



СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**2015
№2 (18)**

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Рягин С.Н.

Модернизация педагогического образования в России:
проблемный анализ практики первого года реализации.....5

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Пуденко Т.И., Богуславская Т.Н.

К вопросу о критериях оценки эффективности деятельности
дошкольных образовательных организаций..... 13

Марон А.Е., Резинкина Л.В.

Муниципально-образовательная среда как объект управления.....29

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Мкртычян А.А.

Влияние социально-стратификационных факторов
на отношение подростков к телевидению и радио.....37

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Антопольский А.Б.

Информационная политика в сфере науки
и образования: проблемы и задачи.....62

Мухаметзянов И.Ш., Граб В.П.

Педагогико-эргономические и медико-психологические условия
функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей
информационно-образовательной среды.....70

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Потемкина Т.В.

Недостатки системы повышения квалификации руководителей
и преподавателей образовательных организаций среднего
профессионального образования.....84

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Огнев А.С., Лихачева Э.В.

Субъектогенез как основа управления процессом формирования
и развития универсальных компетенций.....93

CONTENTS

QUESTIONS OF EDUCATIONAL POLICY AND LAW

Ryagin S.N.

Modernization of pedagogical education in Russia:
problem analysis of practice of the first year of realization..... 5

METHODOLOGY AND THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Pudenko T.I., Boguslavskaya T.N.

About criteria of an assessment of efficiency
of activity preschool educational organizations.....13

Maron A.E., Rezinkina L.V.

Municipal-educational environment as object of management.....29

SOCIOLOGICAL RESEARCHES FOR ADOPTION OF ADMINISTRATIVE DECISIONS IN THE FIELD OF EDUCATION

Mkrty'chyan A.A.

Influence of social and stratification factors
on the relation of teenagers to television and radio.....37

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MANAGEMENT OF EDUCATION

Antopol'skij A.B.

Information policy in the sphere of science
and education: problems and tasks.....62

Muxametzyanov I.Sh., Grab V.P.

Pedagogical-ergonomic and medical-psychological operating conditions
of the hi-tech health saving information and education environment.....70

PREPARATION OF ADMINISTRATIVE AND PEDAGOGICAL SHOTS FOR THE EDUCATION SYSTEM

Potemkina T.V.

Shortcomings of system of professional development of heads
and teachers of the educational organizations
of secondary professional education.....84

PRACTICE OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Ognev A.S., Lixacheva E.V.

Subject-genesis as a base of management of formation
and development of universal competence.....93

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Рягин Сергей Николаевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заместитель директора по науке, доктор педагогических наук,
ryagin_sn@mail.ru*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ПЕРВОГО ГОДА РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация

В статье раскрываются проблемы модернизации педагогического образования, которые стали очевидны в течение первого года ее осуществления на практике при помощи векторной модели.

Ключевые слова:

модернизация педагогического образования; векторная модель модернизации педагогического образования; проблемы модернизации педагогического образования.

Повышение профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций является важной частью государственной политики в системе образования, о чем свидетельствуют многочисленные документы – Государственная программа РФ «Экономическое развитие и инновационная экономика» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 №316 (ред. от 30.06.2015), Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 №92-р), «Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы» (утверждена постановлением Правительства РФ от 29.12.2014 года № 2765-р.). Для объединения основных целей, задач и мероприятий по повышению профессионального уровня педагогов общеобразовательных организаций, разработана и утверждена Правительством РФ 28.05.2014 г. №3241п-П8 «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», одной из подпрограмм которой является – «Модернизация педагогического образования на 2014-2017 годы» [1].

В предлагаемой статье рассмотрим проблемы, связанные с процессом модернизации педагогического образования, которые обнаружили себя при реализации обозначенной выше подпрограммы на практике в течение

первого года реализации. Опираясь на систему менеджмента качества Р 50-601-46-2004: Рекомендации и методика менеджмента процессов в системе качества [3], считаем, что эта процедура является необходимой составляющей по улучшению процесса, в данном случае улучшению педагогического образования, и отражает методологию цикла Деминга (PDCA), который еще в 40-е годы принципиально изменил отношение к деятельности по улучшению, прежде всего, как к циклически повторяющемуся процессу.

Для выявления проблем была разработана векторная модель модернизации педагогического образования (рис. 1). Она построена при помощи следующих основных векторов:

- 1) цели и задачи модернизации педагогического образования;
- 2) инновационные идеи, подходы, способы;
- 3) действия, которые необходимо совершить на различных уровнях системы образования РФ.

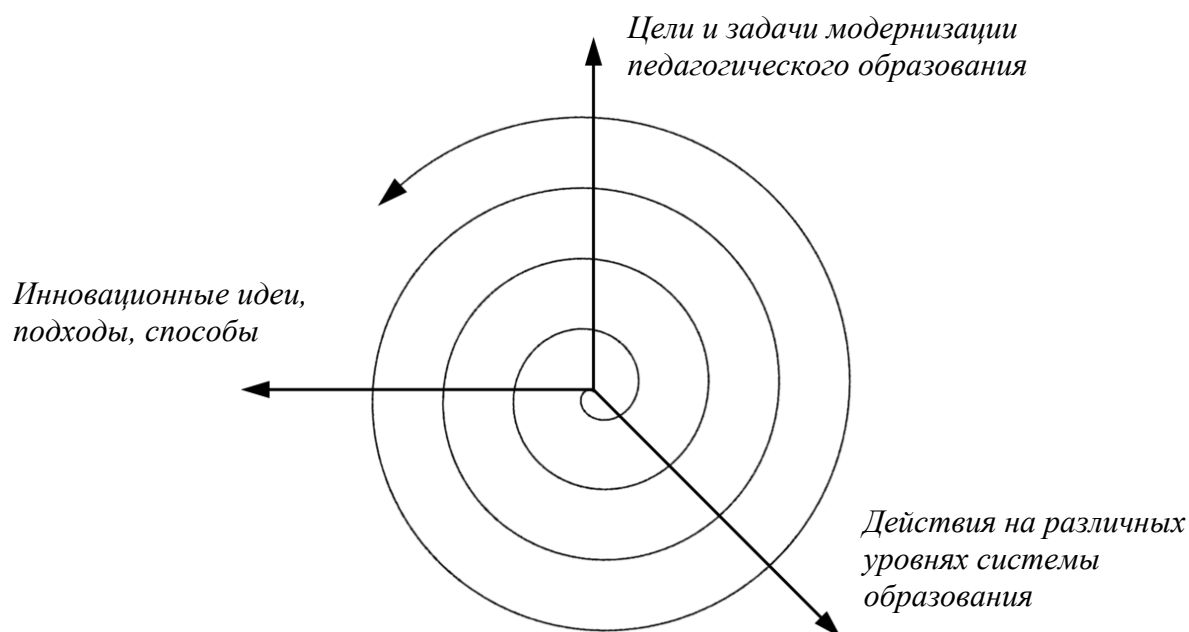


Рис. 1. Векторная модель модернизации педагогического образования

Цель подпрограммы «Модернизация педагогического образования на 2014-2017 годы» сформулирована как «обеспечение подготовки в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (ФГОС ОО)». Дерево целей подпрограммы «Модернизация педагогического образования на 2014-2017 годы» представлено на рис. 2.

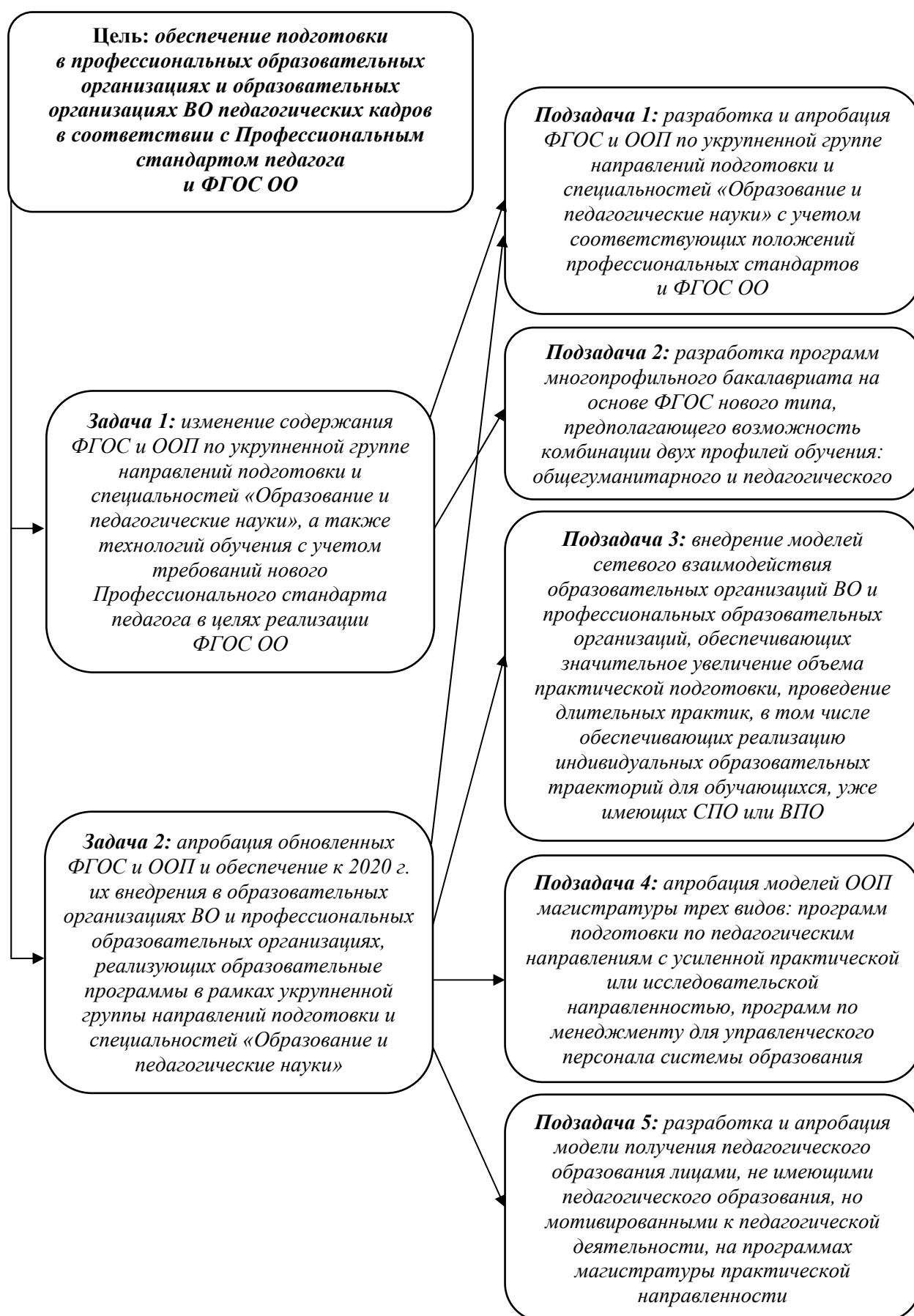


Рис. 2. Дерево целей подпрограммы
«Модернизация педагогического образования на 2014-2017 годы»

Анализ материалов вузов – участников проекта, выступлений ученых и практиков на совещаниях, конференциях по данной проблеме, позволил выявить следующие инновационные идеи, подходы и способы, при помощи которых на сегодняшний день планируется осуществление модернизации педагогического образования. В соответствии с представлениями М.М. Поташника о структуре качества образования [6] объединим их в три группы: 1) *изменения, связанные с представлениями о результатах педагогического образования;* 2) *изменения процесса педагогического образования;* 3) *изменения условий реализации педагогического образования.*

Изменение представлений о результатах (целях) педагогического образования направлены, прежде всего, на обновление представлений о структуре профессиональных компетенций в связи с принятым Профессиональным стандартом педагога [2], предусматривающим определенный перечень трудовых функций, а также принятыми ФГОС для начального, основного и среднего общего образования. Кроме того, осуществляются попытки выделить не только когнитивный и деятельностный компонент профессиональных компетенций, но и мотивационный и рефлексивный.

Изменение процесса педагогического образования заключается в обновлении как содержания, так и технологий педагогического образования.

Во-первых, при разработке содержания основных образовательных программ, предполагается использование модульного подхода, а не дисциплинарного. Модули пытаются объединить по ключевым направлениям подготовки педагогических кадров, например: социокультурному, медико-биологическому, психолого-педагогическому, педагогическому, предметному. Происходит уточнение понимания содержания образования для прикладного и академического бакалавриата, исследовательской магистратуры.

Во-вторых, уделяется большое внимание инвариантности и вариативности компонентов содержания образования (модулей), что, по мнению разработчиков, обеспечивает индивидуальные образовательные маршруты, многоканальные входы в педагогическую профессию, построение системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров сопряженной с профессиональной подготовкой педагогических кадров в вузах.

В-третьих, технологии обучения должны изменяться с одной стороны в направлении индивидуализации и обеспечения академической мобильности обучающихся, с другой – учитывать введения электронных форм учебников в общеобразовательные учреждения, современных тенденций развития информационных и коммуникационных технологий в образовании.

В-четвертых, предполагается построение непрерывной педагогической практики, специальная подготовка баз практик, обсуждаются новые формы прохождения практики.

В-пятых, планируется изменение содержания текущей, промежуточной и итоговой аттестации в соответствии с поставленными целями основной образовательной программы.

Изменения условий реализации педагогического образования предполагают построение информационно-образовательной среды, приближенной к учреждениям среднего общего образования.

Для определения необходимых и достаточных действий для модернизации педагогического образования воспользуемся системным подходом, основы которого заложены в работах А.Н. Аверьянова, Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.В. Блауберга, Ю.А. Конаржевского, А.И. Умова, Э.Г. Юдина и др. Применение системного подхода позволяет выделить важнейшие уровни организации системы образования РФ [4]:

- 1) *личностный* (процесс развития субъектов педагогического образования и самоуправление);
- 2) *педагогический* (процесс педагогического образования и процессы операционального управления);
- 3) *институциональный* (образовательная организация, сеть образовательных организаций и протекающие в них процессы тактического управления);
- 4) *системный* (территориальная образовательная система и протекающие в ней процессы стратегического управления).



Рис. 3. Уровни организации системы образования РФ, которые необходимо учитывать при модернизации педагогического образования

Сопоставление поставленных целей и задач с инновационными идеями, подходами и способами модернизации педагогического образования позволило определить проблемы, связанные с выполнением действий по обновлению педагогического образования на различных уровнях системы образования РФ.

Проблемы федерального уровня управления:

- недостаточная сформированность законодательной базы, позволяющей осуществлять модернизацию педагогического образования в полном объеме;

Проблемы регионального и муниципального уровней управления:

- отсутствие стратегии модернизации педагогического образования в регионах;

- несовершенство моделей целевой контрактной подготовки студентов по педагогическим направлениям;

- отсутствие моделей сопровождения педагогов в течение первых лет работы;

- недостаток гибких моделей профессиональной переподготовки, обеспечивающих вхождение в педагогическую профессию, повышение квалификации педагогов;

- потребность в обновлении системы аттестации педагогических кадров;

- несовершенство инфраструктуры педагогического кластера;

- необходимость включения работодателей в экспертизу качества подготовки педагогических кадров;

Проблемы институционального уровня управления (уровень педагогического вуза):

- поиск новых форм педагогического партнерства;

- организация сетевого взаимодействия;

- включение профессорско-преподавательского состава в проблемы современной педагогической практики;

- изменение инфраструктуры вуза в соответствии с новыми требованиями;

- изменение системы приема и итоговой аттестации;

- организация академической мобильности студентов;

- изменение режима работы педагогического вуза;

- наличие современной материально-технической базы.

Проблемы управления процессом педагогического образования:

- унификация содержания педагогического образования бакалавров, магистров, аспирантов;

- изменение содержания и структуры ООП бакалавров, магистров, аспирантов – целевого, содержательного, организационного и оценочного компонентов;

- обеспечение многоканального входа в профессию при помощи построения индивидуальных образовательных маршрутов;

- использование современных технологий, в т.ч. информационных и коммуникационных технологий;

- разработка нового инструментария для системы промежуточной и итоговой аттестации студентов;

- приближение образовательной среды педагогического вуза к условиям общеобразовательных учреждений.

Проблемы самоуправления участников процесса педагогического образования:

- слабая мотивация студентов на получения педагогической профессии;
- отсутствие готовности студентов к интеграции социально-культурологических, правовых, медико-биологических, педагогических и предметных знаний;
- недостаточная мотивация профессорско-преподавательского состава к пересмотру содержания своей деятельности;
- недостаточная подготовленность профессорско-преподавательского состава к формированию и развитию собственных компетенций, необходимых для проектирования и реализации инновационного содержания педагогического образования.

Таким образом, разработанная векторная модель, позволила наглядно представить модернизацию педагогического образования в РФ, а выделенные на ее основе проблемы, позволят в последующий период осуществить коррекцию планов и программ вузов – участников проекта.

Литература

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс] // Проект модернизации педагогического образования: [сайт]. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 15.05.2015).
2. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель): утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н. М., 2013. 20 с.
3. Р 50-601-46-2004: Рекомендации и методика менеджмента процессов в системе качества: утверждены Госстандартом 31.03.2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://standartgost.ru/g/50-601-46-2004> дата обращения: 15.05.2015).
4. Рягин С.Н. Подготовка и переподготовка педагога в контексте стандартизации его профессиональной деятельности // материалы межрегиональной научно-практической конференции «Образование через всю жизнь. Проблемы образования взрослых в Западно-Сибирском регионе». Омск: Полиграфический центр КАН, 2014. С. 315-319.
5. Рягин С.Н. Преемственность общего и профессионального образования в условиях их системных изменений. М.: Флинта; Наука, 2009. 245 с.
6. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

Ryagin Sergej Nikolaevich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Deputy director on scientific work, Doctor of Pedagogics,

ryagin_sn@mail.ru

**MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA:
PROBLEM ANALYSIS OF PRACTICE
OF THE FIRST YEAR OF REALIZATION**

Annotation

In article the problems of modernization of pedagogical education which became obvious within the first year of its implementation in practice by means of vector model reveal.

Keywords:

modernization of pedagogical education; vector model of modernization of pedagogical education; problems of modernization of pedagogical education.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Пуденко Татьяна Ивановна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, доктор экономических наук, профессор,
pudenko@mail.ru*

Богуславская Татьяна Николаевна,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
научный сотрудник, кандидат педагогических наук,
tanya.boguslav@gmail.com*

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация

Представлены результаты анализа открытой информации органов управления образованием и образовательных организаций по оценке эффективности деятельности в сфере дошкольного образования. Выявлены типичные недостатки массовой практики разработки критериев и показателей эффективности, а также преимущества подходов к оценке регионов-лидеров. Сделаны выводы о том, что руководители не рассматривают оценку эффективности деятельности в контексте построения сквозных, преемственных показателей по всем уровням управления, не используют эту оценку как инструмент достижения уникальных целей развития своих организаций, теряют интерес к проблематике эффективности деятельности.

Ключевые слова:

дошкольное образование; эффективность деятельности дошкольных образовательных организаций; управление развитием образования; критерии оценки эффективности в образовании.

Оценка эффективности деятельности является одной из наиболее сложных тем в проблематике управления социальными системами. Не является исключением сфера образования. Несмотря на обилие публикаций, к настоящему времени не выработаны общепризнанные подходы к оценке, и даже само понятие «эффективность» применительно к организациям социальной сферы и, конкретно, к образовательным организациям, остается

предметом научных дискуссий [1; 2; 5]. В этом смысле, сохраняется востребованность исследований в проблемном поле эффективности деятельности общеобразовательных (в том числе, дошкольных) организаций, их руководителей и педагогов.

Дополнительную значимость теме придает практическая актуальность, ведь необходимость оценки эффективности зафиксирована в различных документах, представляющих государственную политику в сфере образования.

Так, в докладе Правительства РФ Государственной Думе Федерального собрания Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования в 2014 году, представленном Заместителем Председателя Правительства О. Голодец 16 октября 2014 года, отмечалось, что «Повышение эффективности и качества образования – одно из базовых направлений государственной политики, общая рамка тех системных преобразований, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития».

Переход к оценке эффективности деятельности образовательных организаций, их руководителей и педагогов предусмотрен Дорожной картой Правительства РФ и включен в соответствующие дорожные карты субъектов РФ, муниципальных образований и, зачастую, образовательных организаций. Наконец, для сферы образования эти задачи были закреплены в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (ГПРО) на 2013-2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №792-р. В этих документах имеются четкие указания на то, что показатели эффективности деятельности образовательных организаций и их руководителей устанавливаются органами управления образованием, а показатели эффективности деятельности педагогов определяются в самих организациях.

Проблема, однако, состоит в том, что поставленные перед необходимостью самостоятельно разрабатывать показатели и осуществлять оценку эффективности деятельности школы, детского сада, руководителей, учителей и воспитателей, практики столкнулись с серьезными трудностями, обусловленными, в том числе, отсутствием научно-методической поддержки. Эта практическая проблема в очередной раз подняла интерес к теоретическим наработкам в области оценки эффективности в социальной сфере, выявила необходимость уточнить сущностные характеристики понятия «эффективность» и более внимательно рассмотреть те прикладные аспекты, которые непосредственно востребованы практиками, определяют саму возможность проведения грамотного оценивания. В первую очередь, речь идет о подходах к оценке, о критериях и показателях эффективности деятельности образовательных организаций, их руководителей и педагогов.

Учитывая теоретическую и практическую значимость проблематики оценки эффективности деятельности в сфере образования, нами была поставлена цель: проанализировать актуальную ситуацию и выявить тенденции, складывающиеся при решении задачи оценки эффективности в дошкольном образовании, а также выявить и обобщить практические

проблемы, обусловленные подходами к оцениванию, используемыми критериями и показателями оценки эффективности дошкольных образовательных организаций (ДОО), их руководителей и педагогов.

Конкретными задачами выступили сбор информации и документальный анализ практики оценки эффективности деятельности в различных регионально-муниципальных системах дошкольного образования, оценка этой практики с позиций соответствия научным представлениям и сущностным характеристикам понятия эффективность, нормативной модели ее оценки, и выявление наиболее серьезных расхождений, тех существенных отклонений, которые снижают качество, надежность и валидность оценок.

Информационной базой исследования послужили материалы официальных сайтов органов управления образованием 36 субъектов РФ, в том числе, на уровне муниципальных районов и отдельных образовательных организаций. Анализировались нормативные акты и методические материалы, обеспечивающие проведение оценки эффективности деятельности образовательных организаций, их руководителей и педагогических работников.

Информационный поиск показал, что нормативная и организационно-методическая база, обеспечивающая оценку эффективности деятельности образовательных организаций, во многих обследованных регионах отсутствует в открытом доступе или не полна, фрагментарна, что значительно сузило информационную базу анализа.

В сущности, анализ открытой информации в рамках данного исследования еще раз подтвердил, что в вопросе оценки эффективности деятельности образовательных организаций, так же, как и в отношении других сложных новаций, наблюдается привычное разделение субъектов РФ, входящих в них муниципальных образований и отдельных образовательных организаций на несколько групп в зависимости от позиции относительно возникающих новых управленческих задач. В целом, эти позиции коррелируют с доминирующими инновационными стратегиями.

В частности, можно говорить о *стратегии опережения*, стратегии лидеров модернизации, которая проявляется в активном включении в решение новых задач ГПРО, в инициативном, творческом отношении к изменениям, сопровождающемся организацией экспериментов, участием в федеральных и региональных проектах и программах, взаимодействием с наукой, в авторских разработках и т.д. Второй тип – *стратегия пассивного реагирования* на предъявленный запрос со стороны органов власти и управления, при которой новации (например, оценка эффективности деятельности) осуществляются органами власти и управления, а также образовательными организациями формально, без учета специфики своей деятельности и без существенных изменений в ее содержании, не выходя за границы исполнительности. И третий тип – *стратегия пассивного выжидания*, для которой характерна минимизация усилий по внедрению новаций, по решению новых задач управления сферой образования, реагирование лишь на те запросы и задания, которые непосредственно контролируются вышестоящими инстанциями.

В рамках проведенного исследования выяснилось, что эти стратегии хорошо проявляются через структуру и содержание открытой информации на официальных сайтах органов управления образованием и ДОО. Здесь также можно выделить 3 группы, которые четко коррелируют с обозначенными выше инновационными стратегиями.

Первая группа включает те субъекты РФ, муниципалитеты и образовательные организации, которые размещают в открытом доступе полный набор документов, в том числе, разработанных самостоятельно для реальной оценки эффективности деятельности общеобразовательных организаций, их руководителей и педагогических работников. Зачастую на сайте выделяется отдельное направление в рубрикаторе, в котором собрана вся информация. По этим документам можно судить о подходах, которые используют практики в оценке эффективности деятельности, о том, как понимают они саму эффективность и насколько соответствуют разработанные ими инструменты оценки нормативным представлениям и целям, в чем состоят основные проблемы практического оценивания эффективности деятельности в дошкольном образовании.

Вторая группа – это те, кто создает и размещает в открытом доступе документы по оценке эффективности деятельности, но эти документы представляют собой «кальку» документов вышестоящего уровня. Стандартная ситуация – это размещение «дорожных карт» изменений, разработанных на региональном, муниципальном уровнях и сплошь и рядом в самих ДОО. Все эти документы воспроизводят разделы «дорожной карты» правительства РФ, основные мероприятия и показатели. Используемые формулировки аутентичны, поэтому «дорожные карты» разных территорий и образовательных организаций практически совпадают, отличаясь лишь значениями показателей. Характерно, что в этой группе субъектов нет никакой открытой информации, относящейся к тому, как именно будет осуществляться выполнение одного из пунктов «дорожной карты» изменений в сфере образования, а именно: оценка эффективности деятельности образовательных организаций, их руководителей и педагогических работников. Косвенную информацию можно получить из проектов «эффективных контрактов» с педагогическими работниками в тех случаях, когда они размещаются на сайтах организаций.

И, наконец, третья группа – это те территории и организации, которые не предъявляют обществу никакой конкретной информации о проводимой ими в настоящее время оценке эффективности деятельности образовательных организаций, их руководителей и педагогов. Остается непонятным и не подтвержденным даже сам факт проведения в этих территориях оценки эффективности деятельности.

В рамках настоящего исследования представляет интерес только первая группа регионов, поскольку она характеризуется относительно полным объемом информации и позволяет составить представление о наиболее развитых практиках оценки эффективности. Эта группа оказалась немногочисленной. На основании первичного анализа официальных сайтов

органов управления образования, в нее мы включили Республику Карелию, Санкт-Петербург, Республику Татарстан, Тамбовскую, Тюменскую и Челябинскую области, Пермский край, имея в виду также практику входящих в эти регионы муниципальных образований и организаций.

Предлагая результаты анализа существующей практики оценки эффективности деятельности образовательных организаций, используемых при этом критериев и показателей, необходимо кратко изложить некоторые методологические основания, а также нормативное представление об оценке эффективности образовательных организаций, с учетом которых осуществлялся анализ. Более детально эти вопросы рассмотрены в предшествующих публикациях авторов по проблеме [6; 7], здесь же мы ограничимся лишь самыми общими пояснениями к использовавшемуся нами подходу к анализу.

Исходная позиция состоит в том, что эффективность, как характеристика деятельности организации (и ее сотрудников), является, прежде всего, категорией управленческой, а не педагогической. В научной литературе по проблемам менеджмента и в практике управления предприятиями, предпринимательскими организациями никто не будет отрицать, что оценка эффективности деятельности – одна из важнейших задач управления. Для успешности любой организации существенны не только качественные характеристики непосредственных результатов деятельности, но и то, какой ценой они достигнуты (с точки зрения затраченных ресурсов) и насколько эти результаты позволяют приблизиться к целям деятельности, обеспечить конечный эффект. Эффективность – понятие относительное и характеризующее две группы отношений: результат – затраты и результат – цели. В этом контексте не имеет существенного значения сфера деятельности организации, поскольку речь идет о наиболее общих, базовых категориях управления.

В то же время, мы утверждаем, что для более конкретной проработки вопросов оценки эффективности деятельности, для определения критериев и показателей оценки, методологически важен учет специфики не только социальной сферы, но и специфики бюджетного сектора образования, поскольку здесь управление организациями имеет много жестких ограничений.

Степень свободы общеобразовательных организаций весьма ограничена, а ключевые управленческие задачи чаще всего ставятся на верхних уровнях управления, отражая приоритеты государственной политики в сфере образования, основные положения и требования проводимых в стране реформ.

Проводя анализ, очень важно учитывать, что современная оценка эффективности в сфере образования не была инициирована «снизу», не представляла собой элемента сложившейся управленческой культуры и технологий управления школами и дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ). Необходимость следует не из теории и практики управления, а из логики и нормативных документов, регулирующих проведение в России административной и бюджетной реформ, логики и программ модернизации сферы образования.

Для общеобразовательных организаций источником ресурсов выступает государственный бюджет, а цели деятельности, ключевые ориентиры развития формируются в рамках государственной политики в области образования. Соответственно, общие подходы к оценке эффективности закладываются там же.

Поскольку вопрос о результатах деятельности организаций социальной сферы (в частности, детских садов, школ) всегда представлял собой достаточно сложную теоретическую и прикладную проблему, подход к ее практическому решению (в контексте оценки эффективности деятельности) был сформулирован разработчиками бюджетной реформы. По их мнению, использование бюджетных ресурсов будет эффективно, если результаты деятельности соответствуют приоритетам государственной политики и обладают общественной значимостью. Соответственно, если в основных программных документах по модернизации отражены приоритеты государственной политики в области образования и зафиксирован набор целевых индикаторов, то они фактически приравнены к критериям эффективности в системе образования.

В этой «вертикали эффективности», где на самом верхнем уровне обозначены государственные приоритеты и целевые индикаторы, задающие базовое понимание эффективности системы образования, и где, спускаясь до образовательной организации, они все более конкретизируются вплоть до показателей эффективности деятельности педагога, есть не малая степень свободы на каждом уровне управления. Эта свобода выражена в праве самостоятельно разрабатывать показатели эффективности деятельности, учитывая тем самым специфику социокультурной ситуации территории, контингента школы или детского сада, образовательных программ, стратегий развития и т.д.

По замыслу, эти показатели должны быть преемственны тем, что заданы на верхних уровнях управления, но должны отражать понимание руководства образовательных организаций и органов управления образованием того, что для них означает «эффективная школа» или «эффективный детский сад», эффективный руководитель образовательной организации, эффективный педагог. Иными словами, выбранные критерии и показатели должны быть инструментом достижения вполне осознанных стратегических целей управления территориальными образовательными системами и организациями.

При проведении анализа нас, в первую очередь, интересовало, как воспользовались этой свободой руководители территориальных систем образования и ДОО, что они посчитали важным с точки зрения эффективности своей деятельности, насколько адекватно они оперировали самим понятием эффективность.

Общей рамкой для разработки критериев и показателей эффективности деятельности можно считать, прежде всего, Государственную программу развития образования до 2020 года, где содержатся четкие ориентиры в отношении изменений в системе дошкольного образования. Как сказано в

этом документе, «приоритетом государственной политики на данном этапе развития образования является обеспечение доступности дошкольного образования. Другим системным приоритетом является повышение качества результатов образования».

В государственной программе приведены несколько блоков ожидаемых результатов ее реализации. Это:

- инфраструктура поддержки раннего развития детей (0-3 года). Консультационные услуги в воспитании детей раннего возраста в центрах по месту жительства и дистанционно;

- ликвидация очереди детей в возрасте от 3 до 7 лет на получение услуг дошкольного образования;

- охват не менее 70-75% детей 5-18 лет программами дополнительного образования, в том числе 50% из них – за счет средств бюджетов;

- непосредственное включение общественности (родителей, работодателей, местного сообщества) в управление образовательными организациями и оценку качества образования;

- повышение удовлетворенности населения качеством образовательных услуг;

- средняя заработная плата педагогических работников ДОО составит не менее 100% к средней заработной плате в образовании региона;

- повышение уровня квалификации педагогических кадров.

В качестве целевых индикаторов, кроме тех, что соответствуют перечисленным выше приоритетам, названы также: «удельный вес численности обучающихся государственных (муниципальных) общеобразовательных организаций, которым предоставлена возможность обучаться в соответствии с основными современными требованиями, в общей численности обучающихся»; «удельный вес численности руководителей государственных (муниципальных) организаций дошкольного образования, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации или профессиональную переподготовку, в общей численности руководителей организаций дошкольного образования детей»; «удельный вес числа образовательных организаций, обеспечивающих предоставление нормативно закрепленного перечня сведений о своей деятельности на официальных сайтах, в общем числе образовательных организаций».

Таким образом, приоритетные и общественно значимые результаты четко обозначены. Задача региональных и муниципальных органов управления образованием, руководства ДОО состояла в том, чтобы трансформировать эти результаты в критерии и показатели оценки, дополнить их в соответствии с собственной стратегией развития.

Образовательным организациям и органам управления образованием, которым было сложно сделать переход от программных документов к собственному перечню показателей эффективности, оказало методическую помощь Министерство образования и науки РФ, предложив в своем письме примерные направления для разработки показателей эффективности

деятельности руководителей и педагогических работников образовательной организации [4]. Практически все территории, разработавшие собственный перечень показателей оценки, в той или иной степени ориентировались на предложенные примерные направления, но и дополняли их собственными.

В то же время необходимо отметить, что даже наиболее «продвинутые» и инновационно активные территории продемонстрировали в своих разработках типичные для современного российского образовательного менеджмента заблуждения и затруднения.

Самое основное – это терминологическая путаница. Прежде всего, речь идет о смешении понятий «результативность» и «эффективность», «качество результатов деятельности» и «эффективность деятельности». Сплошь и рядом отсутствует различие результативности, как способности получения запланированных непосредственных результатов, и эффективности, как способности за счет полученных результатов в большей или меньшей степени приблизиться к достижению конечных эффектов, то есть, ключевых целей деятельности. Эти конечные эффекты просто не просматриваются, как не прочитывается и ориентация на приоритеты развития дошкольного образования. Подавляющее большинство предлагаемых показателей эффективности деятельности ДОО отражают те результаты, которые детские сады обязаны обеспечивать. Например: «соответствие деятельности ДОО требованиям законодательства», «выполнение государственного задания на оказание государственных услуг», «выполнение образовательных программ, реализуемых в ДОО», «создание условий для выполнения натуральных норм питания», «обеспечение безопасности ДОО в соответствии с паспортом безопасности» [8], «Исполнение показателей плана финансово-хозяйственной деятельности (бюджетной сметы)», «Рост объема собственных доходов учреждения по отношению к предыдущему периоду» и т.д. [3].

Справедливости ради, надо отметить, что практически повсеместно наблюдаются попытки ввести показатель удовлетворенности населения качеством услуг дошкольного образования, что полностью соответствует государственным приоритетам развития российского образования.

Если говорить о наиболее типичных дефектах предлагаемых критериев и показателей эффективности деятельности ДОО, то к ним относятся: недостаточная конкретность формулировок, не позволяющая надежно оценить деятельность по предлагаемому критерию (например, «оптимальная укомплектованность кадрами»), использование «процессных» формулировок (например, «участие ДОО в независимых (межотраслевых) процедурах (системах) оценки качества (добровольная сертификация, внешний аудит, рейтинг, международные сравнительные исследования и др.)). Не редки случаи использования показателей, не обеспечивающих валидность оценки. Так, например, оценку «обеспечения доступности качественного образования» в ДОО предлагается проводить через «Применение информационных технологий педагогическими работниками и обеспечение широкого использования электронных образовательных ресурсов» [8].

В оценке эффективности деятельности руководителей ДОО инициатива была отдана органам местного самоуправления (муниципальным органам управления образованием), которые в качестве учредителей представили свое видение эффективного заведующего детским садом. Разумеется, и здесь прослеживается ориентация на выше упомянутое методическое письмо Министерства образования и науки РФ. В то же время по составу показателей, чаще всего предлагаемых учредителями ДОО, можно реконструировать, в общих чертах, портрет «эффективного руководителя». Это, прежде всего, директор (заведующая детским садом), который не допускает нарушений законодательства, эффективно распоряжается финансовыми и материальными ресурсами, активно организует внебюджетную деятельность, обеспечивает среднюю заработную плату педагогов на уровне средней по образованию данного субъекта РФ. В этом наблюдается единство подходов к оценке в большинстве территорий, по которым проводился анализ.

В то же время можно привести примеры отдельных муниципальных образований, из которых видно, как типичный портрет директора-хозяйственника дополняется чертами, важными именно для руководителя ДОО.

Так, в Сосновском районе Тамбовской области предлагается использовать 9 критериев оценки эффективности руководителя ОУ, которые приведены ниже в виде списка, ранжированного по весовым значениям (количеству присваиваемых баллов):

- эффективность использования и развития ресурсного обеспечения (16 баллов);
- эффективность финансово-хозяйственной деятельности (16 баллов);
- инновационная деятельность (13 баллов);
- эффективность управленческой деятельности (10 баллов);
- эффективность обеспечения доступности качественного дошкольного образования (8 баллов);
- создание условий для сохранения здоровья воспитанников (7 баллов);
- создание условий для социальной адаптации детей (4 балла);
- эффективность реализации государственно-общественного характера управления дошкольным образовательным учреждением (3 балла);
- работа с одаренными детьми (2 балла).

Каждый из перечисленных критериев включает минимум 2 и максимум 10 показателей, конкретизирующих данный критерий. Причем два наиболее значимых критерия, занимающих 1 и 2 строчки, включают, соответственно, 10 и 5 показателей эффективности. По каждому показателю начисляются баллы, отражающие либо факт наличия в деятельности руководителя необходимого параметра, либо относительную успешность деятельности: достижения возглавляемой им организации на уровне, превышающем, соответствующем или не достигающем среднего значения по муниципалитету.

В определенной степени проблемными оказались подходы к разработке критериев и показателей оценки деятельности педагогических работников дошкольных организаций.

Оценка деятельности педагогов всегда встречала много затруднений, несмотря на обилие исследований по этой проблематике, а также практический опыт проведения оценок, например, в рамках процедур аттестации. Возможно, именно эти обстоятельства играют и свою деструктивную роль, поскольку часто практики невольно обращаются к шаблонам, не задумываясь над специфическими целями оценки. Нередко разработчики показателей эффективности деятельности педагога стремятся максимально охватить все виды его профессиональной деятельности, дополнить их личностными характеристиками с позиций идеального учителя или воспитателя, исходя из некой нормативной модели, и даже из объединения разных моделей, построенных на разных основаниях. При таком подходе не только теряются приоритеты, связанные с достижением наиболее значимых результатов деятельности, но и закладываются в оценку статичные показатели, характеризующие, скорее, потенциал педагога, но не его деятельность.

Впрочем, «продвинутые» регионы пытаются предложить и не вполне стандартные подходы. Например, выделяются в деятельности педагогического работника ДОО наиболее существенные направления и именно по ним проводится оценка с использованием соответствующей группы критериев. К примеру, предлагаются такие направления: «Успешность образовательной деятельности педагогического работника (повышение качества предоставления государственной услуги)» и «Результативность методической и инновационной деятельности педагогического работника» [8].

Идея выделения разных направлений деятельности педагогических работников выглядит привлекательно и может быть продуктивной, если будут сформированы адекватные и конкретные показатели эффективности деятельности по этим направлениям с учетом государственных приоритетов. Однако подобный подход остается не реализованным, а набор показателей выглядит стандартным и не привязанным к задачам оценки эффективности деятельности.

Так, «повышение качества предоставления государственной услуги» предлагается оценивать, в том числе, через «Долю воспитанников, овладевших необходимыми навыками и умениями по образовательным областям основной общеобразовательной программы дошкольного образования», «Выполнение планового показателя посещения воспитанниками ДОУ», «Участие воспитанников ОУ (группы ОУ) в городских мероприятиях, проводимых для детей дошкольного возраста», и то же относительно мероприятий районного уровня. А результативность методической и инновационной деятельности предлагается оценивать через такие показатели, как: «Осуществление педагогической помощи педагогическим работникам с опытом работы до трех лет», «Количество консультаций для родителей (законных представителей) детей, не посещающих ДОУ», «Наличие своевременно и качественно оформленной документации группы ОУ» [8]. Лишь некоторые из подобных показателей

косвенно пересекаются с приоритетами развития дошкольного образования, о которых шла речь выше, и могут стать мерилom эффективности деятельности детского сада в этом понимании.

В связи с введением, так называемого, эффективного контракта распространенным явлением стало определение комплекса показателей эффективности деятельности для разных категорий работников ДОО – для воспитателей, специалистов, методистов. Этот подход тоже мог бы оказаться весьма продуктивным, поскольку дает возможность детализации показателей применительно к специфике деятельности педагогических работников на разных должностях. Однако анализ показывает, что и в данном случае речь идет, скорее, о качестве деятельности, а предлагаемый перечень показателей воспроизводит стандартный набор требований и подходит, скорее, для аттестации.

В то же время, проекты эффективных контрактов для педагогических работников в отдельных территориях содержат такие показатели качества и эффективности деятельности, которые высвечивают истинные приоритеты в деятельности ДОО и не вполне соответствуют идеям и духу повышения качества дошкольного образования. Так, например, в одном из пермских детских садов воспитателям предлагаются стимулирующие выплаты за «Превышение плановой наполняемости» (доплата в размере 1% за каждый дето-день в группе сверх норматива), за «Вклад в решение кадровой проблемы» (стимулирующие выплаты до 10% в зависимости от числа подработок в своей, и отдельно в чужой группе). К слову сказать, стимулирование актуального в связи с новыми ФГОС «Сопровождения индивидуальных оздоровительных и образовательных маршрутов» не выглядит на этом фоне привлекательным, поскольку 1 индивидуальный маршрут оценивается в 1%, причем, только в 1 и 4 квартале.

В целом, подходы региональных и муниципальных органов управления образованием к формированию критериальной базы оценки эффективности деятельности организаций дошкольного образования различаются не только набором показателей, но и тем, как регулируется их использование, в частности: ограничивается ли срок их действия, как часто осуществляются мониторинг и оценка, как используются результаты оценки эффективности деятельности ДОО.

Например, в Республике Карелия ежегодно приказом министра образования (органом местного самоуправления) утверждается перечень показателей эффективности деятельности подведомственных образовательных организаций всех типов с выделением основных и дополнительных показателей. Основные – обязательны, а дополнительные показатели эффективности определяются учредителем для каждой организации, демонстрирующей низкие значения базовых показателей за предыдущий период и направлены на их позитивные изменения [3].

Использование результатов оценки эффективности деятельности ДОО не отличается большим разнообразием. Как правило, по итогам оценки формируются рейтинги организаций, последствием которых, чаще всего,

являются различные поощрения лидеров и меры стимулирующего влияния на аутсайдеров. В лучшем случае им предшествует кластеризация образовательных организаций в соответствии с базовыми характеристиками деятельности. На рейтинги и рэнкинги нацеливают также упомянутые выше методические рекомендации по оценке эффективности деятельности образовательных организаций Министерства образования и науки РФ.

В то же время, в некоторых территориях оценка эффективности применяется и для принятия иных управленческих решений.

Так, например, Петрозаводским комитетом по образованию (Республика Карелия) предусматривается, что оценка эффективности деятельности образовательных организаций включает в себя также: «Разработку и утверждение ежегодного плана действий организации, направленного на выполнение муниципального задания, повышение эффективности и качества оказываемой образовательной услуги с базовыми значениями показателей и индикаторов эффективности деятельности организации», «Анализ факторов деятельности образовательных организаций, демонстрирующих позитивную/негативную динамику результатов и показателей эффективности», «Подготовку управленческих решений и рекомендаций в целях стимулирования, разработки мер по формированию программ повышения эффективности для образовательных организаций различных кластеров эффективности». Очевидно, что подобная методика демонстрирует не просто тщательность организационно-методического сопровождения, высокий уровень информационной открытости, но и системность подхода к решению задачи обеспечения эффективности деятельности образовательных организаций.

На основе всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Проведенный анализ показал, что, на первый взгляд, органы управления образованием регионального и муниципального уровней, дошкольные образовательные организации по-разному подходят к решению задач оценки эффективности и качества деятельности в сфере образования. Прежде всего, с разной степенью активности, творческого отношения и информационной открытости. В то же время, содержательный анализ разработанных практиками критериев и показателей оценки продемонстрировал, что эти различия не принципиальны и даже самые активные регионы, муниципалитеты и образовательные организации не вполне разделяют общую идеологию, цели и сущность оценки эффективности деятельности, не видят ее непосредственной связи с достижением приоритетов государственной политики, не рассматривают ее в контексте построения сквозных, преемственных показателей в рамках единой для бюджетного сектора «вертикали эффективности».

Исключением выглядит деятельность органов управления образованием Республики Карелия, где подход к формированию критериев и показателей оценки эффективности, их качественный состав, методики оценки и последующее использование результатов в полной мере

соответствует идеологии и общим принципам повышения эффективности деятельности в социальной сфере. В этом отношении Республика Карелия может считаться на данный момент безусловным лидером.

2. В настоящее время оценка эффективности не рассматривается как инструмент, способствующий достижению приоритетных целей развития территориальных систем образования и образовательных организаций. Практически не используется возможность включения собственных показателей эффективности, учитывающих специфику контекста деятельности дошкольных организаций, актуальный этап внедрения стандартов дошкольного образования, стратегические приоритеты развития регионально-муниципальных систем дошкольного образования. Этот вывод может быть отнесен и к лидирующим регионам, поскольку успешность в соответствии государственным приоритетам развития дошкольного образования не дополняется в них попытками выявить и обозначить собственные стратегические приоритеты повышения эффективности в сфере дошкольного образования.

3. Преодоление перечисленных в статье недостатков в практике оценки эффективности деятельности дошкольных образовательных организаций лежит не только в плоскости создания полноценного научно-методического сопровождения, но и в изменении отношения руководителей системы образования к самому понятию «эффективность деятельности», в ее восприятии как полноценного объекта управления. При этом необходимо выполнение полного комплекса базовых управленческих функций - планирования эффективной деятельности, обеспечивая разработку соответствующих программ и планов, постановку понятных и реальных задач каждому педагогу; организации работы по повышению эффективности (включая создание адекватной системы профессионального развития педагогов); контроля эффективности деятельности и стимулирования эффективной работы персонала (создания целостной системы стимулирования не просто качественных результатов, но эффективности по принятым критериям и показателям). Излишне говорить, что это очень высокие требования к современному уровню управления образовательной системой и организацией.

Однако, на примере Петрозаводского комитета по образованию видно, что подобный подход вполне реализуем. Его использование свидетельствует о достижимости высокого уровня управленческой компетентности, соответствия современным сложным задачам управления в сфере общего образования.

В то же время, преобладание исполнительской модели поведения руководителей образовательных организаций и местных органов управления образованием, которое выявилось в отношении оценки эффективности деятельности организаций дошкольного образования, в очередной раз демонстрирует нарастающий разрыв между объективными процессами развития образования и квалификацией современных руководителей. Уровень сложности систем управления образованием (с точки зрения структур, функций и квалификации) явно ниже уровня сложности

управляемых процессов и объектов, поставленных задач модернизации образования, что является нарушением одного из базовых законов управления и ведет к снижению управляемости.

4. В целом, результаты анализа открытой информации показали, что, работа по оценке эффективности деятельности не находится в настоящее время в фокусе внимания подавляющего большинства органов управления образованием, руководителей образовательных организаций. Актуальным объектом мониторинга выступает реализация разработанных «дорожных карт» изменений в сфере образования, с предоставлением отчетности по ключевым показателям этих планов. Содержание и подходы к проведению оценки эффективности остались сферой внутренней ответственности образовательных организаций и их учредителей, а проблематика обеспечения эффективности деятельности фактически оказалась «размытой» и частично сместилась в зону внедрения эффективных контрактов с руководителями и педагогами, а частично перетекла в зону формирования и выполнения муниципальных заданий. Именно в формате государственных и муниципальных заданий возникают и решаются вопросы о показателях качества и эффективности деятельности образовательных организаций, правда в контексте предоставления образовательных услуг по программам дошкольного и общего образования.

Поскольку в настоящее время более активно разворачивается работа по организации независимой оценки качества деятельности организаций социальной сферы, органы управления образованием различных субъектов РФ демонстрируют высокий уровень включенности в решение этой новой задачи, перестраиваются под новый запрос и транслируют его на нижестоящие уровни управления образованием. Логично предположить, что постепенно это может привести к полному смещению фокусов оценки деятельности образовательных организаций, постепенно вытеснить проблематику эффективности даже с «обслуживающих» позиций и сделать накопленный к настоящему времени опыт лидеров, лучшие управленческие модели оценки мало востребованными, перевести их в разряд «избыточных» для массовой практики.

Литература

1. Еремина О.Ю. Правовые основы методологии оценки деятельности образовательных организаций в Российской Федерации // Журнал российского права. 2015. №6(222). С. 82-97.

2. Курцева Е.Г. Об оценке эффективности деятельности руководителей образовательных организаций // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2014. №4(23). С. 5-8.

3. Официальный сайт Министерства образования Республики Карелия: [сайт]. URL: <http://minedu.karelia.pro/documents/> (дата обращения: 28.14.2015).

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июня 2013 г. №АП-1073/02 «О разработке показателей эффективности»

[Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 28.14.2015).

5. Пуденко Т.И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Управление образованием: теория и практика. 2014. №1. URL: http://www.iuorao.ru/images/jurnal/14_1/pudenko.pdf

6. Пуденко Т.И. Оценка эффективности деятельности в общем образовании: цели, подходы, решения // Научные основы управления образованием в меняющемся мире: материалы Всероссийской научно-теоретической конференции. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. С. 36-41.

7. Разорвин И.В. Определение эффективности оказания социальных услуг – инновационный путь управления социальными системами // Вопросы управления. 2014. №4(10). С. 169-174.

8. Распоряжение Комитета по образованию г. Санкт-Петербурга от 09.08.2013 г. №1810-р «Об утверждении примерных показателей эффективности деятельности государственных дошкольных образовательных организаций Санкт-Петербурга» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Администрации Санкт-Петербурга: [сайт]. URL: www.gov.spb.ru/norm_baza/ (дата обращения: 28.14.2015).

Pudenko Tat`yana Ivanovna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of the Laboratory, Doctor of Economics, Assistant professor,

pudenko@mal.ru

Boguslavskaya Tat`yana Nikolaevna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Scientific researcher, Candidate of Pedagogics,

tanya.boguslav@gmail.com

ABOUT CRITERIA OF AN ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF ACTIVITY PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Annotation

Results of the analysis of open information of governing bodies of education and the educational organizations for an assessment of efficiency of activity in the sphere of preschool education are presented. Typical shortcomings of mass practice of development of criteria and indicators of efficiency, and also advantage of approaches to an assessment of leading regions are revealed. Conclusions that heads don't consider an assessment of efficiency of activity in the context of creation of through, successive indicators on all levels of management are drawn, don't use this assessment as the instrument of achievement of the unique purposes of development of the organizations, lose interest in a perspective of efficiency of activity.

Keywords:

pre-school education; efficiency of activity of the preschool educational organizations; management of a development of education; criteria of an assessment of efficiency in education.

Марон Аркадий Евсеевич,

филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт управления образованием Российской академии образования»
в г. Санкт-Петербург, заведующий лабораторией,
доктор педагогических наук, профессор,
sofamaron@rambler.ru

Резинкина Лилия Владимировна,

Колледж технологий, моделирования и управления
Санкт-Петербургского университета технологий и дизайна,
заместитель директора, кандидат педагогических наук,
lastik65@yandex.ru

МУНИЦИПАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

В статье раскрываются социально-культурные и институциональные основания использования методологии средового подхода в развитии теории управления муниципальных образовательных систем.

Ключевые слова:

образовательная среда; социологические, информационные и культурологические подходы; основные типы муниципальных образовательных сред.

Управление образовательными системами в современных условиях в значительной мере определяется факторами принадлежности и учета особенностей конкретной территории. При этом муниципально-территориальные образования составляют социально-культурную и экономическую основу развития государства. В рамках конкретных территорий создается особое пространство взаимодействия различных образовательных структур, участия их в создании сетевого сообщества и в целом социально-культурного и экономического фона территории.

Актуальность исследования выражается в поиске научных оснований классификации муниципальных образовательных сред, так как в рамках региона общая картина территориальных образований достаточно разнообразная.

Средовый подход является одним из ведущих оснований построения научных исследований, определяющих педагогическое пространство и организационно-технологические условия взаимодействия субъектов образования.

В большинстве исследований понятие образовательной среды определяется через термины эффективности образовательного учреждения как социальной системы: эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса региона (района, города, муниципалитета) [6].

В трактовке понятия «образовательная среда» часто используют характеристики целостности, многоаспектности, системности, социально-психологической реальности, материальных и духовных условий образовательной деятельности, совокупности необходимых условий для погружения личности в целенаправленно подготовленную информацию.

Среда в личностном аспекте характеризуется психологическим, духовным, культурным, социальным и другим окружением человека, предполагая и его присутствие. Различают внешние среды (социальная, географическая, образовательная, экологическая, культуротворческая) и внутренние учебные среды (результат педагогического воздействия).

Анализ образовательной среды проводится с помощью следующих параметров:

- широта – структурно-содержательная характеристика образовательной среды, отражающая включенные в неё субъекты, объекты, явления и процессы;
- интенсивность – структурно-динамическая характеристика образовательной среды, определяющая концентрированность влияний, условий, возможностей и их проявлений;
- модальность – качественно-содержательная характеристика образовательной среды, характеризующая её в качественном, типологическом аспекте;
- доминантность – характеристика значимости конкретной локальной среды в совокупности ценностей субъектов образовательного процесса, выявляющая иерархию данной школьной среды в системе влияния на личность других источников;
- мобильность – характеристика образовательной среды через её способность к органичным эволюционным преобразованиям в аспекте взаимоотношений с окружающей средой [3].

Образовательная среда территории в современном понимании рассматривается как целостная качественная характеристика внутренней жизнедеятельности региона, определяемая конкретными внутренними запросами. Среда определяет выбор средств для удовлетворения территориальных потребностей; эффективность образовательной среды выражается в индивидуальном, интеллектуальном и социальном развитии личности, которого она позволяет достигнуть.

Образовательная среда региона может рассматриваться как система информационных ресурсов, технологий и обеспеченности процесса обучения, которая реализуется на основе принципов, обеспечивающих непрерывное образование взрослых.

Называют несколько типов социокультурной образовательной среды региона в зависимости от ряда критериев, лежащих в основе этого деления. По стилю взаимодействия внутри среды она может описываться как конкурентная или кооперативная, гуманистическая или технократическая; по характеру отношения к социальному опыту и его передаче среда может быть традиционной или инновационной, национальной или универсальной;

по степени творческой активности выделяют творческий и регламентированный типы; по характеру взаимодействия с внешней средой называют открытым и замкнутым типами.

Для исследования, имеющего целью построения инновационной муниципальной системы непрерывного образования взрослых важно рассмотреть требования к институциональной среде региона, района или организации. В настоящее время институциональный подход становится все более характерным для анализа взаимодействия между субъектами культуры и образования. Этот подход получил особое признание благодаря Нобелевскому лауреату – ученому Д. Норту, автору теории институциональных изменений. Институты определяются как относительно устойчивые типы и формы социальной практики, посредством которых организуется общественная жизнь, обеспечиваются устойчивые связи и отношения в рамках организованного общества [5].

Разумеется, не существует типов среды в чистом виде, и в одном регионе сочетаются разные, иногда достаточно противоречивые среды.

Охарактеризуем различные типы муниципальных образовательных сред.

Муниципальная образовательная среда с разветвленной структурой взаимодействия с Институтом повышения квалификации. Опора осуществляется на *инновационную школу*, которая формирует инновационный кадровый ресурс муниципального образования на основе практического опыта педагогов-новаторов, и Институт повышения квалификации, который обеспечивает теоретические занятия, что обеспечивает практикоориентированное и продолжительное во времени обучение, а также межкурсовое методическое сопровождение педагогов [4]. Такая деятельность делает возможным более эффективно использовать ресурсы различного рода, в том числе и для более качественной профессиональной подготовки конкурентоспособных педагогов и управленцев. Наиболее эффективные способы работы лучших педагогов найдут распространение в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Муниципальная образовательная среда с кластерной системой поддержки специалистов предполагает реализацию процесса формирования профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования (СПО) в совместной деятельности с субъектами образовательно-производственного кластера. В данном варианте предусмотрено построение производственно-образовательной среды профессиональной подготовки преподавателей системы СПО, структурной организации их учебной, практической, производственной деятельности в тесном сотрудничестве с профессиональными партнерами. Для эффективной деятельности образовательного кластера большое значение имеют взаимодействие и взаимовлияние субъектов внутри него. Сотрудничество, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия способствуют установлению стабильных коммуникаций, обработке, анализу, передаче и применению актуальной информации.

Субъекты образовательного кластера быстро реагируют на инновации в сфере образования, имеют возможность проверить их в учебном процессе, отслеживая новые тенденции в развитии научно-технического прогресса.

Муниципальная образовательная среда с ориентацией на мегаполис, учитывающая его близость с большому городу с разветвленной образовательной структурой. В соответствии с этим программы повышения квалификации и переподготовки кадров разрабатываются в соответствии с предлагаемыми программами повышения квалификации педагогических и управленческих кадров высших учебных заведений (в том числе негосударственных учреждений). В некоторых случаях такие программы составляются по государственному заказу или заказу работодателей.

Образовательная среда муниципалитета с сетевым взаимодействием рассматривается как формирование единого образовательного ресурса района на основе создания информационного сетевого взаимодействия, которое является оптимальным способом организации пространств переноса форм инновационной деятельности. Сеть, являясь открытой системой, задаёт пространство переноса и способы переноса. Такая образовательная сеть определяется как совокупность субъектов образовательного процесса, представляющих собственные образовательные ресурсы друг другу для улучшения результативности и качества образования. Именно сетевое взаимодействие представляется адекватным инструментом для решения задач эффективного позиционирования инновационных образовательных программ образовательных и иных сообществах с целью расширения ресурсного обеспечения.

Образовательная среда муниципалитета с распределенной системой поддержки опирается на центры информатизации образования, лицеи, гимназии и т.д., которые могут быть базой для распределения между этими общеобразовательными учреждениями сфер деятельности по повышению квалификации для приближения обучения к месту проживания обучаемых. Сегодня систему повышения квалификации важно направить не только на усвоение готовых форм использования ИКТ в образовательном процессе, но и на получение и распространение многообразной собственной практики.

При этом проектируется и реализуется модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которая базируется на распределении полномочий и функций между инновационными в данной сфере образовательными учреждениями с интеграцией технических, кадровых и других ресурсов образовательных информационных сред федерального, регионального и муниципального уровня и нацелена на эффективную помощь учителю в развитии его ИКТ-компетентности [2].

Построение и реализация данных моделей образовательных сред оптимально приближает базовый уровень обучения непосредственно к педагогу, возлагая на региональные и федеральные образовательные учреждения координацию деятельности муниципальных опорных площадок и обеспечение научно-методического сопровождения.

Таким образом, современной парадигме образования соответствует *муниципалитет как открытая образовательная среда*. Развитие муниципальной образовательной среды обусловлено постоянным взаимодействием с внешней средой, прежде всего с сопряженностью рынков труда и образовательных услуг. Это наиболее эффективно обеспечивает переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Такая образовательная среда может стать таким социальным институтом, который предоставляет человеку разнообразный образовательный сервис, позволяющий организовать процесс непрерывного обучения и получения современных профессиональных знаний, выстраивания той образовательной траектории, которая наиболее полно отвечает бы его образовательным и профессиональным способностям и потребностям, независимо от его местонахождения.

В соответствии с типологией образовательных сред вырабатывается стратегия управления муниципальными педагогическими системами.

Одной из ведущих стратегий, как показывают наблюдения в муниципальном образовании и анализ его кадрового потенциала, является *андрагогическая* стратегия, применяемая в подготовке специалистов сферы производства, социальной, культурной и профессиональной сферы для обучения взрослого контингента. Это касается преподавателей учебно-профессиональных центров при производстве, кадров сферы занятости населения, преподавателей колледжей и техникумов, осуществляющих переподготовку взрослых. Преподавателей в этой области в настоящее время специально не готовят, их андрагогическая подготовка институционально не оформлена и реализуется отдельными образовательными организациями, занимающимися непосредственно обучением взрослых людей.

Содержательным смыслом *акмеологической* стратегии управления муниципальной системы непрерывного образования взрослых является учет этапов профессионального становления педагогов – вхождение в профессию, формирование индивидуального стиля деятельности, самоактуализация педагога в профессии, профессиональная зрелость. Такое понимание акмеологической стратегии особо важно для проектирования индивидуальных траекторий повышения квалификации специалистов. Концепции профессионального становления педагога рассматриваются в трудах С.Г. Вершловского, И.А. Колесниковой, А.Е. Марона и др.

Ряд исследователей (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина) подчеркивают значение непрерывного образования взрослых как *стратегию роста профессиональной карьеры*, что достигается в процессе сопровождения и поддержке педагогов в качественной реализации идей в реальной практике по внедрению инноваций в области актуальных проблем – новые стандарты, учет муниципальных потребностей и др.

Одной из наиболее актуальных для государства и общества является стратегия повышения качества воспитания через развитие родительской

культуры и ответственного родительства, содействие в организации детско-родительского сообщества. В современных исследованиях приводятся данные о том, что педагогическая культура значительного большинства современных родителей крайне низка, что негативно сказывается на результатах их воспитательной деятельности, выражаясь в низком уровне воспитанности подрастающего поколения.

Стратегия развития социального и профессионального партнерства основана на интеграции деятельности образовательных (дошкольных, школьных, дополнительных), социальных, производственных, муниципальных, общественных систем. В основе проектирования данной стратегии лежат исследования теории становления и деятельности образовательного кластера. Образовательный кластер рассматривается как форма социального и профессионального партнерства образовательного учреждения и производственного предприятия, позволяющая соединить учебные, воспитательные, информационные и материально-технические ресурсы для эффективной и практикоориентированной подготовки будущего специалиста.

Рассматривая профессиональное партнерство в широком смысле, определяем составляющую образовательного кластера как разнообразные формы сотрудничества на основе координации образовательных систем с другими производственными системами, новые формы отношений. В исследованиях Л.А. Высоцкого и А.А. Моштаква профессиональное партнерство представлено как конструктивное взаимодействие учебного заведения с субъектами рынка труда и рынка образовательных услуг, с работодателями для удовлетворения интересов и запросов всех взаимодействующих сторон [1].

Данная стратегия логично вплетается во все вышеперечисленные стратегии, способствуя их максимальной эффективности. В работах исследователей проблематики образовательного кластера выделено положение о том, что данный подход не только стимулирует развитие, но и предполагает качественные изменения деятельности профессионального преподавателя, компонентов деятельности, структуры и технологии, кадрового потенциала содержательных участников совместной деятельности и др.

Исследование показывает, что учет муниципальных особенностей при реализации указанных стратегий позволяет достичь положительных результатов в развитии кадрового потенциала муниципальной территории в общеобразовательной, профессиональной и социально-культурных средах.

Литература

1. Высоцкий Л.А. Интеграционный подход в системе профессиональной подготовки студентов колледжа. СПб. : ЛОИРО, 2008. 166 с.
2. Горюнова М.А. Распределенная модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2006. 180 с.

3. Ковальчук О.В. Инновационное развитие муниципальной образовательной системы в контексте проектно-квалитативной парадигмы дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2012. 260 с.

4. Резинкина Л.В. Становление муниципального ресурсного центра практикоориентированного обучения педагогов на базе инновационной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2012. 180 с.

5. Савина М.А. Совершенствование системы социального управления учреждениями культуры: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. М., 2007. 188 с.

6. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997. Вып. 7. С. 181.

Maron Arkadij Evseevich,

*The Branch of The Federal State Budgetary Scientific Institution
«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»
in St. Petersburg, the Head of the Laboratory, Doctor of Pedagogics, Professor,
sofamaron@rambler.ru*

Rezinkina Liliya Vladimirovna,

*The College of Technologies, Modeling and Management
of The St. Petersburg University of Technologies and Design,
the Deputy director, Candidate of Pedagogics,
lastik65@yandex.ru*

MUNICIPAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS OBJECT OF MANAGEMENT

Annotation

The article reveals the socio-cultural and institutional reasons for using the methodology of the environmental approach in the development of the theory of management of municipal educational systems.

Keywords:

educational environment; social, informational, and cultural studies approaches; main types of municipal educational environments.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Мкртычян Арег Артавазович,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник, кандидат психологических наук,
areg1279@gmail.com*

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-СТРАТИФИКАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ НА ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ТЕЛЕВИДЕНИЮ И РАДИО

Аннотация

Настоящая статья посвящена сравнительному анализу влияния социально-стратификационных факторов на отношение подростков к средствам массовой информации. Помимо сравнительного анализа, в контексте временной динамики (анализ результатов исследований за несколько лет), в статье формулируются наиболее перспективные направления для будущих социолого-психологических исследований, касающихся отношения подростков к сети Интернет, а также влияния социальных сетей на процессы социализации современного подростка.

Ключевые слова:

средства массовой информации (СМИ); социокультурный подход; информационная среда подростка; социально-стратификационные факторы отношения к СМИ; социализация подростка.

При рассмотрении в социологических, психологических и педагогических исследованиях вопросов, связанных с отношением подростков к средствам массовой информации (далее – СМИ), целесообразным представляется предварительно очертить спектр наиболее значимых особенностей самого возрастного периода, а также и роли СМИ в процессах становления личности подростка.

С одной стороны, это связано с тем, что развитие современного подростка протекает на фоне его активного взаимодействия с информационной средой. СМИ оказывают непосредственное влияние на становление мировоззрения, формирование системы семейных ценностей, моральное и нравственно-этическое развитие подростка. Подчеркнем также, что влияние СМИ может развиваться как в положительном, так и в негативном направлении. Как отмечает А.М. Прихожан, склонность подростков к развитию негативного мировоззрения формируется не только в силу личного или семейного опыта, но и вследствие негативного влияния транслируемых в СМИ (прежде всего, телевидением) форм поведения [11]. При этом, эффективность

подобного влияния также определяется не столько самой транслируемой информацией, сколько возрастными особенностями зрителей. Прежде всего тем, что юные зрители, в отличие от взрослого, не всегда способны отделить подлинную информацию от ложной, не могут критически отнестись к источнику, поэтому вся получаемая ими информация усваивается без какого-либо критического анализа. Подобное отсутствие критичности в подростковом возрасте, по мнению Прихожан, определяет особый статус, ответственность и роль СМИ в процессе социализации подростка. Происходит, как отмечает исследователь, «скрытая программа социализации» подростка через, неконтролируемое взрослым, стихийное влияние СМИ [11].

С другой стороны, анализ процессов личностного становления подростка, без учета и изучения социокультурной специфики информационной среды (ее содержания, взаимодействия отдельных агентов информационной среды и пр.) – лишает полученные результаты многогранности и не позволяет проследить те качественные взаимосвязи между средой и субъектом, которые существенным образом отличают содержание и вектор социализации подростка. Подобная системность, как одно из приоритетных требований к современным исследованиям продиктовано тем, что СМИ, для подростка, выполняют не только информационную, развлекательную и досуговую функции. Это связано не только с развитием самих СМИ, но и с социальной ситуацией, и с ценностными изменениями среди родителей, которые, часто, ориентированы на развитие собственной профессиональной карьеры (особенно – молодые или воспитывающие детей в неполных семьях). Как отмечает О.А. Карабанова, подобная, часто вынужденная, направленность приводит к тому, что эмоциональное взаимодействие с ребенком, его воспитание переходит на «второй план», уступая место реализации собственных целей, связанных с достижением социального и материального благополучия. И, соответственно, трансляция духовно-нравственных ценностей, традиционно закреплённая за семьей и родителями, начинает осуществляться через СМИ, как говорилось выше – стихийно и через замещение общения ребенка с родителями [6].

Подобная стихийность и бесконтрольность трансляции может способствовать негативному развитию. Особенно актуально это именно в подростковый период, который, по словам П.П. Блонского представляет собой «историческое образование», особенности протекания которого зависят от целого ряда социокультурных факторов, прежде всего – уровня развития общества, характеристик среды и социальной принадлежности подростка [2]. Подобные положения значительно расширили понимание значения социальной среды (в том числе и СМИ) в развитии подростка, подтверждая важность для позитивного развития индивида. Именно в рамках подросткового возраста отмечается в наибольшей степени роль среды как фактора и источника дальнейшего становления личности человека и формирования его мировоззрения. Отметим, что, несмотря на различные взгляды на специфику подросткового возраста в разных теориях и подходах, можно выделить и общие положения. В частности, речь идет о том, что

развитие человека в подростковом возрасте большинством исследователей неразрывно связывает с активным вхождением в социальную среду или как говорил Э. Шпрангер – «это возраст вхождения в культуру», что означает «вхождение» индивидуальной психики подростка в объективный и нормативный «дух эпохи». С точки зрения Э. Шпрангера, главным новообразованием подросткового возраста является открытие собственного «Я», возникновение рефлексии и самосознания, которые представляют собой основу формирования ценностных ориентаций и мировоззрения подростка. Самосознание, как новообразование является следствием вхождения подростка в новый ведущий тип деятельности, обозначенной, в частности, Д.Б. Элькониным как «деятельность общения», которая является особенно важным процессом для формирования личности. Как отмечает Д.Б. Эльконин, это особый вид ведущей деятельности – общение со сверстниками, в процессе которого происходит освоение норм социального поведения, отношений равенства и уважения, норм морали, формирование ценностно-нормативной системы подростка [10]. Л.И. Божович также отмечала, что в подростковом возрасте одной из наиболее ярких черт следует выделить формирование нравственного мировоззрения, которое представляет собой систему нравственных убеждений, трансформирующую всю мотивационно-потребностную сферу подростка. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений подростка, где центральное, ведущее место начинают занимать нравственные, социально детерминированные, мотивы. Еще одно важное новообразование подросткового возраста Л.И. Божович обозначила как «самоопределение» – осознание себя в качестве члена общества и конкретизация своей социально значимой позиции для него [2]. И как видно, источником всех перечисленных новообразований, личностных и возрастных трансформаций выступает социальная среда, общество и культура.

Таким образом, неразрывная связь процессов социализации подростка с социальной средой, частью которой, несомненно, являются и СМИ, очередной раз подчеркивает актуальность вопросов, направленных на изучения взаимосвязи СМИ и личностного развития. Но, несмотря на очевидную значимость подобных вопросов, как в социологической, так и в психологической науке отмечается дефицит исследований в этой области, особенно, когда речь заходит не о традиционных СМИ (телевидение, радио, печатные издания), а о новом поколении информационных источников (Интернет), которые по своей специфике кардинально отличаются от вышеперечисленных, как своим форматом и содержанием, так и особенностями влияния на подростковую среду. В этой связи, несмотря на сформулированное название статьи, мы не будем ограничиваться анализом работ в области телевидения и радио, т.к. подобное ограничение оставило бы за рамками аналитического обзора очень важные содержательные моменты, касающиеся, именно, роли сети Интернет в процессах социализации. В качестве наиболее актуальных направлений, освещенных в обзоре, отметим

такие, как: особенности места СМИ в досуговой деятельности подростка; анализ предпочтений подростков в выборе приоритетного источника информации; мотивы обращения к различным видам СМИ, а также – отношение подростков к содержанию получаемой информации.

Информационная среда как источник социализации подростка

Обращаясь к влиянию среды на личностное становление современного подростка, необходимо учитывать, как говорил Выготский, специфику культуры и особенности самого общества, в котором развивается и активно функционирует индивид. Подобный социокультурный подход в исследовании особенностей любого возрастного периода, равно как и процессов личностного становления, в целом, позволяет детально рассмотреть все многообразие механизмов и процессов, которые определяют развитие личности с учетом исторических, культурных и даже – экономических и технических характеристик общества. Обращаясь к подобной специфике, имеет смысл несколько пересмотреть и уточнить само понятие среды и, соответственно, – культуры, как источников социализации подростка.

Как отмечал А. Моль, общие тенденции таковы, что техническая оснащенность и развитие общества постепенно трансформирует культуру в агента трансляции информации, которые оказывает огромное влияние на развитие, как отдельного индивида, так и общества. В своем рассмотрении культуры А. Моль подразделяет ее на два взаимосвязанных типа: культуру индивидуальную и культуру социальную. Индивидуальная культура – это совокупность знаний, получаемых из внешнего мира посредством информационных сообщений, на основании чего формируется мировоззрение человека. Соответственно, особенности индивидуальной культуры всецело зависят от общего состояния социальной культуры, которая, в современной технологическом обществе, постепенно трансформируется в культуру мозаичную. Т.е. в культуру, которая уже представляет собой не продукт академических, «университетских» знаний, а является, по сути, набором хаотичных, несвязных между собой информационных фрагментов, непрерывно воздействующих на личность – «обильно и беспорядочно». А это, как отмечает А. Моль, приводит к тому, что знания, которые должны являться основой индивидуальной культуры, формируются не системой академического образования, а стихийно усваиваются через информационное поле [9]. В этой связи, говоря об источниках социализации в современном обществе необходимо уточнить, что ею выступает не просто социальная среда, а среда информационная. Это своеобразная социокультурная составляющая, которая способна, в эпоху бурного технического развития общества, определять особенности социализации подростка. Информационная среда является транслятором ценностей и норм, которые стихийно или целенаправленно усваиваются индивидом, формируя, тем самым, его личную ценностно-нормативную систему. Можно сказать, что в реалиях современного технологического общества понятие социальной среды как источника социализации подростка замещается средой информационной, которая насыщена различными

агентами (телевидение, радио, Интернет, образовательные институты, семья и пр.) определяющими направленность и специфику подросткового развития. Отметим также, что в социологических и психологических работах, касающихся информационной среды современного подростка, условно, можно выделить два вектора исследований. В первом ведущий акцент изучения делается на влиянии информационной среды на процессы социализации подростка. Второй вектор отражает проблематику влияния различных социально-стратификационных и социокультурных факторов на отношение самого подростка к различным агентам информационной среды. Естественно, что в современных условиях, основной акцент в подобных работах делается на телевидении и радио, как наиболее традиционных агентах информационной среды.

Если выделить роль, именно, телевидения в контексте информационной среды подростка, то отметим, что телевизионные передачи отличаются своей полифункциональностью. В частности А.А. Леонтьев, опираясь на исследования отечественных психологов выделяет такие социально-психологические функции современных СМИ (прежде всего – телевидения), как: функцию социальной ориентировки и участия в формировании общественного мнения; функцию социальной идентификации и аффилиации; самоутверждения и психотерапии личностного становления, а также функцию формирования общественного сознания и системы стереотипов [7]. Как видно – телевидение, равно как и СМИ, в целом, перестали выполнять сугубо информационную функцию, отражаясь на процессах ценностнообразования, личностной рефлексии и организации социального поведения. В своих исследованиях В.С. Собкин и А.В. Шариков, также отмечают, что современное телевидение выполняет ряд самых разнообразных функций [16; 19; 20]. Помимо сугубо развлекательной направленности исследователи выделяют и ряд функций, представляющихся особо важными, когда речь заходит о воспитательном и педагогическом эффекте телевизионных программ. Особенно остро необходимость в подобных педагогических функциях проявляется относительно программ, ориентированных на детскую и подростковую аудиторию. К подобным воспитательно-педагогическим функциям следует относить: функцию просвещения и образования, трансляцию общественных норм, формирование у подрастающего поколения ценностных ориентиров, смыслов, а когда речь идет о детской аудитории – то можно говорить и о формировании мотивационно-волевой сферы, равно как и процессов социализации, в целом. Современное телевидение представляет собой своеобразный инструмент социализации ребенка, определяя его личностное, эмоциональное и культурное развитие. Настоящая ситуация такова, что телевидение часто замещает собой родительские функции контроля и трансляции ценностей и правил. Естественно, как отмечают исследователи, подобный потенциал телевизионных программ определяет и ответственность за характер, качество и содержание транслируемой продукции. И, как видно из вышесказанного, в данном случае существует ряд проблемных моментов, связанных не только с содержанием и доступностью в

телесетке каналов передач, ориентированных на детскую и подростковую аудитории, но и с качеством данной продукции. В этой связи возникает необходимость в оценке не только отношения подростков к телевидению и СМИ, в целом, но и анализ содержания различных агентов информационной среды. В том числе, и в контексте экспертизы на предмет их соответствия воспитательным, учебным и досуговым функциям.

Помимо полифункциональности, необходимо отметить еще одну важную специфику современных (особенно – электронных) СМИ, которая определяет особенность влияния на аудиторию – это особый вид взаимодействия с потребителем. В отличие от печатных СМИ и радио, телевидение и Интернет все активнее внедряют такой формат взаимодействия с аудиторией, который условно можно обозначить как диалогичное взаимодействие. Можно сказать, что в процессе взаимодействия наблюдается обоюдное влияние: как СМИ на аудиторию, через трансляцию ценностей, норм поведения и пр. – с одной стороны. А с другой стороны, через обратную связь (особенно – в сети Интернет, через социальные сети) – сами реципиенты трансформируют под свои интересы средства массовой информации. Именно подобная диалогическая специфика и возможность «обратной связи» представляют собой основу для активного вхождения в процесс социализации электронных СМИ и, прежде всего, сети Интернет, которая все отчетливее приобретает черты приоритетного агента информационной среды с функцией социального управления.

Включенность СМИ в досуговую деятельность подростка

Одной из основных сфер деятельности подростков, в которой в значительной степени проявляется активное вмешательство СМИ – это, без сомнения, досуговая деятельность. Рассмотрение места СМИ в системе досуговой деятельности подростка способствует не только анализу предпочтений тех или иных передач или самих агентов информационной среды в структуре досуга, но и позволяет, отталкиваясь от парадигмы деятельностного подхода, интерпретировать и анализировать особенности мотивационно-потребностной сферы подростка, исследовать специфические характеристики жизненного стиля. Подобный подход к исследованию особенностей информационной среды современного подростка и его отношения к СМИ в полной мере отражен в работах, реализуемых Центром социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» (ранее Институтом социологии образования РАО (ИСО РАО) [17]. В исследования, проводимых сотрудниками Центра особый акцент делается на влиянии социально-стратификационных факторов на трансформацию, как структуры досуга, так и на само отношение подростка к информационной среде. В частности, ходе опроса учащимся предлагалось ответить на вопросы, направленные на выявление предпочитаемых ими форм проведения досуга. Анализ ответов школьников на вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свободное от учебы время показывает, что вариант «смотреть телевизор» по своей значимости занимает шестое место в ряду различных занятий, на него

указывают 35, 6% опрошенных. Необходимо отметить, что в первой тройке наиболее популярных форм проведения досуга у школьников находятся прогулки (70,9%), прослушивание музыки (52,0%) и общение с друзьями (49,8%). Особую ценность полученные результаты приобретают при сравнении с данными предыдущих исследований, что позволяет рассматривать структуру досуга подростка в динамике, с выделением определенных тенденций. Сравнение данных, полученных в ходе исследования в 2009 году с результатами опроса, проведенного ИСО РАО в 2002-м году среди учащихся 7-х, 9-х и 11-х классов московских школ, позволяет зафиксировать существенные изменения значимости просмотра телепередач в структуре досуга подростков. Как отмечают исследователи, если в 2002 году популярность такой формы досуга как просмотр телепередач не изменяется в зависимости от возраста респондентов (исключая небольшое снижение в 11-м классе), то в 2009-м году наблюдается резкое снижение популярности просмотра телепередач досуга от 5-го к 9-ому классу. Отмечается также, что сравнение ответов семиклассников и девятиклассников в 2002-м и 2009-м гг. указывает на существенное снижение значимости просмотра телепередач как формы проведения досуга, так если в 2002-м году 61,5% учащихся 7-го класса предпочитали просмотр телепрограмм в свободное время, то в 2009-м году таких оказывается только 36,0%. Аналогичная ситуация и у девятиклассников – 61,1% в 2002-м году и 21,8% в 2009-м году.

Отдельное направление анализа в данных исследованиях касается гендерных особенностей, то здесь показательно сравнение полученных данных с более ранним исследованием, проведенным ИСО РАО в 1997 году, а также с исследованием 2002 года. Как отмечают исследователи Института, в 1997-м и 2002-м гг. девочки несколько меньше, чем мальчики предпочитали просмотр телепередач в свободное время, причем если в 7-х и 9-х классах около половины опрошенных выбирают этот вид проведения досуга, то по данным опроса 2009-го года только 45,6% мальчиков и 26,8% девочек предпочитают такой вариант, а в девятом классе наблюдается еще более выраженное снижение числа таких ответов (26,8% мальчиков и 17,4% девочек).

В целом, при анализе роли телевидения в структуре досуга школьников сотрудники, проводившие данные исследования выделяют две существенные тенденции. Во-первых, это меньшая значимость данной формы проведения досуга среди девочек, в сравнении с мальчиками, что проявляется во всех анализируемых нами возрастных группах. Во-вторых, общее снижение популярности просмотра телепередач как формы проведения свободного времени в сравнении с более ранними исследованиями (семи и двенадцатилетней давности). Причинами подобного снижения общей популярности телевидения как формы проведения досуга, с точки зрения исследователей, могут выступать как изменение в содержании и жанровой специфике телепередач, которые, возможно, менее интересны современным подросткам, так и возросшая популярность Интернета, «общения» с компьютером, что позволяет не только просматривать телепередачи в

прямом эфире (он-лайн телевидение), но и находить те фильмы и телепрограммы, которые уже прошли в эфире. В качестве подтверждения последнего предположения могут выступать данные, согласно которым Интернет занимает четвертое место в структуре досуга школьников (48,7%), а «общение» с компьютером как форму проведения досуга выбирает значительно большее количество школьников 7-х и 9-х классов, чем вариант «просмотр телепередач» (7-й класс – 47,5% компьютер и 36,0% телевидение, $p=.0037$; 9-й класс – 45,2% и 21,5% соответственно, $p=.0001$). Конечно, как показывают современные исследования, в структуре досуга подростка телевидение уступает таким формам досуга, как «прогулки» (70,9%), «прослушивание музыки» (52,0%) и «общение с друзьями» (49,8%). При этом, если в 2002 году популярность просмотра телепередач не зависела от возраста респондентов, то к 2009 году (как показывает сравнительный анализ результатов этих лет) популярность телевидения снижается от 5-го к 9-му классу. Снижение популярности телевидения объясняется, прежде всего, изменением содержания и жанровой специфики передач, а также возможностью просмотра интересующих передач в любое время в сети Интернет, как в «прямом» эфире, так и посредством скачивания нужного медиа-контента. Тем не менее, как показывают различные исследования, телевидение все еще занимает одно из ведущих мест в досуге подростка.

Помимо работ, проведенных Институтом социологии образования, обратимся к исследованиям А.В. Шарикова, который отмечает, что тенденция, когда телевидение начало активную экспансию в структуры досуговую деятельность подростка, проявилась в середине 80-х годов прошлого века, в период глобальных макроэкономических и геополитических трансформаций на территории бывшего СССР. Так, в советский период в исследованиях 1980-1985 гг. был отмечен сдвиг в сторону возрастания роли телевидения у старших школьников, за телепросмотром в структуре досуга следовали прогулки с друзьями, занятия спортом. В 1980-1990 гг. телевидение играло в жизни подростков довольно значительную роль. Прежде всего, именно оно задавало те социально одобряемые образцы, которые были восприняты многими детьми и подростками. О популярности проведения досуга у телеэкрана у детей, подростков и юношества свидетельствуют материалы многих исследований. В частности, как отмечает Шариков, по данным всероссийского исследования «Российские подростки в информационном мире» (1997-1998 гг.) в структуре досуга телесмотрение находится у них на первом месте (76,7%), тогда как чтение – на четвертом (49,1%). С точки зрения А.В. Шарикова, отличительной чертой, характеризующей свободное время современного подростка 90-х годов, было отсутствие организации его досуга. Таким образом, стихийно, телевидение взяло на себя функции организатора досуговой деятельности подростка в связи с тем, различными формами внешкольной деятельности было занято менее трети школьников, в основном, младшие подростки [20]. Свободное время в выходные дни в 1998 г. московский подросток проводил в таких занятиях как: просмотр телепередач – 55,5%, слушание музыки – 51,7%, игра на компьютере

– 28,3%, разговоры с друзьями по телефону – 27,9%, просмотр видеокассет – 26,4%, а также чтение – 24%. В начале нового столетия (согласно данным опроса КОМКОН) оказалось, что телевизор продолжает занимать главенствующую позицию в досуге нового поколения. Лидерами просмотра телевизионных передач были подростки в возрасте от 13 до 15 лет, которые смотрели его более трех с половиной часов в день. Интересным явились данные, демонстрировавшие, что дети смотрят на телевидении не только мультфильмы и передачи. Они являются наиболее активными реципиентами рекламных сообщений: как показали исследования зрительского поведения, в среднем каждый второй школьник смотрит рекламу. А среди 13-15-летних подростков таких оказалось чуть более 20%. Тем не менее, в современных условиях наблюдается несколько иная тенденция, связанная с тем, что в досуг и в информационное поле подростка все активнее входит сеть Интернет, которая весьма успешно конкурирует с такими традиционными агентами информационной среды, как телевидение и школа.

Предпочтения подростков в выборе источников информации

Отметим, что, несмотря на ярко выраженный рост влияния информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на жизнь современного подростка, традиционные СМИ (прежде всего – телевидение) и школа все еще остаются более, чем важными источниками его социализации, являясь активными агентами информационного окружения, т.е. среды. Несмотря на то, что телевидение в структуре досуга современного подростка, а также – в качестве источника информации, имеет неуклонную тенденцию к уменьшению своего удельного веса в информационной среде, тем не менее, данный агент информационной среды все еще способен оказывать существенное влияние на социализацию подростка и на формирование его ценностно-нормативной системы. Телевидение, наравне с Интернетом и школой, продолжает играть существенную роль в процессе социокультурного развития подростка и успешно реализовывать такие социальные функции как информирование, воспитание и ориентация подростка в современном мире. Так, помимо оценки роли телевидения в структуре досуга, в исследованиях В.С. Собкина и Т.А. Феофановой было выявлено место телевидения в информационном пространстве школьников. С этой целью учащимся предлагалось отметить те источники, из которых они получают наиболее важную и полезную информацию. Вариант «из телевизионных передач» оказался на пятом месте, его выбрали 15,8% школьников ответили таким образом. Наиболее же востребованными источниками информации для школьников являются уроки в школе (56,1%), Интернет и другие информационные сети (47,1%), а также книги (37,3%). Как отмечают исследователи, за последние 20 лет наблюдается существенное снижение роли телевидения как источника важной информации. Если в 1987-м году оно находилось в первой тройке значимых составляющих информационного поля, то в 2009-м эту позицию занимает сеть Интернет. Телевизионные передачи находятся в числе первых пяти источников значимой информации только у учеников пятого класса, у более старших

подростков его опережает общение с друзьями и родителями. Обращение к конкретным данным показывает, что в 1987-м году среди пятиклассников телевидение называли в качестве наиболее полезного источника информации 77,7%, а в 2002-м таких – 13,7% (среди девятиклассников соответственно: 66,6 и 13,4%) . Рассматривая возрастную динамику изменения отношения школьников к телевидению как источнику информации исследователи отмечают, что в целом телевидение явно уступает урокам в школе, книгам и Интернету. При этом в целом мальчики несколько чаще, чем девочки отмечают телевизионные программы как источник интересной и полезной информации. К девятому классу различия в оценке телевидения между мальчиками и девочками стираются, а наиболее востребованным продолжают оставаться Интернет (выходит на первое место по популярности – 64,0% у мальчиков и 50,2% у девочек), уроки в школе (соответственно: 38,8% и 44,5%) и книги (соответственно: 30,2% и 46,8%). В исследовании 1997-го года, проведенного в ИСО РАО также отмечалось падение с возрастом респондентов значимости просмотра телевизионных передач в структуре досуга школьников, и в то же время рост статуса телевидения как источника информации с увеличением возраста респондентов. Исследователи делают вывод о том, что снижение статуса «смотрения телевизора» в качестве предпочитаемой формы проведения досуга следует рассматривать как факт принятия школьниками с возрастом особой культурно-нормативной позиции по отношению к телевидению, как к непродуктивной («пассивной») форме проведения досуга, позиции, характеризующей это занятие как «пассивный стиль жизни». Аналогично, при сравнительном анализе результатов исследования 2009-го года, учеными также отмечается снижение статуса телевидения. Как в отношении досуга, так и в отношении статуса источника информации. Телевизионные передачи становятся все менее популярными среди школьников (особенно в сравнении с более ранними данными), и по мере увеличения возраста подростков отмечается дальнейшее снижение значимости роли телевидения. В целом полученные данные показывают, что телевидение вытесняется более информативным и разнообразным Интернетом, который, особенно начиная с 7-го класса оказывается одним из ведущих агентов, составляющих информационную среду подростка.

Уменьшение популярности телевидения как источника информации и средства досуга на фоне увеличения роли Интернета и, в то же время, статусность, стабильность и эффективность телевидения как источника социализации и развития ценностных ориентаций современного подростка – продиктованы одним и тем же фактором. Это интегральный фактор, который, на наш взгляд сочетает в себе ряд характеристик. Таких, как: «закрытость» телевидения как агента информационного поля, «стабильность – ригидность» (отсутствие возможности оперативного реагирования на запросы подростковой среды) и «монологичность» (отсутствие привычного для сети Интернет формата интерактивного общения). Как мы уже отметили, в след за работами, посвященными отношению современного подростка к

ТВ, представленные факторы существенно снижают ценность и значимость телевидения для подростка, особенно в контексте досуговой и познавательной деятельности. Для этих целей подросток наиболее часто прибегает к Интернету и активности в рамках школьного обучения. Тем не менее, упомянутые «тяжеловесность», «авторитарность» и «закрытость» телевидения, оказывают не только негативное воздействие на образ данного агента информационной среды с позиции современного подростка. Мы говорим о том, что, в отличие от сети Интернет, не любая информация попадает на телевизионный экран. Это связано с тем, что телевидение в большей степени, нежели Интернет подвержено цензурированию выпускаемого продукта, в том числе – и информационного. С одной стороны – это негативно сказывается на доступности информации, но с другой – способствует повышению социальной значимости и статуса телевизионного содержания. Информация, передаваемая по телевидению, скорее будет восприниматься как «проверенная» и «безопасная», в противовес «оперативной», но «потенциально опасной» информации из Интернет. Подобные противоречия способствуют двойственности восприятия телевидения современным подростком: как источник информации и средство досуга и, тем более, коммуникации – телевидение несомненно проигрывает Интернету. Но как средство трансляции жизненных приоритетов и ценностей – телевидение, скорее всего, будет представлять собой более «успешного» агента личностного становления подростка, т.к. оно в меньшей степени подвержено ситуативным и стихийным трансформациям.

Тем не менее, с точки зрения А.В. Шарикова сегодняшнее телевидение умеет, в основном, информировать и развлекать. Именно телевидение сегодня является основным медиа, усиливающим процессы дегуманизации сознания юных граждан. Естественно, что особенно острой в отношении детства является уже упомянутая выше проблема отображения насилия и эротики на телеэкране. Эта проблема является главной и нерешенной в сфере информационной безопасности подростков и носит комплексный, междисциплинарный характер. Как единогласно отмечают разные исследователи, сегодняшний телевидение усиливает процессы аномии, размывает общепринятые ценности. Недопонимание роли телевидения, равно как и остальных агентов информационной среды (прежде всего – сети Интернет) негативно отражается на подрастающем поколении [4; 8; 20].

Мотивы обращения к СМИ

Анализ предпочтений в источниках информации и досуговой деятельности будет менее развернутым, без учета такой субъективной составляющей как мотивы выбора и обращения к различным источникам СМИ со стороны подростка. Исследование отношения школьников к СМИ в качестве необходимого компонента, предполагает анализ мотивов обращения к различным агентам информационной среды. Для выявления мотивов, побуждающих школьников обращаться, в частности, к телевидению, исследователи ИСО РАО предлагали респондентам ответить на вопрос, «почему они предпочитают именно те телепередачи, которые они указали

как любимые?». Как показал анализ результатов, ведущими оказались следующие мотивы: «нравится тема, идея, сюжет телепередачи» (54,8%), «передачи позволяют отдохнуть, отвлечься от занятий» (38,7%), «передачи позволяют узнать что-то новое» (27,3%). Интересными также являются еще два достаточно популярных ответа: «эти передачи популярны среди моих друзей» (17,5%) и «благодаря этим передачам у меня есть, что обсудить с окружающими» (16,4%). Полученные данные исследователи анализировали с учетом социально-стратификационных факторов. В частности, в контексте гендерных и возрастных особенностей. Подобный анализ показал, что мотив «нравится тема, идея, сюжет передачи», который можно еще назвать как мотив интереса является ведущим как у мальчиков, так и у девочек. Достаточно значимыми также во всех группах опрошенных оказывается познавательный мотив, показатели для него в целом идентичны. Различия же зафиксированы относительно двух иных выявленных мотивов – мотива поддержания общения и собственного имиджа («передачи популярны среди друзей») и рекреационно-развлекательного мотива. Как показали результаты сравнительного анализа, за исключением пятого класса, для мальчиков указанный мотив поддержания имиджа оказывается существенно более значимым при выборе телепередач, чем для девочек (различия значимы в 4-х случаях из 5-ти). С возрастом его значимость постепенно уменьшается, однако все равно он остается одним из главных. Возможно это свидетельствует о том, что отношения мальчиков больше связаны с внешними обстоятельствами, атрибутами и ситуациями, в связи с чем для сохранения отношений необходимо постоянно быть в курсе происходящих событий, тогда как отношения девочек могут меньше зависеть от внешних обстоятельств и больше ориентироваться на внутренние переживания и межличностные отношения.

С другой стороны, как отмечено в исследовании, рекреационно-развлекательный мотив оказывается более значимым для девушек, чем для юношей. Подобные предпочтения также подвержены временным трансформациям. Так, сравнение описанных данных с опросом 1997-го года выявляет существенные различия. Так для девочек в 9-м классе рекреационно-развлекательный мотив в 1997-м году был значимо менее важен, чем для мальчиков. Кроме того, к 9-му классу у девочек потребность общения оказывается значимо выше, чем у мальчиков, тогда как по данным опроса 2009-го года для обоих вариантов ответа, которые могут быть отнесены к мотивации общения показатели для девочек к 9-му классу снижаются, тогда как у мальчиков они находятся в обоих случаях на значимо более высоком уровне. Столь радикальные различия, с точки зрения исследователей, связаны с общим снижением значимости телевидения как в структуре досуга, так и в структуре информационного поля, а в связи с этим и сужения его функций до рекреационно-развлекательных и источника популярной информации. Помимо этого, подобное снижение роли телевидения является закономерным последствием все большего внедрения в

информационную среду подростка сети Интернет, которая, в отличие от классического (аналогового) телевидения предлагает подростку более широкие возможности, как в досуговой деятельности, так и в качестве источника информации.

Интернет как альтернативный источник информации и досуговой деятельности

Описанные трансформации подтверждают необходимость анализа роли телевидения не дискретно (в отрыве от остальных источников СМИ), а именно системно, в контексте информационной среды современного подростка, в целом. Сама по себе фиксация изменения позиции роли телевидения в жизни подростка не позволяет в полной мере проследить социокультурные трансформации всей информационной среды. Необходимо наличие исследований со сравнительным анализом динамики остальных агентов информационной среды. Эти исследования посвящены отношению подростка к электронным СМИ, ИКТ (прежде всего, Интернету и социальным сетям, как одному из наиболее динамично развивающихся и популярных сегментов «всемирной паутины»). Подобного рода исследования широко представлены в рамках отечественной социологической науки [1; 12-14]. Если же говорить о зарубежных исследованиях, посвященных информационной среде подростка, то в данном случае, наибольшую популярность и актуальность приобретает достаточно узкое и специфичное направление, связанное с детальным изучением рисков для пользователей, выделяемых в информационной среде [21]. Естественно, в этом аспекте наибольший интерес вызывают исследования рисков, связанных с использованием ИКТ, прежде всего – сети Интернет. Этому есть ряд очевидных причин, среди которых можно отметить бурное развитие самих ИКТ, их мобильность, доступность для пользователей любых возрастных и социальных категорий и, практически полное отсутствие цензуры и контроля. В действительности, социальная ситуация развития современного подростка такова, что к уже традиционным агентам социализации, таким как СМИ, школа и семья, необходимо причислять и Интернет, который, во многом, «взял» на себя функции, носителями которых изначально являлись перечисленные выше сферы социализации. Как отмечают В.С. Собкин и Д.В. Адамчук, современный уровень развития Интернета позволяет подростку удовлетворять в виртуальной реальности самые разные потребности: от игровых до познавательных и социальных [1; 15]. Можно констатировать, что современные подростки выросли в этом новом типе информационной среды, которая, на данный момент уже не является для них «виртуальной» реальностью, а представляет собой значительную часть современной повседневной жизни, распространяясь в самые разные виды деятельности: игровую, учебную, коммуникативную и пр. Можно отметить, что в условиях современного техноэволюционного общества ИКТ являются прямым и весьма успешным конкурентом другому агенту информационной среды – телевидению. В частности, как отмечается в периодических

мониторинговых исследованиях, проводимых Институтом социологии образования РАО, в структуре досуга современного школьника «общение с компьютером» на протяжении нескольких последних лет стабильно занимает одну из первых позиций среди всевозможных способов проведения досуга. В частности, как показали результаты масштабного исследования, проведенного в 2010 году сотрудниками Института, в досуге современного российского школьника «общение с компьютером» занимает четвертое место (48,7%), уступая лишь: «общению с друзьями» (49,8%), «прослушиванию музыки» (52,0%) и «совместным прогулкам» (70,9%). На фоне роста популярности использования компьютера в досуговой деятельности, исследователи отмечают и обратную тенденцию, связанную с тем, что просмотр телевидения как вид досуговой деятельности с каждым годом теряет свою популярность у подростков. Подобные выводы были сформулированы при сравнительном анализе структуры досуга учащихся 7-х, 9-х и 11-х классов в 2002 и 2009 годах. Как отмечается в исследовании, значимость просмотра телевидения в структуре досуга подростков в 2002 году практически не изменялась с возрастом. В то же время, в 2009 году было зафиксировано резкое снижение значимости телевидения как вида досуга на протяжении всего времени обучения подростка в школе. К примеру, если в 2002 году данный вид досуга отмечали более 60% школьников, то в 2009 году этот показатель уменьшился до 36%. Наряду с представленными возрастными и временными изменениями, в своей работе авторы обращают внимание и на гендерную специфику выбора досуга среди подростков. В частности, отмечается, что доля мальчиков, отмечающих свое «общение с компьютером» существенно выше, чем для девочек (54,5% и 38,8%, соответственно). При этом, был отмечен очень важный нюанс, который иллюстрирует саму специфику трансформации досуговой деятельности подростка и места ИКТ в этой деятельности. Было отмечено, что обращение к гендерному фактору показало, что доля мальчиков в 2002 и 2009 годах, отметивших «общение с компьютером» как приоритетный вид досуга – практически не изменилась. В то же время, с 2002, существенно увеличилась доля девочек, отметивших данный вид досуга (с 25,6% до 38,8%). На основании подобных данных был сделан интересный и важный вывод о том, что подобные гендерные изменения связаны не столько с тем, что интерес девочек к компьютерам резко увеличился, а с тем, что трансформировался сам досуг с использованием компьютера. Если в 2002 году он представлял собой, прежде всего, компьютерные игры (что традиционно более интересно мальчикам), то к 2009 году – компьютер наделяется новой функцией – он становится средством общения в сети Интернет, помогая реализовать, тем самым, одну из ведущих подростковых потребностей – потребность в общении. Именно подобные трансформации, как отмечают исследователи, нивелируют влияние гендерного фактора при выборе современным подростком ИКТ как средство досуга. С другой стороны, очевидно предположить, что на распространенность ИКТ в сфере

досуга подростка способен оказывать влияние и фактор уровня обеспеченности семьи. Но, как показывают исследования, и в данном контексте наблюдается активная экспансия компьютера в досуг подростка, вне зависимости от данного социально-стратификационного фактора. В частности, среди школьников из низкообеспеченных семей «общение с компьютером» отмечает 57,7% опрошенных, а среди подростков из высокообеспеченных семей – 45,7% опрошенных. Несмотря на данное небольшое расхождение в цифрах, исследователи делают вывод о том, что доступность компьютера в современном обществе все больше не зависит от уровня дохода семьи подростка, что положительно сказывается на его популярности в подростковой среде, в целом. При том, что влияние гендерного фактора и уровня социальной обеспеченности семьи, как показывают исследования, имеет тенденцию к уменьшению своего влияния на особенности информационной среды подростка, то влияние социокультурных факторов все еще способствует определению места и веса ИКТ в информационной среде подростка. В частности, как мы уже отмечали выше, к подобным факторам следует относить региональные особенности, определяющие уровень доступности ИКТ (дома и в школе) и уровень компьютерной грамотности подростка. В частности, учащиеся школ, расположенных в региональных центрах чаще отмечают наличие компьютера в структуре своего досуга (52,6%), нежели учащиеся сельских школ (43,5%). Что касается использования Интернета как источника информации, то в региональных центрах его отмечает 42,3% опрошенных, в то время как среди школьников районных центров – 34,8% подростков. И еще меньше (16,2%) школьников из сельских учреждений выделяет Интернет как источник информации. Тем не менее, необходимо отметить, что в любом случае, со временем, функции, закрепленные за компьютером, существенно расширяются. И если изначально речь шла об использовании компьютера в игровых целях. То в настоящий момент он является одним из приоритетных источников получения информации, т.к. развитие и доступность компьютерных технологий неразрывно связано с развитием и доступностью сети Интернет. ИКТ, на данный момент, занимают значительное место в информационном пространстве современного подростка. Материалы опросов свидетельствуют о том, что Интернет (и, соответственно, компьютер как средство использования всемирной сети) находится на втором месте по степени важности и полезности информации, уступая лишь школьным занятиям (47,1% против 56,1%, соответственно). При этом, важно отметить, что подобное распределение весьма нестабильно, т.к. в полученных сравнительных данных наблюдается тенденция к росту приоритета ИКТ как источника информации и, наоборот, уменьшение значимости школьной среды как источника получения информации [12; 14].

Помимо исследований степени включенности ИКТ в жизнь современного подростка все большую актуальность приобретают научные работы в области рисков использования ИКТ. В числе наиболее часто

встречаемых рисков отмечают: негативное влияние компьютера на физическое здоровье, деформация режима дня подростка, перенос реального межличностного общения в виртуальное пространство и пр. Обращаясь к вопросу о влиянии ИКТ на физическое здоровье школьника, исследователи отмечают, что практически каждый второй из опрошенных школьников отмечает жалобы на ухудшение самочувствия и неприятные ощущения в результате длительной работы на компьютере. Как правило, подавляющее большинство жалоб на ухудшение физического самочувствия касалось «рези в глазах и головных болей» (27,5%), «сонливости» – 22,8% и «болей в спине и в руках» – 10,2%. Учитывая, что во время опроса были выявлены корреляции между продолжительностью работы за компьютером и частотой встречаемости различных видов ухудшения физического здоровья, то вполне закономерно встает вопрос о том, что одной из сторон изучения особенностей отношения подростков к ИКТ должен стать аспект, касающийся самой культуры и гигиены пользования компьютером. С другой стороны, как отмечается в проведенном в ИСО РАО исследовании, частота проявления негативных физических симптомов при пользовании компьютером неразрывно связано с уровнем компетентности самих пользователей, с уровнем компьютерной грамотности подростка. Как показывают данные, приведенные в ходе исследования, среди подростков, обладающих более высоким уровнем компьютерной грамотности, значительно реже фиксируются негативные физические симптомы. Помимо непосредственного физического вреда, под компьютерными рисками необходимо понимать и деформацию режима дня подростка. Как показывают данные, полученные при исследовании данной проблематики, большинство опрошенных подростков отмечают дневное время использования компьютеров (54,4% отметили время «с 12 до 18 часов»). При этом, как отмечают сами исследователи, беспокойство вызывает другая группа (6,6% опрошенных), которые отметили, что пользуются компьютером «ночью с 0 до 6 часов» [1; 14].

Отметим, что в последнее время риски, связанные с формированием негативных физических состояний были отодвинуты на «второй план» более тяжелыми и патогенными рисками, психического и психологического характера, последствия которых негативно отражаются не только на физическом здоровье подростка, но и на его личностной, эмоциональной, когнитивной и социальной сферах. Подобные изменения в позиции рисков связаны, прежде всего, с тем, что, как уже уточнялось выше, функции компьютера существенно расширяются за счет того, что он становится средством общения в сети Интернет. Помимо этого, отметим, что перечисленные риски уже связывают не столько с использованием компьютеров. Речь уже идет именно о рисках использования ИКТ, куда следует относить не только персональные компьютеры как средство коммуникации, но и любые мобильные устройства, которые, в настоящий момент, позволяют подросткам практически в любых условиях и в любом месте активно пользоваться Интернет-ресурсами: сайтами, социальными сетями, блогами, форумами и т.д. В этой связи актуальность приобретают

вопросы, связанные с виртуализацией информационной и социальной среды современного подростка, которая заключается в переносе отдельных аспектов общения и жизнедеятельности из реального в виртуальное пространство, в связи с чем велика вероятность формирования нового вида зависимости – компьютерной зависимости.

Подобное зависимое поведение непосредственно негативно сказывается на самых разных сферах жизнедеятельности подростка. Как отмечают исследователи этого явления, у подростков, проводящих значительное время за компьютерными играми или Интернет-общением, происходит резкий спад в академической успеваемости, увеличивается степень социальной изоляции (реальное общение замещается и вытесняется виртуальными контактами). Подобные последствия, естественно, негативно сказываются на процессе социализации подростка, в целом. Интересные данные относительно рисков пользования сетью Интернет представлены в работах, выполненных группой отечественных ученых во главе с Г.В. Солдатовой в рамках общеевропейского глобального проекта «EU Kids online». В целом, данная многолетняя программа представляет собой масштабное лонгитюдное психолого-социологическое исследование, проводимое в большинстве европейских стран. Основной целью проекта являлось именно исследование всевозможных рисков, которым подвергаются дети разных возрастных категорий (в т.ч. и подростки) при пользовании глобальной Сетью. При этом, в рамках работы уделялось внимание и социально-стратификационным факторам, которые, как отмечают сами исследователи, во многом играют решающую роль в определении как самого информационного пространства, так и вероятных рисков, связанных с его использованием. В результате опроса, проведенного в различных регионах России, была составлена условная психологическая типология подростков – пользователей сети Интернет, куда вошли семь типов пользователей. Как отмечает Солдатова, в основу подобной классификации легли те или иные приоритетные мотивы пользования сетью подростком. К выделенным типам относятся: «любопытные», «тусовщики», «бунтари», «игроки», «потребители», «ботаники» и «деловые» [18]. При этом, каждый из представленных типов выделяется не только приоритетными потребностями, удовлетворяемыми через пользование Сетью, но и специфическими рисками, с которыми сталкивается та или иная категория пользователей. Выделим наиболее значимые особенности каждого представленного типа. Когда речь идет о «любопытных» пользователях, то, в данном случае, основной потребностью пользования Интернетом является развитие навыков поиска информации в сети. Как отмечают исследователи, среди «любопытных» пользователей познавательная активность как таковая начинает замещаться активностью поисковой и, соответственно – наблюдается стагнация в когнитивном и личностном развитии подростков данной категории. Помимо этого, данная категория подростков-пользователей в наибольшей степени страдает информационной перегрузкой, которая приводит к серьезным стрессам. С другой стороны, чрезмерная поисковая активность снижает

способность критически оценивать достоверность найденной информации и редуцирует чувство осторожности. Именно данная категория пользователей в наибольшей степени подвержена угрозам и опасностям сети, т.к. в целом, хаотичный и часто бесцельный поиск информации снижает степень ее селекции. Другой тип пользователей – это «бунтари». Их деятельность в большей степени направлена на удовлетворение потребности в автономии и самостоятельности. В процессе социализации эта потребность реализуется, прежде всего, через стремление к независимости от родителей. Одной из наиболее ярких черт поведения среди «бунтарей» является нарочито демонстративное посещение запрещенных ресурсов. В частности, как отмечено в исследовании, именно среди данной категории подростков наиболее часто встречаются ответы, содержащие признание в том, что одной из приоритетных целей использования Интернета является доступ к сайтам порнографической и экстремистской направленности. Помимо этого, такое понятие как Интернет-буллы наиболее распространено именно в данной категории пользователей, отмечающих сознательное провоцирование конфликтов (троллинг) с другими пользователями Интернета, равно как и открытое агрессивное поведение (кибербуллинг). К наиболее вероятным рискам в данной категории относиться беспечное стремление к реальным контактам с виртуальными собеседниками. Помимо этого, именно данная категория пользователей отмечает элементы девиантного поведения, детерминированного в виртуальном пространстве, но реализуемого в реальной жизни. Следующая категория пользователей в Сети реализует игровую потребность. Это – «игроки». Наиболее распространенным видом виртуальной активности среди пользователей данной категории являются сетевые онлайн-игры разной сюжетной направленности. Как отмечают исследователи, с одной стороны, подобная активность положительно сказывается на когнитивных и волевых сферах подростка, формируя усидчивость, внимание и навыки коммуникации. Но с другой стороны, чрезмерное увлечение онлайн-играми способствует формированию проблемы идентичности, т.к. увлеченность жизнью своего виртуального персонажа игры приводит к тому, что подросток начинает терять социальную связь с реальным миром, у него начинают формироваться черты аддиктивного поведения. Если «игроки», вовлекаясь в Интернет-пространство рискуют остаться в социальной изоляции, то следующая категория пользователей, наоборот, характеризуется чрезмерной насыщенностью виртуальными связями. Эту категорию в исследовании условно обозначили как «тусовщики». Как отмечается в работе, у представителей данной категории в наибольшей степени выражен риск «застревания» на стадии диффузной идентичности – неопределенного смутного представления о себе. Имени в данной категории подростков, в силу распространенной личностной незрелости, инфантильности, чаще всего встречаются жертвы кибербуллинга, виртуального сексуального преследования и домогательств, а также вымогательств и шантажа. В этой связи отметим, что по данным упомянутого европейского исследования

именно риски, связанные с сексуальными домогательствами и шантажом (с помощью демонстрации украденного с Интернет-страниц контента) пользователей, являются одними из наиболее встречаемых и вероятных наравне с кибербуллинг. Следующая описанная категория – это «пользователи». Главным образом, для данной категории пользователей-подростков Интернет представляет собой магазин, где можно удовлетворить потребность в признании через приобретение различных товаров, популярных среди знакомых. Именно данная категория подростков является наиболее активной в плане использования Интернет-контента (музыка, видео, фото). Несмотря на свою рациональность и приземленность, отмечается, что именно среди пользователей этой категории наиболее распространен риск финансового мошенничества. Следующий тип пользователей, «ботаники», рассматривают Интернет, прежде всего, в контексте учебной деятельности. Эта группа пользователей, в отличие от других, в наименьшей степени подвержена всевозможным угрозам и опасностям Сети. Тем не менее, главный риск в данной категории состоит в том, что в стремлении максимально оперативно и легко удовлетворить свою познавательную потребность, у пользователей резко снижается способность к критичному восприятию найденной информации. И последняя, самая немногочисленная группа – это «деловые». Эта категория пользователей руководствуется утилитарными мотивами в процессе пользования Интернетом. Через Интернет они ищут работу и способы дополнительного заработка. Основным риском, с которым сталкиваются пользователи данной категории – это девальвация ценности школьного образования и, соответственно – редукция познавательной мотивации.

Отношение подростков к информации, содержащей насилие и эротику

В контексте разговора о рисках, связанных с использованием подростками различных агентов информационной среды, прежде всего – телевидения и интернета, необходимо затронуть тему содержания телепередач (или – Интернет-контента), которые отражаются на поведении и ценностно-нормативной системе потребителя – подростка. И наиболее актуальным, в этом смысле, является вопрос о демонстрации насилия и эротики в телепродуктах. При этом, как отмечает Л.В. Матвеева, в этом вопросе наблюдается своеобразный парадокс, заключающийся в том, что сами журналисты и сотрудники телевидения, отвечающие за содержание программ весьма серьезно (и ошибочно) переоценивают потребность подростковой аудитории в насилии и эротики на телевидении. Как показывают сравнительные результаты исследования, проведенного Матвеевой, 56% опрошенных подростков, на вопрос о том, чего они более всего ожидают увидеть на экране, ответили, что им интересны «различные героические, авантурные и романтические положительные образы, приближенные к действительности» и лишь 25% опрошенных отметили, что «ждут эротических образов». Примечательность этих ответов состоит в том, что когда данные вопросы задали сами телевизионным работникам (с уточнением: «...как вы думаете, чего ждет подростковый зритель?»), то

«романтические положительные образы» отметили 28% опрошенных, а эротические – 64%, соответственно. Аналогичная ситуация с преувеличение потребности подростков наблюдается и относительно криминальных передач в сетке телевидения. К сожалению, как отмечает Л.В. Матвеева, доступность передач с насилием и эротикой в кадре, в любом случае приводит к увеличению доли молодых зрителей подобного телепродукта [8]. И связано это уже не столько с осознанным выбором подростка, сколько с своеобразной аномией и равнодушием к тому, что транслируется по телевидению. Подобную точку зрения Л.В. Матвеевой косвенно подтверждают и результаты исследований, проведенных в ИСО РАО, где для выяснения отношения школьников к насилию на телеэкране им задавался вопрос: «Как ты относишься к сценам насилия (дракам, убийствам) на телеэкране?». Примерно треть учащихся (31,9%) предпочли вариант «мне все равно, что смотреть». Вторым по популярности (27,2%) является ответ «мне не нравится насилие в любом проявлении». Как отмечают сами исследователи, возможно, отношение к сценам насилия на телеэкране зависит от особенностей самоидентификации подростка – отождествляет ли он себя с жертвой или с агрессором. Так, по данным опроса 2009-го года с агрессором себя идентифицируют 11,9% опрошенных, с жертвой – 9,4%. Остальные 78,7% опрошенных не идентифицируют себя ни с тем, ни с другим. По сравнению с данными 2002 г. ситуация несколько изменилось. Тогда с агрессором себя идентифицировали 8,3% школьников, с жертвой – 11,8%. В данном случае у респондентов отмечались гендерные различия в рассматриваемой идентификации. Во всех возрастных группах мальчики значимо больше отождествляют себя с агрессором, нежели девочки (мальчики – 16,7%, девочки – 7,3%). Результаты анализа показывали, что те подростки, которые идентифицируют себя с агрессором чаще других отмечают, что им нравится видеть сцены насилия (44,74%). Каждый третий школьник, отождествляющий себя с жертвой негативно относится к насилию в любом проявлении (33,3%) [17].

Наличие на телевидении передач низкого нравственного уровня, с засилием агрессии негативно сказывается на самых различных сферах личности подростка. К сожалению, еще более угрожающей в этом плане является ситуация с электронными СМИ. Как отмечает А.Е. Войскунский, практически полное отсутствие цензуры, доступность (связанная с мобильностью устройств, опеспечивающих выход в сеть Интернет) приводят к тому, что насилие, минуя какие-либо барьеры, экстраполируется подростком из виртуальной жизни в реальность [3]. Аналогично, негативные личностные трансформации, связанные с регулярным наблюдением сцен насилия в СМИ, отмечает и С.Н. Ениколопов, акцентируя, прежде всего, внимание на том, что транслируемое насилие принимается подростком как приемлемая форма собственного поведения. Речь идет о том, что, медианасилие воздействует на подросткового зрителя десенситизирующе, делая его нечувствительными к насилию. Чем больше ребенок смотрит

медианасилия, тем более положительную установку на агрессивное поведение он принимает. Более того, дети, которые увлечены медианасилием, склонны подозревать других в использовании агрессивных действий, что является эмоциональным искажением, также увеличивающим вероятность использования ими агрессивного поведения [4].

Отдельно отметим, что несмотря на всю актуальность описанных выше проблем медианасилия и агрессии, а также их влияния на зрителя – данная проблема, традиционно рассматривается лишь в одном ключе. А именно – когда речь идет о влиянии на потребителя, на процессы легитимизации агрессивного поведения. Естественно, что данный вектор исследований является чрезвычайно важным, когда затрагиваются вопросы просоциального поведения или же, наоборот поведения девиантного и антисоциального. Тем не менее, необходимо отметить, что в рамках исследования агрессии в СМИ существуют и иные направления работ, менее растиражированные, но в контексте изучения личностного становления подростков – актуальные. Подобные работы носят междисциплинарный характер, включая в себя знания не только из области возрастной и социальной психологии, но и психолингвистики. Это продиктовано тем, что основной акцент в них делается не на влиянии СМИ на респондента, а на трансформацию (или как пишет С.Н. Ениколопов – «Насилия над языком») языка. А принимая во внимание, что именно язык выступает одним из важнейших носителей (и транслятором) культурных ценностей и социальных норм, то, можно сказать, что его «насильственные» трансформации являются важнейшим фактором социокультурных изменений, т.ч. и негативных. Особенно это проявляется в молодежной и подростковой среде – в силу наиболее активной включенности представителей этого возраста в пользование (с учетом уже упомянутой двойственности) электронными СМИ. Трансформация и искажение языковых норма, как считают исследователи, влечет за собой и деформацию культурной среды. Естественно, что те процессы, которые обозначаются как агрессия и насилие над языком, протекают в совершенно иных формах, нежели традиционное насилие в межличностных или групповых отношениях. Но, в контексте социокультурных изменений – подобные влияния СМИ представляются не менее значимыми и опасными, т.к. искажение или разрушение языка может переживаться носителем языка как агрессия, направленная лично против него. Связано это с тем, что именно язык позволяет существовать и гармонично развиваться ценностной и смысловой составляющей человеческого существования. Если выделять отдельные формы представленного насилия, то следует отметить: жаргонизацию и «огрубление» языка; «варваризм» – активную экспансию слов-«чужаков», с сохранением их фонетической «иностранныости», при наличии синонимов на грамотном русском языке и т.д. Подобная коммуникативная агрессия, не являясь физической, возникает в процессе взаимодействия реципиента с агентами информационной среды [5].

Особенно отчетливо представленные формы насилия проявляются в сети Интернет. И, в частности, в такой сфере как социальные сети, блоги, видеоблоги (влоги), которые, перестав быть лишь средством общения, на данный момент, представляют собой мощнейший инструмент социокультурных трансформаций, в т.ч. и в молодежной среде. Активные и популярные пользователи (насчитывающие по миллиону и более подписчиков на своих страницах в социальных сетях и видеоблогах), обозначенных типов ресурсов, уже позиционируются не просто как популярные «звезды» Интернета, часто – несовершеннолетние и малообразованные, но как, так называемые, «Opinion leaders» – т.е. те, кто формирует общественное мнение и социальные ценности. Но, несмотря на очевидную актуальность, феномен социальных сетей и «видео-блогинга», а также их влияние на социокультурные трансформации, практически не затронуты в глобальных социологических и психологических исследованиях. Между тем – это наиболее активно развивающиеся агенты информационной среды, которые, на сегодняшний день не просто составляют конкуренцию традиционным СМИ, а, фактически, выходят на передовые позиции, т.к. обладают теми привлекательными (прежде всего – для молодежи) особенностями, которых лишены телевидение и радио. Речь идет об мобильности, оперативности, доступности и главное – диалогичности. Для трансляции собственной позиции в социальных сетях не нужно ни высшего образования журналиста, ни аккредитаций и прочих «сдерживающих» условий, которые ограничивают активный доступ к радио и телевидению для простого обывателя. Но, с другой стороны – массовость и популярность сетей и блогов позволяет практически любому пользователю не просто делиться своим мнением или взглядами, а активно насаждать их своей аудитории, тем самым, трансформируя не отдельную личность, а ценностные ориентации целых групп. Исходя из всего перечисленного, можно сделать вывод о том, что исследование социальных сетей – одно из наиболее актуальных и перспективных направлений работ, направленных на изучение специфики и особенностей взаимодействия СМИ и аудитории. Подобные работы, представляли бы особую ценность для понимания современных механизмов социокультурных трансформаций в подростковой и молодежной среде.

Подводя итоги теоретического анализа по исследованиям, посвященным изучению отношению подростка к СМИ, отметим, прежде всего, двойственность самой информационной среды. Как мы уже сказали, с одной стороны она выступает источником социализации подростка, определяя специфику его развития. С другой, существует ряд факторов, которые способны влиять на содержание и особенности самой информационной среды. В данном случае, ключевое влияние на особенность среды оказывают социокультурные факторы, к которым необходимо отнести не только факторы, характеризующие особенности семьи, ее состав или возраст подростка. Сюда входят и более глобальные факторы. Это факторы национальной и религиозной принадлежности, уровень экономического и технического развития региона, уровень оснащенности образовательных

учреждений. А в виду того, что одним из наиболее важных аспектов информационной среды является школа и такие ключевые ее представители как учителя, то под социокультурными факторами необходимо понимать не только уровень оснащенности и принятия в образовательный процесс ИКТ, но и уровень самих учителей. Таким образом, можно отметить, что информационная среда, играя ведущую роль в процессе социализации современного подростка и определяя вектор его развития, сама во многом зависит от социокультурных и социально-стратификационных факторов, которые определяют специфику и содержание среды. Исследование данных взаимосвязей среды и факторов, а также их системное влияние на подростка представляется нам ключевым аспектом социокультурного подхода к изучению влияния социально-стратификационных факторов на информационную среду подростка. Отметим еще одно актуальное на сегодняшний момент направление исследований. Речь идет о том, что для формирования максимально подробной картины современного состояния и особенностей информационной среды, необходимо обратить внимание (в качестве объекта будущих исследований) на роль и позицию самого подростка, как активного участника и создателя данной среды. Речь идет о выявлении степени включенности в активность подростка (в самых различных видах его деятельности) агентов информационной среды: предпочтения, особенности влияния различных агентов среды на социализацию, зависимость специфики среды от социокультурных и социально-стратификационных факторов и пр. Подобные направления исследований представляются актуальными, особенно, в свете стремительного развития информационных технологий, которые качественно трансформируют информационную среду, открывая для пользователя, в том числе, и подростка новые перспективы и возможности самостоятельного построения данной среды, через интерактивное участие в ней.

Литература

1. Адамчук Д.В. Отношение учащихся основной школы к информационно-коммуникационным технологиям // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. С. 97-117.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Изд-во «Просвещение», 1968. 464 с.
3. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
4. Ениколопов С.Н. Средства массовой информации и насилие // Проблемы медиапсихологии. М.: РИП-холдинг, 2002. С. 87-103.
5. Ениколопов С.Н. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни. М.: Политическая энциклопедия, 2014. 496 с.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2003. 320 с.
7. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. М.: Смысл, 2008. 272 с.

8. Матвеева Л.В. Подростки и телевидение: установки, ожидания, предпочтения // Вестник практической психологии образования. 2006. №4. С. 27-33.

9. Моль А. Социодинамика культуры. Пер. с фр. / предисловие Б.В. Бирюкова. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.

10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2003. 448 с.

11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ, 2000. 304 с.

12. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? М.: Институт социологии образования РАО, 2008. 159 с.

13. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. 182 с.

14. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Школьник и информационно-коммуникационные технологии: возрастные особенности и регионально-поселенческая специфика // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX / под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 84-116.

15. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. // По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X. М.: Центр социологии образования РАО, 2001. 156 с.

16. Собкин В.С., Шариков А.В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношества // Сборник научных трудов «Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа» / отв. ред. В.С. Собкин. М.: Изд. АПН СССР, 1989. С. 38-53

17. Собкин В.С., Феофанова Т.А. Телевидение в жизни современных подростков // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 217-232.

18. Солдатова Г.В. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете. М.: Фонд развития Интернет, 2011. 176 с.

19. Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа // Сборник научных трудов / отв. ред. В.С. Собкин. М.: Изд. АПН СССР, 1989. 176 с.

20. Шариков А.В., Чудинова В.П. Детское телевидение. Взгляд социолога // Дети и культура. М.: ДомКнига, 2007. С. 58-85.

21. EU Kids online. Risk and safety on the Internet. The perspective of European children: Final Report / S. Livingstone, L. Haddon, A. Gorzig, K. Olafsson. 2011. P. 164.

Mkrty'chyan Areg Artavazovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Leading scientific researcher, Candidate of Psychology,

areg1279@gmail.com

**INFLUENCE OF SOCIAL AND STRATIFICATION FACTORS
ON THE RELATION OF TEENAGERS
TO TELEVISION AND RADIO**

Annotation

The present article is devoted to the comparative analysis of influence of social-stratification factors on the relation of teenagers to mass media. Besides the comparative analysis, in the context of temporary dynamics (the analysis of results of researches for some years), in article the most perspective directions for future sociological-psychological researches concerning the relation of teenagers to the Internet, and also influence of social networks on processes of socialization of the modern teenager are formulated.

Keywords:

mass media; sociocultural approach; information environment of the teenager; social and stratification factors of the relation to mass media; socialization of the teenager.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Антопольский Александр Борисович,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
главный научный сотрудник, доктор технических наук, профессор,
ale5695@yandex.ru*

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ

Аннотация

В статье рассмотрены объективные и субъективные факторы развития информационного научно-образовательного пространства. Характеризуются основные проекты в этой области последних лет. Отдельно обсуждается проблема открытого доступа применительно к сфере науки и образования. Формулируются основные задачи информационной политики в данной области.

Ключевые слова:

информационное пространство науки и образования; мировые тенденции; российская ситуация; проекты развития информационных ресурсов; открытый доступ; информационная политика.

Будущее науки и образования, возможность для российских специалистов проводить качественные научные исследования, а для молодежи – получить качественное образование, в огромной степени определяется доступом к научной информации, механизмами формирования и функционирования научно-образовательного информационного пространства. Поэтому представляется важным осмыслить происходящие в настоящее время процессы и предложить меры, которые могли бы улучшить, качество российского научно-информационного пространства.

Ситуация с российским научно-образовательным информационным пространством определяется двумя группами факторов, одни из которые являются объективными (т.е. происходящими во всем мире), а другие – субъективными, являющимися результатом управленческих решений.

Анализ мировых тенденций позволил выделить ряд объективных факторов, влияющих на информационную политику в сфере науки и образования:

1. Цифровизация научных коммуникаций. Процесс идет хотя и не так быстро, как предсказывали 15-20 лет назад. Сокращается роль традиционных (печатных) форм коммуникаций, повышается роль электронных, частично похожих на традиционные (электронные книги, журналы), частично новых

(социальные сети, вики-технологии и другие ресурсы). Доминирующей средой научных коммуникаций становится Интернет.

2. Движение в сторону открытой науки и открытого образования. Переход к открытым (некоммерческим) способам научных коммуникаций происходит в разных формах. Это опережающий рост открытых научных ресурсов и сервисов (журналов, издательств, репозиториев, библиотек), борьба за сокращение роли копирайта, включая движение «пиратских» партий, изменение механизмов финансирования науки, активный рост различных форм открытого онлайн-образования и др. Последняя (2015 г.) инициатива Евросоюза по единому цифровому рынку [14] также направлена на снижение авторско-правовых барьеров в цифровом пространстве Европы.

3. Интеграция различных форм научно-образовательных коммуникаций в единое научно-образовательное пространство. В рамках современных научных социальных сетей (отличным примером может служить развитие сервисов отечественной сети «Соционет») происходит интеграция таких форм научной коммуникации, как доступ к научным публикациям, рецензирование и обсуждение научных результатов, редакционно-издательские процессы, архивная и библиотечная деятельность, наукометрические сервисы и др. Современные порталные решения научно-образовательных учреждений и обществ включают самые разные ресурсы со структурной и функциональной точек зрения. Такие проекты как Европеана, успешно осуществляют интеграцию библиотечных, архивных, музейных, образовательных и других культурных ресурсов, невзирая на государственные границы, функциональные и языковые различия.

4. Появление и быстрое развитие новых технологий работы с научно-образовательными ресурсами в цифровой форме. Это сервисы в рамках семантического веба (онтологии, связанные открытые данные), деятельность крупных интеграторов научной информации, журналистика данных, инфографика, геоинформатика, речевые технологии, корпусная лингвистика. Многие авторы говорят о новой стратегии развития науки и образования, основанной на «e-science» и «e-learning».

В качестве субъективных факторов, которые определяют информационную политику в сфере науки и образования России, выделим следующее:

1. Принятие ряда нормативных и стратегических документов, таких как: Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. №497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [8], Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2012 года №2538-Р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период» [11]; Государственная программа РФ «Информационное общество (2011-2020 гг.)» [10].

2. Создание крупнейшего информационно-библиотечного проекта – Президентской библиотеки им Б.Н. Ельцина, которая выступила в качестве лидера по количеству размещенных в ней отечественных работ в области электронных информационных ресурсов по науке и образованию. Президентская библиотека получила статус третьей национальной библиотеки России.

3. Создание ГНИИ ИТТ «Информика» в течение последнего десятилетия системы образовательных порталов, крупных электронных библиотек и каталогов, стандартов и нормативов информационно-образовательной деятельности.

4. Создание в 2006 г. Научной электронной библиотеки – Elibrary.ru. Созданные в рамках этого проекта электронная библиотека научной периодики, а также Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) являются в настоящее время основными инструментами российских исследователей.

5. Создание Минобрнауки РФ информационной системы «Карта российской науки» [9]. Эта система использует общедоступные данные, официально полученные из следующих источников: Научная электронная библиотека (научные публикации, входящие в Российский индекс научного цитирования); Thomson Reuters (Scientific) Inc. (научные публикации, индексируемые в базе данных Web of Science; массив данных по зарубежным патентам, выданным российским организациям); Федеральный институт промышленной собственности (информация по патентам на изобретения, полезные модели и промышленные образцы); Российская книжная палата (информация по монографиям, учебникам и учебным пособиям для вузов, сборникам научных трудов и т.д.).

6. Осуществление крупнейшего проекта общегосударственного масштаба в информационной сфере – Национальная электронная библиотека (НЭБ) [5], заказчиком которой является Министерство культуры РФ. Как сказано на сайте НЭБ: «Национальная электронная библиотека объединяет фонды публичных библиотек России федерального, регионального, муниципального уровня, библиотек научных и образовательных учреждений, а также правообладателей». С 2004 г. проект НЭБ существовал как вялотекущий проект кооперации 3-х ведущих российских библиотек, но в 2013 году руководство Минкультуры сменило парадигму НЭБ. В результате чего: «В 2014 году реализован новый этап развития НЭБ – для доступа читателей собрано более 90% всех оцифрованных публичными библиотеками книг, объединены каталоги печатных изданий 33 библиотек».

7. Создание Электронного каталога библиотеки сферы образования и науки (ЭКБСОН), который доступен по адресу <http://www.vlibrary.ru/>. Целью проекта ЭКБСОН является создание информационной системы доступа к электронным каталогам библиотечной системы образования и науки в рамках единого Интернет-ресурса на основе унифицированного каталога библиотечных ресурсов.

8. Реализация мер по государственной поддержке российских научных журналов [12].

9. Создание классификационного проекта «Сопоставление ГРНТИ с другими классификационными системами с целью совершенствования системы тематической кодификации НИР, НИОКР гражданского назначения. Формирование системы соответствий между различными классификаторами в сфере научно-технической информации» [15].

10. Создание единой электронной базы данных, в которой будет содержаться литература научных институтов. Процитируем сообщение с сайта Российской Ассоциации электронных библиотек [4]: «Минобрнауки

создает единую электронную базу данных, в которой будет содержаться вся литература научных институтов. – Об этом заявила замглавы Минобрнауки Л.М. Огородова на Конференции научных работников в Российской академии наук. – Мы сегодня, в связи с этим несчастьем с Институтом научной информации по общественным наукам, создаем единую электронную базу данных по научной библиотеке и литературе институтов и организаций, которые занимаются фундаментальными исследованиями».

11. Принятие ряда нормативных документов, регламентирующих открытый доступ к информации (таблица 1). На сайте Минобрнауки РФ с целью «информационно-технологического обеспечения развития системы информирования широкой общественности и научного сообщества о научных достижениях и результатах научных исследований в формате открытых данных» [7] опубликовано 58 наборов открытых данных.

Таблица 1

Перечень нормативных актов, регламентирующих открытый доступ

<i>№ n/n</i>	<i>Нормативный акт</i>
1.	Федеральный закон от 09.02.2009 №8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления»
2.	Федеральный закон от 07.06.2013 №112-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и Федеральный закон «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления»
3.	Федеральный закон от 27.07.2006 №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»
4.	Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 №583 «Об обеспечении доступа к общедоступной информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» в форме открытых данных»
5.	Постановление Правительства РФ от 24.11.2009 №953 «Об обеспечении доступа к информации о деятельности Правительства российской Федерации и федеральных органов исполнительной власти»
6.	Приказ Минкомсвязи России от 27.06.2013 №149 «Об утверждении Требований к технологическим, программным и лингвистическим средствам, необходимым для размещения информации государственными органами и органами местного самоуправления в сети «Интернет» в форме открытых данных, а также для обеспечения ее использования»
7.	Распоряжение Правительства РФ от 10.07.2013 №1187-р «О Перечнях информации о деятельности государственных органов, органов местного самоуправления, размещаемой в сети «Интернет» в форме открытых данных»

№ n/n	Нормативный акт
8.	«Методические рекомендации по публикации открытых данных государственными органами и органами местного самоуправления и технические требования к публикации открытых данных, версия 3.0», утверждены протоколом заседания Правительственной комиссии по координации деятельности Открытого правительства от 29.05.2014 №4
9.	Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.01.2014 №93-р «Об утверждении Концепции открытости федеральных органов исполнительной власти»
10.	«Методические рекомендации по реализации принципов открытости в федеральных органах исполнительной власти» утверждены протоколом заочного голосования Правительственной комиссии по координации деятельности Открытого правительства от 26.12.2013 №АМ-П36-89пр

Решению проблемы открытого доступа к научно-технической информации будет способствовать Национальная ассоциация «Библиотеки будущего», учредительное собрание которой состоялось в июне 2015 г. [16], эта ассоциация ставит своей целью развитие Национальной электронной библиотеки, других электронных библиотек и коллекций открытого доступа, координацию оцифровки фондов, развитие корпоративной каталогизации и лингвистического обеспечения. Недавно было создано [1] Российское отделение международного Фонда открытого знания. Следует упомянуть также о репозитории «Киберленинка», описание этого проекта можно найти на сайте «Открытая наука» [6].

На основе анализа объективных и субъективных факторов определим основные задачи современной информационной политики:

1. Выбор разумного горизонта планирования с учетом темпов изменения мирового информационного пространства.

2. Определение роли государства, бизнеса и некоммерческих организаций в развитии информационного пространства науки и образования.

3. Формирование организационной структуры акторов информационной деятельности в сфере науки и образования на основе межведомственной кооперации.

4. Построение системы государственного управления информационной деятельностью.

5. Создание информационных ресурсов разного типа, их поддержка, хранение и организация доступа к ним.

6. Определение минимальной номенклатуры общедоступных информационных ресурсов, необходимых для научно-образовательного сообщества и претендующих на государственную поддержку, а также полной номенклатуры полезных ресурсов, рассчитанных на различные бизнес-модели, в том числе грантовые или коммерческие.

7. Разработка критериев качества информационных ресурсов.
 8. Формирование и обновление корпуса экспертов, обеспечивающих контроль качества информационно-образовательных ресурсов и сервисов.
 9. Обеспечение организационных и экономических механизмов сохранности и архивного хранения научно-образовательных информационных ресурсов.
 10. Развитие нормативно-правовой и нормативно-технической базы информационной деятельности в сфере науки и образования.
 11. Создание единой системы лингвистического обеспечения – онтологии, нормирующие словари, классификации, тезаурусы системы метаданных.
- Выделенные задачи позволят совершенствовать информационную политику в сфере науки и образования.

Литература

1. Антопольский А.Б. Перспективы развития научно-образовательных информационных ресурсов на основе открытых технологий // Проблемы современного образования. 2014. №3. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2014-g/vypusk-3.html> (дата обращения: 07.05.2015).
2. Антопольский А.Б. Принципы формирования единого информационного пространства науки и образования // Доклад на секции «Информационно-библиотечное обеспечение науки и образования» XIII Международной научной конференции «Модернизация России: Ключевые проблемы и решения» [Электронный ресурс] // ИНИОН РАН. 2012. URL: <http://www.inion.ru/conf.Russia-2012.iono.program.html> (дата обращения: 07.05.2015).
3. Каленов Н.Е. О единой системе информационного обеспечения научных исследований: доклад на ученом совете БЕН РАН. 26 мая 2015 г.
4. Минобрнауки создаст единую электронную библиотеку научных институтов [Электронный ресурс] // Российская Ассоциация электронных библиотек: [сайт]. URL: http://www.aselibrary.ru/digital_resources/digital_resources69/digital_resources49/6417.html (дата обращения: 07.05.2015).
5. Национальная электронная библиотека [Электронный ресурс] // НЭБ: [сайт]. URL: <http://нэб.рф/about.html> (дата обращения: 07.05.2015).
6. Открытая наука [Электронный ресурс]. URL: <http://open-science.ru> (дата обращения: 07.05.2015).
7. Открытые данные. Информационно-технологическое обеспечение развития системы информирования широкой общественности и научного сообщества о научных достижениях и результатах научных исследований в формате открытых данных [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://открытые-данные.минобрнауки.рф/opendata.html> (дата обращения: 07.05.2015).
8. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. №497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: [сайт].

URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/627520.htm> (дата обращения: 07.05.2015).

9. Проект «Карта российской науки» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/карта-российской-науки> (дата обращения: 07.05.2015).

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 октября 2010 г. №1815-р г. Москва «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)» [Электронный ресурс] // Российская газета: [сайт]. URL: <http://www.rg.ru/2010/11/16/infobschestvo-site-dok.html> (дата обращения: 07.05.2015).

11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2012 года №2538-Р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период» [Электронный ресурс] // Федеральный портал проектов нормативных правовых актов: [портал]. URL: <http://regulation.gov.ru/project/24029.htm> (дата обращения: 07.05.2015).

12. Реализация мер по государственной поддержке российских научных журналов [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/поддержка-научных-журналов> (дата обращения: 07.05.2015).

13. Российская Ассоциация электронных библиотек [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aselibrary.ru/index.html> (дата обращения: 07.05.2015).

14. Сарханянц К. Еврокомиссия стирает границы в онлайн [Электронный ресурс] // Коммерсант: [сайт]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2723377.htm> (дата обращения: 07.05.2015).

15. Сопоставление ГРНТИ с другими классификационными системами с целью совершенствования системы тематической кодификации НИР, НИОКР гражданского назначения. Формирование системы соответствий между различными классификаторами в сфере научно-технической информации [Электронный ресурс] // Экспир: [сайт]. URL: <http://xpir.fcntp.ru/lot/2014-14-573-0024.html> (дата обращения: 07.05.2015).

16. Учредительное собрание новой Национальной ассоциации «Библиотеки будущего» [Электронный ресурс] // Российская ассоциация электронных библиотек: [сайт]. URL: <http://www.aselibrary.ru/conference/conference43/conference436447.html> (дата обращения: 07.05.2015).

Antopol'skij Aleksandr Borisovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Chief scientific researcher, Doctor of Technics, Professor,

ale5695@yandex.ru

INFORMATION POLICY IN THE SPHERE OF SCIENCE AND EDUCATION: PROBLEMS AND TASKS

Annotation

In article the objective and subjective factors of development of information scientific and educational space are considered. The main projects in this area of the last years are characterized. The problem of open access in relation to the sphere of science and education is separately discussed. The main objectives of information policy in the field are formulated.

Keywords:

information space of science and education; global trends; situation in Russia; projects of development of information resources; open access; information policy.

Мухаметзянов Искандар Шамилевич,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
главный научный сотрудник, доктор медицинских наук, профессор,
ishm@inbox.ru

Граб Валентина Петровна,
Московский институт электронной техники,
доцент кафедры, кандидат технических наук, доцент,
vgrab@yandex.ru

ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация

В статье представлены материалы, характеризующие основные условия функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды.

Ключевые слова:

дистанционное обучение; здоровьесберегающие технологии в условиях информатизации образования; информационно-коммуникационная предметная среда.

Само понятие *высотехнологичной информационно-образовательной среды* применительно к педагогической практике выходит за традиционные рамки философской трактовки и имеет определенные специфические черты, обуславливаемые интеграцией в традиционную образовательную среду средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Это, в свою очередь, изменяет все традиционные связи между компонентами среды и участниками образовательного процесса. Субъектами образовательного пространства являются обучающий и обучаемый, а сам процесс обучения ведется с использованием интерактивного средства обучения, размещенного, как правило, в Интернете. Особенностью деятельности в рамках такой среды является то, что без адекватного материально-технического обеспечения и методического сопровождения реализация процесса обучения не представляется возможной. Обучение выходит за рамки исключительно учебного заведения и реализуется там, где это наиболее удобно для учащегося.

Использование высокотехнологичной информационно-образовательной среды позволяет повысить мотивацию обучаемых и обучающихся в области использования средств ИКТ, развить навыки

участников педагогического процесса по применению средств ИКТ в профессиональной деятельности. В нашем исследовании мы рассмотрим две крупные группы условий функционирования такой среды – это педагогико-эргономические и медико-психологические условия.

Педагогико-эргономические условия функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды

Современная образовательная среда учащегося интегрирует в себе не только элементы образовательной среды учебного заведения. В нее активно включаются, в рамках электронного и дистанционного образования, как элементы места пребывания или проживания учащегося, так и интерактивные распределенные образовательные ресурсы. Элементы образовательной среды в рамках учебного заведения регламентируются Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Вместе с тем, до настоящего времени, число учебных заведений, соответствующих этим требованиям, крайне незначительно. Не менее значимо и то, что с включением в действующую редакцию Закона «Об образовании» электронного и дистанционного образования подзаконная нормативная база, регламентирующая его, так и не сформирована.

При распространении традиционной системы обучения за пределы учебного заведения, с использованием дистанционных технологий и электронного обучения потребитель образовательной услуги вправе рассчитывать на ведение образовательной деятельности в условиях, не оказывающих негативного влияния на состояние его здоровья. В этих условиях эргономический подход позволяет достигать поставленных целей обучения в оптимальных условиях, с наименьшими затратами на организацию образовательной среды, с использованием средств обучения самого обучаемого. Но это, в свою очередь, требует и формирования у него компетенций в части: проектирования, создания и деятельности в рамках распределенной информационно-образовательной среды; отбора содержания обучения; профилактики неблагоприятных функциональных состояний и сохранению собственного здоровья.

Основным условием функционирования высокотехнологичной информационно-образовательной среды является ее эргономичность, а с учетом образовательного характера – педагогико-эргономический аспект. В условиях прогрессивного снижения здоровья учащихся данная среда просто не может не быть здоровьесберегающей. Исходя из этого, приоритетным условием функционирования такой среды является ее оптимальность, включающая в себя критерии точности, надежности, производительности, а с учетом анализа в условиях образования, необходимо также добавить безопасность для здоровья участников педагогического процесса, критерии интенсивности и напряженности обучения, эмоциональное воздействие на них. В процессе обучения все элементы образовательной среды влияют как

на самого обучаемого, так и на процесс обучения. Кроме того, сами обучаемые изменяют элементы образовательной среды с учетом своих индивидуальных потребностей. В этой связи педагогико-эргономические условия включают в себя возможность адаптации элементов образовательной среды под личностные потребности и возможности участников педагогического процесса. Приоритетом становится обеспечение процесса интерактивного взаимодействия в рамках триады «обучающий – средство обучение – обучаемый». Вместе с тем, в рамках современной образовательной среды не полностью прописаны все элементы данного взаимодействия. Например, до настоящего времени не определены на нормативном уровне: место электронного и дистанционного образования в рамках современной системы образования, особенности организации образовательного процесса; сами условия взаимодействия; требования к участникам интерактивного взаимодействия; требования к качеству интерактивного средства обучения и контроля знаний; реализация функций воспитания и просвещения в рамках электронного обучения; параметры организации образовательной среды вне учебного заведения; критерии качества обучения; управление возникающими в данной динамичной и лично-ориентированной системе изменениями, как с позиции образовательной среды, так и с позиции участников обучения.

Эффективность процесса обучения определяется сформированностью педагогико-эргономических условий для приоритетных компонентов образовательной среды, определяющих зависимость эффективности процесса обучения от эргономической организации удаленного рабочего места, предназначенного для выполнения задач обучения. В таком случае условия функционирования включают в себя совокупность объектов, процессов, отношений, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогической системы.

Педагогическая компонента условий включает в себя соответствие дидактической системы электронного обучения общим целям и задачам образования, отбор содержания образования и форм его представления с учетом требований эргономики, интеграции в образовательные ресурсы здоровьесберегающих технологий с ориентацией их на сохранение и (или) развитие здоровья обучаемых.

Эргономическая компонента включает в себя организацию образовательного пространства в соответствии с требованиями ФГОС, соответствие средств обучения требованиям электронного образования, использование их с учетом особенностей применения у разных возрастных групп и разного уровня личного здоровья обучаемых; организация обучения с учетом физиологически и психологически обоснованного расписание занятий вне учебного заведения, формирование у учащихся навыков организации безопасного рабочего места вне учебного заведения, формирование эргономической предметной среды и т.д.

Медицинские и психологические условия функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды

В части медицинских условий можно выделить две основные группы. Первая определяется безопасностью образовательной среды. Вторая обусловлена негативными для здоровья пользователя условиями организации, обеспечения и реализации обучения.

В части безопасности образовательной среды необходимо исходить из того, что согласно ст. 28 п.6 Закона «Об образовании» образовательная организация обязана «создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации». Кроме того, в Законе прямо указано, что образовательное учреждение отвечает за «создание в образовательном учреждении необходимых условий для работы подразделений организаций общественного питания и медицинских учреждений, контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения» (п.19, ст. 32. «Компетенция и ответственность образовательного учреждения»). Согласно этой же статье учреждение несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся. Исходя из этого, основные медицинские условия нормируются действующим законодательством. Но, необходимо отметить и то, что нормируется только та часть образовательной среды, которая локализована в рамках образовательного учреждения. Если брать во внимание часть образовательной среды вне учреждения, то необходимо отметить, что ни по одному из действующих критериев безопасности такой образовательной среды нормирования не существует.

Необходимо учитывать, что безопасность жизнедеятельности это:

- физиология труда и рациональные условия жизнедеятельности;
- особенности психологического состояния человека в чрезвычайных ситуациях;
- анатомо-физиологическое воздействие на человека опасных и вредных факторов,
- среды обитания;
- методы и средства повышения безопасности и экологичности технических систем и технологических процессов,
- правовые, нормативно-технические и организационные основы обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Поэтому, когда мы говорим об условиях функционирования образовательной среды и ведению обучения в рамках ФГОС необходимо признать, что в большей части, с учетом деятельности учащегося в высокотехнологичной информационно-образовательной среде, данный процесс фактически не контролируем. Современные информационные и

коммуникационные технологии фактически вывели обучение за рамки учебного заведения. Бурное развитие мобильного интернета, электронного и дистанционного образования изменяют традиционные подходы и требует формирования у учащегося не только потребности в организации здоровьесберегающего обучения, но и компетенций в организации безопасного рабочего места вне учебного заведения.

В связи с переходом к Информационному обществу и внедрением инновационных компьютерных технологий в образовательный процесс, с изменением целей обучения, его направленностью на развитие творческой активности школьников возрастает роль самостоятельной деятельности учащихся с использованием ресурсов. Современное состояние информационного пространства Интернета можно определить как источник трансформации воздействия информационной среды в угрозы информационной безопасности школьников.

К факторам информационной среды, которые могут стать опасностями информационной безопасности школьников, следует отнести следующие:

- доступность, неподконтрольность, неограниченный объем поступления циркулирующей информации к школьникам;
- наличие в информационной среде модифицированных физических носителей информации, воздействующих на физиологические системы ребенка;
- наличие в информационных потоках специфических элементов, целенаправленно изменяющих психофизиологическое состояние детей и подростков;
- наличие в информационной среде информации манипулятивного характера, дезориентирующих школьников, ограничивающих их возможности в условиях слабой правовой образованности и в силу возрастных особенностей несовершеннолетних.

Воплощение в жизнь национального проекта по подключению всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации к сети Интернет позволило учителям и школьникам получить огромные возможности приобретения новых, актуальных знаний, доступа к разнообразным медиаресурсам, библиотекам, виртуальным галереям и многому другому, необходимому для дальнейшего полноценного существования в информационном обществе.

Особая роль в решении данной задачи отводится учителям, преподавателям информатики, специалистам в области компьютерных технологий. На сегодняшний день требуются такие преподаватели, которые не только владеют методикой преподавания информатики и имеют высокий уровень знаний в области информационных технологий, но и в совершенстве владеют программно-техническими мерами защиты информации, хорошо осведомлены о проблемах информационной безопасности личности школьника в ИКТ-насыщенной среде.

Учитель должен знать о:

- негативных формах и способах воздействия ИКТ;
- методах защиты;
- правилах и нормах сетевого этикета;
- видах отклоняющегося, зависимого поведения школьников;
- методах работы по их предупреждению и устранению.

Вместе с тем, в рамках рассматриваемой проблематики необходимо отметить, что нормирование существует исключительно применительно к образовательному учреждению, без учета того, что элементами информационного образовательного пространства является не только оно, но и место проживания или пребывания учащегося. Применительно к двум последним нормирования на уровне закона не существует.

Дополнительным условием, обеспечивающим безопасность обучения в рамках высокотехнологичной информационно-образовательной среды являются современные средства обучения. Необходимо отметить, что данные средства, в отличие от традиционных, также не нормируются по содержанию и формам представления. В настоящее время действующие нормативы распространяются на электронную продукцию массового производства. Электронные учебники, разрабатываемые педагогами, как правило, существующим нормативам не отвечают.

Современная педагогическая продукция, представленная в электронном виде (сетевой электронный ресурс, электронные издания образовательного назначения, электронные учебники, прикладные программные средства и системы автоматизации и управления технологическими процессами в образовании и пр.) не подвергается психолого-педагогической, содержательно-методической, дизайн-эргономической, технико-технологической экспертизе. Это приводит к использованию некачественной электронной педагогической продукции (ЭПП), применение которой может нанести серьезный вред физическому и психическому здоровью молодого человека.

В части психологических условий доминантой становится творчество. Это обусловлено тем, что образовательная среда выходит за рамки учебного заведения и возникает необходимость в переосмыслении, как самого процесса обучения, так и его обеспечения. В этих условиях значительно возрастает роль навыков самоконтроля, позитивного разрешения конфликтов, межличностной коммуникации в виртуальном пространстве. Деятельность в такой среде предусматривает адаптацию образовательной нагрузки под личностные особенности учащегося и в интерактивном режиме. Данный режим ограничивает коммуникацию с другими обучающимися, что может негативно сказаться на эмоционально - психологическом климате в учебном коллективе.

Непременным условием успешной деятельности субъектов информационной образовательной среды в части формирования позитивного эмоционально-психологического климата в рамках рассматриваемого

пространства является наличие профессионально подготовленного управленческого персонала, распределения зон ответственности педагогов и родителей в рамках образовательного пространства, наличия единой методики формирования безопасной здоровьесберегающей информационной образовательной среды, как в рамках учебного заведения, так и вне него.

Обеспечение безопасности – одно из важнейших требований, которое должны выполнять все, везде и всегда. Безопасность характеризуется не отсутствием риска вообще, а только отсутствием недопустимого риска. Стандарты определяют допустимый риск как «оптимальный баланс между безопасностью и требованиями, которым должны удовлетворять продукция, процесс или услуга».

Стандартизация, метрология и оценка соответствия (сертификация) являются инструментами обеспечения безопасности и качества продукции, работ и услуг. Сертификация и оценка соответствия определяют уровень безопасности и качества продукции и, следовательно, являются важнейшими инструментами при создании условий функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды.

Сертификация педагогической продукции

Одним из наиболее действенных способов подтверждения качества продукции установленным требованиям, как показывает мировая практика, является оценка ее качества и сертификация. С этой целью в Центре информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ранее ФГБНУ «Институт информатизации образования Российской академии образования») создан орган по сертификации педагогической продукции, представленной в электронном виде – Система добровольной сертификации «Аппаратно-программные и информационные комплексы образовательного назначения» (СДС «Апикон»).

Кроме того, при Центре информатизации образования при активном участии региональных структур формируются испытательные лаборатории, которым делегируется право проводить экспертизу педагогической продукции, представленной в электронном виде.

Испытательные лаборатории функционирует в соответствии с требованиями следующих нормативных документов: ГОСТ Р ИСО/МЭК 17025:2009 «Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий», «Правила аккредитации органов по сертификации и испытательных лабораторий (центров), выполняющих работы по подтверждению соответствия, аттестации экспертов по аккредитации, а также привлечения и отбора экспертов по аккредитации и технических экспертов для выполнения работ в области аккредитации» (утверждены постановлением Правительства Российской Федерации от 19 июня 2012 г. №602), «Критерии аккредитации органов по сертификации и испытательных лабораторий (центров) и требования к ним» (утверждены Приказом Министерства экономического развития Российской Федерации от 16 октября 2012 г. №682).

На настоящий момент проводится анализ требований международных и отечественных стандартов по безопасности и качеству для оценивания качества, сертификации педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ, включающий: СанПиН 2.4.2.2821-10, СанПиН 2.4.2.2821-10, СанПиН 2.4.2.2821-10, СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03, СанПиН 2.4.2.2821-10, СанПиН 2.4.7.1166-02, СанПиН 2.4.7.1166-02, ГОСТ 7.0.3-2006, ГОСТ 7.83-2001, ГОСТ ISO 9001-2011, ГОСТ Р ИСО/ МЭК 17.025-2009, ГОСТ Р ИСО/ МЭК 17.021-2012, BS 7799-1:2005, DIN V 19250, DIN V VDE 0801, IEC 61508, ANSI/ISA S84.01, руководящие документы IEC 61511, ГОСТ Р 51898-2002, ISO 10218 и т.д.

Состав оцениваемых единичных и комплексных показателей при проведении сертификации определен с учетом специфики педагогической продукции в соответствии с техническими условиями, разработанными в СДС «АПИКОН». Обоснованы и разработаны единые математические модели на основе квалиметрического подхода к интегральной оценке показателей качества педагогической продукции. Сформированы группы показателей для определения характеристик каждого вида педагогической продукции, определены значения коэффициентов весомости для каждого показателя и групп показателей.

Оценивание качества производится в соответствии с требованиями, касающимися качества любого вида педагогической продукции, включающими в себя:

- назначение продукции;
- требования безопасности;
- требования, установленные регламентирующими органами и государственными стандартами.

Использование педагогической продукции в учебном процессе требует проведения определенных работ по выбору и применению только тех видов продукции, которая отвечает *психолого-педагогическим, содержательно-методическим, дизайн-эргономическим, технико-технологическим требованиям к продукции образовательного назначения.*

Методами оценки характеристик являются:

- а) визуальный;
- б) экспертный;
- в) инструментально-тестовый.

Производится оценивание:

- характеристик, значения которых определяются экспертным путем (определение наличия, непосредственный подсчет, оценка результатов работы программы),
- характеристик, значения которых определяются с помощью тестов и не являются статистическими оценками,
- характеристик, значения которых являются статистическими оценками.

Визуальным методом получают оценку исследуемой характеристики продукции путем визуальной фиксации факта ее наличия в заданной форме.

Экспертный метод обеспечивает оценку экспертом реализации исследуемой функции при ее выполнении. При этом используется описание функции в эксплуатационной документации и контрольные варианты для демонстрации выполнения этой функции. Экспертный метод распространяется на процедуры, устанавливающие использование средств измерений (СИ) при окончательной интерпретации результатов оценки экспертом.

Инструментально-тестовый метод основан на использовании технических СИ и тестовых программных средств для прямой оценки значений характеристик. Он позволяет в автоматизированном или автоматическом режиме оценить значения характеристик. Технические СИ должны быть стандартизованы и поверены в установленном порядке. Предпочтение следует отдавать аттестованным в установленном порядке тестовым программным средствам (ПС).

При оценке характеристик педагогической продукции должны применяться, как правило, все методы. В протоколе испытаний должно быть указано, каким методом получена оценка соответствующей характеристики педагогической продукции. При проверке значений конкретных характеристик, например видеомониторов, необходимо использовать методы, указанные в таблице 1, а для прикладных программных средств (ППС) – в таблице 2.

Таблица 1

Методы проверки значений характеристик видеомониторов

№ п/п	Оцениваемые характеристики	Метод оценки
1	Характеристики идентификации	Визуальный – путем проверки наличия и содержания по каждому пункту требований
2	Функции обработки данных	Экспертный – по каждому пункту требований с помощью тестового ПС задается несколько различных наборов данных и режимов работы видеомониторов, результаты оцениваются по содержимому экрана
3	Характеристики информационной совместимости	Экспертный: 1) путем проверки наличия в эксплуатационных документах перечня операционных систем, 2) по результатам определения операционной системой характеристик видеомонитора после его подключения к компьютеру.
4	Характеристики безопасности, целостности и сохранности видеомонитора	Визуальный – путем непосредственной проверки наличия сертификата, гигиенического заключения, указаний режимов хранения, эксплуатации и утилизации в эксплуатационных документах.
5	Характеристики интерфейса пользователя	Экспертный – непосредственно проверяется наличие всех возможностей интерфейса.

Таблица 2

Методы оценки характеристик прикладных программных средств

№ п/п	Оцениваемые характеристики	Метод оценки
1	Характеристики идентификации	Визуальный – путем проверки наличия и содержания по каждому пункту требований
2	Характеристики функционального назначения	Экспертный – по каждому нормативных правовых документов задаются определенные наборы входных данных, результаты оцениваются по содержимому экрана и выходных форм на бумажном носителе
3	Функции обработки данных	Экспертный – по каждому пункту требований задается несколько различных наборов данных, результаты оцениваются по содержимому экрана
4	Характеристики информационной совместимости	Экспертный: 1) путем проверки наличия в ЭД описания форматов файлов обмена, описания допустимых характеристик вычислительных средств, 2) путем проверки наличия словарей при вводе данных
5	Характеристики целостности и сохранности программ и данных	Экспертный – путем непосредственной проверки возможности архивирования данных по команде администратора и автоматически через заданные промежутки времени
6	Характеристики интерфейса пользователя	Экспертный – непосредственно проверяется наличие всех перечисленных в настоящем документе возможностей интерфейса
7	Системные характеристики	Экспертный: 1) путем проверки возможности одновременной работы не менее чем на 5 рабочих местах, 2). путем определения времени реакции по приложению «Дата и время», работающему одновременно с компонентами ППС

Сертификация продукции проводится в соответствии с алгоритмом проведения работ, представленном на рисунке 1

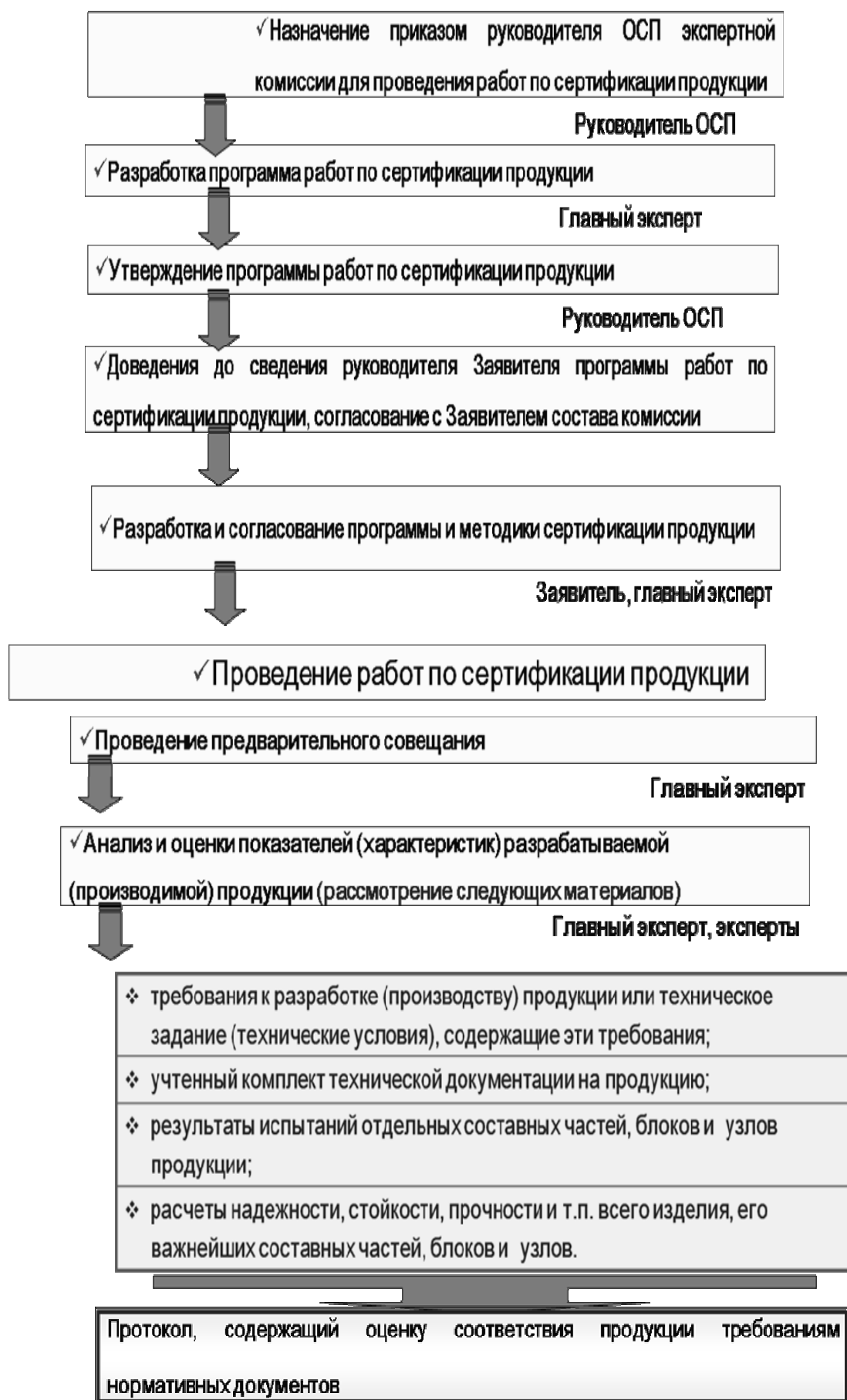


Рис. 1. Алгоритм сертификация продукции (начало)



Рис. 1. Алгоритм сертификация продукции (окончание)

При проведении оценивания качества и безопасности педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ и ее сертификации руководствуются, в первую очередь, положениями следующих нормативных документов: BS OHSAS 18001 Occupational health and safety management systems. Requirements (Системы менеджмента безопасности труда и здоровья. Требования); ISO 10377:2013 «Безопасность потребительской продукции. Руководящие указания для поставщиков»; ISO 15408 Information technology –Security techniques – Evaluation criteria for IT security (Информационная технология. Критерии оценки для безопасности информационной технологии); IEC 60065 Audio, video and similar electronic apparatus – Safety requirements (Аудио, видео и подобная электронная аппаратура. Требования безопасности); EN 50088 Safety of electric toys (Безопасность электрических игрушек).

Литература

1. ГОСТ ISO 9000-2011 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. Межгосударственный стандарт. [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации: [портал]. URL: <http://www.docs.cntd.ru/document/gost-iso-9000-2011.htm> (дата обращения: 15.06.2015).

2. ГОСТ ISO 9001-2011 Системы менеджмента качества. Требования. Межгосударственный стандарт. [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации: [портал]. URL: [http://www. http://docs.cntd.ru/document/gost-iso-9001-2011.htm](http://www.docs.cntd.ru/document/gost-iso-9001-2011.htm) (дата обращения: 15.06.2015).

3. ГОСТ ИСО/МЭК 17025-2009 Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий. Межгосударственный стандарт. [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации: [портал]. URL: <http://www.docs.cntd.ru/document/gost-iso-mek-17025-2009.htm> (дата обращения: 15.06.2015).

4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 69 с.

Muxametzyanov Iskandar Shamilevich,
The Federal State Budgetary Scientific Institution
«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,
the Chief scientific researcher, Doctor of Medicine, Professor,
ishm@inbox.ru

Grab Valentina Petrovna,
The Moscow Institute of Electronic Equipment,
the Associate professor, Candidate of Technics, Assistant professor,
vgrab@yandex.ru

**PEDAGOGICAL-ERGONOMIC
AND MEDICAL-PSYCHOLOGICAL OPERATING CONDITIONS
OF THE HI-TECH HEALTH SAVING INFORMATION
AND EDUCATION ENVIRONMENT**

Annotation

In article the materials characterizing the main operating conditions of the hi-tech health saving information and education environment are presented.

Keywords:

distance learning; health saving technologies in the conditions of informatization of education; information-communication subject environment.

ПОДГОТОВКА **УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ** **ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Потемкина Татьяна Валерьевна,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, доктор педагогических наук, доцент,
potemkinatv@mail.ru*

НЕДОСТАТКИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В результате анализа системы подготовки и повышения квалификации преподавателей и руководителей среднего профессионального образования (СПО) автор статьи приходит к выводу о том, что разрозненность профессиональной подготовки преподавателей колледжей и техникумов, отсутствие системы повышения квалификации, способной удовлетворить запросы всех групп слушателей (руководителей и преподавателей системы СПО), значительно затрудняет решение проблемы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова:

повышение квалификации; среднее профессиональное образование; преподаватель; руководитель.

Одним из приоритетов стратегического развития российского образования является модернизация среднего профессионального образования. Пристальное внимание к среднему профессиональному образованию (СПО) связано с возрастающей потребностью современной экономики в квалифицированных рабочих кадрах, обладающих профессиональной мобильностью, способных работать в меняющихся экономических условиях.

По данным открытых источников (Федеральный портал «Российское образование»), количество образовательных организаций СПО составляет более 3500, в данный перечень не вошли колледжи и техникумы, которые функционируют при вузах в качестве структурных подразделений, то есть можно предположить, что их гораздо больше, чем указано в официальной статистике.

На данном уровне профессионального образования идет подготовка специалистов более чем по 200 специальностям. Количество студентов, охваченных программами СПО, по прогнозным данным на 2015 год составляет 1863,5 тыс. человек [14].

Реализуемые в данный момент изменения коснулись прежде всего содержания образования, связанного с введением ФГОС СПО.

Программы подготовки специалистов среднего звена в рамках принятых стандартов предполагают наличие педагогического состава, способного реализовывать содержание учебных циклов разного направления (общегуманитарного и социально-экономического, математического, естественнонаучного и профессионального) с учетом новых требований к квалификации выпускников учреждений СПО.

Несмотря на то, что за последнее время несколько изменился педагогический состав колледжей и техникумов за счет привлечения кандидатов и докторов наук, штатный состав преподавателей по-прежнему требует серьезного обновления.

Проводимые исследования в области подготовки педагогических кадров для системы СПО [3; 6; 9 и др.], показывают, что проблемы в системе среднего профессионального образования связаны именно с кадровым обеспечением. Штат учебных заведений почти не пополняется преподавателями, имеющими опыт профессиональной деятельности в соответствующих отраслях производства; недостаточно активно ведется профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических и руководящих работников учебных заведений СПО разного профиля.

В профессиональном стандарте преподавателя СПО [11] сформулированы трудовые функции, которые соответствуют требованиям ФГОС СПО. Данные функции определяют обязательное наличие компетентности преподавателя в области владения новыми педагогическими технологиями, навыками педагогического контроля в условиях кредитно-модульной системы обучения, умения создавать рабочие программы учебных курсов с учетом требований ФГОС СПО, наличие способности организовывать исследовательскую и проектную деятельность студентов, совместно с мастерами производственно обучения участвовать в разработке учебно-производственных программ и т.д.

Анализ структуры и содержания образовательной программы подготовки специалистов среднего звена позволяет разделить весь корпус преподавателей на несколько направлений в зависимости от их базовой профессиональной подготовки.

В рамках первого направления подготовка преподавателей общегуманитарного, математического и естественнонаучного циклов осуществляется на базе педагогических вузов, чаще всего без учета специфики педагогической деятельности преподавателя СПО [10].

Подготовка преподавателей второго направления, обеспечивающих профессиональную подготовку будущих специалистов, осуществляется разными учебными заведениями высшего профессионального образования.

Преподаватели данных дисциплин оканчивают либо высшее профессиональное учебное заведение, не предполагающее педагогической подготовки (медицинские, технические, финансово-экономические вузы, институты культуры и искусства и т.д.), либо высшее профессиональное учебное заведение индустриально-педагогической направленности (таких вузов в нашей стране единицы).

В результате проведенных опросов преподавателей разных учебных курсов и дисциплин были выявлены трудности, с которыми сталкиваются преподаватели средних профессиональных учебных заведений, что дает возможность определить недостатки в подготовке данной группы специалистов.

Например, в педагогических вузах (кроме индустриально-педагогических) не учитывается специфика преподавания в средних профессиональных учебных заведениях, которая предполагает прежде всего освоение деятельностного подхода в организации аудиторных, практических, лабораторных работ, владение новыми педтехнологиями преподавания профессионально ориентированных дисциплин, ведения учебно-воспитательной работы с разновозрастным коллективом, особенности профессиональной подготовки специалистов со средним профессиональным образованием.

Преподаватели, не имеющие профессионального педагогического образования, окончившие технические, медицинские, юридические вузы, высшие учебные заведения культуры и искусства и др., испытывают трудности в отношении осуществления процесса обучения, поскольку вообще не имеют необходимых знаний и практических умений, связанных с педагогической работой.

Общей проблемой в работе преподавателей всех направлений является отсутствие специальной профессиональной подготовки в отношении проведения воспитательной работы со студентами средних профессиональных учебных заведений [15], организации учебного процесса с учетом требований ФГОС СПО.

Одним из эффективных путей корректирования подготовки преподавателей является система дополнительного профессионального образования, в частности, институты повышения квалификации, центры профессионального образования и т.п.

Однако практика показывает, что существующая в настоящее время система повышения квалификации и переподготовки специалистов данного профиля пока не способна удовлетворить все запросы. И связано это прежде всего с тем, что взаимодействие методических служб учреждений СПО разных типов и профессиональной направленности с учреждениями дополнительного профессионального образования малоэффективна. Отчасти это связано с системой управления СПО.

Систему управления организациями среднего профессионального образования можно разделить на два вида:

- К первому виду относятся техникумы и колледжи, управление которыми носит ведомственный характер и осуществляется через методические службы

конкретного министерства (ведомства). Так, например, театральные, музыкальные колледжи, училища искусств относятся к Министерству культуры, железнодорожные училища – к Министерству путей сообщения и т.д.

- Ко второму виду относят учреждения регионального (муниципального) подчинения, готовящие специалистов для нужд региона (города). Методическое сопровождение этих учебных заведений осуществляется через региональные методические службы.

В результате проведенной в начале 2000 регионализации учреждений СПО произошло переподчинение учебных заведений, принадлежащих федеральным министерствам и ведомствам, региональным органам управления [1]. Это повлекло за собой создание в регионах дополнительных структурных подразделений, занимающихся координацией работы образовательных организаций СПО (методических кабинетов, отделов и т.д.).

Каждое сформированное в регионе структурное подразделение управления средним профессиональным образованием призвано выполнять свою функцию:

- структуры, занимающиеся проблемами управления профессиональным образованием, являясь подразделением региональных органов управления, координируют деятельность учебных заведений, как правило, через взаимодействие с Институтами развития образования, которые сопровождают разработку содержания направлений подготовки специалистов со средним профессиональным образованием, курируют экспериментальную и научно-методическую работу в организациях СПО региона или города;

- методический центр (если таковой имеется в регионе) сопровождает работу методических служб колледжей и техникумов регионального подчинения;

- институтом повышения квалификации проводится работа по совершенствованию работы преподавателей, разработке программ их профессионального развития.

Централизация в осуществлении взаимодействия между разными структурами и подразделениями управления образованием, безусловно, имеет свои преимущества, при которых:

- реализуется единый подход к осуществлению мер по работе с преподавательским составом;

- сохраняется единое информационное образовательное пространство по взаимодействию структурных подразделений.

Вместе с тем существуют и некоторые сложности, в частности, вследствие централизации образовательной структуры, практически исключается взаимодействие методических служб в области повышения квалификации и методического сопровождения преподавателей, ведущих дисциплины профессионального цикла в учреждениях, имеющих узкую специализацию (финансовый колледж, художественно-технический колледж, электротехнический техникум и т.п.), с вузами ведомственного подчинения, также имеющими узкую специализацию.

Рассмотрим систему взаимодействия организаций, занимающихся повышением квалификации преподавателей и руководителей средних профессиональных учебных заведений федерального (отраслевого) подчинения (рис. 1).

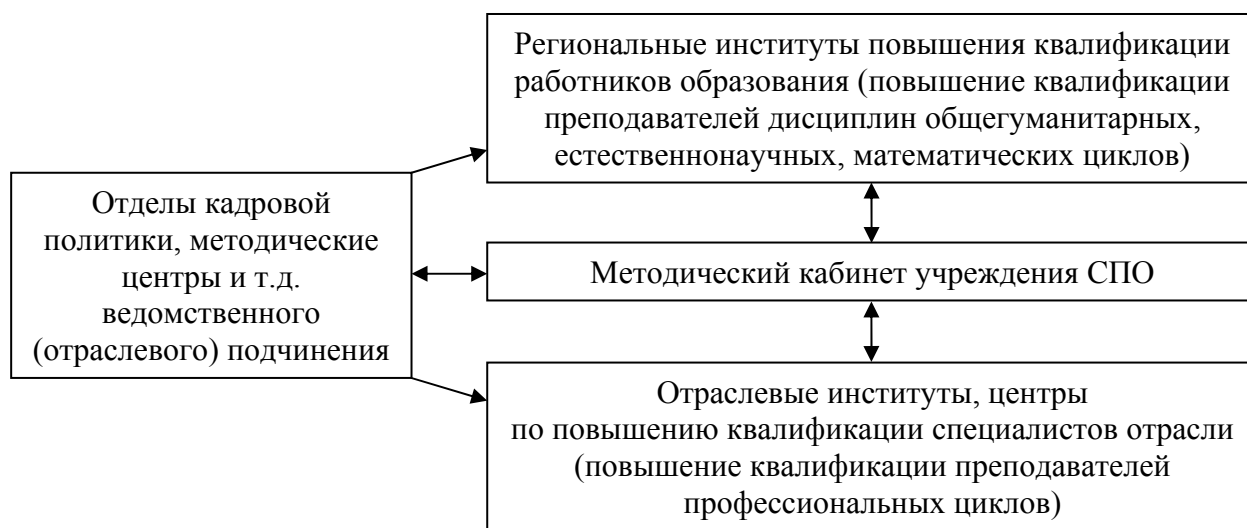


Рис. 1.

Сложная структура взаимодействия методических служб средних специальных учебных заведений отраслевого (ведомственного) подчинения, значительная удаленность структурных подразделений системы управления учреждениями ведет к ослаблению связей между отраслевыми центрами повышения квалификации специалистов и конкретным колледжем или техникумом по вопросам повышения квалификации преподавателей дисциплин профессионального цикла. Это же приводит и к ограничению взаимодействия учреждений повышения квалификации работников образования с учреждениями СПО.

Не лучше обстоят дела с профессиональной поддержкой руководителей образовательных организаций СПО. Изучение проблем подготовки руководителей колледжей и техникумов [2] показывает недостаточную включенность системы ДПО и методических служб в процесс профессионального развития данной группы руководителей.

Деятельность директора образовательной организации СПО в настоящее время сопровождается постоянным изменением требований к его подготовке. Отмечается усиление внимания к способности руководителя разрабатывать и реализовывать образовательные стратегии, происходит включение социума в деятельность организаций СПО, увеличивается нагрузка на образовательную организацию с точки зрения управления финансовыми ресурсами, возникают общественные формы оценки деятельности как руководителя, педагогов, так и образовательных организаций в целом и т.д. [13].

К сожалению, анализ содержания программ повышения квалификации региональных организаций ДПО показывает, что в предлагаемых для руководителей СПО курсах недостаточно отражена специфика их деятельности. Чаще всего их обучение проходит совместно с директорами дошкольного и общего среднего образования.

Следует отметить, что во многих Институтах повышения квалификации отсутствуют также целевые программы, адресованные данной категории работников среднего профессионального образования, в содержании которых отражены современные тенденции в развитии педагогики, современные технологии обучения студентов средних профессиональных учреждений, позволяющие решать вопросы подготовки конкурентоспособных, эрудированных специалистов, способных к самосовершенствованию.

Содержание работы отраслевых структур повышения квалификации специалистов при отсутствии тесной связи с учреждениями педагогического образования приводит к тому, что при повышении квалификации преподавателей профессиональных дисциплин недостаточное внимание уделяется педагогической подготовке, включающей самые разные аспекты деятельности преподавателя техникума или колледжа (воспитательный, методический и др.).

Таким образом, существующая разрозненность профессиональной подготовки преподавателей, отсутствие системы повышения квалификации, способной удовлетворить запросы всех групп преподавателей, значительно затрудняет решение проблемы реализации ФГОС СПО.

Отдельно следует сказать о динамике исследовательской практики, обеспечивающей сохранения принципа научности в разработке и внедрении концепций, законов, направленных на поддержку изменений, влияющих на устойчивое развитие системы образования в целом и среднего профессионального образования в частности.

Проведенный статистический анализ количества психолого-педагогических исследований в области образования в 2014 году (количество защищенных диссертационных работ) показал следующее:

Значительная часть исследований проведена в области поддержки высшего профессионального образования – около 49% от общего числа диссертаций, защищенных в 2014 году. Диссертационные работы в области изучения и поддержки среднего профессионального образования составляют около 6%.

Выявленные недостатки определяют пути совершенствования структуры и содержания взаимодействия учреждений разного уровня по вопросам повышения квалификации преподавателей и руководителей СПО, а именно:

- проводить координационную работу между учреждениями повышения квалификации педагогических работников и институтами повышения квалификации специалистов отрасли, что даст возможность реализовывать программы, интегрирующие содержание профессиональных дисциплины с учетом требования ФГОС СПО;

- осуществлять работу по использованию методов дистанционного обучения при повышении квалификации преподавателей колледжей и техникумов;
- разработать целевые программы повышения квалификации и переподготовки для молодых преподавателей и руководителей средних профессиональных учебных заведений;
- разработать содержание и структуру ДПО, которые были бы нацелены на формирование новой генерации кадрового потенциала в системе среднего профессионального образования;
- разработать эффективные программы по подготовке и переподготовке разных категорий педагогических кадров системы средних профессиональных учебных заведений (руководителей, методистов, преподавателей-организаторов, преподавателей разных учебных дисциплин);
- осуществлять централизованную методическую поддержку работы преподавателей с разным базовым образованием (как педагогическим, так и не педагогическим);
- вести научно-исследовательскую работу по актуальным проблемам среднего профессионального образования;
- осуществлять целенаправленную работу по развитию психолого-педагогической компетентности преподавателей, направленной на формирование умений грамотно проводить диагностику и коррекцию учебно-воспитательного процесса при сопровождении разновозрастных групп; разработать эффективные методы по управлению качеством среднего профессионального образования;
- активизировать работу по созданию учебно-методических материалов для обеспечения непрерывного профессионального образования преподавателей и руководителей СПО с использованием современных технологий обучения.

Литература

1. Анисимов П.Ф. Инновационные процессы в системе среднего профессионального образования // Инновации в российском образовании: среднее профессиональное образование. М: МПГУ, 2001. С. 3-11.
2. Грабницкая Т.А. Развитие лидерского потенциала руководителей учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2010. 24 с.
3. Денисова Л.Н. Методическая служба колледжа: цели, задачи, формы работы // Среднее профессиональное образование. 2004. №3. С. 68-82
4. Довгань В.В. Создание и использование электронного образовательного ресурса в составе информационно-методического обеспечения учебного процесса (на примере подготовки преподавателей среднего профессионального образования строительных специальностей): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. 23 с.

5. Ерошенко Т.Л. Формирование педагогической компетентности преподавателей среднего профессионального образования на рабочем месте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2012. 24 с.

6. Ерошина В.И. Организация методической службы в учреждениях профессионального образования // Инновации в образовании. 2003. №5. С. 19-33.

7. Игнатенко Ж.В. Модернизация методической службы образовательные учреждения на основе информационных технологий // Среднее профессиональное образование. 2004. №3. С. 11-14.

8. Ломакина Т.Ю. Реализация федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования в учебном процессе колледжа [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании: [сайт]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-v-uchebnom-protsesse.htm> (дата обращения: 18.05.2015).

9. Моштаков А.А. Кластерный подход к формированию профессиональной компетентности преподавателей учреждения среднего профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2014. 26 с.

10. Потемкина Т.В. Гуманитарные дисциплины в среднем профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2006. №2. С. 29-31.

11. Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» [Электронный ресурс] // ФГАУ ФИРО: [портал]. URL: <http://www.firo/professional-standard.htm>. (дата обращения: 14.05.2015).

12. Саханский Н.Б. Основные виды консультационной деятельности в сфере образования // Управление образованием: теория и практика. 2014. №3(15). С. 108-130.

13. Чечель И.Д., Потемкина И.Д. Формы и методы профессионального становления и развития директора общеобразовательной организации // Управление образованием: теория и практика. 2014. №3(15). С. 91-107.

14. Численность учащихся и персонала образовательных учреждений Российской Федерации (прогноз до 2030 года) / Ф.Э. Шереги [и др.]. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга. 2013. 164 с.

15. Шайхутдинова Г.А. Профессиональная подготовка преподавателей ссуз к воспитательной деятельности (в системе повышения квалификации): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2004. 18 с.

Potemkina Tat'yana Valer'evna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Head of the Laboratory, Doctor of Pedagogics, Assistant professor,

potemkinatv@mail.ru

SHORTCOMINGS OF SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HEADS AND TEACHERS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Annotation

As a result of the analysis of system of preparation and professional development of teachers and heads of the secondary professional education (SPE) the author of article comes to a conclusion that separation of vocational training of teachers of colleges and technical schools, lack of the system of professional development capable to satisfy inquiries of all groups of listeners (heads and teachers of system of SPE), considerably complicates a solution of the problem of implementation of the Federal state educational standards.

Keywords:

professional development; secondary professional education; teacher; head.

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Огнев Александр Сергеевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
главный научный сотрудник, доктор психологических наук, профессор,
altognev@mail.ru*

Лихачева Эльвира Валерьевна,

*Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова,
доцент, кандидат психологических наук,
zin-ev@yandex.ru*

СУБЪЕКТОГЕНЕЗ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация

В статье раскрывается сущность и содержание подхода к формированию и развитию универсальных компетенций, реализованного в образовательном модуле «Жизненная навигация». Модуль разработан на основе субъектогенетического подхода к реализации психолого-педагогической практики. Продемонстрированы результаты изучения эффективности «Жизненной навигации» и намечены пути ее дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова:

субъектогенез; универсальные компетенции; субъектогенетический подход; развитие универсальных компетенций; Жизненная навигация.

Предлагаемый подход демонстрирует способ преодоления противоречий между современными компетентностными моделями конкурентоспособного специалиста и сложившейся практикой вузовского образования. Суть этого противоречия состоит в том, что с одной стороны современные профессиональные образовательные стандарты в той или иной форме содержат указания на готовность конкурентоспособного специалиста к целеполаганию, определению оптимального пути и выбору эффективных средств достижения намеченного результата как на одну из ключевых компетенций. Также подчеркивается значимость для современного специалиста: высокой ответственности, самообучаемости, умения выстраивать партнерские отношения с другими участниками совместной деятельности. Ряд профессиональных и образовательных стандартов указывают на значимость таких качеств как высокая самоэффективность, жизнестойкость, стрессоустойчивость, которые являются производными от перечисленных выше ключевых компетенций [1].

С другой стороны, традиционная для российских вузов модель обучения жестко регламентирует и набор дисциплин, и перечень возможных образовательных траекторий, которым студент должен следовать. Реально студенту отведена роль ведомого. Самостоятельность и ответственное отношение студента к своему выбору не только не поощряется, но и активно подавляется. Реально поощряемыми качествами становятся безусловное послушание, непререкаемая вера в авторитет преподавателей, которые точно знают, «что мне, студенту, надо в жизни».

В качестве желаемого результата нами была намечена разработка образовательной технологии формирования у студентов ключевых компетенций за нормативный период обучения, которая позволяет наглядно продемонстрировать их конкурентоспособность как будущих специалистов. Кроме того, такая технология должна была обеспечить гармоничное сочетание стандартизации и индивидуализации образования.

Достижение данной цели обеспечивалось решением следующих задач:

1. Включение студента в число полноправных участников построения его индивидуальной образовательной траектории.

2. Проектирование образовательного модуля, содержание и дидактические формы которого обеспечивают формирование и развитие следующих компетенций:

- способность достигать жизненные и профессиональные цели;
- готовность нести ответственность за свои поступки;
- способность осуществлять проектную деятельность (предполагает умение в заданные сроки получать намеченный результат в ходе совместной деятельности с другими людьми с использованием заранее определенных ресурсов).

3. Интегрирование модуля в образовательную деятельность вуза путем реорганизации учебного и воспитательного процессов с учетом заданных компетенций.

В результате успешного решения указанных задач в МГГУ им. М.А. Шолохова был разработан и внедрен образовательный модуль «Жизненная навигация»[®]. По мере его освоения каждый студент:

1) определяет свои приоритеты и строит на их основе дерево жизненно-важных целей;

2) намечает программу саморазвития, в которой указывает, какие именно компетенции для достижения каких целей ему необходимо и как именно он будет их формировать в процессе своей жизнедеятельности в вузе;

3) оценивает возможные риски (помехи, препятствия, неблагоприятные события) на пути к намеченной цели и намечает меры по их преодолению (нейтрализации);

4) строит план реализации своих намерений по вехам;

5) моделирует свое идеальное «Я» с детализацией желаемого образа жизни;

6) проектирует формы оптимального взаимодействия с теми людьми и организациями, от которых зависит успех его жизненных планов;

7) разрабатывает модель идеального дня, события которого обеспечивают достижение намеченных целей.

В рамках модуля «Жизненной навигации»[®] аудиторные занятия проходят в интерактивной форме. Индивидуальные задания чередуются с групповыми упражнениями. Ведущие занятия преподаватели обеспечивают интенсивный обмен опытом между студентами и содействуют ответственному отношению к принимаемым ими на себя обязательствам. Каждая встреча в ходе аудиторных занятий и дополнительных индивидуальных консультаций включает процедуры оценки достигнутых результатов, определение краткосрочных целей и оптимальных путей их достижения.

В зависимости от намеченной студентом программы саморазвития требуемые компетенции формируются такими видами внеаудиторной работы как:

- студенческая научно-исследовательская деятельность;
- участие в художественной самодеятельности;
- занятие спортом;
- вожатское движение;
- реализация волонтерских проектов.

Важнейшей частью модуля «Жизненная навигация»[®] является тьюторское сопровождение процесса реализации студентами их замысла. Эта часть модуля также предусматривает групповые и индивидуальные консультации. Главная задача таких консультаций – доведение навыков эффективного целеполагания, выбора подходящих средств реализации замыслов, осознания полученного опыта до уровня естественной привычки.

К настоящему времени проведен многоплановый анализ действенности модуля «Жизненная навигация»[®] как средства формирования и развития требуемых компетенций [1; 4; 7-13; 15].

Прежде всего, о достижении намеченной цели свидетельствуют многочисленные факты более успешного преодоления жизненных затруднений студентами, прошедшими подготовку по «Жизненной навигации»[®], по сравнению со студентами, которые с данным модулем знакомы не были. Так, по наблюдениям руководителей педагогических отрядов, работавших в 2010-2014 годах в детских оздоровительных лагерях, вожатые с опытом «Жизненной навигации»[®] намного быстрее и продуктивнее разрешали возникавшие в их практике конфликтные ситуации, по сравнению даже с более опытными вожатыми, незнакомыми с «Жизненной навигацией»[®].

Профессорско-преподавательский состав также неоднократно отмечал заметное повышение уровня «взрослости» студентов после освоения модуля «Жизненная навигация»[®]. Это, по словам преподавателей, выражается в более вдумчивом, ответственном, требовательном отношении таких студентов к своему поведению, учебе, жизни в целом даже по сравнению со старшекурсниками, в программе подготовки которых модуль «Жизненная навигация»[®] отсутствовал.

Показательны и результаты занятий по «Жизненной навигации»[®], которые проводились в ходе молодежных образовательных форумов «Балтийский Артек», «Волга-2012», «Волга-2013», «Машук», «Селигер-2010», «Селигер-2013». В своих письменных и устных отзывах бывшие участники форумов неизменно отмечают, что занятия по «Жизненной навигации» положительно повлияли на их карьеру, отношения с близкими людьми, личную жизнь. Некоторые из них уже более трех лет стремятся поддерживать партнерские отношения не только между собой, но с теми, кто на занятиях по «Жизненной навигации»[®] выступал в роли ведущего.

Обнаружены связанные с «Жизненной навигацией»[®] статистически значимые отличия в эффективности анализа различных видов информационного контента, в продуктивности использования в своей жизни поучительного опыта, содержащегося в специальном образом подобранных кинофильмах. Оказалось, что после освоения модуля «Жизненная навигация»[®] у студентов формируется и развивается установка на поиск полезных примеров преодоления человеком жизненных трудностей. У многих студентов выявлено стремление отыскивать вдохновляющие примеры достижения человеком своей мечты. Такие студенты чаще своих сверстников стремятся проводить параллели между успешными действиями киногероев, книжных персонажей, реальных людей в критических ситуациях и тем, что предстоит сделать им самим для успешной реализации собственных жизненных планов [16].

Оценка действенности «Жизненной навигации»[®] проводилась и с помощью метода контрольных групп. Сравнивались результаты входного и итогового тестирования студентов, освоивших модуль «Жизненная навигация»[®] и студентов, в образовательной программе которых этого модуля не было. В той и другой группах тестирование проводилось в одно и то же время, группы выравнивались по полу, возрасту и академической успеваемости. В общей сложности на настоящий момент в таком тестировании приняло участие свыше девятистот студентов. В результате было обнаружено, что статистически значимые улучшения после освоения модуля у студентов появились по таким параметрам, как психологическая устойчивость, самоэффективность, ответственность, целеустремленность, осмысленность жизни, самочувствие и активность [1; 7; 10; 15].

Помимо уже описанных значимых итогов освоения учебного модуля «Жизненная навигация»[®] отметим его особую роль в плане популяризации гуманитарных дисциплин. Практическое применение фундаментальных положений философии в ходе жизненного самоопределения, использование для решения личных задач психологии, социологии, педагогики и т.д. показывает студентам высокую ценность таких дисциплин. Мотивацией к их углубленному изучению становится применение студентами этого рода знаний при овладении и наиболее эффективном использовании ими такой ценности, как их собственная жизнь.

По нашему мнению успешному достижению нами намеченной цели способствовали:

- удачный выбор теоретико-методологических оснований для разработки требуемой образовательной технологии;
- эффективное использование результатов современных исследований закономерностей достижения человеком успехов в различных сферах жизнедеятельности;
- последовательный отбор содержания и форм образовательного процесса в ориентации именно на формируемые компетенции;
- органичное сочетание аудиторных и внеаудиторных видов учебной и воспитательной работы как различных сторон единой образовательной деятельности;
- целенаправленное применение принципов и методов конструктивного внедрения инноваций в работу университета как целостной организации.

В качестве теоретико-методологических оснований для разработки требуемой образовательной технологии нами были использованы результаты многолетних исследований закономерностей самоорганизации личности, становления человеческой субъектности. Описание целенаправленного управления такими процессами – субъектогенетический подход к организации психолого-педагогической практики – опирается на понимание субъекта как качественной характеристики социальной системы (личности, группы), отвечающей определенному уровню ее самоорганизации. На этом уровне система становится целенаправленным источником, первопричиной, детерминирующим началом по отношению к собственной активности. Обретение такого качества происходит в диалектическом процессе разрешения человеком актуальных противоречий между его потребностями и наличными возможностями для их удовлетворения. При этом субъектогенез – порождение личностью себя как субъекта, становление способности к самодетерминации мы относим к самоценным видам человеческой активности. Обретая способность быть «причиной самого себя», стремясь к полноценной субъектности, человек пытается получить в свое распоряжение одну из наивысших ценностей – собственную жизнь [11; 14].

На этапе психолого-педагогического проектирования образовательного модуля «Жизненная навигация»[®] в качестве базовых ориентиров нами использовались следующие этапы субъектогенеза:

- принятие человеком на себя ответственности за не предрешенный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящего действия);
- переживание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности желаемое реализовать (проявление себя как субъекта целеполагания);
- реализация открывающихся возможностей в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта слагающих совершаемого «здесь и теперь» действия);

- принятие ответственного решения о завершении действия (проявление себя как первопричины, субъекта окончания действия);

- оценка результата как лично значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия).

В отсутствии какой-либо из указанных стадий человек будет считать себя объектом психолого-педагогических манипуляций, которые совершались без учета его желания или даже вопреки его намерениям. В итоге он может даже отказаться от использования приобретенного опыта под предлогом его малоценности.

Обнаружив подобные реакции, педагог должен определить, какая из перечисленных стадий была пропущена, подготовить и провести соответствующие коррекционные процедуры.

Должно быть учтено, что субъектогенез предполагает осознанное преобразование человеком своего личного опыта, выработку ответственного отношения к тому, что он сам производит (когда что-то делается «понарошку», то это не воспринимается как жизнь полноценная, как деяния, совершаемые в качестве субъекта) [14].

Для содействия осознанному и ответственному преобразованию человеком своего личного опыта педагог должен обеспечить особые условия: каждый участник данного вида субъектогенетически ориентированной практики должен осознать то, как именно им был достигнут данный конкретный результат (ретроспективный акт рефлексии), а также осознать свои новые возможности (проспективный акт рефлексии).

Существенному повышению эффективности субъектогенетически ориентированной психолого-педагогической практики способствует обнаружение человеком, осознание им новых возможностей для использования уже имеющихся у него навыков и формирование ответственного отношения к этим своим возможностям [1; 7; 10; 15].

То, как все это реализуется, можно проиллюстрировать с помощью представленных ниже технологических карт практических занятий обучающей части модуля «Жизненная навигация»[®].

ЗАНЯТИЕ № 1.

Основной результат:

- видение своей мечты;
- дерево жизненно важных целей.

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Дайте краткое описание мечты всей своей жизни в любой удобной для Вас форме. {10 минут} (здесь и далее в фигурных скобках указано рекомендуемое ориентировочное время для выполнения описанного задания).

2) Составьте список того, что Вас больше всего радует, доставляет наибольшее удовольствие. {10 минут}

3) Что для Вас будет максимальным успехом в плане личного самосовершенствования, в работе, в семье, в общении с близкими людьми, во взаимодействии с социумом спустя 1 год, 3, 5, 10 и 15 лет? {10 минут}

4) Уточните свое описание жизненно важных целей с помощью SMART-теста. Постарайтесь придать своим целям вид аффирмаций – ярких, эмоционально насыщенных позитивных ориентиров, регулярное обращение к которым повышает вероятность воплощения желаемого в действительность. {10 минут}

5) С учетом логических взаимосвязей Ваших основных намерений с Вашей мечтой постройте целостную картину собственных стратегических ориентиров в виде дерева жизненно важных целей. {10 минут}

6) С учетом построенного дерева жизненно важных целей придайте описанию своей мечты форму видения – вдохновляющего, побуждающего к действию образа желаемого будущего, мобилизующего и других людей к участию в достижении Ваших замыслов. {10 минут}

7) Обсудите в группах из 3-5 человек свое видение собственной мечты. {20 минут}

ЗАНЯТИЕ № 2.

Основной результат:

• программа саморазвития и иного ресурсного обеспечения работы по достижению своей мечты.

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Чем Вам необходимо располагать для достижения намеченных целей? {15 минут}

2) Какие качества Вам нужно развивать в себе для достижения мечты? Какие личностные особенности Вам следует учитывать в первую очередь? На какие персональные качества Вам следует опираться, какие нужно развивать, каких опасаться? Для повышения эффективности работы воспользуйтесь SWOT-анализом собственной личности. {15 минут}

3) Оцените степень выраженности у Вас качеств, входящих в компетентностную модель специалиста Вашего профиля. {15 минут}

4) Составьте персональную программу саморазвития и иного ресурсного обеспечения работы по достижению своей мечты. Программа должна отвечать на такие вопросы как:

• Что конкретно Вам нужно сделать для получения каждого из необходимых ресурсов?

• Какие недостающие качества и как следует развивать, если они входят в число необходимых ресурсов?

• Какие ресурсы, где и как именно следует получить для достижения Вашей мечты? Чем конкретно в этой работе может помочь Ваше обучение в университете? Что для этого сделаете лично Вы? {15 минут}

5) В группах по 3-5 человек проведите обсуждение составленной программы саморазвития и иного ресурсного обеспечения работы по достижению своей мечты. {30 минут}

ЗАНЯТИЕ № 3.

Основной результат:

- реестр возможных помех на пути к намеченным целям;
- арсенал приемов нейтрализации возможных помех, описание средств по преодолению препятствий для реализации своих замыслов.

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Что может стать препятствием на пути к намеченным целям? Что будет мешать реализации Вашей мечты? Составьте список таких помех. {10 минут}

2) Какие качества (особенности) Вашей собственной личности могут стать помехами на пути к намеченным целям? {5 минут}

3) Что нужно сделать, чтобы все равно реализовать замыслы и осуществить свою мечту? Как такие помехи предотвратить, нейтрализовать или хотя бы уменьшить их влияние на достижение намеченных целей? {10 минут}

4) В малых группах численностью 5-7 человек каждый участник занятия рассказывает о своем арсенале приемов нейтрализации возможных помех на пути к своей мечте. Каждому члену такой группы рекомендуется рассказать, как такие проблемы решал сам, другие люди, что в таких случаях с успехом делают, почему есть надежда на успешное применение выбранных средств и приемов. {30 минут}

5) В индивидуальном порядке каждый участник занятия должен уточнить список возможных препятствий и свой перечень мер по их устранению. {15 минут}

6) В тех же группах участникам занятия предлагается повторно обсудить свои уточненные списки профилактических приемов. При этом рекомендуется конкретно указывать, что именно и под влиянием кого именно было внесено в новый вариант списка средств по преодолению возможных препятствий на пути к своей мечте. {20 минут}

ЗАНЯТИЕ № 4.

Основной результат:

- план жизни (по вехам).

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Ориентируясь на дерево жизненно важных целей, каждый участник занятия описывает свой персональный план жизни (по вехам). {10 минут}

2) Автор плана своей жизни проводит оценку степени его реалистичности с использованием десятибалльной шкалы оценок уверенности в том, что намеченное будет действительно выполнено. При необходимости вносит в план или любой из намеченных ранее ориентиров коррективу для повышения реалистичности своих замыслов. {10 минут}

3) В индивидуальном режиме каждый участник занятия составляет список примеров успешного решения аналогичных задач им самим или кем-то другим. С учетом этих примеров проводится анализ плана жизни и при необходимости в него вносятся дополнительные улучшения. {10 минут}

4) В малых группах численностью 5-7 человек организуется обмен опытом использования позитивных аналогов. {10 минут}

5) Вновь в индивидуальном режиме участники занятия анализируют возможные последствия выполнения каждого пункта плана с точки зрения его влияния на привычный уклад собственной жизни. При необходимости вносятся уточнения для обеспечения реалистичности своих намерений. {10 минут}

6) В группах численностью 3-5 человек организуется обсуждение результатов проведенного анализа. {10 минут}

7) Каждый участник индивидуально определяет для себя, какие действия будет предпринимать в случае провала плана своей жизни. Таких вариантов должно быть намечено не менее трех. Из них выбирается наилучший. Для него составляется план реализации по вехам. С его учетом рассматривается возможность улучшить основной план жизни. {15 минут}

8) В малых группах проводится обсуждение полученных результатов. {15 минут}

ЗАНЯТИЕ № 5.

Основной результат:

• сценарий роли «мое идеальное Я» – описание личности, которой я стану в результате реализации того, что было запланировано на занятиях №1, №2, №3 и №4.

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Каждый участник занятия составляет описание личности, которой планирует стать в результате воплощения своей мечты, реализации жизненно важных целей, выполнения программы саморазвития, успешного противостояния помехам, осуществления плана жизни. Рекомендуется использовать такие сценарные блоки, которые легко получить как ответы на следующие вопросы:

• Что обычно буду чувствовать, какой эмоциональной настрой будет у меня преобладать?

• Как я буду выглядеть, как буду восприниматься окружающими, какое впечатление буду на них производить?

• Как я чаще всего буду себя вести, какая манера общения и работы будет для меня характерна в случае достижения моей мечты? {15 минут}

2) Разбившись на 5-7 человек, участники занятий поочередно знакомят остальных членов малой группы с видением своей мечты в роли своего «идеального Я». {15 минут}

3) На первом этапе члены группы обсуждают, как именно воспринималось то, что делал каждый из выступавших. Как это выглядело, как воспринималось? {15 минут}

4) На втором этапе группового обсуждения каждый член группы сообщает, что именно он хотел передать, какие чувства, отношения к себе старался вызвать. Группа обсуждает, что для этого можно развить, что нужно сделать в будущем. {20 минут}

5) Проводится новое деление на подгруппы так, чтобы их численность составляла 3-5 человек. По возможности в эти группы нужно собрать вместе только тех участников занятий, которые вместе еще не работали. В новых

группах участники в роли «Я-идеальное» представляют как свой проект, реализацию всего того, что будет направлено на осуществление своей мечты. Их задача – сделать остальных слушателей заинтересованными участниками этого проекта. {25 минут}

ЗАНЯТИЕ № 6.

Основной результат:

- карта значимых людей, организаций и сообществ.

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Ориентируясь на итоги предыдущих дней и с учетом основных сфер жизнедеятельности человека (работа, семья, личная жизнь, быт, учеба, хобби и т.д.) каждым участником занятий составляется карта значимых для себя людей, организаций и сообществ {25 минут}. В этой карте рекомендуется отразить следующие сведения, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Карта значимых людей

Кто?	На что может повлиять?	Что нужно мне?	Что нужно ему (им)?	Когда приму решение, как действовать?
1	2	3	4	5

2) Каждый участник занятий выбирает одного человека из составленной карты и готовит краткое описание проекта предстоящих с ним переговоров. {15 минут}

3) В группах по 3 человека проводятся обсуждения составленных карт с объяснением того, почему важны эти люди. В малых группах каждый участник представляет свой проект будущих переговоров. {20 минут}

4) Вся большая группа рассчитывается на «первый» и «второй». Затем «первые» выбирают из «вторых» кого-то, кто хоть чем-то похожего на того, с кем намечены переговоры. В паре с этим человеком «первый» репетирует изложение своих предложений будущему партнеру. {15 минут}

5) «Вторые» выбирают из числа «первых» кого-то, кто хоть чем-то похожего на того, с кем намечены переговоры. В паре с этим человеком «второй» репетирует изложение своих предложений будущему партнеру. {15 минут}

ЗАНЯТИЕ № 7.

Основной результат:

- эталонная модель эффективного дня.

Примерный перечень выполняемых заданий и рассматриваемых вопросов:

1) Участники в ходе индивидуальной работы отвечают на вопросы:

- Что именно нужно делать ежедневно для достижения жизненно важных целей, реализации Вашей мечты?
- Что Вы уже сделали за эти дни для достижения своей мечты?
- Что Вы могли сделать еще, какие возможности Вами упущены? Что надо сделать, чтобы это не повторялось {10 минут}

2) Что нужно изменить в списке ежедневных дел, чтобы добиться баланса между такими сферами жизнедеятельности, как работа, семья, общение с близкими, общественная жизнь, физическая активность, саморазвитие, хобби, отдых? {10 минут}

3) Участников просят еще раз соотнести планируемые дела с деревом жизненно важных целей. Затем просят еще раз дать реалистичное описание эталонной модели эффективного дня как развернутый ответ на вопросы:

- Какие виды работ, в какой пропорции должны делаться регулярно?
- Какой должна быть разумная пропорция между различными делами?
- От кого зависит успешность реализации плана типового дня и что нужно сделать, чтобы эти люди помогли реализовывать задуманное? {15 минут}

4) Организуется обсуждение построенных моделей в группах из 5-7 человек. Автор должен обсуждать свою модель с обязательной увязкой с реализуемой мечтой. Также желательно постараться воспроизвести в ходе обсуждения типичные особенности роли «мое идеальное Я». {40 минут}

5) После группового обсуждения участники занятий в индивидуальном режиме в письменной форме дают ответ на вопросы:

- Что конкретно Вы сделаете в течение следующей недели, 2-3 недель для достижения своей мечты?
- Кого Вы хотели бы попросить стать своим «внешним орудием воли», с кем, как и когда будете делиться своими успехами? {10 минут}

6) В заключительной части занятия участникам предлагается согласовать прямо здесь и сейчас свои намерения с теми, кого они выбрали при выполнении предыдущего задания в качестве партнеров в реализации планов по осуществлению своей мечты. {5 минут}

Как видно из представленного описания, такие занятия сочетают стандартизацию процедуры их проведения и индивидуализацию персональной работы студентов. Каждому учащемуся предоставляется возможность:

- интенсифицировать поиск ответов на жизненно важные вопросы;
- найти персональную форму использования возможностей своего вуза;
- осознанно определить перечень наиболее значимых для себя компетенций и оптимальный уровень их развития;
- разработать индивидуальную программу саморазвития;
- стать участником регулярного взаимобмена опытом успешного достижения жизненно важных целей.

При отборе содержания занятий по «Жизненной навигации»[®] нами были использованы результаты многочисленных исследований условий и факторов жизненного успеха человека, его благополучия и процветания. Так, было учтено, что успешных людей отличают:

- умение четко формулировать свои собственные стратегические цели;
- способность подразделять движение к цели на промежуточные вехи;
- умение определять необходимые средства для достижения своих целей;

- способность строить реалистичные планы;
- умение предвидеть возможные риски и подбирать меры их предупреждению.

Все это должно касаться не только осваиваемой профессиональной деятельности. Прежде всего, способность решать такие задачи должна культивироваться в отношении самой жизни студента. Он должен принять на себя ответственность за свою судьбу и иметь в своем распоряжении действенные средства организации и управления своей жизнедеятельностью. Следовательно, в распоряжении студента должны быть алгоритмы решения различных жизненно важных проблем [5]. Он должен быть вооружен знаниями об условиях, факторах и технологиях достижения жизненного успеха, благополучия и процветания.

В качестве стержневой методики в модуле «Жизненная навигация»[®] используется разработанный нами как базовый инструмент повышения субъектного потенциала личности тренинг организационного развития. Суть этой методики сводится к получению участником тренинга ответов на следующие вопросы.

1) Что входит в перечень основных проблем, от решения которых зависит мой жизненный успех?

2) Какую именно проблему я буду решать прямо сейчас? (ответ должен содержать такое описание проблемы, которое настраивает человека на поиск конструктивного разрешения противоречий между тем, в чем конкретно он нуждается и тем, что имеет в настоящий момент).

3) Зачем, для чего я хочу этих изменений? (ответ должен характеризовать степень личной значимости, смысла разрешения намеченной проблемы для самого отвечающего).

4) Что конкретно в результате решения проблемы хочу получить (цель)? Как мы об этом узнаем (в ответе должны быть указаны ключевые ориентиры для контроля)?

5) Какие ресурсы нужны для достижения намеченной цели?

6) Какие возможны помехи с моей стороны, со стороны моего окружения? (ответ служит профилактикой растерянности, которая может возникнуть вследствие неожиданного столкновения с препятствиями).

7) Как помехи можно нейтрализовать (ответ должен способствовать формированию установки на коррекцию своих действий для получения намеченного результата в случае необходимости)?

8) Когда и каких результатов я ожидаю (наилучшим вариантом ответа на этот вопрос является составленный план-график работ с указанием не менее 5-7 вех. План-график должен содержать описание конкретных результатов и конкретных сроков их достижения)?

9) Какие аналогичные задачи решались мною или кем-либо другим раньше? Насколько использованные меры были успешными и почему? Что можно сделать для применения этого опыта в данном случае?

10) Каких последствий я ожидаю от своих действий в связи с реализацией намеченного плана?

11) Какие существуют альтернативы намеченному плану и что именно можно сделать в случае его неудачной реализации? Когда использование этих альтернатив наиболее эффективно? Что из альтернативных действий можно включить в составленный план? Каким образом это можно сделать?

Другой методической особенностью модуля «Жизненная навигация»[®] является включение в его состав тест-тренажерных практикумов. При их разработке нами было использовано считающееся с проблемой модифицирующее воздействие психологических тестов на исследуемый объект.

Субъектогенетическое осмысление указанной закономерности позволило использовать бич психодиагностики - существенное изменение исследуемого объекта в результате самого исследования - как основание для целенаправленного применения тестов в качестве эффективного средства подготовки квалифицированных пользователей психологическими знаниями. По существу, использование тестов как эффективного элемента педагогических систем – это реализация на практике парадоксального оценивания информации, согласно которому недостаток объектов рассматривается как результат неконтролируемого развития или неразумного использования их достоинств.

Каждый занимающийся выполняет согласно стандартной инструкции тестовые задания, а затем вместе с ведущим производит расшифровку и качественно-количественную оценку полученных результатов.

В ходе расшифровки полученных результатов ведущий дает теоретические сведения, необходимые для понимания качеств, выявляемых с помощью данного теста. При этом даются определения исходных понятий, указываются основные ориентиры для оценки высокого, среднего и низкого уровней развития соответствующих качеств, смысла их выявления для достижения намеченных целей.

В результате каждый занимающийся получает полную схему ориентировки для оценки соответствующих качеств личности, а также приобретает опыт выполнения соответствующих действий в процессе самоанализа.

Вторая часть тест-тренажерных занятий – индивидуальное прогнозирование. Каждый занимающийся строит для себя две таблицы, в которых первая колонка предназначена для списка всех присутствующих, а все последующие колонки - для гипотетических оценок тех качеств, которые были выявлены с помощью выполненного перед этим теста. Если в тесте были использованы рабочие шкалы типа шкал «лжи», «достоверности», «коррекции», которые предназначены для оценки достоверности результатов, то в таблицы они не включаются.

В первой из таблиц занимающийся отражает свои субъективные представления об уровне развития соответствующих качеств у тех людей, который указаны им в первой колонке. Во второй таблице он строит прогноз о том, какие субъективные представления имеются у этих людей относительно уровня развития тех же качеств у него самого. Т.е. занимающийся пытается отгадать, как бы оценил уровень развития этих качеств у него самого каждый из людей, помещенных в список из первой колонки.

Третья часть занятия может быть организована как групповая работа. В этом случае каждый занимающийся на отдельном листе строит заготовку таблицы. Первая колонка таблицы должна содержать номера строк, соответствующих числу участников занятия за вычетом единицы. Последующие колонки предназначены для оценки каждым из присутствующих уровня выраженности у составителя данной таблицы тех качеств, которые были выявлены с помощью выполненного перед этим теста. Если в тесте были использованы рабочие шкалы типа шкал «лжи», «достоверности», «коррекции», которые предназначены для оценки достоверности результатов, то, как и ранее, в таблицы они не включаются.

В принципе, возможно и полное дублирование, при котором в первой колонке указываются не номера строк, а конкретные фамилии. Но это возможно только в том случае, если ведущий занятия твердо уверен в высоком уровне доверия участников занятия друг к другу и может гарантировать активизацию в результате таких занятий только позитивной групповой динамики.

В ряде случаев описанные выше формы групповой работы могут быть затруднены или вовсе невозможны. Это может быть, например, в группах, которые только что образованы из не знающих друг друга людей, или в моменты протекания в группах кризисных процессов и т.д.

В таких случаях усвоенный в ходе тестирования понятийный аппарат можно использовать, например, в модельном описании личности. Так, после тестирования, расшифровки и интерпретации полученных результатов занимающихся можно попросить дать субъективную оценку уровня развития только что выявленных качеств у них в прошлом (оценить своя «Я» в прошлом), построить прогноз относительно того, как эти качества будут меняться в будущем («Я» в будущем), определить для себя, каким это качество должно быть у них в идеале («Я» идеальное).

Можно также использовать задания экспертного характера. Например, можно попросить занимающихся, используя только что выявленные у них свойства личности, дать качественную оценку развития этих же свойств у людей, которых они хорошо знают.

Поднять заинтересованность занимающихся и повысить управляемость занятий ведущий может, используя заранее подготовленный ролевой список таких людей. В модуле «Жизненная навигация»[®] к таким спискам относится матрица значимых субъектов, которая включает людей, существенным образом влияющих на жизнь данного конкретного человека. Если занимающийся один и тот же список используют регулярно, то это, во-первых, создает условия для произвольного повторения пройденного (занимающиеся просматривают результаты выполнения предыдущих заданий, вспоминая то, что уже удалось выяснить). В результате постоянно уточняется и суть соответствующих понятий. Во-вторых, собранный таким путем материал становится серьезным основанием для размышлений занимающегося о природе его отношений со значимыми для него людьми, о том влиянии, которое они оказывали, оказывают и могут оказывать в дальнейшем на его развитие.

Отдельно следует отметить, что осваиваемые участниками занятий модуля «Жизненная навигация»® процедуры принятия жизненно важных решений создавались нами с учетом исследований феномена мудрости [6]. В результате была разработана бланковая методика оценки качества принимаемых решений, оформленная как «Профиль качества решений». В таблице 2 представлен рабочий бланк этой методики.

Таблица 2

Бланк методики «Профиль качества решений»

1. Это важно, значимо, наполнено глубоким смыслом	3	2	1	0	1	2	3	1. Это второстепенно, особого смысла не имеет
2. Отражает глубокое понимание причин, основных факторов, взаимосвязей обсуждавшихся событий	3	2	1	0	1	2	3	2. Основано на смутном представлении о том, что повлияет на ожидаемый результат.
3. Дана реалистичная оценка ситуации, использованы факты, а не домыслы	3	2	1	0	1	2	3	3. Фантастическая оценка ситуации
4. Намеченная цель отражает нужный результат	3	2	1	0	1	2	3	4. Намеченное не связано с истинными желаниями того, кто это будет реализовывать
5. Реализуемо	3	2	1	0	1	2	3	5. Не реализуемо
6. Риски, помехи, препятствия учтены в достаточной мере	3	2	1	0	1	2	3	6. Риски, помехи, препятствия не учтены
7. Возможные последствия учтены	3	2	1	0	1	2	3	7. Возможные последствия проигнорированы
8. Достижение намеченного результата будет хорошим прецедентом (это то, чем можно гордиться)	3	2	1	0	1	2	3	8. О таком достижении в будущем лучше не упоминать
9. Все изложенное для других людей понятно, логично и доступно	3	2	1	0	1	2	3	9. Представленное описание туманно, путано, непонятно

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, точнее всего характеризует оцениваемую ситуацию (вариант решения), и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

«Профиль качества решений» с успехом был использован не только на занятиях модуля «Жизненная навигация»[®]. Он также применялся и в ходе разработки системы профессиональной ориентации студентов [17; 18]. Участники занятий и совещаний вначале в индивидуальном режиме формулировали несколько вариантов возможного решения обсуждаемых проблем. Затем они использовали «Профиль качества решений» при отборе вариантов для дальнейшего обсуждения в рабочих группах. Такой порядок работы позволил существенно увеличить эффективность отбора обсуждаемых решений (время на эту процедуру при использовании «Профиля» требуется гораздо меньше, чем на отбор без его использования; заметно улучшается качество предлагаемых для коллективного обсуждения вариантов).

Даже использование «Профиля качества решений» только на этапе предварительного отбора повышает слаженность группового обсуждения выбранных вариантов, упрощает выбор окончательного решения. Это удалось установить путем сопоставления аудио- и видеозаписей групповых дискуссий, проводившихся в группах, где «Профиль качества решений» использовался, в группах, где варианты решений участниками отбирались произвольно [16].

Дисциплинирующее воздействие на участников групповых обсуждений оказывает уже само упоминание того, что предложенный им инструмент оценки был создан с учетом результатов исследований феномена мудрости [6]. В этом случае участники групповых обсуждений демонстрируют повышенную собранность, их суждения характеризуются большей продуманностью и глубиной.

Ряд приемов и методов модуля «Жизненная навигация»[®] направлен на выработку готовности наших выпускников к согласованию своих действий с теми, кто существенным образом влияет на судьбу их жизненных планов. Для этого студенты учатся тому, как можно организовать и провести переговоры с теми, от кого зависит успех реализации наших планов. По мере освоения модуля студентами отрабатываются навыки партнерского взаимодействия как с отдельными людьми, так и с разного рода организациями. В этой части модуля использованы приемы и алгоритмы организационной диагностики, проектирования эффективных переговоров.

С учетом полученных научных данных о факторах жизненного успеха нами большое внимание уделяется развитию здорового оптимизма в сочетании со стремлением к реалистичному мировосприятию. Для этого посредством упражнений и практических заданий студенты добиваются согласования с повседневной практикой своих представлений об идеальной жизнедеятельности, вносят разумные коррективы в свой уклад жизни с учетом возможных последствий таких перемен. Для выбора приемлемых вариантов (как и в ходе принятия иных решений) студентам предлагается использовать приведенные выше критерии и показатели мудрости [6].

В модуле «Жизненная навигация»[®] помимо обучающей части входит работа с тьюторами. Эта часть модуля предусматривает групповые и индивидуальные консультации.

Главные задачи групповых консультаций - укрепление горизонтальных связей между студентами как стимулов к осуществлению своих замыслов. Практика показала, что такие связи усиливают установки на достижение жизненного успеха, благополучие и процветание.

Групповые консультации организованы по следующему сценарию:

- анализ достигнутых результатов и обмен опытом успешной реализации своих замыслов за прошедший период;
- определение путем групповых дискуссий способов решения обнаруженных препятствий;
- уточнение дальнейших персональных планов с учетом полученного опыта и с ориентацией на детальный анализ имеющихся возможностей.

Успешному внедрению «Жизненной навигации»[®] в работу университета как целостной организации способствовал учет и отладка взаимосвязей между такими подсистемами как:

- цели обучения и воспитания;
- учащиеся;
- тематическое содержание обучения и воспитания;
- дидактические процессы;
- преподаватели и технические средства обучения;
- организационные формы обучения и воспитания;
- административное сопровождение образовательной деятельности.

При достижении намеченной цели мы понимали, что для успешного внедрения и эффективного использования любой психолого-педагогической разработки в сфере образования необходимо учитывать наличие тесных связей педагогической системы с входящими в состав образовательных организаций как целостных систем административных, хозяйственных, научных, производственных и иных подсистем.

Хотя сущность образовательной системы отражается в первую очередь педагогическими подсистемами, без учета и отладки их взаимосвязей с другими подсистемами (административными, хозяйственными и т.д.) любая концептуальная реорганизация образования может оказаться малоэффективной. Перестройка образования затрагивает, хотя и в разной степени, все сопряженные подсистемы. При активном воздействии только на одну из подсистем или на элемент какой-либо подсистемы возможно рассогласование системообразующих связей. В итоге вместо развития системы возможно и деструктивное отторжение новообразования как чужеродного для нее тела, и распад самой системы.

Для успешного внедрения «Жизненной навигации»[®] нами были запланированы и реализованы следующие мероприятия.

1) Предварительное разъяснение участникам процесса внедрения сути самой «Жизненной навигации»[®] и предполагаемой реорганизации учебного процесса, о возможных трудностях и мерах по их профилактике.

2) Регулярное информирование профессорско-преподавательского состава университета о промежуточных результатах, возникающих трудностях и планах по их преодолению.

3) Широкомасштабное вовлечение сотрудников университета в проводимые преобразования путем доведения до них соответствующих задач. Этим мы старались избежать расчленения коллектива на группу активных участников и группу пассивных наблюдателей.

4) Предварительная подготовка группы тренеров к полномасштабному ведению занятий по «Жизненной навигации»[®] с последующей отработкой необходимых навыков в рамках молодежных образовательных форумов и системы повышения квалификации. Эта работа сочеталась с серией регулярных семинаров для обмена опытом и оперативной корректировки модуля.

5) Окончательная адаптация обучающей и консультативной частей модуля к регламенту работы университета. В результате было проведено хронометрирование всех работ, отобранных для аудиторных занятий. Затем задания были модифицированы с учетом стандартной сетки расписания занятий.

Дальнейшее усовершенствование модуля «Жизненной навигации»[®] будет производиться по таким направлениям, как:

- развитие тьюторского сопровождения образовательной деятельности старшекурсников;

- интеграция модуля в систему дистанционного обучения;

- внедрение модуля в систему подготовки магистров и аспирантов.

По нашему мнению главными особенностями тьюторского сопровождения образовательной деятельности старшекурсников должны стать:

- эффективное использование студентами возможностей предусмотренных программой их подготовки системы практик и итоговых квалификационных испытаний;

- уточнение выпускниками своих профессиональных траекторий;

- успешное трудоустройство, отвечающее личным приоритетам выпускника, обеспечивающее его личностное саморазвитие средствами выбранной им профессии.

В настоящее время интеграция модуля «Жизненная навигация»[®] в систему дистанционного обучения подразделяется нами на такие задачи, как:

- теоретически обоснованный и прошедший практическую проверку выбор виртуальной обучающей среды, в которой будут размещены все составляющие «Жизненной навигации»[®] (в данный момент в качестве пилотажного варианта такой среды рассматривается электронная система управления обучающими курсами Moodle);

- подготовка всех видов контента (текстового, аудиального, визуального) для дистанционной версии модуля;

- определение порядка и оптимальных режимов самостоятельной работы студентов при использовании дистанционных форм освоения «Жизненной навигации»[®];

- построение алгоритма тьюторского сопровождения работы студентов с модулем в режиме дистантного обучения;

- разработка сценариев и протоколов для интерактивных составляющих дистанционной версии модуля [17; 18].

На сегодня наименее определенной остается работа по внедрению модуля «Жизненная навигация»[®] в систему подготовки аспирантов. Прежде всего, это связано с радикальными изменениями законодательства, регламентирующего всю образовательную деятельность в Российской Федерации.

С введением в действие Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подготовка в аспирантуре должна отвечать требованиям еще не существующих образовательных стандартов. Кроме того, согласно письму Минобрнауки России № АК-1895/05 от 05.09.2013 «О подготовке кадров высшей квалификации» до истечения срока договорных обязательств параллельно с новыми будут действовать программы подготовки, отвечающие Положению о подготовке научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования. Это положение было введено приказом Минобрнауки России от 27 марта 1998 года № 814.

Из всего этого следует, что нам предстоит проводить внедрение модуля «Жизненная навигация»[®] в систему подготовки аспирантов с учетом ее будущей и пока окончательно неопределенной реорганизации всей системы высшего образования.

Литература

1. Компетентностный подход к решению проблемы построения индивидуальных образовательных траекторий / Е.Г. Замолоцких [и др.] // Мир образования – образование в мире. 2014. №4. С. 159-163.
2. Огнев А.С. Акмеологические основы командообразования // Акмеология. 2004. №3(11). С. 33-36.
3. Огнев А.С. Акмеологические основы командообразования // Акмеология. 2004. №4(12). С. 36-41.
4. Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А. Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. №4. С. 103-112.
5. Огнев А.С., Гончар С.Н. Психологические механизмы позитивного разрешения проблем // European Social Science Journal. 2013. № 11-2 (38). С. 291-301.
6. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как акмеологический феномен // Акмеология. 2002. №3 (4). С. 17-22.
7. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Взаимосвязь самооффективности личности и тревожности у студентов // Наука и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. С. 150-153.

8. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Когда команда – не коллектив, а коллектив – не команда // Развитие личности. 2014. №2. С. 173-179.

9. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Приоритетные жизненные ценности современных студентов // Августовские педагогические чтения – 2014. Сборник материалов международного научного е-симпозиума / под ред. И.В. Вагнер. Киров: МЦНИП, 2014. С.263-271.

10. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с позиции субъектогенетического подхода // Вопросы клинической психологии: Всероссийская научная Интернет-конференция с международным участием / сост. Д.Н. Синяев. Казань: ИП Синяев Д.Н., 2013. С. 59-65.

11. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез жизненного пути // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013. №1. С. 234-239.

12. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Теоретико-методологические основания формирования универсальных компетенций // Современная педагогика: теория, методика, практика. Сборник материалов международной научной конференции / под ред. Н.К. Карповой. Киров: МЦНИП, 2015. С. 144-147.

13. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Мельникова Д.В. Перспективы использования многополярных семантических дифференциалов в айтрекинге // Успехи современного естествознания. 2015. №1. С. 858-862.

14. Петровский В.А., Огнев А.С. Основные положения психологии субъектогенеза // Ежегодник Российского психологического общества. 1996. Т.2. №2. С. 11.

15. Развитие субъектного потенциала личности как условие повышение конкурентоспособности студентов вуза / А.С. Огнев [и др.] // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №5-2. С. 181-183.

16. Условия эффективного использования видеоконтента в «Жизненной навигации» / А.С. Огнев [и др.] // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №3-2. С. 181-184.

17. Цыгина О.Д., Огнев А.С. Проблема самоопределения студентов вузов // Международный журнал экспериментального образования. 2013. №8. С. 60-64.

18. Цыгина О.Д., Огнев А.С., Дурнева Е.Е. Профессиональное самоопределение как элемент жизненной навигации // Международный журнал экспериментального образования. 2013. №10-1. С. 58-60.

Ognev Aleksandr Sergeevich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,

the Chief scientific researcher, Doctor of Psychology, Professor,

altognev@mail.ru

Lixacheva E`T`vira Valer`evna,

The Moscow State Humanities University of M. A. Sholokhov,

the Associate professor, Candidate of Psychology,

zin-ev@yandex.ru

SUBJECT-GENESIS AS A BASE OF MANAGEMENT OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCE

Annotation

The article presents the essence and the content approach to the formation and development of universal competence, implemented in the educational module «Life Navigation». The module is based on subject-genesis approach to the implementation of psycho-pedagogical practices. Results of the study demonstrated the effectiveness of the «Life navigation» and the ways of its further improvement.

Keywords:

subject-genesis; universal competence; subject-genesis approach; development of universal competence; Life navigation.