использованием информационных и социальных ресурсов;

2.4. Требования к слушателям

К участию в проекте приглашаются лица

2.5. Этапы проведения проекта

Подготовительный этап проекта заключается в определении потенциальной инициативной группы. Состав инициативной группы: неформальные лидеры коллектива, организатор – модератор занятий, представитель управления предприятия. В рабочих коллективах проводится социометрическое исследование и экспертная оценка, для выявления неформальной структуры коллектива. В результате у модератора появляется список из неформальных лидеров коллектива.

Организационный этап проекта заключается в приглашении неформальных лидеров в коллективе, а так же, самых опытных работников для участия в работе проектной группы. На организационном этапе ведущую роль выполняет организатор – модератор, который инициирует групповое обсуждение, оглашает цели и задачи проекта, правила проведения групповой рефлексии и этические нормы в групповых коммуникациях. Им же акцентируется роль представителя управления, как равноправного члена инициативной группы. На организационном этапе проекта, рассматриваются несложные проблемные ситуации для легкости их обсуждения и принятия решений. Решения в виде оформленных инициатив закрепляются во внутренних технологиях и функциональных показателях работы членов предприятия. Организационный этап занимает два месяца. В результате организационного этапа появляется «актив» проекта, то есть, участники, которые могут выполнять роль, организатора – модератора.

Реализующий этап проекта заключается в проведении регулярных рефлексивных сессий в двух форматах. Первый формат – рефлексивная рабочая сессия, ежемесячно выполняется на рабочих местах, посвящается разработке инициативного решения на конкретную задачу (трудность), функционального характера. Второй формат – реализуется в программе корпоративного обучения, в различных формах учебных занятий: практические и семинарские занятия, консультации, мастер-классы, мастерские, деловые и ролевые игры, тренинги. Дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии слушателей и педагогических работников. Дистанционная часть включает просмотр видео лекций, тестирование, самостоятельную работу по изучению учебного материала, представленного в системе дистанционного обучения. Оба формата проведения акцентируют внимание на инициативной разработке улучшений в учебной и функциональной деятельности. В результате реализующего этапа инициативная деятельность в виде коммуникаций с коллегами, разработки и презентации решений в виде инициатив, становится регулярной. Появляются со-бытийные ритуалы.

Типы занятий в зависимости от времени осуществления коммуникации педагога и слушателей:

- в режиме реального времени (онлайн);
- в режиме отложенного времени (офлайн);
- смешанный тип, включающий элементы онлайн и офлайн.

Условиями эффективности занятия в режиме онлайн:

- техническое и информационное сопровождение слушателей во время занятия;
- наличие необходимого компьютерного оборудования у слушателей и преподавателя;
- наличие доступа в Интернет со скоростью, обеспечивающей качественную устойчивую связь между преподавателем и слушателем;
- наличие и достаточно высокое качество учебных и информационных материалов, используемых преподавателем;
- психологическая готовность и мотивированность слушающих и педагогов.

Условия эффективности занятия в режиме офлайн:

- наличие учебных, методических и информационных материалов в рамках учебного дистанционного курса, разработанного педагогом и доступного слушателям;

- наличие в учебном курсе необходимого содержания и средств контроля уровня компетентности, слушателей в освоении этого содержания;
- сопровождение слушателей педагогом с помощью средств коммуникации в реальном или отложенном времени (сообщения электронной почты, чата), включая вопросы-ответы, рассылку материалов, сетевые консультации;
- наличие доступа у слушателей и преподавателя к необходимому компьютерному оборудованию и электронным образовательным ресурсам, в т. ч. для самостоятельной работы;
- наличие доступа в Интернет со скоростью, достаточной для обмена сообщениями, возможности просмотреть или скачать учебные материалы;
- психологическая готовность и мотивированность слушателей.

При реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации независимо от места нахождения слушателей. Реализующий этап занимает восемь месяцев.

- **Результирующий этап проекта** заключается в разработке и презентации инициатив касающихся предстоящего этапа работы предприятия. На результирующем этапе инициативной группой рассматриваются внутренние технологии работы, составляющие функциональные регламенты и основу должностных обязанностей всех работников предприятия. В результате этапа презентованные решения обсуждаются с управлением предприятия, после чего принятые на совместной встрече решения фиксируются в локально – нормативных актах предприятия с датой начала работы по ним. В результате завершающего (результирующего) этапа обновляются как нормативные документы, так и оперативные регламенты функциональной работы, на следующий календарный год.

1.4. Трудоемкость обучения

Общее количество часов определяется формой подготовки и составляет 180 – 190 часов. Трудоемкость настоящей Программы обучения включает все виды коммуникативной, учебной работы слушателя, а также время, отводимое на контроль качества освоения программы.

Единицей измерения трудоёмкости программы является «академический час», который для всех видов занятий устанавливается продолжительностью 45 минут.

2.6. Выдаваемый документ

Участники инициативных групп, получают корпоративный сертификат участника.

2.7. Привилегии участников программы

Участники инициативных групп, получают возможность досрочно повышать разряды (влияющие на уровень дохода работника) и зачисляются в кадровый резерв.

Приложение 5

(обязательное)

ПРОЕКТ «КОММУНИКАЦИИ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Пояснительная записка

Данный проект является частью общей программы корпоративного образования, направленной на формирование и развитие профессиональной инициативности обучающихся работников через нормы и ценности корпоративной культуры предприятия. Проект направлен на повышение социальной активности и инициативности в профессиональной деятельности через ритуалы коммуникаций между работниками предприятия и руководством. Программа основана на опыте создания воспитательного коллектива А.С. Макаренко и понимании принципа со-бытийности В.И. Слободчикова. Амплитуда проведения проекта 1 год, после чего проект пересматривается и принимается решение о его продолжении / изменении / завершении.

Нормативно-правовые основания разработки программы

Программа разработана в соответствии с локальными – нормативными актами, регламентирующими ценностные ориентации корпоративной культуры предприятия и внутренние технологии работы, составляющие функциональные регламенты и основу должностных обязанностей всех работников предприятия.

Цели и задачи Программы

Цель: формирование у работников предприятия активного поведения в функциональной деятельности, через принятие ценностных установок корпоративной культуры.

Задачи:

- Сформировать представления о ценности и необходимости профессиональной инициативности в функциональной и учебной деятельности;
- Познакомить со способами решения возникающих сложностей в учебной и функциональной деятельности, через ритуалы коммуникаций;
- Сформировать навык построения собственной траектории профессионального развития через организованные на предприятии возможности;
- Сформировать навык превентивного самообучения с использованием информационных и социальных ресурсов;

Требования к слушателям

К участию в проекте привлекаются все работники предприятия

Варианты коммуникативных ритуалов

Ежедневные коммуникативные ритуалы включают в себя:

- Утренние оперативные собрания с работниками («5-и минутки»). На утренних пятиминутках оглашаются планы отделов, оперативные задачи отделов, собирается обратная связь от работников по оперативным, функциональным вопросам, проводится мини-тренинг по технологии продаж с обсуждением наилучшего решения, заданной ситуации.

- Вечерние оперативные собрания с работниками («5-и минутки»). На вечерних пятиминутках разбирается план/факт выполнения оперативных задач отделов, собирается обратная связь от работников по оперативным, функциональным вопросам, проводится рефлексия прошедших за день трудных ситуаций и вариантов их инициативного решения.

Ежедневные коммуникативные ритуалы проводят администраторы (заместители директора).

Еженедельные коммуникативные ритуалы включают в себя:

- микро – модульное, проблемное обучение. Модуль занимает два «академических часа» и включает в себя разработку решений инициативных предложений работников и темы, предложенные работниками в результате собранной обратной связи. **Еженедельные коммуникативные ритуалы проводятся в рамках корпоративного обучения, специалистом по обучению.**

Ежемесячные коммуникативные ритуалы проводятся в очном и дистанционном формате с использованием информационной поддержки, через социальную сеть «В-контакте» включают в себя:

- адресную групповую рефлексю. Рефлексия занимает два «академических часа» и включает в себя определенную тему, посвященную части ассортимента, клиентского поведения и запросов, части действующей технологии, регламентирующей функциональные вопросы. В результате адресной групповой рефлексии проводится сбор инициатив, связанных с профессиональной деятельностью работников.

- деловые игры. Деловая игра занимает два «академических часа» в деловой игре ставятся проблемные ситуации в профессиональном развитии и осуществляется тренировка навыка их решения.

- ежемесячные встречи с руководством. Ежемесячная встреча с руководством посвящена рассмотрению стратегических корпоративных планов, выполненных фактов, подведения итогов мотивационных акций и профессиональных конкурсов. На встречах с руководством рассматривается опыт реализованных инициатив от работников предприятия.

Еженедельные коммуникативные ритуалы проводятся в рамках корпоративного обучения, специалистом по обучению и руководителями подразделений.

Установочные коммуникативные ритуалы являются ежегодными мероприятиями, проходящими в ноябре – декабре текущего года и включают в себя

- первый этап - рефлексю по теме профессионального развития, по итогам проведенной аттестации и генерирование плана по индивидуальным траекториям профессионального развития в год. Так же, работники в ходе рефлексии по полученным результатам работы внутренних технологий, регламентирующих функциональную деятельность всех подразделений, инициативно генерируют предложения по изменениям.

- в рамках проекта «инициативная группа» работниками презентуется определенное ими количество инициатив перед руководством предприятия.

- второй этап – совместно с руководством презентованные инициативы проходят прогностическую проверку, позволяющую соотнести прогнозы по эффективности предложенных инициатив. Инициативы, прошедшие экспертную проверку, закрепляются в локальных нормативных актах, внутренних технологиях и регламентах работы предприятия.