

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 374

Антопольская Т.А.

**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧРЕЖДЕНИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ:  
ПОНИМАНИЕ, СТРУКТУРИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ\***

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию организационной культуры учреждения дополнительного образования детей. Обосновывается ее структура и проектирование как способ построения эффективной организационной культуры. Показываются этапы развития организационной культуры, раскрывается их содержание и возможности ее измерения через интегративные параметры.

*Ключевые слова:* организационная культура учреждения дополнительного образования детей, этапы развития, проектирование, интегративные параметры.

Составной частью образовательной системы, автономной и уникальной по своим целевым назначениям, является дополнительное образование детей, которое выступает как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, его фундаментальных способностей, обретения человеком образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, способного к самообразованию и саморазвитию [2].

Сложность нынешнего этапа развития системы дополнительного образования детей в условиях кардинальной смены социальной парадигмы общества связана с тем, что ее прежняя ценностно-нормативная база была признана неадекватной изменившемуся социальному контексту, а новая с большим трудом «вписывается» в сложившийся организационно-культурный комплекс образовательных учреждений и не затрагивает одну из важнейших составляющих образовательных учреждений – организационную культуру.

Анализ научных разработок в области организационной культуры свидетельствует о необходимости прибегнуть к междисциплинарному подходу в ее понимании. Так, философия задает наиболее общий контекст исследуемого явления, подчеркивает творческую, преобразующую сущность организационной культуры и рассматривает ее как образ мышления и способ действия, как не-

кий отличительный признак (то, что отличает одну организацию от другой), как комплекс базовых предположений, созданной группой для того чтобы справиться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции, как один из способов осуществления организационной деятельности посредством использования языка, как неявное и неформальное сознание организации, как атмосфера и ее психологический климат (В.В. Астапов, С.Г. Заржевский, С.Б. Сафоновский и др.). *Социология* акцентирует внимание на фактическом и теоретическом материале, имеющем отношение к взаимодействию между организационной культурой отдельной организации и культурой общества (Т. Парсонс, Дж. Г. Мид, М. Элвессон и др.). *Менеджмент и экономическая наука* рассматривают организационную культуру как средство повышения эффективности деятельности организаций производственной сферы и важнейшего фактора организационно-управленческих процессов (О.С. Виханский, Б.З. Мильнер, Г. Морган, М. Мохан, А.И. Наумов, Дж. Ньюстром, У. Оучи, Т.О. Соломанидина, В.А. Спивак, Ф. Харрис, Г. Хофстеде, Ч. Хенди, Э. Шейн и др.). *Психология* сосредоточивается на проблемах опосредованного влияния организационной культуры на человека, разрабатывает методы ее диагностики (Л.Н. Аксеновская, В.Н. Воронин, М.В. Крымчанинова, С.А. Липатов, А.В. Полосин и др.). *Педагогика*, разрабатывая теорию и методы обучения и воспитания, изучает организационную культуру как условие и средство наиболее полного и продуктивного развития личности и наиболее эффективного ее включения в жизнь современного общества (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков и др.). При этом исследователи в педагогической области, осваивая такое сложное и многозначное явление, в основном используют понятие «культура школы», определяют ее мультикультурную природу, сопряженность с личностными культурами, связью с результативностью деятельности образовательного учреждения, рассматривают ее как внутришкольный ресурс развития и обозначают проблему управления

\* © Антопольская Т.А.

ею. Они отмечают, что существует необходимость переориентировать организационную культуру прошлого с учетом ценностей и целей нарождающейся гуманистической парадигмы образования, через взгляд на отношение к ребенку и миссии образовательной организации [4, 32–33].

Для обоснования нашего подхода к пониманию организационной культуры учреждения дополнительного образования детей как специфической части образовательной системы, мы опираемся на философскую общенаучную категорию «пространство», под которой понимается «открытая самоорганизующаяся система символов-знаков, с одной стороны, задающая определенный смысловой контекст социальным субъектам в со-бытии, с другой – порождаемая взаимодействием этих субъектов» [1]. В педагогике на современном этапе понятие «пространство» используется достаточно широко, очень вариативно и многоаспектно и рассматривается как комплекс возможностей окружающей среды, для которого характерна педагогическая целесообразность организации пространства с целью развития, образования и воспитания человека. Так предлагается изучать образовательное пространство (Э.Д. Днепров, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, и др.), воспитательное пространство (А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) и пространство Детства (И.Д. Демакова, В.В. Зеньковский, Д.И. Фельдштейн). Мы принимаем идею И.Г. Шенрика, который подчеркивает, что следует различать понятия «среда» и «пространство», рассматривая среду как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство – как результат освоения субъектом этой данности [5]. Поэтому организационную культуру учреждения дополнительного образования детей можно рассматривать как часть социокультурного пространства образовательного учреждения определенного типа с присущими только ему целями и ценностями, нормами поведения, представляющую собой динамическое единство, предметов материальной и духовной культуры, порождаемую полисубъектным взаимодействием и возникающими на этой основе культурозависимыми отношениями, а также определяющую условия жизнедеятельности и динамику развития субъектов на личностном и социальном уровнях.

Пространство организационной культуры пересекается с образовательным, воспитательным, игровым пространством, выходит за пределы учреждения дополнительного образования детей и влияет на общее образовательное пространство, оно также выступает многофункциональным комплексом возможностей взаимодействия его

субъектов с целью их развития и саморазвития. Пространство организационной культуры – это и определенный результат, достигнутый субъектами в его развитии.

Источник возникновения пространства организационной культуры может рождаться изнутри, формируясь на уровне вначале управленческой команды и ее руководителя как носителя основных идей и целевых установок организации, и распространяться на межсубъектное пространство в ходе диалога педагогов, родителей и детей. Может формироваться извне и те самым выступать как нечто внешнее по отношению к организации, задавая «модель» позитивной организационной культуры, например, требуемую обществом в данных социально-экономических условиях, на которую можно ориентироваться в развитии учреждения. Качество организационной культуры определяется через способность стать источником влияния на всех субъектов, сформировать пространство для эффективного взаимодействия ее субъектов. Ориентируясь на развитие каждого субъекта, организационная культура помогает создавать совместное «поле» их деятельности как уникальных «Я», объединившихся в едином символическом пространстве и проявляющихся в чувстве «Мы», порождает феномен со-причастности. Со-причастность проявляется во взаимопринятии, взаимодововерии, взаимоуважении, в духе сотрудничества, сопереживании за успешность общего дела. При этом организационная культура является предметом совместного взаимодействия ее основных субъектов (обучающихся, семьи, педагогического коллектива, управленческой группы) по проектированию ее пространства, где необходимым становится ценностно-смысловое согласование активных действий ее субъектов.

Проектирование пространства организационной культуры в рамках учреждения дополнительного образования детей требуется прежде всего, в трех случаях. Во-первых, когда сложившаяся организационная культура не удовлетворяет потребности заказчиков образовательных услуг, когда она не обеспечивает дальнейшее продвижение учреждения в решении задач и в выполнении функций учреждением дополнительного образования детей. Во-вторых, когда создается новый вид или тип (государственное или негосударственное) учреждения, которому необходим свой уникальный облик, позволяющий ему занять свободную нишу на рынке образовательных услуг. В-третьих, когда давно существующее учреждение реорганизуется, например, меняются его профиль, статус и возникает необходимость в связи с новой ситуацией обеспечить ее новый культурный уровень.

Проектирование организационной культу-

ры представляет собой конструирование реальности на основе признаков, отобранных в свете решения поставленных задач. Опираясь на теоретическую позицию Л.Г. Логиновой, можно сказать, что проектирование является атрибутом формирования организационной культуры на всех его уровнях, неотъемлемым и существенным свойством жизнедеятельности учреждения [3]. При этом оно связано с использованием моделирования как средства анализа сложившейся культуры в учреждении и в качестве методологического орудия ее потенциального развития. Динамическая структурно-содержательная модель организационной культуры в учреждении дополнительного образования детей включает следующие основные подсистемы:

- *информационно-когнитивную подсистему* (философию учреждения дополнительного образования детей, выраженную в миссии, которую оно выполняет; культуру коммуникаций в учреждении (вербальную и невербальную); информационный ресурс (знания, усвоение которых является условием расширения границ самоактуализации всех субъектов; знания стереотипов, стандартов, эталонов, регулирующих поведение субъектов в организационной культуре); когнитивную принадлежность членов к организации, которая проявляется в виде образа организационной культуры);

- *социорегулирующую подсистему* (ценности, смыслы, нормы поведения, систему мотивации и организации педагогического труда, систему санкций, наказаний, способов поощрений, оценивания достижений и осуществления контроля);

- *психолого-педагогическую подсистему* (социально-психологический уровень развития педагогического коллектива, степень включенности субъектов в организационную культуру, наличие и характер лидерства, психологический климат в коллективе);

- *организационно-технологическую подсистему* (традиции, язык, ритуалы, легенды, предметную среду, фирменный стиль учреждения);

- *проектно-рефлексивную подсистему* (проектность и рефлексивность субъектов к развитию и преобразованию организационной культуры).

При этом структура организационной культуры учреждения дополнительного образования детей опирается на понимание развития как «сквозного» процесса, в котором подсистемы не разделяются на высшие и низшие, а теснейшим образом взаимодействуют и несут в себе более значимые и менее значимые компоненты, которые с развитием учреждения изменяют степень своей представленности, тем самым неуклонно и последовательно переходя к новому качественному состоянию. Носителями этих элементов выступают основные индивидуальные и групповые

субъекты организационной культуры – ребенок, семья, управленческое звено, педагогический коллектив.

Организационная культура учреждения дополнительного образования детей является процессуальным феноменом, поэтому ее развитие может быть представлено в виде этапов, и по его содержательной наполняемости может условно состоять из четырех этапов.

Так, на этапе *зарождения* генерируются основные идеи учреждения, вырабатывается общее видение возникающих проблем (предвестник миссии учреждения), система символов, подбирается команда единомышленников, устанавливаются еще поверхностные культурозависимые отношения внутри учреждения и с внешней средой, происходит ориентировка в разделяемых ценностях, обозначаются основные линии взаимодействия субъектов. На этапе *развития* происходит усложнение взаимодействия субъектов с окружающей средой, в том числе людей внутри учреждения, появляются традиции, устанавливаются нормы поведения, ритуалы, системы коммуникаций, мотивации, вырабатывается свой язык между субъектами (профессиональный, субкультурный и т.д.). Культурозависимые отношения становятся все более значимыми и глубинными. Формируется и формулируется миссия учреждения. Если на этапе развития имеет место целенаправленное формирование, то это предполагает активную разработку модели организационной культуры и комплексного проекта ее развития, с обозначением самых существенных линий взаимодействия между субъектами, выработкой уникального имиджа и реализацией конкретных направлений обучения субъектов. Формирование связано со структурированием организационной культуры как системы и протекает в пределах очередного этапа развития.

Надо отметить, что развивающаяся организационная культура может приводить к созданию организационной культуры гуманистического типа, которая развивает субъектность каждого и учитывает их субкультурные особенности (детские, молодежные, профессиональные). В своем развитии организационная культура может проходить некоторые стадии, например стихийного развития или формирования, как целенаправленный процесс воздействия на все ее подструктурные элементы, в ходе которого достигаются заранее обозначенные цели. На этапах становления и развития организационная культура может достигать определенных уровней. Такие уровни можно охарактеризовать как недостаточный, промежуточный и оптимальный. При этом достижение того или иного уровня развития организационной культуры зависит от степени влияния факторов,

ее обуславливающих, и от достаточности целенаправленных действий субъектов по ее формированию.

На этапе *интеграции и формализации* происходит поддержание сложившейся организационной культуры, обобщение опыта совместных действий по ее развитию, трансляция опыта для всего образовательного сообщества, расширение линий взаимодействия с внешними партнерами. Взаимодействия между субъектами становятся устойчивыми, а культурозависимые отношения все больше опосредуются характером этих взаимодействий. Могут наблюдаться элементы (дисфункции), препятствующие продвижению вперед: связанные с резкими изменениями внешних условий деятельности учреждения (например, прекращено финансирование); превалированием формы взаимодействия субъектов над содержанием, когда создается иллюзия эталонов жизнедеятельности учреждения, гарантирующих успех (бытует мнение, что «так будет всегда»); преобладанием вертикальных коммуникаций над горизонтальными и количества над качеством (когда живая работа с ребенком подменяется статотчетностью); искажением целей развития, появлением псевдоцелей (удовлетворение личных амбиций, достижение определенного статусного положения и т.д.); отказом от творческого, независимого мышления субъектов; преобладанием административных воздействий над мотивационными; образованием субкультур, противоречащих основной культуре учреждения.

Этап *переформирования и преобразования* связывается с необходимостью переформирования основных элементов организационной культуры, с появлением новых идей ее развития у субъектов, где решающую роль играет рефлексия происходящего в организационной культуре всеми субъектами. Она сопровождается эмоциональными переживаниями, создает возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на сложившуюся внешнюю и внутреннюю ситуацию в учреждении, на тех, с кем работают и сотрудничают, на систему отношений, на профессиональную деятельность. В результате происходит перестройка элементов сознания и самосознания, преобразование «старой» организационной культуры и переход на качественно новый уровень развития.

Успешность педагогической деятельности по проектированию пространства организационной культуры может оцениваться на основе интегративных параметров. Это – свойства (измеряемые признаки), характеризующие степень ее развития: *направленность* отражает миссию, цели учреждения и его способность удовлетворить запросы потребителей образовательных

услуг; *коммуникативность* – степень выраженности коммуникативных потоков в учреждении, достоверность и скорость доведения информации до всех субъектов организационной культуры; *открытость* – доступность организационной культуры для всего образовательного и средового сообщества; *рефлексивность* – способность всех субъектов-носителей организационной культуры оценивать происходящие в учреждении и свое место в организационной культуре; *гибкость* – способность организационной культуры гибко изменять свои характеристики в зависимости от влияния внешних и внутренних факторов; *интегрированность* характеризует единство ценностей, норм жизни и взаимодействий всех субъектов организационной культуры; *безопасность* организационной культуры: внешняя – связана с экономически стабильной ситуацией, чувством организационной защищенности от влияний внешней среды, внутренняя – основана на чувстве безопасности на педагогическом (нет нажима в педагогическом взаимодействии), психологическом (комфортное психологическое самочувствие) уровне; *привлекательность* отражает эмоционально-положительное отношение субъектов к организационной культуре; *включенность* – активное участие субъектов во взаимодействии внутри учреждения и за его пределами.

Важной особенностью проектирования пространства организационной культуры является ее *непрерывность и незавершенность*. Это означает, что каждый проект развития организационной культуры – это только определенный шаг в создании того уровня, который в наиболее полной мере отвечал бы определенной общественной потребности (Е.И. Машбиц). Проект выступает только основой для построения проектов, более эффективно решающих проблему. Так как никакой педагогический проект не сможет гарантировать достижение «идеального» уровня развития организационной культуры, в силу большого влияния внешних детерминант, субъективных случайных личностных факторов. Проект считается завершенным в организационном плане тогда, когда определены субъекты приложения управленческих усилий, установлены основные направления взаимодействия, апробированы формы взаимодействия, культурозависимые отношения развиваются в направлении гуманистических и т.д. Подсистемы организационной культуры, ее процессуальная сторона будут находиться в развитии и наполняться другими проектами, которые будут сопровождаться их экспериментальной проверкой и коррекцией. Поэтому учреждение дополнительного образования детей, реализующее вышеобозначенный проект, будет находиться в инновационном режиме и постоянно совершенствоваться.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Виноградова Н.Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия [Текст]: автореф. д-ра филол. наук / Н.Л. Виноградова. – Волгоград, 2007. – 41 с.
2. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей [Текст]: учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М., 2004. – 349 с.
3. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Логинова. – М., 2004. – 436 с.
4. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии [Текст] / П.И. Третьяков. – М., 2004. – 568 с.
5. Шенрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование [Текст] / И.Г. Шенрик. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.

T. Antopolskaya  
 ORGANIZATIONAL CULTURE IN NON-STATE INSTITUTIONS OF SIDELINE EDUCATION FOR CHILDREN: UNDERSTANDING, STRUCTURE, DEVELOPMENT

*Abstract.* The article deals with theoretical approaches to understanding of organizational culture in non-state institutions of sideline education for children. Its structure and project work as a means of creating effective organizational culture are given in the article. Stages of organizational culture development, their contents and possible measurement of organizational culture by means of unified parameters are revealed.

*Key words:* organizational culture of non-state institution of sideline education for children, stages of development, project work, unified parameters.

УДК 371"731"

Бирюкова Н.А.

## ВЗРОСЛЫЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ\*

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме непрерывного образования - организации андрагогической поддержки взрослых слушателей в процессе обучения. Анализируются трудности, с которыми сталкиваются взрослые при включении в учебную деятельность; раскрываются цель, сущность, нормы, этапы реализации андрагогической поддержки обучающихся.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, андрагогическая поддержка, обучение взрослых.

Развитие образования взрослых как неотъемлемая часть системы непрерывного образования становится одним из центральных вопросов педагогической науки и практики XXI века.

Определяющая роль образования взрослых регламентируется законам Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в которых подчеркивается значимость непрерывного образования для динамичного социально-экономического развития общества и формирования конкурентоспособной и социально мобильной личности.

На Всемирной конференции ЮНЕСКО (Гамбург, 1998 г.) было отмечено, что образование взрослых – это один из ключей, открывающих дверь в XXI век. Это мощная концепция, содействующая демократии, справедливости, равноправию

мужчин и женщин, способствующая устойчивому социально-экономическому развитию общества.

Анализ психолого-педагогических исследований проблем обучения взрослых и образовательной практики показал, что у данного типа обучающихся существуют значительные трудности становления как субъекта учебно-познавательной деятельности [3, 4].

Как известно, при вхождении в учебный процесс происходит смена социальных ролей человека: роль «профессионала, специалиста в определенной сфере труда» на период учебы, переподготовки или повышения квалификации сменяется ролью «слушателя, обучающегося». Психологически это воспринимается чаще всего как неосознаваемое возвращение в позицию учащегося, усвоенную еще в период школьной и вузовской учебы со всеми присущими ей стереотипами, установками и отношениями: пассивное восприятие материала, вводимого преподавателем, его заучивание, выполнение стандартной системы действий и т.п.

Учебные затруднения также часто вызваны «прагматизмом» взрослых слушателей. Взрослые, имея достаточно большой опыт профессиональной деятельности, часто отрицательно относятся к традиционному обучению, в котором сообщаются научные знания, прямо не отвечающие такому отношению, не обладающие, по их мнению, прак-

\* © Бирюкова Н.А.