



СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**2015
№4 (20)**

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Пуденко Т.И.

Эффективность деятельности организаций общего образования: смыслы, инструменты оценки, проблемы..... 5

Ахмедов В.Х, Сидненко Г.Ф.

Современные аспекты информационного противодействия терроризму в Российской Федерации..... 14

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Рягин С.Н., Бешенков С.А.

Нормирование научно-исследовательской деятельности сотрудииков научной организации..... 27

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Адамчук Д.В.

Социальная активность подростка: мотивация и кросс-культурные особенности.....37

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ваграменко Я.А., Игнатъев М.Б., Яламов Г.Ю.

Методические рекомендации по включению программируемых устройств с робототехническими функциями в учебный процесс..... 58

Миндзаева Э.В.

Информационно-когнитивные технологии как инструмент управления процессом формирования знаний..... 65

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова С.В., Петрищева Н.Н., Щебетюк М.Н.

Специфика андрагогического наставничества в сетевом взаимодействии классных руководителей..... 72

Сабиева К.У.

Организация тьюторского сопровождения в системе повышения квалификации педагогов..... 79

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Абрамовских Т.А.

Управление рисками внедрения профессионального стандарта «Педагог» в деятельность образовательной организации..... 84

Сомов К.В.

К вопросу о понимании подходов в коучинговой работе..... 93

CONTENTS

QUESTIONS OF EDUCATIONAL POLICY AND LAW

Pudenko T.I.

Efficiency of activity of the organizations of the general education:
meanings, tools of the assessment, problem..... 5

Axmedov V.X., Sidnenko G.F.

Modern aspects of information counteraction
to terrorism in the Russian Federation.....14

METHODOLOGY AND THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Ryagin S.N., Beshenkov S.A.

Rationing of research activity of staff of the scientific organization..... 27

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

Adamchuk D.V.

Social activity of teenagers: motivation and cross-cultural features.....37

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MANAGEMENT OF EDUCATION

Vagramenko Ya.A., Ignatiev M.B., Yalamov G.Yu.

Methodical recommendations about turning on of programmable devices
with robotic functions in educational process
(for teachers of additional education).....58

Mindzaeva E.V.

Information and cognitive technologies as instrument of management
of process of formation of knowledge.....65

PREPARATION OF ADMINISTRATIVE AND PEDAGOGICAL SHOTS FOR THE EDUCATION SYSTEM

Ivanova S.V., Petrishheva N.N., Shebutuck M.N.

Specifics of specifics of andragogical mentoring
in network interaction of classroom teacher.....72

Sabieva K.U.

Organization of tutor support
in system of professional development of teachers..... 79

PRACTICE OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Abramovskiyh T.A.

Risk management of the introduction of Professional Standard «Teacher»
in activities of educational organization.....84

Somov K.V.

To the question of understanding of approaches in coaching work..... 93

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВА

Пуденко Татьяна Ивановна,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования»,

заведующий лабораторией, доктор экономических наук, доцент,

rudenko@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СМЫСЛЫ, ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ, ПРОБЛЕМЫ

Аннотация

Выделяются сущностные характеристики эффективности как управленческой категории, ее направленность на оценку двух групп отношений: результат – затраты и результат – цели. Подчеркивается специфика понятия эффективности применительно к сфере общего образования, ее обусловленность целевыми ориентирами развития образования, заданными на федеральном уровне. Анализируются подходы к оценке эффективности в образовании, теоретические и практические проблемы этой оценки.

Ключевые слова:

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

Обсуждая проблему оценки эффективности деятельности образовательных организаций, невольно приходится иметь в виду несколько контекстов рассмотрения: эффективность как научная категория и ее место в понятийном ряду отдельных наук (философии, экономики, теории управления и др.); практический смысл оценки эффективности и ее место в ряду прикладных задач управления образованием, а также инструментальный аспект реализации деятельности по оценке эффективности, который раскрывает, в какой степени удастся сохранить и отразить научный и практический смыслы оценки эффективности через использование тех или иных критериев, показателей и индикаторов.

Эффективность как научная категория имеет длительную историю исследования в рамках различных наук. Наиболее часто мы встречаемся с этой категорией при рассмотрении тех или иных аспектов деятельности, имея в виду соотношение деятельности, действий и достигаемых в итоге результатов, эффектов. В то же время категория эффективности используется в биологии, в физике, в технике, сохраняя свою сущностную специфику как меры соотношения результата действия и затраченных ресурсов.

Однако это обобщенное представление в социальных науках получило относительно большую конкретизацию. Несмотря на то, что до сих пор встречается дискуссия по поводу тождественности категорий *эффективность* деятельности и ее *результативность*, все же преобладает точка зрения, что они различаются по существу. Достижением непосредственного результата завершается действие, в то время, как деятельность по своей природе целесообразна, а потому достижение *цели* деятельности в ее ценностном аспекте позволяет говорить о конечном результате, то есть, о достигаемых эффектах. Непонимание различий между результатами и эффектами приводит к тому, что утрачивается видение цели и смысла деятельности. Напротив, исследование эффектов позволяет судить о том, соответствует ли изначально поставленным целям реально получаемые результаты, то есть, оценивать эффективность [2; 5; 8].

Длительное время в российских исследованиях по тематике управления образованием делался акцент на технологической концепции целеобразования, в которой цель деятельности определялась как образ желаемого результата – конкретного и операционально заданного [6]. Между тем, это представление дополняется ценностным подходом к целеобразованию, в рамках которого образ желаемого результата может и должен формироваться только на основе ценностно-смысловой определенности деятельности. Цель как ценностный ориентир дает возможность определить, зачем нужен планируемый и достигаемый результат, какой потребности он соответствует, а значит, к какому эффекту приводит, в конечном счете.

В экономической теории категория эффективности является одной из ключевых, поскольку самым предметом экономики изначально считалось рациональное ведение хозяйства, эффективное использование ограниченных ресурсов для удовлетворения определенных потребностей, достижения тех или иных целей жизнедеятельности. Изначально заложенный конфликт между потребностями и ресурсами привел к появлению экономического понятия «эффективность» с различием статической эффективности (бережного использования ресурсов) и динамической (приумножения благ) [7; 8].

В рамках модернизации образования, проходящей в увязке с административной и бюджетной реформами, очень выражен внешний посыл на понимание эффективности, прежде всего, в экономическом смысле. Речь идет, в первую очередь, о том, чтобы повысить отдачу от используемых в отрасли всех видов ресурсов, прежде всего, трудовых ресурсов (педагогов и руководителей образовательных учреждений) и бюджетного финансирования, выявить зоны низкой эффективности и найти необходимые управленческие решения. Однако в той же концепции модернизации и целевых программах развития образования всегда присутствовал контекст педагогической и социальной эффективности сферы образования, значимость которой никто не отменял.

Сохраняется дискуссионность и по поводу соотношения между категориями *качество* и *эффективность*. Причем ее признаки прослеживаются в публикациях, относящихся к разным научным

дисциплинам, но в педагогике они достаточно выражены. Здесь смешение понятий «качество» и «эффективность» встречается часто в теоретических исследованиях, в нормативных актах, в профессиональной лексике педагогов и руководителей образования [1; 3].

В частности, представлено мнение, что «смысл *эффективности* заключается в толковании ее как частного случая качества. *Качество* является более широким термином... Эффективность носит подчиненный, более узкий смысл и отражает интенсивную, количественную сторону свойств, составляющих качество того или иного объекта или процесса...» [3].

Надо отметить, что категория качества значительно ближе и понятнее российским педагогам, чем категория эффективности. Свой отпечаток накладывает и характерная для российского образования замкнутость, неспособность связать происходящие в сфере образования изменения с целостным контекстом социально-экономических процессов в стране, и даже с общими тенденциями изменений в социальной сфере, к которой относится образование. Отсюда – стремление к рассмотрению новых явлений исключительно с педагогических позиций. Если для некоторых нововведений это оправданно, то в случае с оценкой эффективности все происходит ровно наоборот. Стремление наделить эту сложную категорию «педагогическим смыслом» приводит к тому, что сложные, комплексные проблемы не получают своего адекватного исследования, анализа и оценки, а редуцируются к уже привычным и понятным проблемам образования. Категория «эффективность» либо отвергается как не применимая к деятельности в сфере образования, переадресуется к экономическому ведомству, либо заменяется на более понятные: «результативность», «качество образования», «профессионализм педагога» и т.д.

В теории менеджмента оценка эффективности выделяется как ключевая задача, поскольку с точки зрения управления организацией важны два аспекта результатов деятельности: цена их достижения (с точки зрения затраченных ресурсов) и их способность обеспечить реализацию целей деятельности, ожидаемый конечный эффект. Соотношения между результатом и затратами, а также между результатом и целями в совокупности определяют, насколько эффективной можно считать деятельность организации.

Но в сфере общего образования эти группы отношений теряют свою связанность, трансформируются и начинают относительно обособленное существование, на что есть объективные причины как теоретического, так и прикладного характера. Прежде всего, речь идет о том, что общее образование – это бюджетная сфера, имеющая специфику ресурсного обеспечения с незначительной степенью влияния руководителя образовательной организации. Необходимость эффективной деятельности школы, вуза следует не из теории и практики управления, а является требованием проводимой в России административной и бюджетной реформ.

Как было отмечено выше, в сфере образования понимание эффективности оказалось ближе всего к экономическому контексту,

поскольку отчетливо провозглашались цели повысить отдачу от используемых в отрасли всех видов ресурсов (трудовых, материальных, финансовых), выявить зоны низкой эффективности и найти необходимые управленческие решения. В сфере образования оценка использования ресурсов проводится, в первую очередь, при помощи инструментов выявления неэффективных бюджетных расходов, а также механизмов оплаты труда, учитывающих качество деятельности педагога.

При этом показатели и индикаторы результатов, на основе которых проводится оценка использования ресурсов (например, количество обучающихся на одного педагога), не совпадают с представлениями о целях и смысле деятельности образовательной организации и даже с показателями непосредственных результатов ее деятельности. Сформировалось глубинное противоречие между основаниями для оценки эффективности с позиций использования ресурсов (финансовых, кадровых) и оценки эффективности с точки зрения достижения социальных и образовательных эффектов от деятельности школы, детского сада, колледжа, вуза. Эти две разные «эффективности» очевидным образом конфликтуют, но вынужденно сосуществуют, поскольку образование как социальная сфера регулируется разными ведомствами.

Оставив в стороне проблему экономической эффективности, имеет смысл больше внимания уделить тому аспекту эффективности, который отражает связь с целями образовательной деятельности, то есть, с педагогическими и социальными эффектами. Здесь вопрос о результатах не менее сложен в силу своей многоаспектности, неопределенности. Причем, это верно не только для образовательных организаций, но и для деятельности педагогов, поскольку мы встречаемся с качественно разнородными результатами и с отсутствием валидных показателей и измерителей. Более того, до сих пор этими результатами считают индивидуальные образовательные достижения учащихся, хотя сложно вычленить вклад в них собственно школы и конкретного педагога в ситуации возросшего вклада родителей, семьи в образование ребенка на разных этапах его жизни, масштабов использования репетиторства.

Теоретические дискуссии на эту тему не потеряли своего значения, и, видимо, долго еще будут оставаться актуальными с учетом тех трансформаций, которые переживает сфера образования не только в России, но и во всем мире.

Между тем, если обратиться к практическим аспектам оценки эффективности в сфере образования, формирующим свое смысловое поле, то нельзя не увидеть, что этот смысл достаточно ясно прочитывается в программных документах, отражающих государственную политику в сфере образования, а также обеспечивающих проведение административной и бюджетной реформ в России. Фактически эти документы во многом сняли прикладную остроту теоретической неопределенности в отношении результатов и эффектов в сфере образования.

В этих документах заявлены приоритеты государственной политики в области образования и набор соответствующих целевых индикаторов, фактически приравненных к критериям эффективности. Тем самым был задан подход к оценке: эффективно то, что обеспечивает достижение целевых индикаторов, а также логика действий – оценка на основе построения сквозной системы показателей эффективности от федерального уровня до деятельности каждой образовательной организации и отдельного педагога.

Важно, что был сформулирован принцип, в соответствии с которым эффективность не связывалась с достижением непосредственных результатов деятельности, а определялась по отношению к целям этой деятельности, зафиксированным на государственном уровне. Тем самым был заявлен и общий подход, различающий результативность, как способность получения запланированных непосредственных результатов, и эффективность, как способность за счет полученных результатов в большей или меньшей степени приблизиться к достижению конечных эффектов.

Вызывает удивление, что в случае с оценкой эффективности управленцы нижних уровней, обычно работающие с опорой на документы, принятые на более высоком уровне управления, фактически не заметили и не приняли во внимание общий педагогический, социальный и управленческий контексты, задающие вектор действий и алгоритм оценки эффективности. Не был понят, осознан и реализован принцип иерархичности в определении эффективности деятельности в сфере образования, не принята во внимание предоставленная степень свободы в работе с категорией эффективности и ее производными, позволяющая отразить через показатели разные условия деятельности.

Даже с учетом того, что практики далеки от теоретических дискуссий и не интересуются, как правило, научными публикациями, сложно объяснить тот феномен, что практический смысл оценки эффективности деятельности в сфере образования остался для них непонятым при наличии достаточно информативных программных документов. Остается предположить, что документы такого «высокого» уровня тоже не изучаются, не становятся основой самостоятельно реализуемой управленческой деятельности, а реальным регулятором принятия решений являются непосредственные приказы, распоряжения самого близкого вышестоящего уровня управления.

Проведенный анализ используемых инструментов оценки, то есть, показателей эффективности деятельности образовательных организаций, руководителей и педагогических кадров, разработанных в разных субъектах РФ, показал, что фактически основные идеи оценки эффективности не были воплощены в практику. Так, преемственность показателей, представленная через иерархически организованную сквозную цепочку показателей, обеспечивается на уровне субъектов РФ (в «дорожных картах»), поддерживается в определенной степени на муниципальном уровне (но уже не всегда) и фактически не сохраняется на уровне образовательных организаций при оценке педагогов [4].

В показателях эффективности деятельности педагога отражается стремление воплотить образ идеального учителя или воспитателя, его качества, исходя из некой нормативной модели, либо из разных моделей, построенных на разных основаниях. Большинство этих показателей статичны и они характеризуют скорее, потенциал педагога, но не его деятельность. Зачастую предлагаемые показатели эффективности деятельности учителя воспроизводят тот набор параметров, по которым проходит аттестация, то есть, опять же не выделяется специфика целей оценки - определение эффективности деятельности.

Важный недостаток связан со смешением понятий «качество результатов деятельности» и «эффективность деятельности». Разработчики по-прежнему остаются в границах проблемного поля качества образования, предлагая показатели, отражающие набор непосредственных результатов деятельности школы, в значительной части, образовательных результатов.

Однако самый главный недостаток разрабатываемых в образовательных организациях показателей эффективности деятельности состоит в том, что они находятся вне логики формирования сквозной системы показателей эффективности, оторваны от решения общей задачи обеспечения эффективной деятельности образовательной организации с позиции реализации государственных приоритетов развития образования.

Инструментальный аспект оценки эффективности деятельности в российской образовательной практике только подтверждает, что истинные смыслы этой работы остались скрытыми от исполнителей, точнее, не поняты ими, а значит, проявилась полная неготовность руководителей нижнего уровня (муниципальных органов управления образованием и самих образовательных организаций) к работе с понятием «эффективность». Она не только не осознается как самостоятельная категория, обладающая своей сущностью и требующая адекватных измерителей, но не учитываются также и прикладные смыслы проведения оценки эффективности деятельности в сфере образования на современном этапе модернизации. Как следствие, методологические и практические сложности оценки эффективности в социальной сфере привели к тому, что руководители образовательных организаций, органы управления образованием разного уровня в значительной степени формально подходят к решению задач оценки эффективности деятельности в сфере образования, не понимая и не принимая во внимание смысла и ценности этой деятельности, не отличая ее от других оценок.

К тому же внимание руководителей сферы образования в настоящее время переключилось на вопросы обеспечения независимой оценки качества образования. Из триады «доступность, качество, эффективность», изначально определяющей главные векторы модернизации образования, вновь на передний план выступило качество, которое даже на уровне профессиональной лексики доказывает свою приоритетность, являясь наиболее употребляемым термином в публикациях, конференциях и деловом общении руководителей. Интересно, что, по сути, независимая оценка качества образования в части оценки

деятельности образовательных организаций является оценкой эффективности их деятельности, поскольку должна проводиться с позиции потребителей образовательных услуг и в их интересах, выявляя, насколько удовлетворяются их образовательные потребности. Однако терминологическая неточность закрепляет размывание сущности важнейших понятий качества и эффективности в практической деятельности.

В целом, мы наблюдаем, как все, что относится к понятию «эффективность» редуцировалось к оценке деятельности педагогов и руководителей в контексте использования эффективного контракта и к оценке деятельности организации в контексте формирования независимой системы оценки качества образования. При этом, нередко в документах соседствуют слова об оценке качества и эффективности деятельности образовательных организаций, как бы подчеркивая их тождественность для руководителей системы образования и образовательных организаций.

Негативный эффект от таких подходов состоит в том, что из оценки эффективности, которая изначально предполагалась как иерархически построенная система оценивания, в которой параметры эффективности задаются на высшем уровне и последовательно трансформируются до самого нижнего уровня деятельности, до рабочего места педагога, из этой цепочки было выдернуто звено под названием «образовательная организация». Остались параметры эффективности образования на уровне региона и муниципалитета (и это отнесено к выполнению «дорожных карт», к отчетности по этой линии), а также введены показатели эффективности деятельности для руководителей и педагогов (и это отнесено к внедрению эффективных контрактов).

При этом, никто не замечает, что показатели эффективности деятельности педагогов и руководителей повисают в воздухе, не будучи привязаны к представлению об эффективной организации и к параметрам этой эффективности. В такой ситуации их с полным правом можно считать необоснованными и, по большому счету, бессмысленными.

Приходится констатировать, что развитие управленческой компетентности и становление новой управленческой культуры, в которой важное место занимает обеспечение эффективности деятельности, свернулось, не успев принести заметные результаты. Между тем, управление развитием образовательных организаций не может полноценно осуществляться без четкого представления о целях деятельности и ожидаемых конечных эффектах, без планирования и оценки эффективности, которая выступает важным этапом формирования и реализации программы развития.

Литература

1. Жуковский В.П., Жуковская Н.А. Теоретические аспекты проблемы контроля качества образования в системе повышения квалификации педагогических работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №3-2(33-2). С. 300-304.

2. Курбатова М.В., Донова И.В. Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2015. №2. С. 17-27.

3. Панасюк В.П. Системы обеспечения и оценки качества общего и непрерывного педагогического образования: учебно-методическое пособие для слушателей программ переподготовки и повышения квалификации педагогических работников системы дополнительного профессионального образования). СПб., М.: ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, Институт качества высшего образования ФГОУ ВПО «Московский институт стали и сплавов» (технологический университет), 2013. 223 с.

4. Пуденко Т.И. Проблемы оценки эффективности на современном этапе модернизации общего образования в России // Наука и школа. 2014. №5. С. 13-20.

5. Тамбовцев В.Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения // Вопросы образования. 2006. №1. С. 5-24.

6. Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие / под ред. В.С. Лазарева. М: Центр социальных и экономических исследований. 1997. 336 с.

7. Уэрта де Сото Х. Социально-экономическая теория динамической эффективности. Челябинск: Социум. 2011. 409 с.

8. Харламова Е.Е., Седленице С.Г., Полянская Е.А. Теоретические основы исследования динамической эффективности образовательной организации (на примере Волгоградского государственного технического университета) // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2014. Т. 19. №11(138). С. 93-97.

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

**EFFICIENCY OF ACTIVITY OF THE ORGANIZATIONS
OF THE GENERAL EDUCATION: MEANINGS,
TOOLS OF THE ASSESSMENT, PROBLEM**

Annotation

The intrinsic characteristics of efficiency as the administrative category, its orientation for an assessment of two groups of the relations: result – expenses and result – the purposes are considered. Specifics of the concept of efficiency in relation to the sphere of the general education, its conditionality with the target reference points of a development of education set at the federal level are emphasized. Approaches to an efficiency assessment in education, theoretical and practical problems of this assessment are analyzed.

Keywords:

general education; efficiency of activity of the educational organizations; management of a development of education; criteria of an assessment of efficiency in education.

Ахмедов Вячеслав Ходжиевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, кандидат педагогических наук, доцент,
ahmedov@mpsru.ru*

Сидненко Геннадий Федорович,

*Экспертно-консультативный совет при Совете Парламентской Ассамблеи
Организации Договора о коллективной безопасности,
член совета, aonak@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация

В статье проводится понятийно-содержательный анализ информационного противодействия терроризму в Российской Федерации. По результатам определены сущность, цели и задачи деятельности по информационному противодействию терроризму в Российской Федерации.

Ключевые слова:

информационное противодействие терроризму; государственная политика в области информационного противодействия терроризму; субъекты и объекты государственной политики.

В условиях современной трансформации террористических угроз все больше и больше внимания российских ученых и практиков приковано к таким феноменам, как «информационный терроризм», «терроризм в информационно-психологической сфере» и, наконец, «информационное противодействие терроризму». Влияние информационной сферы на социальную стабильность общества, его духовное развитие, особая «чувствительность» общества к деятельности в этой сфере органов государственной власти, значительная активность в попытках оказания влияния на развитие российского общества со стороны террористических организаций, предопределили большой интерес к вопросам формирования отдельных направлений государственной политики обеспечения национальной безопасности в информационной сфере.

Так, усилиями С.И. Беглова, Э.А. Галумова, С. Кара-Мурзы, С.В. Коновченко, С.А. Модестова, Ю.А. Нисневича, В.Д. Попова, А.А. Стрельцова, Е.П. Тавокина, А.В. Шевченко и некоторых других ученых создан научный задел для исследования различных аспектов такого сложного явления политической жизни общества, как государственная информационная политика.

Методологические, социально-политические и другие аспекты обеспечения информационной и информационно-психологической безопасности в научной литературе представлены весьма широко, хотя

общепринятой теории еще не сложилось. Наибольший вклад в разработку этой проблематики в методологическом и социально-политическом аспектах, на взгляд авторов, внесли Г.В. Грачев, С.А. Комов, А.И. Поздняков, Г.Л. Смолян, А.А. Стрельцов, Н.И. Турко, Д.С. Черешкин и др.

Проблемам контрпропаганды посвящены труды советских ученых В.Л. Артемова, А.В. Барабанщикова, Д.А. Волкогонова, И.С. Даниленко, И.А. Иевлева, Б.И. Какурина, В.В. Серебрянникова, К.В. Спирина и многих др., а также работы современных авторов Ю.Н. Арзамаскина, Л.А. Бублика, В.И. Корышко, Э.П. Утлика, А.А. Чертополоха и др. В последние годы появилось очень много работ, посвященных теории и практике информационного и информационно-психологического противоборства. Среди них представляется возможным отметить труды А.Н. Грешневинова, В.М. Кандыбы, А.Г. Караяни, С.А. Комова, Н.А. Костина, В.Г. Крысько, В.А. Лисичкина, С.А. Модестова, Н.Д. Плотникова, В.Ф. Прокофьева, С.П. Расторгуева, М.А. Родионова, В.Д. Цыганкова, Л.А. Шелепина и др.

В свою очередь, И.В. Бочарников [4] и В.Т. Есаулов [6] уже уделили внимание решению проблемы определения сущности и содержания такого понятия, как «информационное противодействие терроризму». По их мнению, информационное противодействие терроризму целесообразно рассматривать как комплекс политических, психологических, культурных, организационно-правовых и специальных мероприятий информационного характера, направленных на подрыв информационных ресурсов и подавление сетей террористических организаций, блокирование и дезавуирование информационных террористических акций на всех этапах подготовки и осуществления террористической деятельности. При этом должны осуществляться мероприятия, предполагающие надежную защиту и эффективное использование собственных информационных ресурсов в целях сохранения качественных характеристик национальной информационно-культурной среды.

Несколько иной подход к определению понятия «информационное противодействие терроризму» применил авторский коллектив ВНИИ МВД России, который предлагает под информационным противодействием терроризму и экстремизму понимать систему информационных, идеологических, правовых, организационных и иных мер, направленных на предупреждение и блокирование негативного информационно-психологического воздействия террористических и экстремистских организаций на личность и общество, а также на противодействие использованию информационных и коммуникационных технологий в деструктивной деятельности данных организаций.

По мнению авторов, предложенный в данной формулировке подход к комплексному информационному противодействию терроризму и экстремизму имеет более предметную нацеленность на устранение причин и условий, способствующих возникновению угроз безопасности в информационной сфере. При этом представляется, что именно отсутствие единого научно обоснованного подхода к пониманию самой сущности такого

вида деятельности, как «информационное противодействие терроризму», является причиной того, что в официальных источниках сущность и содержание информационного противодействия терроризму до настоящего времени не определены.

Как и большинством специалистов и теоретиков нашей страны в области противодействия терроризму, авторами предпринимаются попытки поиска эффективных форм и путей ответа на новые вызовы и угрозы, их научного обоснования и представления на широкое обсуждение. В качестве основополагающего феномена предлагается рассматривать реализацию государственной политики Российской Федерации в области информационного противодействия терроризму [17; 18].

Однако научное обоснование государственной политики в области информационного противодействия терроризму невозможно без четкого понимания самой сущности такого понятия, как «информационное противодействие терроризму». В основу предлагаемого в настоящей статье понятийно-содержательного анализа положен системно-деятельностный подход [15], с позиции которого сущность и содержание информационного противодействия терроризму включают связанные между собой субъекты и объекты, действующие в определенной социальной среде, а также цели, задачи и основные направления их деятельности.

Исходя из этого, в первую очередь, представляется необходимым обратить внимание на сущность понятия «терроризм», которому мы должны «информационно противодействовать». За последние годы российскими учеными и специалистами было подготовлено множество работ о проблемах борьбы с терроризмом. Сделана попытка дать обобщенное определение понятия «терроризм» на законодательном уровне. В статье 3 Федерального закона «О противодействии терроризму» зафиксировано, что «терроризм – идеология насилия и практика воздействия на принятие решения органами государственной власти, органами местного самоуправления или международными организациями, связанные с устрашением населения и (или) иными формами противоправных насильственных действий» [13].

Однако наличие федерального закона не означает, что все теоретические проблемы с определением терроризма решены. Следует подчеркнуть, что по сей день в науке не сформировалось ни единого общепринятого определения понятия «терроризм», ни исчерпывающей классификации его видов. Так, П.П. Баранов отмечает, что «анализ научной литературы дает более 200 самостоятельных определений терроризма, построенных по различным основаниям. Это крайне затрудняет выработку общеприемлемых определений, положенных в основу антитеррористических доктрин» [3]. В этой связи представляется необходимым выделить основные проблемные измерения темы.

Проблеме сущности политического терроризма, его места и роли в системе политической борьбы уделили внимание такие эксперты, как Ю.И. Авдеев, Ю.М. Антонян, О.А. Бельков, В.В. Витюк, А.В. Дмитриев, А.Г. Здравомыслов, А.А. Игнатенко, Н.А. Лазарев, Е.Г. Ляхов, Э.А. Паин,

А.Н. Панин, В.Е. Петрищев, И.Г. Раужин, Е.И. Степанов, С. Эфиоров и др. Данные авторы сосредоточили внимание на вопросах детерминации терроризма, разработки понятийного аппарата его исследований, провели анализ терроризма как политического явления, причинно-следственных связей современного терроризма с развитием социальных систем, его зависимости от социально-демографической, политической и экономической динамики современных обществ.

В работах Н.Н. Афанасьева, А.С. Грачева, А. Жалинского, Е.П. Кожушко, А.А. Козлова, М.А. Одесского, Д.В. Ольшанского, В.А. Тишкова, М.П. Требина, Д.М. Фельдмана выявляются идеологическое обоснование терроризма и психологические мотивы действий террористов, оцениваются тенденции трансформации политического экстремизма в терроризм.

В социально-философском аспекте осмысливают терроризм Э.Ю. Баталов, Ж. Бодрийяр, Г.К. Варданянц, К.В. Жаринов, Ю.П. Кузнецов, М.М. Непесов, Э.Н. Ожиганов, Э.Г. Соловьев и др. Они устанавливают специфику основных моделей терроризма. В их работах определены предпосылки активизации терроризма в современных условиях. Исследовательский поиск связывается с осмыслением политического насилия как атрибута власти.

На этом фоне вся сложность в постижении сущности понятия «информационное противодействие терроризму» заключается в невозможности использования всего многообразия дефиниции «терроризм» для достижения поставленной цели. В этой связи представляется возможным выделить из определения терроризма, изложенного в Федеральном законе «О противодействии терроризму» [13], некоторые общие качества данного явления общественной жизни.

Первое место среди них занимает такая составляющая, как «идеология насилия». В контексте проводимого понятийно-содержательного анализа с содержательной стороны идеология может рассматриваться как совокупность представлений и идей, призванных стать мировоззренческой основой деятельности определенной части общества по изменению политики или свержению субъекта публичной власти, а также определения рациональных методов и способов разрешения наиболее острых противоречий общественной жизни. При этом идеология насилия образует негативно ориентированный духовный стержень деятельности субъектов терроризма и возникает из их потребности в публичном выражении своих представлений о приоритетах общественного развития. С этой точки зрения идеологию можно определить как специфическое учение (доктрину), обосновывающее притязания субъектов террористической деятельности на публичную власть (или ее использование), добивающихся в связи с этим поддержки своих идей со стороны общества.

На этом фоне следует особо указать на важность смыслового элемента рассматриваемого понятия в виде «насилия». С позиции системно-деятельностного подхода насилие выступает как средство, главный рычаг, посредством которого осуществляется давление одних на других, вплоть до

уничтожения, устрашения, психологического подавления их воли в целях подчинения своим замыслам [8]. Именно с такой точки зрения насилие является базовым критерием в понимании терроризма. Поэтому если игнорировать или не учитывать это обстоятельство, то можно легко получить довольно размытое, расплывчатое представление о терроризме, которое мало чем будет отличаться от таких, скажем, понятий как «вандализм», «экстремизм», «психологическая» или «информационная война» и т.д. Следовательно, во избежание такого рода отождествления непосредственность нелегитимного насилия как коренного признака терроризма должна иметь место в понимании этого общественного явления.

На основании изложенного представляется возможным выделить цели идеологии насилия: овладение политическим сознанием; внедрение в него своих ценностных оценок, целей и идеалов политического развития; регуляцию поведения граждан на основе этих оценок, целей и идеалов.

В рамках решения указанных задач субъекты террористической деятельности (в качестве субъектов террористической деятельности в данной статье рассматриваются террористические организации, радикальные политические партии, отдельные лица, экстремистские организации, отрицающие легальные формы политической борьбы и делающие ставку на силовое давление) возлагают на идеологию насилия такие функции, как объясняющая (формирующая определенную картину мира со своими причинно-следственными связями), мобилизующая (предлагающая своим носителям конкретный образ действий, направленных на достижение поставленных идеологией целей) и устрашающая (угроза насилием, применение насилия и оказание давления на объекты терроризма с целью устрашения, психологического подавления, воздействия на волю и подчинения своим замыслам).

Терроризм как движение, а также отдельные террористические структуры (организации) его воспроизводящие, стремятся распространить свое влияние на широкие слои населения, привлекая определенные, склонные к восприятию террористических идей группы, вербуя среди них своих сторонников и участников акций. Для этого используются актуальные противоречия, кризисные явления, жизненные трудности людей, ошибки власти и т.д., которые в данном случае выступают в качестве причин и условий, облегчающих распространение идей экстремизма и терроризма. Параллельно террористические структуры (организации) стремятся запугать органы власти и различные группы населения, которые не разделяют идеи экстремизма и терроризма.

В совокупности указанная деятельность представляет собой немаловажную составляющую понятия «терроризм», а именно «практику воздействия на принятие решения», которая в деятельностном понимании представляет собой использование силы для причинения физического ущерба отдельному лицу или группе лиц, а также использование силы прежде всего в политических целях как специфической формы политического насилия [7].

В качестве целей «практики воздействия на принятие решения» представляется возможным определить:

Внутриполитические – изменение политического режима и общественного устройства страны; подрыв демократических преобразований или их затруднение; подрыв авторитета власти и веры населения в ее способность защитить его законные права и интересы; дестабилизация внутриполитической обстановки; затруднение и дезорганизация деятельности органов власти и управления или соперничающих политических партий и организаций; провоцирование государственной власти на совершение действий, которые могут скомпрометировать ее в глазах населения или поднять авторитет террористов; срыв определенных мероприятий органов власти и управления (по консолидации внутриполитических сил, обеспечению безопасности и порядка в районах распространения кризисных и конфликтных ситуаций и т.п.).

Внешнеполитические – ослабление международных связей или ухудшение отношений страны с иностранными государствами; срыв международных акций по разрешению международных или внутриполитических конфликтов; создание неблагоприятных условий для деятельности граждан и учреждений страны за границей; выражение осуждения или протеста против тех или иных акций страны на международной арене или внутри страны; компрометация страны как источника международного терроризма в глазах мирового сообщества и т.д.

В качестве инструмента достижения своих целей субъекты терроризма используют террористическую деятельность, из содержания которой, с позиции информационного противодействия терроризму, представляется возможным выделить использование таких элементов информационной сферы [3], как информация [14] и информационные ресурсы [9]:

- для организации, планирования, подготовки и реализации террористического акта, а также для подстрекательства к его совершению;
- вербовки членов террористических организаций, их обучения и руководства ими;
- осуществления информационного или иного пособничества в планировании, подготовке или реализации террористического акта;
- пропаганды идей терроризма, распространения материалов или информации, призывающих к осуществлению террористической деятельности либо обосновывающих или оправдывающих необходимость осуществления такой деятельности;
- совершения террористических атак на информационные системы.

Объектами указанных противоправных действий являются такие составляющие национальной безопасности Российской Федерации, как общественная безопасность (состояние защищенности человека и гражданина, материальных и духовных ценностей общества от преступных и иных противоправных посягательств, социальных и межнациональных конфликтов, а также от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера [10])

и информационная безопасность (состояние защищенности национальных интересов в информационной сфере, которые определяются совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства [5]).

Актуальность угроз национальной безопасности Российской Федерации, источниками которых являются такие составляющие терроризма, как «идеология насилия» и «практика воздействия», требуют реализации адекватных мер противодействия. При этом под противодействием в данной статье рассматривается действие, служащее препятствием к проявлению, развитию другого действия, сопротивление [15]. Рассматривая действие как «относительно завершённый отдельный акт человеческой деятельности, для которого характерны направленность на достижение определенной сознаваемой цели, произвольность и преднамеренность индивидуальной активности» [11], представляется возможным прийти к пониманию содержания противодействия в рамках рассматриваемой проблематики.

В Российской Федерации противодействие терроризму осуществляется в рамках общегосударственной системы мер, которая представляет собой совокупность субъектов противодействия терроризму и нормативных правовых актов, регулирующих их деятельность по выявлению, предупреждению (профилактике), пресечению, раскрытию и расследованию террористической деятельности, минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма.

Согласно Концепции противодействия терроризму в Российской Федерации [11], субъектами противодействия терроризму являются уполномоченные органы государственной власти и органы местного самоуправления, в компетенцию которых входит проведение мероприятий по противодействию терроризму, негосударственные организации и объединения, а также граждане, оказывающие содействие органам государственной власти и органам местного самоуправления в осуществлении антитеррористических мероприятий.

В свою очередь, противодействие терроризму – это деятельность его субъектов по предупреждению терроризма, в том числе по выявлению и последующему устранению причин и условий, способствующих совершению террористических актов (профилактика терроризма); выявлению, предупреждению, пресечению, раскрытию и расследованию террористического акта (борьба с терроризмом); минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма.

Цель противодействия терроризму – защита личности, общества и государства от террористических актов и иных проявлений терроризма.

В рамках поставленной перед собой цели понимания сущности и содержания информационного противодействия терроризму авторы полагают целесообразным перейти к более подробному рассмотрению содержания деятельности по противодействию терроризму только после анализа ее информационной составляющей.

Необходимо отметить, что существует несколько десятков определений понятия «информация» (от лат. information – разъяснение, положение). В контексте настоящей статьи под информацией понимаются сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления [14]. В обыденном сознании определение «информационное противодействие» ассоциируется, прежде всего, со средствами массовой информации и охватывает круг явлений, связанных с общей направленностью деятельности данных средств, проявляющейся в содержании публикуемых материалов.

Вместе с тем в распространении террористической идеологии субъекты терроризма стремятся максимально использовать информационную сферу, которая в условиях глобальной информатизации общества представляет широкие возможности для этого. В данной статье используется определение информационной сферы, изложенное в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации [5]. Информационная сфера имеет своим центром субъекты, которые в процессе своей деятельности создают информацию, присваивают ее, накапливают и передают. Такими субъектами может выступать человек либо социальная группа, а также компании, органы государственного управления и т.д. – все, кто в ходе осуществления деятельности использует возможности современных информационных технологий, но в любом случае информационная сфера не может существовать без человека.

Информационная сфера представляет собой весьма специфическую среду. В ней заметно меняется содержание таких понятий, как «взаимодействие в процессе совместной деятельности», «конкуренция». В плане силового противоборства изменяется вооруженная борьба и пересекающееся с ней, но не совпадающее полностью, информационное противоборство (т.е. борьба между государствами в информационной сфере для достижения политических, экономических и иных целей).

Международный и отечественный опыт противодействия терроризму свидетельствует, что силовые методы решения данной проблемы могут временно локализовать конкретную угрозу совершения террористических актов. Но в целом такие угрозы будут сохраняться до тех пор, пока существует система воспроизводства инфраструктуры терроризма. Как уже указывалось выше, ключевые звенья этой системы – идеология терроризма и экстремизма, ее вдохновители и носители, а также каналы распространения указанной идеологии. Следовательно, именно вышеуказанные ключевые звенья должны быть в центре борьбы государства в информационной сфере с организациями, общественными объединениями и бандподпольем, действия которых направлены на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации, подрыв безопасности государства [2].

На основании всего вышеизложенного представляется возможным сделать вывод, что с позиции системно-деятельностного подхода информационное противодействие терроризму представляет собой объединенную единым замыслом деятельность субъектов противодействия

терроризму по использованию согласованных между собой форм, методов, приемов и средств воздействия на субъекты террористической деятельности в целях устранения причин и условий распространения терроризма в информационной сфере для выявления, предупреждения и пресечения действий лиц и организаций, направленных на использование информационных ресурсов в террористических целях, а также для обеспечения защищенности информационной инфраструктуры от террористических атак.

Главная цель информационного противодействия терроризму – это снижение уровня радикализации населения, т.е. проявлений экстремизма и терроризма в сознании и поведении широких слоев населения, что дает необходимый эффект в качестве предупреждения острых конфликтов.

В качестве основных задач информационного противодействия терроризму представляется возможным выделить следующие:

На стадии предупреждения (профилактики) терроризма:

- разработка мер и осуществление мероприятий по устранению причин и условий, способствующих возникновению и распространению терроризма в информационном пространстве;

- противодействие распространению идеологии терроризма путем обеспечения защиты единого информационного пространства Российской Федерации;

- совершенствование системы информационного противодействия терроризму;

- прогнозирование, выявление и устранение террористических угроз в информационном пространстве, информирование о них органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественности;

- оказание информационного профилактического воздействия на поведение отдельных лиц (групп лиц), склонных к действиям террористического характера;

- усиление взаимодействия федеральных органов исполнительной власти и укрепление международного сотрудничества в области информационного противодействия терроризму;

- обеспечение скоординированной работы органов государственной власти с общественными и религиозными организациями (объединениями), другими институтами гражданского общества и гражданами по противодействию терроризму в информационно-духовной, информационно-культурной и информационно-психологической сфере.

На стадии борьбы с терроризмом:

- проведение мониторинга причин возникновения и распространения терроризма в информационном пространстве, своевременная реализация мер по их устранению;

- добывание упреждающей информации о планах террористических организаций по использованию информационной сферы в террористических целях, о характере и направленности деятельности по распространению

идеологии терроризма, об источниках и каналах финансирования, снабжения оружием, боеприпасами, иными средствами для осуществления террористической деятельности;

- выявление, предупреждение и пресечение фактов использования информационных ресурсов для коммуникации членов террористических и экстремистских организаций, при планировании, организации террористических актов и их информационном сопровождении, для вербовки новых участников, а также в интересах ресурсного обеспечения террористической деятельности;

- противодействие кибератакам террористов на критически важную информационную инфраструктуру;

- совершенствование разграничения функций и зон ответственности субъектов информационного противодействия терроризму, своевременное определение приоритетов в решении поставленных задач, устранение дублирования и параллелизма в работе;

- установление и розыск лиц и организаций, причастных к использованию информационного пространства в террористических целях, привлечение их к ответственности согласно законодательству Российской Федерации;

- дальнейшее совершенствование информационного сопровождения деятельности субъектов противодействия терроризму по пресечению террористических актов в ходе контртеррористических операций.

На стадии минимизации и (или) ликвидации последствий проявлений терроризма в информационной сфере:

- своевременное и эффективное информационное сопровождение деятельности субъектов противодействия терроризму по минимизации и ликвидации последствий террористического акта;

- информирование населения о результатах установления лиц, виновных и причастных к совершению террористических актов, и привлечении их к ответственности в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Представляется, что с учетом относительной новизны проблематики информационного противодействия терроризму проведенный анализ его сущности и содержания может быть использован для дальнейшего научного осмысления и обоснования необходимости осуществления указанной деятельности в рамках реализации государственной политики в области информационного противодействия терроризму.

Литература

1. Алексеев П.В. Философия. М.: Проспект, 2001. 608 с.
2. Алехин И.А. Педагогическая идентификация рисков информационной безопасности обучающихся // Мир образования – образование в мире. 2014. №3. С. 161-168.

3. Баранов П.П. Научное обеспечение борьбы с терроризмом // Сборник научных статей «Современные проблемы законодательного обеспечения глобальной национальной безопасности, эффективного противодействия терроризму». М., 2003.

4. Бочарников И.В. Информационное противодействие терроризму в современных условиях // Проблемы безопасности. 2013. №3. С. 25-37.

5. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации: утверждена Президентом Российской Федерации 9 сентября 2000 г. №Пр-1895 // Российская газета. 2000. №187. URL: http://www.rg.ru/oficial/doc/min_and_vedom/mim_bezop/doctr.shtm

6. Есаулов В.Т. Противодействие информационным угрозам как важное направление политики национальной безопасности Российской Федерации // Власть. 2009. №12. С. 69-72.

7. Колотуша В.В. Силовое принуждение в истории философской мысли и социальном процессе: учебное пособие. Голицыно: ГПИ ФСБ России, 2013. 391 с.

8. Колотуша В.В. Философия силового принуждения. Голицыно: ГПИ ФСБ РФ, 2009. 451 с.

9. Концепция Конвенции об обеспечении международной информационной безопасности [Электронный ресурс] // Совет Безопасности Российской Федерации: [сайт]. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/6/112.html> (дата обращения: 01.12.2015).

10. Концепция общественной безопасности в Российской Федерации: утверждена Президентом Российской Федерации 2 ноября 2013 г. [Электронный ресурс] // Совет Безопасности Российской Федерации: [сайт]. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/6/117.html> (дата обращения: 01.12.2015).

11. Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации: утверждена Президентом Российской Федерации 5 октября 2009 г. // Российская газета. 2009. №198. URL: <http://www.rg.ru/2009/10/20/zakon-dok.html>

12. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] // Институт философии Российской академии наук: [сайт]. URL: <http://www.iph.ras.ru/elib/3639.html> (дата обращения: 01.12.2015).

13. О противодействии терроризму: Федеральный закон от 6 марта 2006 г. №35-ФЗ (редакция от 2 ноября 2013 г.) // Российская газета. 2006. №48. URL: <http://www.rg.ru/2006/03/10/borba-terrorizm.html>

14. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон от 27 июля 2006 г. №149-ФЗ // Российская газета. 2014. №4131. URL: <http://www.rg.ru/2006/07/29/informacia-dok.html>

15. Поздняков А.И. Основы теории национальной безопасности // Пространство и время: альманах. 2013. Вып. 1. URL: <http://www.ciberleninka.ru/article>

16. Поздняков А.И. Систематично-деятельностный подход как методология исследования социальных процессов в пограничной сфере. Голицыно: ГПИ ФСБ РФ, 2014. 197 с.

17. Сидненко Г.Ф. Государственная политика Российской Федерации в области информационного противодействия терроризму // Современное право. 2015. №4. С. 106-114.

18. Сидненко Г.Ф. Научные подходы к оценке эффективности реализации государственной политики в области информационного противодействия терроризму // Современное право. 2015. №5. С. 114-119.

19. Сундиев И.Ю. Теория и практика информационного противодействия экстремистской и террористической деятельности. Вологда: ВНИИ, 2014. 431 с.

20. Ушаков Д.Н. Толковый словарь [Электронный ресурс] // Академик: [сайт]. URL: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/988230#> (дата обращения: 01.12.2015).

Ahmedov Vyacheslav Xodzhievich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

*«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»,
the Head of the Laboratory, Candidate of Pedagogics, Assistant professor,
ahmedov@mpsu.ru*

Sidnenko Gennadij Fedorovich,

*The Expert Advisory Board at Council of Parliamentary Assembly of the Collective
Security Treaty Organization,
the Member of Council, aonak@mail.ru*

MODERN ASPECTS OF INFORMATION COUNTERACTION TO TERRORISM IN THE RUSSIAN FEDERATION

Annotation

In article the conceptual and substantial analysis of information counteraction to terrorism in the Russian Federation is carried out. The essence, purposes and problems of activities for information counteraction to terrorism in the Russian Federation are defined by results.

Keywords:

information counterterrorism; public policy in the sphere of information counterterrorism; subjects and objects of public policy.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

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*

Беженков Сергей Александрович,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
главный научный сотрудник, доктор педагогических наук,
srg57@mail.ru*

НОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В статье представлены подходы к нормированию научно-исследовательской деятельности научных сотрудников в условиях реформирования науки в Российской Федерации. Предлагаются для обсуждения разработанные годовые нормативы для научных сотрудников разных категорий.

Ключевые слова:

управление научно-исследовательской работой в научном учреждении; нормирование исследовательской деятельности; нормативы научного сотрудника, старшего научного сотрудника и главного научного сотрудника.

Проблема нормирования деятельности научных работников – ключевой вопрос управления научно-исследовательской работой в научном учреждении. Нормативы лежат в основе планирования научно-исследовательской деятельности, технологизации процесса научного поиска, оценки эффективности труда научного сотрудника, стимулирования сотрудника за результаты его работы.

Классическая наука базируется, прежде всего, на научном творчестве ученого. Научное творчество связано с деятельностью ученых по производству принципиально нового знания, с поиском истины и ее доказательством, с выдвижением новых гипотез и построением на их основе теорий. Сущность научного творчества проявляется в научном открытии – установлении новых, ранее не известных фактов, свойств и закономерностей реального мира. Существуют работы психологов и физиологов, в которых исследуются факторы, благоприятствующие научному творчеству и, наоборот, тормозящие ее проявление. К благоприятствующим факторам относят: основательную профессиональную подготовку человека, глубокое знание проблемы, сильную мотивацию, направленную на решение проблемы, поисковую доминанту,

наличие «подсказки», наталкивающей на верную идею и др. К неблагоприятным факторам относят: умственное и физическое переутомление, работу «из-под палки», бытовые и материальные проблемы, т.е. уменьшение степени свободы человека при выполнении научной деятельности.

Как подчеркивал выдающийся математики и философ XX века А. Уайтхед – именно технологии составляют основу современной цивилизации: «Civilization advances by extending the number of important operation which we can perform without thinking about them» («Прогресс цивилизации зависит от числа формально выполняемых операций»). В этой ситуации неизбежным процессом является технологизация научно-исследовательской работы.

Нормирование научного труда, в силу его многофакторности, нужно осуществлять тщательно продумывая. Известно, что технологизация научно-исследовательской работы приводит к росту прикладной направленности научных результатов при одновременном понижении потенциала теоретичности и количества степеней свободы ученого-творца. Возникает потребность нахождения баланса между необходимой для научного творчества свободой деятельности и столь же необходимой для грамотного и эффективного управления регламентацией этой деятельности. В настоящей статье предпринята попытка поиска таких нормативов, которые позволят соблюсти баланс между технологизацией и степенью свободы научного сотрудника.

Нормативы деятельности научных работников складываются из нескольких компонентов:

- имеющихся многолетних академических традиций в нормировании труда научного работника;
- сформулированных Министерством образования и науки РФ показателей эффективности научной деятельности, а также введенных новых форм и подходов к организации научных исследований;
- результатов анализа деятельности научного работника в современных условиях и построения адекватной модели этой деятельности.

Кратко проанализируем эти компоненты.

Как показали исследования (А.Г. Чернавский и др.), «очислить» процесс научного творчества чрезвычайно трудно. В силу этого в академических учреждениях была принята условная интегральная характеристика научной деятельности, выражаемая в количестве печатных листов, которые научный сотрудник «выдал» за определенное время, как правило, за год. Кроме этого, внутри этой характеристики делались определенные содержательные градации, позволяющие более точно охарактеризовать научную деятельность.

В текущей ситуации, связанной с реализацией новых форм организации научных исследований, обозначенный выше интегральный норматив представляется недостаточным. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 5 марта 2014 г. №162 «Об утверждении порядка предоставления научными организациями, выполняющими научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы

гражданского назначения, сведений о результатах их деятельности и порядка подтверждения указанных сведений федеральными органами исполнительной власти в целях мониторинга, порядка предоставления научными организациями, выполняющими научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения, сведений о результатах их деятельности в целях оценки, а также состава сведений о результатах деятельности научных организаций» [2] оценка деятельности научного работника должна включать в себя, в частности, следующие аспекты:

- международную деятельность – публикации в изданиях, входящих в базы Web of Science (WoS), Scopus и др., участие в международных научных конференциях;

- деятельность по распространению и популяризации научных достижений;

- участие в развитии кадрового потенциала научного учреждения (подготовка специалистов высшей квалификации и др.).

В связи с возникшей потребностью в более полных и адекватных нормативах деятельности научного работника в ФГБНУ «ИУО РАО» был разработан подход к нормированию научно-исследовательской деятельности.

Прежде всего, необходимо отметить, что нормативы зависят от вида проекта (темы), который выполняет исследователь. Выделяются инициативные темы, направленные на развитие действующих в ФГБНУ «ИУО РАО» научных школ, и директивные темы, предлагаемые Министерством образования и науки РФ. Ниже сформулируем подходы, которые представляются инвариантными по отношению к этим двум видам научной тематики.

Основным методом создания нормативов деятельности научного сотрудника определен метод моделирования [3]. Для построения модели деятельности научного сотрудника определены следующие ее основные формы:

- научно-исследовательская деятельность;
- научное общение;
- сопутствующая практическая деятельность.

В структуре *научно-исследовательской деятельности* традиционно можно выделить следующие элементы: 1) субъект научной деятельности – исследователь или научный коллектив, осуществляющий познание; 2) объект научной деятельности – предмет изучения, явление окружающего мира, на которое направлено внимание ученого; 3) цель научной деятельности – получение объективных знаний об объекте исследования; 4) эмпирические и теоретические методы научного познания (наблюдение, эксперимент, анализ и синтез, аналогия, абстрагирование, дедукция и индукция и др.); 5) понятийный и категориальный аппарат – теоретическая база исследования; 6) технические средства научно-исследовательской работы – специальное оборудование (экспериментальное, лабораторное); 7) результаты научно-исследовательской деятельности.

Научное общение является не только необходимым, но и особым фактором научной деятельности, имеющим свою структуру и собственные механизмы,

неотделимые от механизмов познания и вместе с тем не совпадающие с ними. Научное общение позволяет создавать научные школы, научные дискуссии, распространять и проверять полученные научные результаты. Критериями качества научного общения выступают аргументы и доказательства. Очевидна необходимость выделения уровней научного общения сотрудника: институциональный, региональный, всероссийский и международный.

Сопутствующая практическая деятельность отражает дополнительные виды деятельности научного сотрудника, которые требуются от него в современных социально-экономических условиях. К обозначенной форме отнесем образовательную, культурно-просветительскую, маркетинговую деятельность и т.д.



Рис. 1. Модель деятельности научного сотрудника в современных условиях

Разумеется, речь идет о первом приближении в описании такой структуры, поскольку каждый из рассмотренных аспектов допускает дальнейшее уточнение. Тем не менее, данная структура дает более полное и детальное представление о научной деятельности, чем традиционная интегральная характеристика. Более того, как нам представляется, именно эта структура может быть положена в основу системы показателей оценки деятельности научного работника.

Дальнейшее развитие этой структуры, т.е. построение более точных элементов, может быть осуществлено в следующих направлениях:

- расширение основных форм профессиональной деятельности

научного работника и уточнение характера этой деятельности;

- определение числовых показателей для оценки результативности деятельности внутри каждой из трех основных форм.

При определении числовых показателей результативности деятельности научного работника мы руководствовались следующими соображениями.

Как нам представляется, целесообразно ввести определенную ранговую оценку научной деятельности. Деятельность можно осуществлять на международном уровне, что является деятельностью самого высокого ранга. Деятельность, осуществляемая только на общероссийском уровне имеет более низкий ранг. Наконец, деятельность только в рамках данного учреждения имеет самый низкий ранг. Заметим, что схожий подход был реализован в Российском университете дружбы народов.

Оценка собственно научно-исследовательской деятельности традиционно оценивается числом публикаций, которые, в свою очередь, измеряются в печатных листах. Для главного научного сотрудника обязательным является наличие публикации в издании, индексируемом в базе Web of Science.

Оценка научного общения оценивается числом различных публичных научных мероприятий, в которых участвовал работник.

Наконец, сопутствующая практическая деятельность оценивается именованным числом разнообразных продуктов такой деятельности (программы, рецензии и пр.).

Общая оценка деятельности научного сотрудника представляется таблицей, где в столбце представлены виды деятельности, а в строках – ее уровни. При необходимости из этой таблицы можно извлечь практически любую нужную информацию о деятельности научного сотрудника.

В приведенных ниже таблицах представлены примерные нормативы для различных категорий научных работников.

Таблица 1

Главный научный сотрудник

	ИУО РАО	Региональный	Всероссийский	Международный
1. Научно-исследовательская деятельность:				
статьи		0,5 п.л.	2 п.л.	0,5 п.л. (WOS)
монографии				
учебники и учебные пособия				
методические пособия				
аналитические отчеты	1 п.л.			
справки, аналитические записки	1 п.л.			
2. Научное общение:				
конференции (в том числе дистанционные)		1	1	2
конкурсы			1	
семинары (в том числе дистанционные)			1	

	ИУО РАО	Региональный	Всероссийский	Международный
круглые столы			1	
3. Сопутствующая практическая деятельность:				
преподавание			В рамках экспериментальных площадок	
Консультирование / руководство аспирантами			1-2 аспиранта	
руководство научным направлением / экспериментальной работой			1 научное направление / 1 экспериментальная площадка	
проектирование			1 проект	
программный инжиниринг		1 программа ДПО		
маркетинговая деятельность			1-2 выступления или публикации	
экспертная деятельность	Не менее 3 рецензий			
научно-популяризаторская деятельность			2 публикации	

Возможные варианты публикаций:

1 монография (не менее 6-7 п.л.) + 1 статья WOS;

1 учебник (учебное пособие, методическое пособие 5-7 п.л.) + 1 статья (всероссийского уровня) + 1 статья WOS.

Примечание:

заведующий лабораторией выполняет научную деятельность на уровне главного научного сотрудника, за исключением следующих моментов:

- объем публикаций 2 п.л. + 1 статья WOS;
- не руководит научным направлением или экспериментальной работой;
- не пишет рецензии в рамках ФГБНУ «ИУО РАО».

Таблица 2

Ведущий научный сотрудник

	ИУО РАО	Региональный	Всероссийский	Международный
1. Научно-исследовательская деятельность:				
статьи		0,3 п.л.	1,5 п.л.	0,3 п.л. (Scopus, Erich)
монографии				
учебники и учебные пособия				
методические пособия				
аналитические отчеты	0,2 п.л.			
справки, аналитические	0,2 п.л.			

	ИУО РАО	Региональный	Всероссийский	Международный
записки				
2. Научное общение:				
конференции (в том числе дистанционные)		1	1	1
конкурсы			1	
семинары (в том числе дистанционные)				
круглые столы				
3. Сопутствующая практическая деятельность:				
преподавание			В рамках экспериментальных площадок	
Консультирование / руководство аспирантами			1-2 аспиранта	
руководство научным направлением / экспериментальной работой			Возможно руководство направлением или экспериментальной работой	
проектирование			1 проект	
программный инжиниринг		1 программа ДПО		
маркетинговая деятельность			1 выступление или публикация	
экспертная деятельность	Не менее 1 рецензий			
научно-популяризаторская деятельность			Публикация	

Возможные варианты публикаций:

1 монография (не менее 6-7 п.л.) + 1 статья Scopus, Erich;

1 учебник (учебное пособие, методическое пособие 5-7 п.л.) + 1 Scopus, Erich.

Таблица 3

Научный сотрудник

	ИУО РАО	Региональный	Всероссийский	Международный
1. Научно-исследовательская деятельность:				
статьи		0,5 п. л.	0,5 п. л.	
монографии				
учебники и учебные пособия				
методические пособия				
аналитические отчеты	0,3 п. л.			
справки, аналитические	0,2 п. л.			

	ИУО РАО	Региональный	Всероссийский	Международный
записки				
2. Научное общение:				
конференции (в том числе дистанционные)		1	1	
конкурсы			1	
семинары (в том числе дистанционные)				
круглые столы				
3. Сопутствующая практическая деятельность:				
преподавание			В рамках экспериментальных площадок	
Консультирование / руководство аспирантами				
руководство научным направлением / экспериментальной работой				
проектирование				
программный инжиниринг				
маркетинговая деятельность				
экспертная деятельность	Не менее 1 рецензии			
научно-популяризаторская деятельность			Публикация (в соавторстве)	

Настоящая работа рассматривается авторами как попытка осмысления проблемы нормирования деятельности научного работника. Предложенный в ней подход, равно как и конкретные показатели, приведенные в таблицах 1-3, разумеется, нуждаются в дальнейшем обсуждении и коррекции. Данная статья – приглашение к такому обсуждению.

Литература

1. Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Моделирование и формализация. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2002. 336 с.

2. Об утверждении порядка предоставления научными организациями, выполняющими научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения, сведений о результатах их деятельности и порядка подтверждения указанных сведений федеральными органами исполнительной власти в целях мониторинга, порядка предоставления научными организациями, выполняющими научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения, сведений о результатах их деятельности в целях

оценки, а также состава сведений о результатах деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения, предоставляемых в целях мониторинга и оценки: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 марта 2014 г. №162 // Российская газета. 2014. Вып. 6378. URL: <http://www.rg.ru/2014/05/14/minobrnauki2-dok.html>

3. Психология науки: учебное пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. 312 с.

4. Феоктистова О.А. Нормирование научно-исследовательского труда: методологические подходы // Наукovedение. 2014. Вып. 5(24). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/109EVN514.pdf>

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

Beshenkov Sergej Aleksandrovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

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

the Chief scientific researcher, Doctor of Pedagogics, Professor,

srg57@mail.ru

RATIONING OF RESEARCH ACTIVITY OF STAFF OF THE SCIENTIFIC ORGANIZATION

Annotation

In article the approaches to rationing of research activity of research associates in the conditions of reforming of science in the Russian Federation are presented. The developed annual standards for research associates of different categories are offered for discussion.

Keywords:

management of research work in scientific institution; rationing of research activity; standards of scientific researcher, senior scientific researcher and chief scientific researcher.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Адамчук Дмитрий Владимирович,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт управления образованием Российской академии образования»,

заведующий лабораторией, adatchuck@gmail.com

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКА: МОТИВАЦИЯ И КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности участия школьников из Москвы и Риги в деятельности различных общественных организаций. Специальное внимание уделено анализу мотивации проявления подростками социальной активности.

Ключевые слова:

социологическое исследование; подростковый возраст; социальная активность; мотивация; кросскультурное сопоставление.

Настоящая работа основана на данных социологического опроса, проведенного коллективом Института социологии образования Российской академии образования в 2010-2011 учебном году совместно с Рижской академией педагогики и управления образованием среди учащихся основной и старшей школ Москвы и Риги. В ходе исследования было опрошено 993 учащихся девятых и одиннадцатых классов московских общеобразовательных школ, 964 русскоязычных учащихся девятых и двенадцатых классов русских школ в Риге и 975 учащихся девятых и двенадцатых классов латышских школ.

Социальная активность подростка, под которой в данном исследовании мы будем понимать участие школьников в деятельности добровольных ассоциаций (общественных организаций), – тема, на наш взгляд, весьма актуальная. Это связано с тем, что сегодня российское образование не имеет единой стратегии формирования социальной активности и гражданской позиции подростка, которая, например, существовала в советском образовании еще двадцать лет назад. Однако попытки сформировать эту «зону социализации» и оформить ее в соответствии с общими представлениями о векторах развития гражданского общества в последнее время предпринимаются все чаще. При этом на развитие социальной активности подростка и ее институционализацию в определенных форматах направлен целый ряд программных документов.

Так, например, Указ Президента Российской Федерации от 01 июня 2012 г. №761 «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012-2017 годы» подчеркивает необходимость «обеспечения равных возможностей для всестороннего развития и самореализации каждого ребенка». Идеологически линию поддержки и развития социальной активности подростков развивает и утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. №1726-р «Концепция развития дополнительного образования детей», основными целями которой являются обеспечение прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию; расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей и их семей в сфере образования; развитие инновационного потенциала общества. В русле развития представлений о гражданском воспитании подрастающего поколения принята Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [6], а также издан Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. №536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [4]. Таким образом, тематика, касающаяся социальной активности подростков, сегодня обладает особой актуальностью.

1. Включенность подростков в деятельность общественных организаций. На наш взгляд, социальная активность подростка не ограничивается школьными формами или его участием в деятельности официально зарегистрированных организаций и движений. В основе социальной активности могут лежать как личные интересы, увлечения и убеждения подростка, так и особенности родительской семьи (традиции, ценности и т.п.). Поэтому в нашем исследовании мы максимально расширили диапазон общественных организаций и добровольных ассоциаций, включив в их число творческие объединения, ассоциации людей, объединенных различными интересами, и др. При этом особый интерес представляет изучение социальной активности учащихся старших классов, поскольку этот этап подростничества характеризуется расширением социального пространства, выстраиванием социальных связей и отношений, поиском социальной и профессиональной идентичности.

В ходе опроса мы предлагали школьникам ответить на вопрос о том, участвуют ли они в деятельности каких-либо общественных организаций. Полученные данные показали, что среди московских школьников в деятельности общественных организаций участвует более трети опрошенных – 39,1%. Соответственно, 60,9% подростков не проявляют социальной активности, связанной с участием в деятельности общественных организаций, но следует отметить, что среднее число организаций в расчете на одного «активного» подростка составляет 1,6. Это дает основания полагать, что опыт социальной активности в одной сфере приводит к расширению «поля социальной активности» подростка.

При этом уровень социальной активности у девочек и мальчиков оказался одинаковым и, более того, не претерпел особых изменений от 9-го к 11-му классу. Это позволяет сделать вывод о том, что основы социальной активности школьников складываются в период их обучения в основной школе (5-9-й классы).

Если обратиться к содержательной стороне участия подростков в общественных организациях, то наиболее популярными среди них оказываются спортивные общества и организации, творческие объединения и организации, объединяющие людей с определенным хобби или интересами (см. таблицу 1).

Таблица 1

Участие школьников в деятельности общественных организаций (%)

Организация	% от числа ответивших на данный вопрос
спортивные общества и организации, занимающиеся проведением общественно значимых мероприятий (соревнования, благотворительные марафоны, турниры и т.п.)	12,7
творческие объединения (литературное, театральное, художественное общество, кружок)	11,8
организации, объединяющие людей с определенным хобби или интересами (фан-клубы, филателисты, нумизматы, собаководы и т.п.)	8,7
патриотические организации (исторические общества, скауты, и т.п.)	6,4
волонтерские организации, участие в общественно-полезной деятельности на добровольных началах (помощь больным, добровольное участие в социальных программах и проектах и т.п.)	4,4
правозащитные организации (занимающиеся защитой прав граждан в целом, каких-либо социальных меньшинств и т.п.)	4,3
благотворительные организации (помощь людям с ограниченными возможностями, ветеранам, вынужденным переселенцам и т.п.)	3,7
организации, деятельность которых направлена на защиту окружающей среды	3,4
организации национально-культурной направленности (землячества, общества сохранения национальных традиций и культурного наследия и т.п.)	2,6
организации, занимающиеся вопросами местного самоуправления (вопросы обустройства территории по месту жительства, архитектурного оформления и т.п.)	2,0
организации, деятельность которых связана с взаимопомощью и поддержкой определенных социальных групп (группы взаимопомощи, сексуальные меньшинства и др.)	2,0
общественно-политические объединения, организации, партии	2,0
религиозные организации	1,5
я не участвую в деятельности таких организаций	66,0

Сравнительно часто в связи со своей социальной активностью подростки отмечают также патриотические, волонтерские и правозащитные организации. Наиболее же редко школьники указывают на свое участие в деятельности религиозных организаций.

Обращаясь к рассмотрению возрастной динамики и гендерной специфики в ответах подростков, заметим, что с возрастом значительно увеличивается лишь доля тех, кто принимает участие в деятельности спортивных обществ и организаций, занимающихся проведением общественно значимых мероприятий, – с 25,3% в 9-м классе до 36,1% в 11-м ($p = .02$). В то же время гендерная специфика в ответах подростков проявляется более явно (см. рисунок 1).

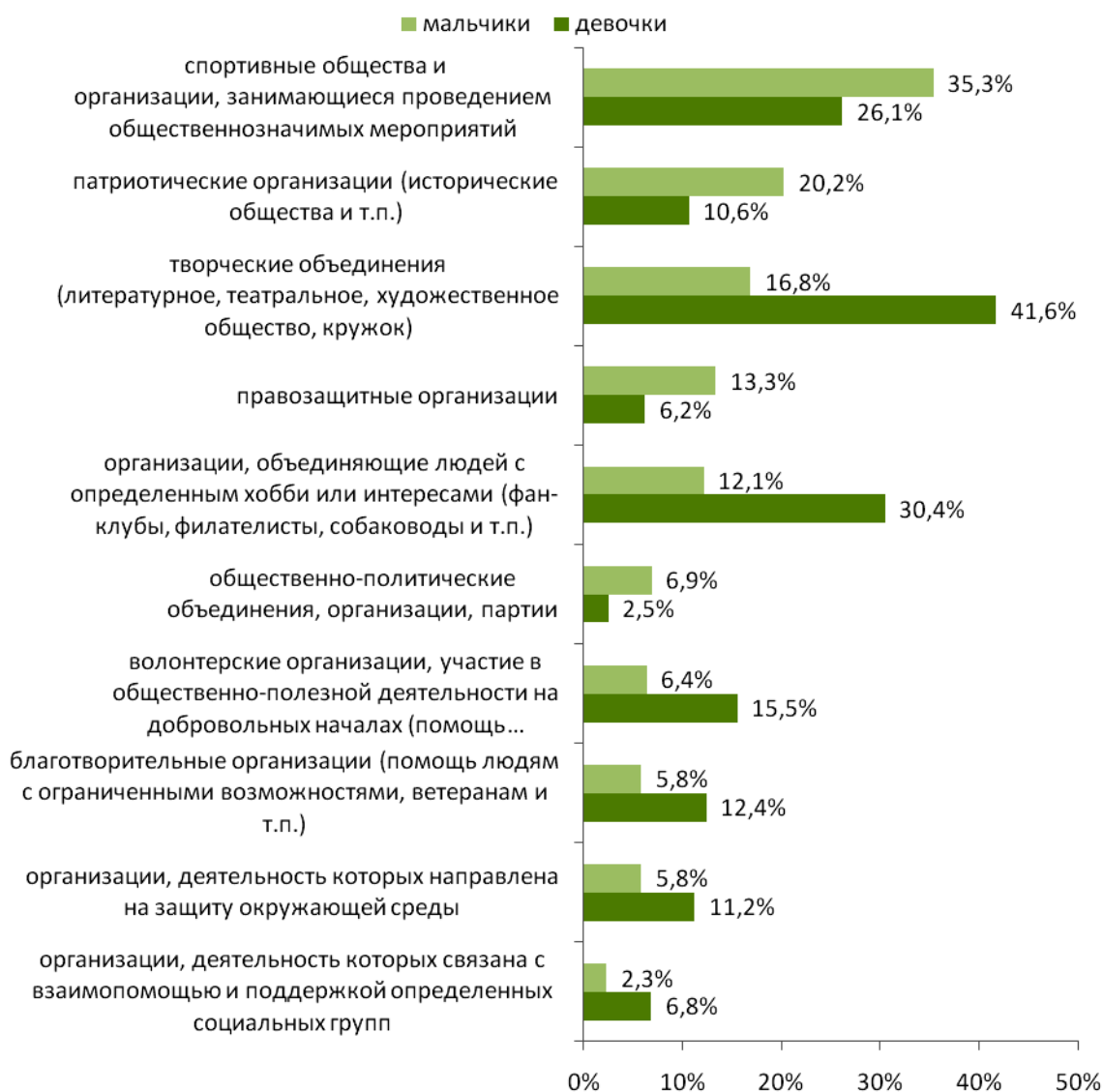


Рисунок 1. Гендерная специфика ответов московских школьников об их участии в деятельности различных общественных организаций (% от числа участвующих в деятельности общественных организаций)

Представленные на рисунке данные показывают, что мальчики значительно чаще, чем девочки, участвуют в деятельности спортивных, патриотических, правозащитных и общественно-политических организаций и движений. Девочки же отдают предпочтение организациям иного характера – в первую очередь творческим объединениям и организациям, объединяющим людей с определенными хобби и интересами. Вместе с тем девочки чаще участвуют в деятельности организаций, целью которых является благотворительность и поддержка отдельных социальных групп (благотворительные, волонтерские организации и т.п.). В этой связи необходимо отметить, что социальная активность школьников оказывается не только гендерно специфичной, но и соответствует традиционным представлениям о гендерных ролях: мальчики чаще выбирают деятельность, связанную с достижениями или защитой, а для девочек более характерна активность, направленная на заботу и опеку.

Обращаясь к анализу социально-стратификационных факторов, следует отметить, что образовательный статус родительской семьи не влияет на характер предпочтений школьников, тогда как уровень материальной обеспеченности семьи существенно дифференцирует характер их социальной активности (см. рисунок 2).

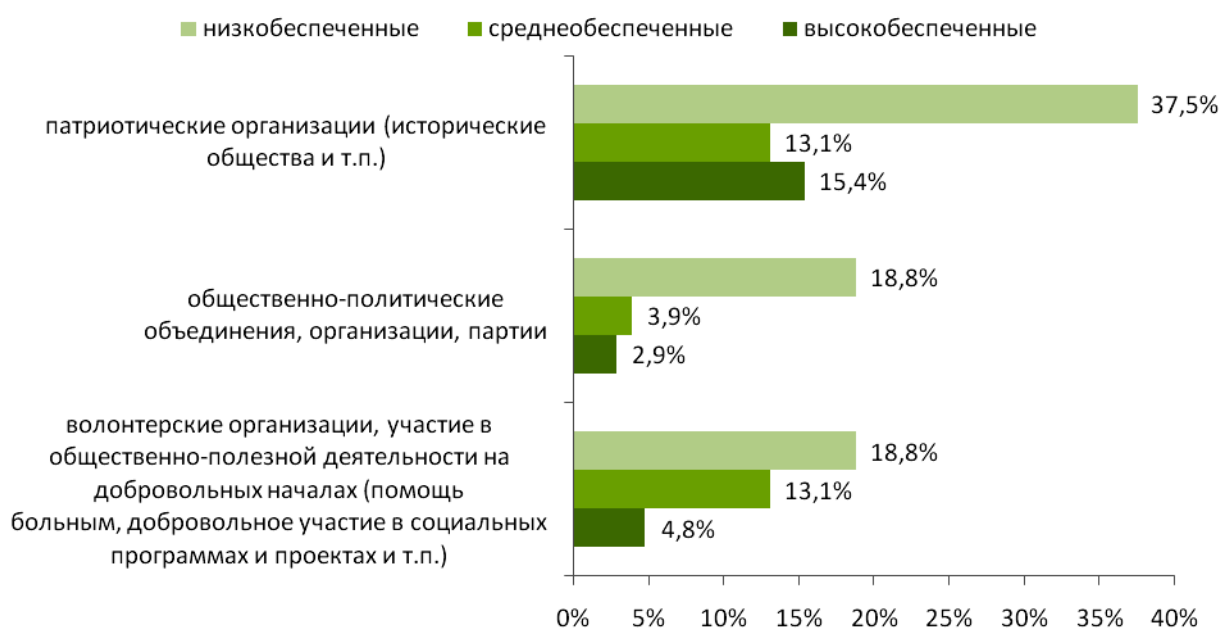


Рисунок 2. Участие подростков из семей с разным уровнем материальной обеспеченности в деятельности общественных организаций (% от числа участвующих в деятельности общественных организаций)

Из приведенных на рисунке данных видно, что подростки из низкообеспеченных семей проявляют заметно большую активность в том, что касается участия в деятельности патриотических и общественно-политических организаций. Следует отметить, что школьники из высокообеспеченных семей гораздо реже участвуют в деятельности волонтерских организаций, чем учащиеся из низко- и среднеобеспеченных семей.

Поскольку вопросы, предлагаемые подросткам, были сформулированы в общем виде и не подразумевали указания респондентом конкретной организации, то мы не можем высказывать обоснованные предположения о характере деятельности патриотических организаций. Тем не менее столь выраженные различия, связанные именно с уровнем материальной обеспеченности, наводят на мысль о том, что патриотические организации рекрутируют в свои ряды определенный контингент подростков, а если учесть, что под «патриотическим соусом» зачастую подаются совсем отличные от патриотизма «блюда», то сложившаяся ситуация вызывает некоторое беспокойство.

Наши предыдущие исследования [1-3; 5] показывают, что на социальную активность школьников влияет их статус в классе. Так, например, хорошо успевающие учащиеся (отличники) или лидеры существенно чаще участвуют в процессах соуправления школой, чем их одноклассники, которые в коллективе чувствуют себя одиноко или являются троечниками. В этой связи мы сопоставили ответы об участии в деятельности общественных организаций тех, кто, отвечая на вопрос о своем статусе в классе, отнес себя к лидерам, и тех, кто указал, что чувствует себя в классе одиноко (см. рисунок 3).



Рисунок 3. Зависимость содержательных особенностей социальной активности подростка от его статуса в школьном коллективе (%)

Приведенные на рисунке данные позволяют отметить, что среди школьников, обладающих невысоким социальным статусом в классе, существенно выше доля тех, кто отдает предпочтение творческим объединениям и организациям национально-культурной направленности. Параллельно с этим лидерство оказывается непосредственно связано с участием в деятельности спортивных обществ и организаций.

2. Мотивация проявления социальной активности. Для характеристики особенностей социальной активности подростков необходимо обратиться к анализу мотивации участия школьников в деятельности общественных организаций. В этой связи в ходе опроса респондентам было предложено ответить на соответствующий вопрос (см. таблицу 2).

Таблица 2

*Мотивация участия школьников в деятельности общественных организаций
(% ответивших на данный вопрос)*

Мотивы	Среднее значение (%)	Мальчики (%)	Девочки (%)	p =
Мне просто интересны направления деятельности этих организаций	41,1	34,1	48,8	.003
Мне интересна деятельность этих организаций, поскольку с этим связана моя будущая профессия	32,8	28,7	37,5	.05
Участие в деятельности этих организаций дает мне опыт общения и социального взаимодействия, который пригодится мне в будущем	20,2	11,6	29,4	.0001
Я участвую в деятельности этих организаций на основе моих принципов и убеждений	18,7	20,7	16,9	—
Участие в деятельности таких организаций приносит мне личную выгоду (получаю поддержку со стороны членов организации, организация обеспечивает защиту моих прав)	18,1	25,6	10,0	.0001
В деятельности этих организаций участвуют мои друзья, одноклассники	13,2	12,2	13,8	—
Я считаю, что каждый член общества должен вносить посильный вклад в деятельность различных общественных организаций	10,1	11,6	8,8	—
Участие в деятельности таких организаций, на мой взгляд, престижно и повышает мой социальный статус	9,2	11,6	6,9	—
В деятельности этих организаций участвуют мои родители	2,8	2,4	3,1	—
Затрудняюсь дать однозначный ответ	17,8	20,7	15,0	—

Из приведенных в таблице данных видно, что наиболее распространенным мотивом является интерес школьников к деятельности общественных организаций. В этом отношении можно говорить об увлеченности подростков самим содержанием деятельности, которая мотивирует их участие в общественных организациях. Вторым и третьим по значимости мотивами выступают соответственно профессиональные планы и получение опыта общения и социального взаимодействия. Эти два мотива связаны с социальным самоопределением в целом. Фактически каждый пятый из опрошенных подростков мотивирует свое участие в деятельности общественных организаций личными принципами и убеждениями. Такова же

и доля тех, кто указывает, что эта социальная активность приносит им личную выгоду. Интересно, что наименее популярны среди школьников мотивы, связанные со взглядами на социальную активность их родителей и повышением социального статуса.

Представленные в таблице 2 данные фиксируют в мотивации проявления социальной активности и гендерную специфику. Так, девочки в большей степени склонны проявлять интерес к содержанию деятельности общественных организаций и чаще мотивируют свое участие в них получением позитивного опыта для дальнейшей профессионализации. Мальчики же оказываются более прагматичными и значительно чаще указывают на то, что социальная активность, которую они проявляют, приносит им личную выгоду.

Возрастная динамика проявляется лишь в отношении одного мотива: с 9-го к 11-му классу в два раза (с 17,6% до 8,8%, $p = .01$) сокращается доля школьников, отмечающих, что они участвуют в деятельности общественных организаций, поскольку это делают их друзья, одноклассники.

Что касается влияния образовательного статуса семьи подростка, то оно обнаруживается в мотиве, касающемся престижности и повышения социального статуса. Среди школьников, родители которых имеют среднее или среднее специальное образование, доля таких ответов составляет 4,1%, а среди тех, чьи родители имеют высшее образование, на это указывают 11,6% ($p = .04$).

Параллельно прослеживается и влияние материального статуса семьи на мотивацию школьников. Так, низкообеспеченные подростки чаще отмечают, что их участие в деятельности общественных организаций обусловлено их принципами и убеждениями (40,0%), а среди подростков из высокообеспеченных семей на этот мотив указывают лишь 12,4% ($p = .003$). Добавим, что подростки из низкообеспеченных страт в большей степени склонны мотивировать свою социальную активность тем, что в деятельности общественных организаций участвуют их родители (13,3%); среди подростков из среднеобеспеченных семей доля таких ответов в десять раз меньше – 1,5% ($p = .0003$).

Для того чтобы выявить характерные особенности мотивации участия школьников в общественных организациях различного типа, мы провели специальный факторный анализ. При этом, учитывая уже отмеченную нами выше гендерную специфику проявления социальной активности школьников, анализ мотивации проводился среди мальчиков и девочек отдельно.

Рассмотрим результаты факторного анализа мотивации социальной активности у мальчиков. Для проведения анализа была сформирована матрица исходных данных размерностью 10×13 , столбцы которой фиксировали названия общественных организаций, а строки – мотивы участия подростков в их деятельности. Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксировала процент выбора определенного мотива, обуславливающего участие подростков в деятельности соответствующей общественной организации. Например, процент тех, кто участвует в деятельности религиозных организаций и фиксирует мотив «я участвую в

деятельности этих организаций на основе моих принципов и убеждений». Матрица исходных данных была подвергнута процедуре факторного анализа методом главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax с нормализацией Кайзера. В результате факторизации было выделено три фактора, описывающих 73,3% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор (F1), «профессионализация, престиж», описывает 32,8% общей суммарной дисперсии, является униполярным и имеет следующую структуру:

<i>F1 («профессионализация, престиж»)</i>	
Мотивы	Вес
Участие в деятельности этих организаций дает мне опыт общения и социального взаимодействия, который пригодится мне в будущем	.93
Мне интересна деятельность этих организаций, поскольку с этим связана моя дальнейшая профессия	.72
Участие в деятельности таких организаций, на мой взгляд, престижно и повышает мой социальный статус	.71
Я считаю, что каждый член общества должен вносить посильный вклад в деятельность различных общественных организаций	.68

Данный фактор несет довольно большую содержательную нагрузку и характеризует разные аспекты стремления подростков участвовать в деятельности общественных организаций. Наибольший «вес» в его структуре принадлежит мотивам, обуславливающим начальную степень профессионализации, а также социальную престижность участия в деятельности общественных организаций.

Выраженные значения по оси данного фактора имеют следующие организации:

	Нагрузка
F1+ Организации, занимающиеся вопросами местного самоуправления (обустройство территории по месту жительства, архитектурное оформление и т.п.)	1,9
Общественно-политические объединения, организации, партии	1,3
Организации, деятельность которых связана со взаимопомощью и поддержкой определенных социальных групп (группы взаимопомощи, сексуальные меньшинства и др.)	0,9
Благотворительные организации (помощь людям с ограниченными возможностями, ветеранам, вынужденным переселенцам и т.п.)	0,8

Таким образом, участие в деятельности именно этих организаций, по мнению подростков, дает им навыки коммуникации и профессионализации, которые пригодятся им в будущем, а также напрямую связано с престижем и является социально значимым.

Второй фактор (F2), «социальная поддержка (выгода) – принципы, убеждения», является биполярным и описывает 22,6% общей суммарной дисперсии. По своей структуре данный фактор довольно прост:

<i>F2 («социальная поддержка (выгода) – принципы, убеждения»)</i>	
Мотивы	Вес
Участие в деятельности таких организаций приносит мне личную выгоду (получаю поддержку со стороны членов организации, организация обеспечивает защиту моих прав)	.78
В деятельности этих организаций участвуют мои родители	.71
Я участвую в деятельности этих организаций на основе моих принципов и убеждений	-.88

Положительный полюс фактора объединил мотивацию, касающуюся получения социальной поддержки и личной выгоды от участия в деятельности общественных организаций, а также мотивацию, связанную с социализирующей ролью семьи и трансляцией родительских ценностей, – «в деятельности этих организаций участвуют мои родители». В этом отношении показателен противоположный (отрицательный) полюс данного фактора, который характеризуется лишь одним мотивом – «я участвую в деятельности этих организаций на основе моих принципов и убеждений». Таким образом, данный фактор не только задает семантическую оппозицию «выгода – принципы, убеждения», но и противопоставляет социализирующую роль семьи («участвуют мои родители») личным, самостоятельно сформированным убеждениям и принципам подростка.

Анализ размещения различных общественных организаций по оси данного фактора показывает, что ярко выраженные акцентуации соответствующей мотивации характерны для следующих организаций:

		Нагрузка
F2+	Организации, деятельность которых связана со взаимопомощью и поддержкой определенных социальных групп (группы взаимопомощи, сексуальные меньшинства и др.)	2,6
	Правозащитные организации (защита прав граждан в целом или каких-либо социальных меньшинств и т.п.)	0,9
	Общественно-политические объединения, организации, партии	0,5
F2-	Благотворительные организации (помощь людям с ограниченными возможностями, ветеранам, вынужденным переселенцам и т.п.)	-1,3
	Организации, деятельность которых направлена на защиту окружающей среды	-0,9
	Организации, занимающиеся вопросами местного самоуправления (обустройство территории по месту жительства, архитектурное оформление и т.п.)	-0,8
	Организации, объединяющие людей с определенным хобби или интересами (фан-клубы, филателисты, нумизматы, собаководы и т.п.)	-0,5

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что участие подростков в местном самоуправлении, а также в экологических и благотворительных организациях обуславливается не личной выгодой или ценностями, транслируемыми родителями, а связаны с личной инициативой, основанной на принципах и убеждениях.

Третий фактор (F3), «социальное следование – интерес к содержанию», описывает 17,9% дисперсии и также является биполярным:

<i>F3 («социальное следование – интерес к содержанию»)</i>	
Мотивы	Вес
В деятельности этих организаций участвуют мои друзья, одноклассники	.76
Мне просто интересны направления деятельности этих организаций	-.81

Положительный полюс этого фактора характеризуется мотивацией следования группе и поддержания социальных связей, когда социальная активность подростка обусловлена участием «за компанию». На отрицательном полюсе фактора находится мотив «мне просто интересны направления деятельности этих организаций». Семантически он представляет собой личную заинтересованность подростка в деятельности тех общественных организаций, членом которых он является. Их размещение по оси данного фактора выглядит следующим образом:

	Нагрузка
F3+	
Организации, деятельность которых направлена на защиту окружающей среды	2,4
Правозащитные организации (защита прав граждан в целом или каких-либо социальных меньшинств и т.п.)	1,0
Общественно-политические объединения, организации, партии	0,9
F3-	
Волонтерские организации, участие в общественно-полезной деятельности на добровольных началах (помощь больным, добровольное участие в социальных программах и проектах и т.п.)	-1,5
Спортивные общества и организации, занимающиеся проведением общественно значимых мероприятий (соревнования, благотворительные марафоны, турниры и т.п.)	-0,8
Религиозные организации	-0,7
Организации национально-культурной направленности (землячества, общества сохранения национальных традиций и культурного наследия и т.п.)	-0,6
Организации, объединяющие людей с определенным хобби или интересами (фан-клубы, филателисты, нумизматы, собаководы и т.п.)	-0,6

Как можно видеть из представленных данных, участие подростков в деятельности экологических, правозащитных и политических организаций характеризуется мотивацией социального следования и коллективизма, т.е. обусловлено участием в деятельности этих организаций их друзей и одноклассников. При этом на отрицательном полюсе («интерес») разместились религиозные и волонтерские организации, а также организации, участие в деятельности которых связано с увлечениями подростка (спорт, хобби, национально-культурные общества).

Для того чтобы уточнить особенности мотивации участия подростков в деятельности общественных организаций, рассмотрим размещение различных общественных организаций в пространстве биполярных факторов F2 и F3 (см. рисунок 4).

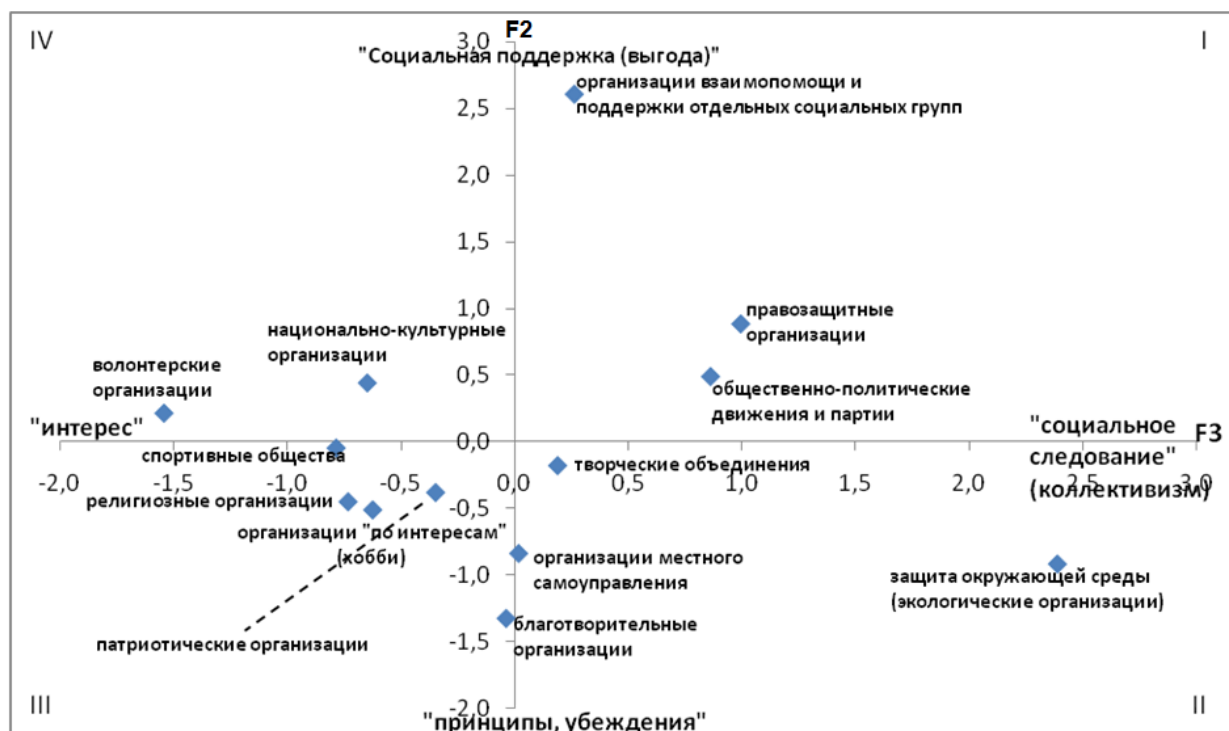


Рисунок 4. Размещение общественных организаций в пространстве факторов F2 («личная выгода – принципы, убеждения») и F3 («конформизм (коллективизм) – интерес к содержанию деятельности»)

Выделенные в результате анализа факторы задают семантическое пространство мотивации социальной активности. Так, в квадранте I, который характеризуется мотивацией социальной поддержки (выгоды) и социального следования, разместились правозащитные и общественно-политические организации, а также организации взаимопомощи и поддержки отдельных социальных групп.

Квадрант II дифференцирует фактически лишь организации, деятельность которых связана с защитой окружающей среды. Пространство данного квадранта задается мотивами, связанными со стремлением следовать групповым ценностям («участвуют одноклассники, друзья») и личными «принципами, убеждениями» подростков.

В третьем квадранте расположились организации, участие в которых обусловлено интересом к содержанию их деятельности или личными принципами. При этом из приведенного рисунка видно, что «принципами и убеждениями» в большей степени обуславливается участие в деятельности благотворительных организаций и организаций местного самоуправления, а мотивация «интереса» доминирует в спортивных обществах, религиозных организациях, объединениях людей с определенным хобби.

Интерес к деятельности общественной организации выступает для подростков основным мотивом и при их вступлении в волонтерские и национально-культурные организации (см. квадрант IV). Следует отметить, что здесь прослеживается и влияние мотивации социальной поддержки (выгоды), но в этом случае она оказывается выраженной не столь ярко.

Результаты факторного анализа мотивации у девочек выглядят несколько иначе. В ходе факторизации матрицы исходных данных, которая была сформирована по тому же принципу, что и матрица у мальчиков, было выделено 4 фактора, описывающих 78,4% общей суммарной дисперсии (см. таблицу 3).

Таблица 3

*Структура мотивации участия девочек
в деятельности общественных организаций*

<i>F1 («престиж, участие родителей – принципы, убеждения») (24,7% общей дисперсии)</i>	
Мотивы	Вес
Участие в деятельности таких организаций, на мой взгляд, престижно и повышает мой социальный статус	.95
В деятельности этих организаций участвуют мои родители	.93
Я участвую в деятельности этих организаций на основе моих принципов и убеждений	- .65
<i>F2 («выгода, личная позиция (долг)») (21,1% общей дисперсии)</i>	
Мотивы	Вес
Я считаю, что каждый член общества должен вносить посильный вклад в деятельность различных общественных организаций	.90
Участие в деятельности таких организаций приносит мне личную выгоду (получаю поддержку со стороны членов организации, организация обеспечивает защиту моих прав)	.74
<i>F3 («общение, интерес») (18,8% общей дисперсии)</i>	
Мотивы	Вес
Участие в деятельности этих организаций дает мне опыт общения и социального взаимодействия, который пригодится мне в будущем	.92
Мне просто интересны направления деятельности этих организаций	.88
<i>F4 («профессионализация, конформизм (коллективизм)») (13,8% общей дисперсии)</i>	
Мотивы	Вес
Мне интересна деятельность этих организаций, поскольку с этим связана моя дальнейшая профессия	.90
В деятельности этих организаций участвуют мои друзья, одноклассники	.69

Из представленной таблицы видно, что у девочек, как и у мальчиков (F2-), мотивация, касающаяся принципов и убеждений, задает отдельный, отрицательный, полюс фактора F1. Характерно, что, как и у мальчиков, в оппозиции к этому мотиву находится мотив, связанный с социализирующей ролью семьи («в деятельности этих организаций участвуют мои родители»). На наш взгляд, эта устойчивая оппозиция (семья – личные убеждения) дает основание к выводу о том, что специфика социальной активности в подростковом возрасте, по-видимому, позволяет подростку сформировать элементы собственной социальной идентичности, демаркирующие его личную социальную позицию от традиционно сложившихся в его семье ценностей.

В таблице 4 приведено размещение различных общественных организаций по осям выделенных факторов, определяющих мотивацию социальной активности девочек (акцентуации выделены серым).

Таблица 4

*Размещение общественных организаций
в пространстве выделенных факторов*

Общественные организации	F1 («престиж, участие родителей – принципы, убеждения»)	F2 («выгода, личная позиция (долг)»)	F3 («общение, интерес»)	F4 («профессионализация, конформизм (коллективизм)»)
Правозащитные организации (защита прав граждан в целом или каких-либо социальных меньшинств и т.п.)	-0,7	0,5	-1,7	-1,7
Патриотические организации (исторические общества, скауты и т.п.)	0,4	0,7	-1,4	0,8
Организации национально-культурной направленности (землячества, общества сохранения национальных традиций и культурного наследия и т.п.)	1,0	-0,5	-1,3	1,4
Творческие объединения (литературное, театральное, художественное общества, кружки)	-0,2	-0,7	0,8	-0,3
Организации, занимающиеся вопросами местного самоуправления (обустройство территории по месту жительства, архитектурное оформление и т.п.)	1,2	-1,4	0,5	-1,5
Организации, деятельность которых связана со взаимопомощью и поддержкой определенных социальных групп (группы взаимопомощи, сексуальные меньшинства и др.)	-0,7	0,8	0,0	0,3
Религиозные организации	2,3	1,0	0,6	0,2
Общественно-политические объединения, организации, партии	-0,8	-2,2	-0,3	1,4
Организации, объединяющие людей с определенным хобби или интересами (фан-клубы, филателисты, нумизматы, собаководы и т.п.)	-0,6	-0,3	1,6	0,0

Общественные организации	F1 («престиж, участие родителей – принципы, убеждения»)	F2 («выгода, личная позиция (долг)»)	F3 («общение, интерес»)	F4 («профессионализация, конформизм (коллективизм)»)
Спортивные общества и организации, занимающиеся проведением общественно значимых мероприятий (соревнования, благотворительные марафоны, турниры и т.п.)	0,2	0,2	0,3	-0,3
Организации, деятельность которых направлена на защиту окружающей среды	-0,4	-0,2	-0,6	-1,3
Благотворительные организации (помощь людям с ограниченными возможностями, ветеранам, вынужденным переселенцам и т.п.)	-0,4	1,0	1,0	0,3
Волонтерские организации, участие в общественно-полезной деятельности на добровольных началах (помощь больным, добровольное участие в социальных программах и проектах и т.п.)	-1,2	1,1	0,4	0,7

Из представленных в таблице данных видно, что мотивация участия девочек в деятельности спортивных организаций и экологических движений не выражена ни по одному из выделенных факторов. Участие же в деятельности религиозных организаций, наоборот, оказывается полимотивированным и обусловлено широким спектром мотивов: престиж, участие родителей, социальная поддержка (выгода), общение и интерес. Также полимотивированным является участие девочек в работе волонтерских организаций, но в данном случае основными факторами являются личные принципы и убеждения, а общение и интерес уступают место мотивации, связанной с дальнейшей профессионализацией. Характерно, что мотивация участия в творческих объединениях, которая у мальчиков была слабо выражена, у девочек четко обусловлена фактором F3 («общение, интерес»). Представленные данные дают основание к выводу о том, что мотивация участия подростков в общественных организациях является гендерно специфичной.

3. Социальная активность подростка: опыт кросскультурного сопоставления

Рассмотренные выше данные репрезентируют отношения к проявлению социальной активности лишь московских школьников. Вместе с тем особый интерес, на наш взгляд, представляет и кросскультурное сопоставление особенностей ее проявления среди российских школьников, учащихся русскоязычных и национальных школ Риги. Подобный анализ не только позволяет соотнести социальные ситуации развития российского и латышского подростков, но и оценить значимость социальной активности, а также выявить ее основные функции для русскоязычных подростков в ситуации, где они являются национальным меньшинством.

Проведенный нами анализ показывает, что в целом подростки из Латвии оказываются заметно более включенными в деятельность различных общественных организаций. Так, если среди московских школьников не принимают участия в деятельности общественных организации более половины подростков – 60,9%, то среди Латышских школьников доля таких ответов составляет 47,8%, а среди русскоязычных подростков из Риги – 46,8% ($p < .05$).

Заметные различия прослеживаются и в ответах подростках о направленности организаций, в деятельности которых они принимают участие (см. рисунок 5).

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что московские школьники и школьники национальных латышских школ (т.е. представители национальные большинства) совпадают в своих предпочтениях по выбору общественных организаций различной направленности. Различия между ними проявляются лишь в отношении «творческих объединений», «волонтерских организаций», организаций «национально-культурной» и «религиозной» направленности, где латышские подростки проявляют большую активность. На их фоне выделяются учащиеся русскоязычных школ Латвии, которые заметно чаще указывают на свое участие в деятельности «спортивных организаций», «благотворительных организаций» и «организаций, деятельность которых связана с взаимопомощью и поддержкой отдельных социальных групп».

Для того чтобы проследить кросскультурные различия и попытаться выявить возрастную динамику развития социальной активности подростка мы провели специальный факторный анализ. Для этого была сформирована матрица исходных данных общей размерностью 14×6 , в которой строки фиксировали тип общественной организации, а столбцы характеризовали подвыборку респондентов с учетом возраста. Например, «московские учащиеся 9-х классов, участвующие в деятельности спортивных организаций». Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксировала процент выбора соответствующего типа организации в определенной подгруппе. Сформированная таким образом матрица была факторизована методом Главных компонент с последующим вращением осей по критерию Варимакс. В результате анализа было выделено 4 фактора, описывающих 97,2% общей дисперсии.



Рисунок 5. Различия в содержании социальной активности у московских школьников, учащихся русскоязычных школ Риги и латышских школьников (%)

Фактор **F1** (28,9%) «защита интересов социальных меньшинств — охрана национально-культурных ценностей, волонтерство» имеет следующую структуру:

правозащитные организации (занимающиеся защитой прав граждан в целом, каких-либо социальных меньшинств и т.п.)	0,88
организации, деятельность которых связана с взаимопомощью и поддержкой определенных социальных групп (группы взаимопомощи и др.)	0,71
организации национально-культурной направленности (землячества, общества сохранения национальных традиций и культурного наследия и т.п.)	-0,97
волонтерские организации, участие в общественно-полезной деятельности на добровольных началах (помощь больным, добровольное участие в социальных программах и проектах и т.п.)	-0,97

Данный фактор дифференцирует школьников национальных школ Риги от всех остальных подгрупп подростков (учащихся русскоязычных школ Риги и московских школьников). Так, латышские подростки объединились на отрицательном полюсе данного фактора. Причем возрастная динамика свидетельствует об усилении с возрастом значимости для них «защиты национально-культурных ценностей». Русскоязычные подростки из Риги, наоборот, объединились на его положительном полюсе. Московские подростки также находятся на положительном полюсе этого фактора, однако его влияние для этой группы оказывается слабо выраженным. Таким образом, в целом данный фактор фиксирует собой такую функцию социальной активности, как «защита». С одной стороны, это «защита интересов социальной группы» (национального меньшинства русскоязычных подростков), а с другой – охранительная установка латышских школьников (национального большинства) на сохранение национально-культурных ценностей.

Фактор **F2** (26,4%) «благотворительность, личностное развитие – патриотизм, социальная пассивность» представлен оппозицией следующих типов организаций:

благотворительные организации (помощь людям с ограниченными возможностями, ветеранам, вынужденным переселенцам и т.п.)	0,84
спортивные общества и организации, занимающиеся проведением общественнозначимых мероприятий (соревнования, благотворительные марафоны, турниры и т.п.)	0,77
творческие объединения (литературное, театральное, художественное общество, кружок)	0,59
я не принимаю участия в деятельности подобных организаций	-0,86
патриотические организации (исторические общества, скауты, и т.п.)	-0,85

Данный фактор довольно прост по своей структуре: здесь на положительном полюсе объединились преимущественно, организации, деятельность которых направлена на личностное развитие и развитие способностей (творческие организации, спортивные организации), а отрицательный полюс фиксирует социальную пассивность, которая объединилась с участием подростков в деятельности патриотических организаций. Позиции учащихся национальных школ Риги слабо выражены фактора F2. То есть данный фактор в большей степени дифференцирует позиции русскоязычных школьников Риги (положительный полюс) и московских подростков (отрицательный полюс). Объединение патриотических организации с социальной пассивностью может быть связано с участием в обязательных мероприятиях, приуроченных, к примеру, к общенациональным праздникам. В тоже время не понятно оппозиция московских школьников деятельности творческих объединений, спортивных обществ и организаций, поскольку именно эти направления традиционно входят в состав дополнительного образования, которым, если верить официальным данным Департамента образования г. Москвы охвачено подавляющее большинство московских учащихся.

Фактор **F3** (25,1%) «религия, защита окружающей среды – политика и самоуправление» включает следующие типы организаций:

религиозные организации	0,76
организации, деятельность которых направлена на защиту окружающей среды	0,95
организации, занимающиеся вопросами местного самоуправления (вопросы обустройства территории по месту жительства, архитектурного оформления и т.п.)	-0,89
общественно-политические объединения, организации, партии	-0,63

Размещение подростков по оси данного фактора позволяет говорить о том, что он описывает общую тенденцию в развитии социальной активности подростка, связанную с возрастной динамикой. Так, все девятиклассники (московские, из русскоязычных и национальных школ Риги) объединились на положительном полюсе (религия, защита окружающей среды), а все учащиеся 11-х классов находятся уже на противоположном полюсе (политика и местное самоуправление), причем наиболее значимой эта ориентация оказывается для московских школьников и русскоязычных учащихся из Риги. Таким образом, этот фактор демонстрирует закономерное развитие социальной активности подростка, которая по мере взросления школьника перерастает в политическую или, возможно, профессиональную деятельность. В сознательную и зрелую гражданскую позицию.

Приведенные в статье данные не только описывают в первом приближении содержательные особенности социальной активности подростка, но и характеризуют мотивацию, определяющую ее проявления. При этом можно с уверенностью говорить о гендерной дифференциации социальной активности подростков, которая проявляется как при выборе общественных организаций, так и в самой структуре мотивации.

В то же время необходимо зафиксировать значимость социальной активности на этапе подросткового возраста. Заметим, что этап окончания основной и старшей школы традиционно связан с поиском подростком своей социальной, профессиональной, гражданской идентичности. В этом отношении принципиальное значение приобретает наличие у подростка возможности реализовать потребность в проявлении социальной активности, апробировать различные способы социальной коммуникации и интеракции. Фактически, если говорить о формировании активной гражданской позиции или социальной ответственности, эта задача является приоритетной на этапе окончания школы. Можно с уверенностью предположить, что отсутствие возможности «отрепетировать» в подростковом возрасте различные сценарии проявления своей социальной активности негативно сказывается на формировании социальной идентичности и отчасти предопределяет социальную и гражданскую пассивность, безучастность на последующих возрастных этапах.

Задача школы как социального института в первую очередь заключается в том, чтобы обеспечить старшекласснику комфортное

«проживание» этого возрастного этапа, сформировать у него позитивные установки в отношении социальной активности, развить его способности к эффективному функционированию в социальной среде. В этом отношении, повторимся, не столь важны формы организации социальной активности или ее содержание, сколько возможность реализовать поиск социальной идентичности в рамках общественной деятельности, что позволит подростку в дальнейшем проявлять инициативу в сфере самоорганизующихся институтов гражданского общества, а также осознавать и актуализировать свою социальную ответственность.

Анализ кросскультурных различий во включенности подростков в деятельность общественных организаций различной направленности со всей очевидностью демонстрирует, что социальная активность подростка во многом обусловлена социокультурной ситуацией. При этом есть все основания полагать, что особенности социокультурной ситуации будут оказывать влияние на проявления социальной активности не только в зависимости от национальных факторов, но и в ряде других случаев. Например, разработка и эффективное внедрение программ, направленных на поддержку социальной активности подростка должны учитывать своеобразие ее проявления и функций в крупном мегаполисе, малом городе, на селе; своеобразие проявлений социальной активности на разных возрастных этапах развития ребенка и другие нюансы.

Литература

1. Адамчук Д.В. Социальная активность подростка: участие в деятельности добровольных ассоциаций // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII / под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 88-99.

2. Адамчук Д.В. Социальный портрет московского старшеклассника (по материалам социологического исследования). М.: Московский центр качества образования, 2009. 56 с.

3. Адамчук Д.В., Иванов И.Д. Социальный портрет московского старшеклассника. 2010-2011 гг. (по материалам социологического исследования). М.: Московский центр качества образования, 2011. 48 с.

4. О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»: Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. №536 // Российская газета. 2015. №6818.

5. Собкин В.С., Николашина Е.В. Демократизация образования: школьное самоуправление глазами подростка // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 76-83.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р // Российская газета. 2015. №6693.

Adamchuk Dmitrij Vladimirovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

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

the Head of the Laboratory,

adamchuck@gmail.com

SOCIAL ACTIVITY OF TEENAGERS: MOTIVATION AND CROSS-CULTURAL FEATURES

Annotation

The article analyzes the peculiarities of participation of school students from Moscow and Riga in the activities of various civic association and communities. Special attention is paid to the analysis of motivation for social activity in adolescence.

Keywords:

sociological research; adolescence; social activity; motivation; cross-cultural comparison.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Ваграменко Ярослав Андреевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
заведующий лабораторией, доктор технических наук, профессор,
ininforao@gmail.com*

Игнатъев Михаил Борисович,

*Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения, профессор, доктор технических наук,
профессор, ignatmb@mail.ru*

Яламов Георгий Юрьевич,

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник, кандидат физико-математических наук,
geo@rpio.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВКЛЮЧЕНИЮ ПРОГРАММИРУЕМЫХ УСТРОЙСТВ С РОБОТОТЕХНИЧЕСКИМИ ФУНКЦИЯМИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация

В статье рассмотрены образовательная среда LEGO и образовательные робототехнические модули, показаны методические и дидактические возможности их использования в учебном процессе, приведена программа курса по робототехнике для работы во внеурочное время.

Ключевые слова:

дополнительное образование; техническое творчество; образовательная робототехника; образовательная среда LEGO; LEGO-конструктор; программно-управляемые устройства; робототехнические функции; методические рекомендации; образовательный робототехнический модуль; методические рекомендации.

Робототехника в школе. В настоящее время программно-управляемые устройства широко используются в промышленности, на транспорте и в быту в виде станков с программным управлением, роботоманипуляторов, умных домов, умных автомобилей, шагающих машин, бытовых машин типа стиральных автоматических машин и др. Разработка

программно-управляемых устройств началась еще в глубокой древности, примером чему служит древнеегипетская клепсидра. В связи с развитием вычислительной техники, появлением дешевых и мощных микропроцессоров и сетей программно-управляемые устройства получили широкое распространение, что обуславливает необходимость их изучения в общеобразовательных учреждениях, внедрения робототехники как в основной учебный процесс, так и во внеурочные занятия. Не вызывает сомнений и необходимость методической поддержки педагогов, преподавателей центров технического творчества и специалистов, ведущих практическую деятельность по реализации образовательных программ в области образовательной робототехники в условиях новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Образовательная робототехника – цикл мероприятий в общеобразовательной школе или учреждениях дополнительного образования, в котором программирование и конструирование, объединяясь, позволяют формировать навыки технического творчества, мотивируют учащихся на изучение точных наук и обеспечивают их раннюю профессиональную ориентацию, способствуют развитию у учащихся моторики, усидчивости и трудолюбия, а также тяги к исследовательской и проектной деятельности [1].

Для развития данного направления обучения сегодня могут быть предложены различные методические и программные комплексы в зависимости от уровней начального или более продвинутого обучения.

Образовательная среда LEGO*. Новые ФГОС ориентированы на результаты образовательной деятельности, в основу получения которых положен системно-деятельностный подход. Данная стратегия обучения может быть реализована с помощью образовательной среды LEGO, содержащей LEGO-конструкторы различных модификаций, используемых в образовательной робототехнике. По сути, они являются основным оборудованием, используемым при обучении робототехнике, как в общеобразовательных, так и в учреждениях системы дополнительного образования. Каждый LEGO-конструктор разработан компанией LEGO с учетом возрастных особенностей и потребностей обучаемого.

В настоящее время в образовательной робототехнике применяются следующие LEGO-конструкторы [2]:

1) **WeDo** – конструктор, предназначенный для учащихся от 7 до 11 лет. Позволяет строить модели машин и животных, программировать их действия и поведение.

2) **E-lab «Энергия, работа, мощность»** – для учащихся старше 7 лет. Знакомит учащихся с различными источниками энергии, способами ее преобразования и сохранения.

* **LEGO Group** – частная компания (Дания), производящая одноименные серии развивающих игрушек: наборы деталей для сборки и моделирования разнообразных предметов – конструкторов, является одним из ведущих производителей игрушек в мире (материал из Википедии).

3) **E-lab «Возобновляемые источники энергии»** – для учащихся старше 7 лет. Знакомит учащихся с тремя основными возобновляемыми источниками энергии.

4) **«Технология и физика»** – для учащихся старше 7 лет. Позволяет изучить основные законы механики и теории магнетизма.

5) **«Пневматика»** – для учащихся старше 9 лет. Позволяет конструировать системы, в которых используется поток воздуха.

6) **LEGO Mindstorms «Индустрия развлечений. Перворобот» (RCX)** – для учащихся старше 7 лет. Конструктор (набор сопрягаемых деталей и электронных блоков), предназначенный для создания программируемых устройств с робототехническими функциями.

7) **LEGO Mindstorms «Автоматизированные устройства. Перворобот» (RCX)** – для учащихся старше 7 лет. Позволяет создавать программируемые устройства с робототехническими функциями.

8) **LEGO Mindstorms «Перворобот» (NXT)** – для учащихся старше 7 лет. Позволяет создать как простые, так и достаточно сложные программируемые устройства с робототехническими функциями.

Представленные выше LEGO-комплексы, основанные на LEGO-конструкторах Перворобот (RCX и NXT) предназначены в основном для групповой работы учащихся. Сотрудничество между учащимися повышает их мотивацию и обеспечивает тем самым лучшие условия для достижения педагогических и дидактических целей учебного процесса. Кроме того, учащиеся выполняют индивидуальные задания, составляющие общую задачу, т.е. в процессе конструирования добиваются того, чтобы созданные модели работали в соответствии с поставленными задачами. При этом учащиеся учатся на собственном опыте, имеют возможность проявить творческий подход. Основным принципом обучения для образовательной среды LEGO является принцип «шаг за шагом», поэтому задания разной трудности учащиеся осваивают поэтапно, имея возможность работать в собственном темпе [3].

Конструкторы Перворобот NXT дают возможность преподавателю работать над собой, применять различные подходы, привлечь и удержать внимание учащихся, организовать учебную деятельность, применяя различные объекты, проводить интегрированные занятия. В каждом наборе конструкторов содержатся дополнительные элементы, которые позволяют учащимся создавать модели собственного изобретения, конструировать модели роботов, подобные реальным.

Использование данных конструкторов в учебном процессе наглядно показывает учащимся взаимосвязь между различными областями знаний, на уроках информатики решать задачи по математике, физике и т.д.

Модели конструктора Перворобот NXT дают представление о работе механических конструкций, о действии силы, движении и скорости, помогают производить математические вычисления. Данные наборы помогают изучить такие разделы информатики как моделирование и программирование.

Образовательные робототехнические модули. Представляют интерес и образовательные модули, предлагаемые компанией Копи-Лэнд (<http://copy-land.ru/company>) для использования в образовательной робототехнике. Рассмотрим некоторые из них:



1) Образовательный робототехнический модуль **«Предварительный уровень»** – для учащихся от 5 до 8 лет. Данный модуль направлен на изучение основ робототехники, позволяет организовать проектную деятельность, моделирование и техническое творчество учащихся в группах дошкольного и младшего школьного возраста. Образовательный робототехнический модуль «Предварительный уровень» содержит:

- базовые робототехнические наборы для группового и индивидуального применения;
- методические рекомендации для педагога, содержащие теоретические аспекты по основам робототехники;
- рекомендации по сборке моделей;
- методические рекомендации для учащихся: наглядные инструкции, иллюстративные материалы, демонстрирующие различные физические принципы;
- рекомендации и руководства по сборке 25 различных моделей устройств с робототехническими функциями на основе базового набора и поясняющие материалы.

2) Образовательный робототехнический модуль **«Базовый уровень»** – для учащихся от 12 до 15. Включение данного модуля в образовательную робототехнику способствует освоению базовых навыков в области проектирования и моделирования объектов, а так же начальных навыков исследования. Обеспечивает решение образовательных задач участников образовательного процесса (обучающийся, педагог) с использованием информационно-коммуникационных технологий, в том числе моделирования, конструирования и программирования объектов с использованием компьютера. Использование модуля способствует развитию системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий и предназначается для проведения групповых и индивидуальных занятий в области робототехники и инженерной информатики.



Образовательный робототехнический модуль **«Базовый уровень»** содержит:

- базовые робототехнические наборы, предназначенные для индивидуального и группового применения;

- комплект модулей Bluetooth для беспроводной передачи данных;
- комплект модулей ZigBee для беспроводной передачи;
- модуль USB для преобразования интерфейсов;
- методические рекомендации для преподавателя: материалы для подготовки к проведению занятий; теоретические аспекты по основам робототехники; рекомендации по сборке 30 различных подвижных моделей; инструкции и рекомендации по программированию.

- методические рекомендации для учащегося: руководства по сборке 30 различных моделей на основе базового набора, поясняющие теоретические материалы;

- CD-диск с лицензионным программным обеспечением (на русском языке) для программирования управляющего контроллера базового робототехнического набора;

- CD-диск для педагога, содержащий методические рекомендации, включающие в себя: инструкции по управлению подвижными моделями роботов с помощью мультимедийных устройств на базе ОС Android посредством канала связи на базе интерфейса Bluetooth; инструкции по программированию базового робототехнического комплекта; примеры базовых программ и комментарии к ним; описание теоретических основ по проектированию роботов и робототехнических систем; описание оборудования, входящего в состав базового модуля, по управлению подвижными моделями роботов с помощью беспроводного интерфейса и принципов его применения; описание процесса разработки систем управления с помощью среды разработки LabView (информация, необходимая для создания программы управления в среде LabView); описание процесса передачи как управляющих команд роботу так и различной информации и показаний бортовых датчиков от робота на компьютер пользователя по беспроводному каналу.

Использование данного модуля позволяет проводить не менее 30 лабораторных работ по разработке робототехнических систем. Кроме того он содержит методические рекомендации с описанием теоретических основ функционирования различных приводов, датчиков, элементов простейших механизмов и передач.



3) Образовательный робототехнический модуль «Исследовательский уровень (14+ лет)» – для учащихся старше 14 лет. Включение данного модуля в образовательную робототехнику способствует развитию системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий в т. ч. с использованием информационно-коммуникационных технологий. Модуль способствует построению индивидуальной

траектории в профессиональных предпочтениях, формированию представлений о современном уровне развития науки и практического применения научного знания в решениях исследовательских задач в области робототехники. Модуль предназначен для проведения занятий в классах с углубленным изучением робототехники, а так же в рамках изучения информатики и самообразования, программно и конструктивно совместим с модулями «Предварительный уровень» и «Базовый уровень».

Образовательный робототехнический модуль «Исследовательский уровень» содержит:

- базовый робототехнический набор для применения в образовательном процессе и исследованиях;
- ресурсный робототехнический набор для применения в специализированных соревнованиях;
- методические рекомендации для педагога;
- методические рекомендации для учащегося;
- CD диск с лицензионным программным обеспечением (на русском) для программирования управляющего контроллера.
- CD диск с инструкциями и рабочими материалами;
- учебные материалы по программированию роботов в базовой среде программирования;
- модуль камеры для нахождения объектов, их распознавания и манипулирования ими.

Использование данного модуля позволяет проводить лабораторные работы по разработке 34 робототехнических систем, дает возможность проектировать системы управления на базе сетей из устройств управления и приводов, разработки человекоподобного робота и т.д. Расширяемость базового робототехнического набора данного модуля позволяет комбинировать комплектующие базовых робототехнических наборов и подключать дополнительные приводы и сенсорные устройства.

Особенностью вышерассмотренных образовательных модулей является наличие в их составе не только робототехнических наборов, но и методических рекомендаций и инструкций для педагогов и учащихся по их использованию, учебных материалов в области робототехники и программирования.

Литература

1. Применение программно-управляемых устройств в профильном обучении / Я.А. Ваграменко, О.А. Шестопалова, Т.Б. Казиахмедов, Г.Ю. Яламов // Педагогическая информатика. 2014. №1. С. 3-21.
2. Применение программируемых устройств с робототехническими функциями в учебном процессе / Я.А. Ваграменко, О.А. Шестопалова, Г.Ю. Яламов // Педагогическая информатика. 2015. №2. С. 9-16.
3. Образовательная робототехника: методическое пособие / составитель Ю.А. Бояркина. Тюмень: ТОГИРРО, 2013. 61 с.

Vagramenko Yaroslav Andreevich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

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

the Head of the Laboratory, Doctor of Technics, Professor, ininforao@gmail.com

Ignatiev Mikhail Borisovich,

The Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation,

the Professor, Doctor of Technics, Professor,

ignatmb@mail.ru

Yalamov Georgij Yur`evich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

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

the Leading scientific researcher, Candidate of Physics and Mathematics,

geo@rpio.ru

**METHODICAL RECOMMENDATIONS
ABOUT TURNING ON OF PROGRAMMABLE DEVICES
WITH ROBOTIC FUNCTIONS IN EDUCATIONAL PROCESS
(FOR TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION)**

Annotation

In article the educational LEGO-environment and educational robotic modules are considered, methodical and didactic opportunities of their use in educational process are shown, the program of a course of robotics for extracurricular work is provided.

Keywords:

additional education; technical creativity; educational robotics; educational LEGO-environment; LEGO-designer; program-controlled devices; robotic functions; methodical recommendations; educational robotic module; methodical recommendations.

Миндзаева Этери Викторовна,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник, кандидат педагогических наук,
mindzaeva.eteri@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые теоретические основания образовательных технологий, построенных на основе конвергенции информационных и когнитивных технологий, основной целью которых является процесс управления формированием знания. Предлагается возможная модель такой технологии, которая учитывает особенности современного информационного социума. Модель основана на семиотической концепции информации, которая учитывает ее ценность и смысл, что в частности, предполагает наличие воспринимающего информацию субъекта. Данный подход не отвергает «классических» подходов к пониманию «информации», однако позволяет включить в сферу технологий вопросы, связанные с человеческой психикой, познанием, понятиями смысла и ценности, а также с теми реалиями современного общества, которые принято называть социальной коммуникацией, информатизацией, виртуализацией и др.

Ключевые слова:

информация; знания; общество знаний; информационные технологии; когнитивные технологии; информационно-когнитивные технологии в образовании.

Концептуальные подходы к знаниям как фундаментальному ресурсу обеспечения экономического и социального развития традиционно связывают с крупнейшим теоретиком менеджмента П. Дракером, хотя аналогичные мысли высказывались многими исследователями: Ф. Махлоупом, Д. Беллом, З. Бжезинским и др. Эти подходы были развиты многими исследователями, работы которых позволили определить контуры «общества знаний».

По мнению И.Ю. Алексеевой это общество характеризуется:

- широким осознанием роли знания как условия успеха в любой сфере деятельности;
- наличием постоянной потребности в новых знаниях, необходимых для решения новых задач, создания новых видов продукции и услуг;
- эффективным функционированием систем производства знаний и передачи знаний;

- взаимным стимулированием предложения знаний и спроса на знания (предложение стремится удовлетворять имеющийся спрос на знания и формировать спрос);

- эффективным взаимодействием в рамках организаций и общества в целом систем/подсистем, производящих знание, с системами/подсистемами, производящими материальный продукт [1].

Создание конкурентоспособной экономики знаний является стратегическим ориентиром, заложенным в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года».

Вместе с тем, современное общество, как в России, так и в остальном мире реализует парадигму «информационного общества», которое далеко не тождественно обществу знаний, что было подчеркнуто в уже упомянутом Всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» [2].

Водораздел между этими формациями проходит, прежде всего, по линии содержательного наполнения понятий «знание» и «информация». В философской литературе современная трактовка «знания» отнесена к периоду науки Нового времени, когда с развитием машинного производства знания стали основой практической деятельности человека (П.В. Копнин, П.П. Гайденок, В.Н. Катасонов и др.). Существует множество терминологических трактовок «знания». В контексте образования нам интересно понимание «знания» И.И. Логвиновым, согласно которому обобщающее определение термина «знание» выглядит следующим образом: «Знание как необходимый элемент и предпосылка практического отношения человека к миру является процессом создания идей, целенаправленно отражающих объективную реальность в формах ее деятельности и существующих в виде определенной знаковой системы» [3]. Что касается информации, то в современном обществе она, в большей мере, является, мотивом, оправданием каких-либо действий, т.е. приобретает операциональный характер (Д.В. Иванов, К.К. Колин и др.).

Именно операциональный характер информации послужил толчком к развитию информационных и коммуникационных технологий. Однако сегодня стало очевидным, что сами по себе информационные технологии не могут дать таких экономических и общественно-значимых эффектов, которые необходимы современному образованию и обществу в целом, в особенности становящемуся «обществу знаний». Сегодня многие педагоги отмечают, что результаты усилий, направленных на улучшение образования с использованием информационных средств, часто не приносят ожидаемого эффекта. Это связывается с тем, что разработка учебного программного обеспечения не имеет под собой достаточно обоснованной базы когнитивных наук, надежных данных о том, как люди в действительности думают и учатся.

Все это говорит о целесообразности перехода в обучении и управлении от информационных технологий к информационно – когнитивным технологиям. Именно продукты, системы и технологии, получаемые с использованием суммарного потенциала информационных и когнитивных технологий могут претендовать на звание наиболее эффективных,

«природоподобных» способов получения знаний и, со временем, стать локомотивом перехода к новому экономико-технологическому укладу.

Эти технологии, с одной стороны, имеют очень давнюю историю (булеву алгебру, например, можно рассматривать как одну из первых попыток технологизации мыслительной сферы), с другой стороны, их применение в образовании до недавнего времени было весьма ограниченным.

Ситуация радикально изменилась с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, одной из основных задач которого являлась ориентация обучения на развитие навыков самостоятельного получения знания, на развития умений учиться (А.Г. Асмолов и др.). Необходимость реализации федерального государственного образовательного стандарта, достижения результатов, которые в нем декларированы, диктует необходимость развития и применения информационно-когнитивных технологий в образовании.

В настоящее время существует значительный разброс пониманий сущности информационных и когнитивных технологий, а также их соотношения. Так М.Е. Бершадский считает, что задачей когнитивных технологий является создание условий для понимания каждым учеником воспринимаемой информации. Ряд исследователей предпочитают говорить о «когнитивных моделях» (в экономике, социологии, языкознании и др.) и реализующих их информационных технологиях и т.д.

В данной статье, прежде всего, пойдет речь об образовательных технологиях, построенных на основе конвергенции информационных и когнитивных технологий. Основной целью этих технологий будет процесс управления формированием знания. Мы попытаемся построить возможную модель такой технологии, учитывая особенности современного информационного социума.

Предлагаемый нами подход к построению этой модели заключается в следующем.

В концептуальном плане информационные технологии явно или неявно опираются на «классические» концепции информации: «по Шеннону» (как снятой неопределенности), «по Эшби» (как меры структурного разнообразия), «по Бриллюэну» (как понятию, противоположному понятию энтропии) и аналогичные подходы.

Для осуществления требуемой конвергенции, с нашей точки зрения, целесообразно перейти к семиотической концепции информации, которая учитывает ее ценность и смысл, что в частности, предполагает наличие воспринимающего информацию субъекта. Это в гораздо большей степени соответствует современным образовательным задачам. Данный подход не отвергает «классических» подходов, однако позволяет включить в сферу технологий вопросы, связанные с человеческой психикой, познанием, понятиями смысла и ценности, а также с теми реалиями современного общества, которые принято называть социальной коммуникацией, информатизацией, виртуализацией и др.

Семиотическая концепция информации основана на исследованиях Р.В. Гиляревского, А.В. Соколова, И.В. Соловьева, К.К. Колина, И.М. Зацмана, Ю.Ю. Черного, Р.М. Юсупова и др., в чьих работах развивается и дополняется классическая схема «треугольника Фреге». Согласно этой концепции знак отображает или зашифровывает «что-то» и одновременно отражает образ некоторого объекта в нашем сознании, после чего происходит объективизации знака в социально значимой форме. Другими словами, процесс семиозиса (означивания), не завершается на индивидуальном уровне, то есть на уровне одного человека – он активно продолжается в сторону его социализации.

В рамках такого подхода понятие «информации» «раслаивается» на три компонента: «данные», собственно «информацию» и «знание», которые соответствуют трем компонентам семиозиса – «синтаксису», «семантике», «прагматике». При этом «данные» понимаются как факты и идеи, представленные в символической форме, позволяющей проводить их передачу, обработку и интерпретацию. В понятии «информация» внимание акцентируется на семантической, смысловой составляющей, в то время как остальные свойства информации остаются на втором плане. При этом такой смысл может существовать как в «природе вещей», так и быть присвоенным данным на основании известных правил представления фактов и идей. Структурированная (связанная причинно-следственными связями и иными отношениями) информация, образующая систему, составляет «знание».

Необходимо отметить, что в педагогике уже давно было осознано существенное различие понятий «знания» и «информации». Например, согласно А.С. Конаржевскому, «знания» отличаются от «информации» по следующим характеристикам: глубина, обобщенность, конкретность, систематичность, мобильность, осознанность, свернутость, развернутость, системность, гибкость, полнота, прочность.

Процесс познания или практической деятельности, особенно в сфере информационных технологий, как правило, начинается с анализа предметной области и, при необходимости, именовании входящих в нее объектов. При этом сама проблема присваивания объекту имени специально не обсуждается, поскольку видится частной и не сложной задачей. Однако при этом надо иметь в виду, что одно из величайших достижений человеческой мысли – позиционная система счисления – относится именно к области именовании. Имена объектов, с точки зрения информатики – это данные, а сама деятельность именовании тесно связана со знаково-символическими универсальными учебными действиями. Выявление в массивах данных смысловой составляющей, т.е. получение на основе данных определенной информации, во многом, зависит присвоения правильного имени, а также ряда других факторов, например, от способов обработки этих данных. Полученные «смыслы», т.е. «информация», позволяют субъекту осуществлять разнообразную деятельность, поскольку именно смысл определяет ее цель и результат. Однако эта деятельность может оказаться не результативной если:

- смысл, присвоенный объекту, имеет лишь косвенное отношение к его сути;

- множество смыслов не образуют систему, в результате чего отдельные действия могут противоречить друг другу.

Для обеспечения результативности деятельности имеющуюся информацию необходимо привести в систему, т.е. сделать знанием. Преобразование информации в знание (в рамках общего образования) осуществляется на основе познавательных универсальных учебных действий. Полученное знание может быть использовано:

- как «метазнание» в процессе получения нового знания;
- для передачи;
- в рамках практической деятельности.

Использование знаний в практической деятельности, соотносится, прежде всего, с познавательными и регулятивным универсальными учебными действиями (формализация, моделирование, алгоритмизация и программирование), а передача знаний – с коммуникативными действиями. В процессе использования знаний в соответствии с названными направлениями появляется возможность формирования личностных образовательных результатов, основанных на развитии личностных универсальных учебных действий.

Таким образом, переход от «данных» к «информации» и от «информации» к «знаниям» с одной стороны, вполне технологичен и, следовательно, допускает реализацию тех или иных управляющих воздействий. С другой стороны, в этом переходе заложен когнитивный момент, что позволяет говорить о получении «на выходе» некоторой системы знаний.

Примером может служить нейрон. Каждая клетка мозга – нейрон – хорошо изучена и ведет себя в ответ на внешние воздействия достаточно простым предсказуемым образом. Откуда же берется огромная сложность мозга и феномен сознания? Ответ состоит в огромном количестве и разнообразии связей между нейронами, которые возникают в ходе самоорганизации при решении задач, с которыми он сталкивается. Простейшая схематическая формализация этих представлений на уровне математических моделей, компьютерных программ и архитектур привела ко множеству эффективных алгоритмов и систем в задачах управления, распознавания образов, адаптации и обучения [4]. Авторы «Нелинейной динамики», перефразируя Станислава Лема, говорят о том, что мы сегодня не очень хорошо представляем, что такое естественный интеллект, и поэтому испытываем трудности с построением искусственного интеллекта, но нейронные сети позволили смоделировать «искусственный инстинкт». И во множестве задач этого оказалось достаточно. Но когнитивные технологии ориентированы на следующий шаг – на помощь человеку в постановке задач, на решение плохо формализованных творческих задач, на выявление и эффективное использование своего когнитивного потенциала, своей способности познавать, мечтать, творить. Компьютерные технологии в

считанные десятилетия из больших, дорогих, сложных инструментов ученых и военных превратились в товары массового потребления, изменили работу, досуг и образ жизни сотен миллионов людей. Чего-то подобного естественно ждать и от «информационно-когнитивных технологий обучения», в том числе и от появления «информационно-когнитивных» обучающих устройств.

Отметим также, что семиотическая концепция «информации» – единство «данных», «информации», «знаний» – реализующая ее информационно-когнитивная технология уже сейчас имеет вполне практическое применение. В последнее время многими представителями индустрии информационных технологий высказывались мысли о существенном изменении характера профессиональной деятельности в этой сфере, которая традиционно ассоциируется с программированием, т.е. деятельности преимущественно на уровне «данных» (по известному выражению Э. Дейкстры «программа = данные + алгоритм»). В настоящее время существенно более востребованы специалисты, умеющие осуществлять деятельность на уровне смысловой составляющей «информации» и далее – на уровне «знаний», что требует «машинной» реализации информационно-когнитивной технологии формирования знаний. В качестве примера можно привести проект создания многоязыковой мультиплатформы, анонсированный фирмой АBBY. При этом сами представители этой фирмы говорят о крайне низкой подготовке специалистов именно в названных видах деятельности.

Литература

1. Алексеева И.Ю. Общество знаний и гуманитарные технологии // Философия науки. 2011. №16. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5986>
2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]: Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата обращения: 09.10.2015).
3. Логвинов И.И. Основы дидактики: учебно-методическое пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 111 с.
4. Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б., Подлазов А.В. Нелинейная динамика: подходы, результаты, надежды. М.: КомКнига, 2006. 280 с.

Mindzaeva E`teri Viktorovna,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

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

the Head of the Laboratory, Candidate of Pedagogics,

mindzaeva.eteri@mail.ru

INFORMATION AND COGNITIVE TECHNOLOGIES AS INSTRUMENT OF MANAGEMENT OF PROCESS OF FORMATION OF KNOWLEDGE

Annotation

In article the some theoretical bases of the educational technologies constructed on the basis of convergence of information and cognitive technologies which main objective is process of management of formation of knowledge are considered. The possible model of such technology which considers features of modern information society is offered. The model is based on the semiotics concept of information which considers its value and sense that in particular, assumes presence of the subject perceiving information. This approach doesn't reject «classical» approaches to understanding of «information», however allows to include in the sphere of technologies the questions connected with human mentality, knowledge, concepts of sense and value, and also with those realities of modern society which it is accepted to call social communication, informatization, virtualization, etc.

Keywords:

information; knowledge; society of knowledge; information technologies; cognitive technologies; information and cognitive technologies in education.

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

Иванова Светлана Васильевна,

*Филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт управления образованием Российской академии образования»
в г. Санкт-Петербурге, старший научный сотрудник,
кандидат педагогических наук, s.ivanova@ipora.o.ru*

Петрищева Наталья Николаевна,

*Опорный центр по организации воспитательной работы
Дворца творчества детей и молодежи, руководитель,
nat_petrisheva@mail.ru*

Щебетюк Маргарита Николаевна,

*Опорный центр по организации воспитательной работы
Дворца творчества детей и молодежи, методист,
rita2803@rambler.ru*

СПЕЦИФИКА АНДРАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация

В статье показан опыт применения андрагогического наставничества и в целях развития профессиональных компетентностей классных руководителей школ в ходе конкурса профессионального мастерства «Самый классный – классный!». Дифференцированы уровни андрагогического наставничества.

Ключевые слова:

андрагогическое наставничество; сетевое взаимодействие классных руководителей; управление развитием профессиональных компетентностей; неформальное образование.

Старшее поколение воспитателей в современной школе прошло сложный период нестабильного отношения к воспитанию. Воспитательные процессы в школе в постсоветский период были затруднены отсутствием официальной идеологии, переменчивостью ориентиров в поиске национальной идеи, нестабильным характером административных и управленческих процессов в сфере образования, специфическим влиянием на него регионального компонента и др.

Усиление воспитательной составляющей в образовательных стандартах и в программных документах нового образования выводит приоритеты воспитания на новую высоту. Однако, как и в период неопределенности

государственной политики в области воспитания, так и в современный период, когда нравственными ценностями сильного государства становятся патриотизм, толерантность, семейные ценности, здоровый образ жизни и др. без ключевой фигуры воспитательного процесса в школе – классного руководителя – успех воспитания нового поколения россиян был бы невозможен.

Твердое убеждение в этом привело к тому, что в муниципальных органах управления образованием Колпинского района Санкт-Петербурга постоянно уделялось внимание развитию сетевого взаимодействия классных руководителей и поддержанию методической, проектной и исследовательской работы в воспитательной среде школ района. Регулярно проводились семинары для руководителей школьных методических объединений, район включился в эксперимент «Классный воспитатель» (освобожденный классный руководитель), проводились смотры методической продукции классных руководителей и др.

Однако директивно-методические указания в реалиях нового времени слабо повлияют на рост интереса к повышению воспитательского мастерства педагогов, поэтому возникла необходимость поиска продуктивных форм сетевого взаимодействия классных руководителей.

Сетевое взаимодействие классных руководителей, описанное О.Н. Рязанцевой, наряду с семинарскими занятиями, мастер-классами, включает и конкурс классных руководителей [5].

Выводы о необходимости обращения к такой форме были сделаны еще в тот сложный период времени, когда наличие потенциально опасных факторов воспитания (рост привлекательности криминогенной среды, снижение патриотизма, падение престижа добросовестного производственного труда и военной службы и др.) требовало немедленного реагирования.

Традиционных способов и методик воспитания в такой ситуации было явно недостаточно. Тогда коллективной формой нового обдумывания способов решения воспитательных задач, действия по принципу «одна голова – хорошо, а много – лучше» стал конкурс «Самый классный – классный!» Этот конкурс является региональным этапом программы развития кадрового педагогического потенциала «Ступени Мастерства». Вот уже восьмой год он с успехом проводится на базе Дворца творчества детей и молодежи Колпинского района Санкт-Петербурга, развиваясь и совершенствуясь усилиями участников и организаторов.

Конкурс можно рассматривать как форму образования в условиях сетевого взаимодействия методических объединений классных руководителей и профессионального педагогического сообщества по воспитательной работе. Педагогические ориентиры, заданные конкурсом, и в повседневной школьной жизни заставляют держать планку высоких достижений лучших учителей, соотнося их с традициями российской школы и ценностями российского общества.

В силу возрастной специфики классных руководителей конкурс можно рассматривать как компонент профессионального развития педагогов «третьего возраста». Еще точнее было бы рассматривать мероприятия

по обмену опытом в форме педагогических конкурсов как акции неформального образования («continuing education»). А.А. Макареня, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева считает целесообразным опираться на выявленные шотландским исследователем К. Мак-Коннеллем характеристики непрерывного образования:

- активное участие в обучении и принятие ответственных решений обучающимися;
- высокая заинтересованность в результате и пользе от обучения;
- проведение внутри определенных общин - независимо от того, выделяются ли они по местонахождению или по интересам;
- приоритет процессов позитивных изменений, а также достижение самого изменения;
- использование в большей степени методов и контекстов неформального образования;
- влияние непосредственного жизненного опыта и включение корпоративного взаимодействия [3].

Профессиональные конкурсы классных руководителей имеют такие характерные черты, как проявление влияния коллективной мысли и андрагогического наставничества. Рассмотрим это несколько подробнее.

Н.Н. Суртаева, опираясь на исследования Ховарда Блума, ход мыследеятельности профессионального сообщества объясняет аналогией с «коллективным мозгом» колонии бактерий [4]. Раз уж в природе коллективная мысль помогает выживанию колоний простейших микроорганизмов, тем более должно быть понятно, как важна коллективная мыследеятельность в условиях развития профессиональных сообществ. С другой стороны, распространение передовых идей, скорость, с которой она происходит, диссеминацию инноваций сравнивают с ядерной реакцией. Это наводит на мысль о потребности управления этим движением. Таковыми, на наш взгляд, должны быть факторы административного управления и методического сопровождения.

Кроме того, можно привести много других сравнений из естественно научных и гуманитарных теорий, объясняющих на уровне аналогии необходимость неформального коллективного обучения как ответ педагогического сообщества на вызовы времени [1].

Коллективная мысль педагогического сообщества классных руководителей проявляется через включение педагогов социально-образовательных учреждений в единое профессиональное пространство воспитательной работы. Конкурс приводит к взаимообогащению опыта воспитателей учреждений различных типов. Условия конкурса позволяют выявить актуальные критерии инновационности в воспитательной работе классного руководителя [2]. Таковыми в течение пятилетнего периода остаются:

1. Содействие освоению обучающимися общекультурных и профессиональных компетентностей будущей профессии в ходе реализации индивидуального воспитательного маршрута.

2. Создание условия для сопровождения приобщения обучающегося к ведущей приемлемой для него концепции нравственного самосовершенствования (религиозной или светской).

3. Своевременное выявление проблем и перспективных направлений воспитания личности школьника, сопровождение его в процессе воспитания и самовоспитания, отслеживание динамики воспитания в ходе реализации воспитательного маршрута.

4. Организация процесса приобретения школьником опыта социального взаимодействия, отслеживание процесса социального воспитания в ходе индивидуального воспитательного маршрута.

5. Участие в коллективной мыследеятельности в ходе педагогических форумов и конкурсов, распространение педагогической позиции средствами информационных и коммуникационных технологий.

6. Потребность участников конкурса в распространении лучшего опыта не только средствами открытых мероприятий и презентаций, но и через печатную электронную методическую продукцию.

С другой стороны, становясь традицией, эти конкурсы свидетельствуют о тенденции развития воспитательных приоритетов в проектной деятельности. Таким же фактором стабильности новой традиции является несменяемость неформальных лидеров, организующих данный процесс. Еще более устойчивым доказательством стабильности актуального тренда в воспитании является совпадение субъекта неформального и формального лидерства. Таким лидером в учительском движении неформального самообразования в вопросах воспитания является методист по работе с классными руководителями. В этих же целях в жюри конкурса входят победители прошлых конкурсов, а на открытые мероприятия приглашаются все участники текущего конкурса, которые по возможности не просто посещают классные мероприятия и, в зависимости от выводов рефлексивного анализа, или сами дают полезные советы конкурсанту, или берут на заметку его педагогическую находку.

Напомним, что андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.

Проявляющееся в ходе конкурса андрагогическое наставничество отличается от многих других аналогичных процессов такими чертами, как направленность на практический результат и устранение дефицита компетентностей. В андрагогическом наставничестве все участники заинтересованы в устранении дефицита не только собственных компетентностей, но и в исследовании проблем образовательной организации. Результатом становится проект устранения проблем или ликвидация дефицита компетентностей участников педагогического коллектива образовательной организации.

Необходимо учитывать, что нивелирование рисков андрагогического образовательного взаимодействия должно иметь ввиду такие факторы, как различие в возрасте, неравновесность практического опыта, способность к дистанционной поддержке образовательного андрагогического процесса и др.

Процесс андрагогического наставничества требует методического управления и сопровождения в виде проектирования индивидуальных или групповых маршрутов образовательного практикоориентированного профессионально-социального взаимодействия субъектов образования. Современная инновационная модель андрагогического наставничества классных руководителей включает в себя методическое сопровождение, которое соединяет в себе административный, информационный и мотивационный вид педагогического наставничества с учетом андрагогических принципов.

Специфика андрагогического наставничества в ходе конкурса «Самый классный – классный!» проявляется в вариативности уровней взаимодействия участников педагогических коллективов. Охарактеризуем уровни андрагогического наставничества:

- **методический** (на уровне классных руководителей);
- **сетевой** (на уровне педагогического сообщества классных руководителей в реальных проектах взаимодействия и в ресурсах информационных технологий);
- **конфигуративный** среди педагогов образовательной организации, реализуемый независимо от возраста наставника и опекаемого;
- **префигуративный** уровень андрагогического наставничества, когда разработки и исследования обучающихся старшей и средней ступени могут послужить основой для проведения воспитательных бесед на классных часах и дел в общественной жизни школы.

Как более продуктивный вариант андрагогического наставничества можно рассматривать переориентацию на определенном этапе ситуаций наставничества в исследовательские задачи и инновационные процессы в воспитательной работе школ района. Об этом можно вести речь на таком уровне наставничества, который можно было бы назвать **коллективным**, реализуемым в круге взаимодействия (педагогических сообществ заместителей директоров по воспитательной работе; методистов по воспитательной работе; педагогическое сообщество классных руководителей; органы школьного самоуправления).

Литература

1. Иванова С.В. Естественнонаучные и гуманитарные теории развития инновационных процессов в образовании // Человек и образование. №4(41). 2014. С. 106-110.
2. Иванова С.В., Черных Е.В. Критерии инновационности в работе классного руководителя и условия их актуализации // МНКО. 2012. №6(37).

URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-innovatsionnosti-v-rabote-klassnogo-rukovoditelya-i-usloviya-ih-aktualizatsii>

3. Макареня А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Неформальное образование как условие социального взаимодействия // Человек и образование. 2011. №4(29). С. 59-63.

4. Рязанцева О.Н. Повышение профессионального мастерства классных руководителей на основе использования практикоориентированных способов обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnogo-masterstva-klassnyh-rukovoditeley-na-osnove-ispolzovaniya-praktiko-orientirovannyh-sposobov-obucheniya>

5. Суртаева Н.Н. Обучающееся учреждение: вызов времени // Академия профессионального образования. 2015. №1(43). С. 7-13.

Ivanova Svetlana Vasil`evna,

*The Branch of The Federal State Budgetary Scientific Institution
«Institute of Management of Education of The Russian Academy of Education»
in St. Petersburg, the Senior scientific researcher, Candidate of Pedagogics,
s. ivanova @iporaο.ru*

Petrishheva Natal`ya Nikolaevna,

*The Support Centre for Organization of Educational Work
of The Palace of Creativity of Children and Youth, the Head,
nat_petrishheva@mail.ru*

Shebutuck Margarita Nikolaevna,

*The Support Centre for Organization of Educational Work
of The Palace of Creativity of Children and Youth, the Methodist,
rita2803@rambler.ru*

SPECIFICS OF ANDRAGOGICAL MENTORING IN NETWORK INTERACTION OF CLASSROOM TEACHER

Annotation

In article the experience of application of andragogical mentoring and for development of professional competence of classroom teacher of schools is shown during competition of professional skill «The Most cool – The Classroom teacher!». Levels of andragogical mentoring are differentiated.

Keywords:

andragogical mentoring; network interaction of classroom teacher; managing the development of professional competencies; informal education.

Сабиева Кульзипа Умбиталиевна,

*Филиал Национального центра повышения квалификации «Өрлеу»
«Институт повышения квалификации педагогических работников
по Северо-Казахстанской области» (Республика Казахстан, Петропавловск),
заведующая кафедрой, кандидат химических наук,
ksabieva@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье рассматривается содержание тьюторского сопровождения в системе повышения квалификации педагогов, этапы организации деятельности тьютора по сопровождению педагогов во время курсовой подготовки.

Ключевые слова:

сопровождение; тьюторское сопровождение.

Одним из приоритетных направлений перехода казахстанской экономики к инновационному социально-ориентированному типу является развитие человеческого потенциала через создание благоприятных условий для раскрытия способностей каждого человека, что определяет переход к непрерывному образованию.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы акцентировано внимание на индивидуально-личностных процессах и результатах обучающихся, и предполагается вариативность образовательных траекторий на всех уровнях образования [2].

В этой связи необходимым становится переосмысление как теоретических, так и практических подходов к организации процесса повышения квалификации учителей, осуществление перехода на тьюторское сопровождение деятельности педагогов во время курсовой подготовки. Понятие «сопровождение» приобрело, сегодня, особую актуальность.

В словаре русского языка значится: «сопровождать» – значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого [5]. То есть, «сопровождение» обучающегося – это движение в образовательном процессе вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если возникает необходимость объяснения возможных путей развития ситуации. Преподаватель учитывает желания, потребности обучающегося, фиксирует достижения и возникающие затруднения, советует, помогает понимать и принимать себя. Но при этом не контролирует, не навязывает свою позицию и формы и способы деятельности. И лишь когда у обучающегося возникнут затруднения, помогает ему определить траекторию движения в собственном развитии.

«Сопровождение» в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [4].

В психологии «сопровождение» рассматривается как система профессиональной деятельности, которая обеспечивает создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [1].

Анализ литературы и педагогической практики по исследуемой проблеме показал, что тьюторское сопровождение можно рассматривать как:

- профессиональную деятельность преподавателя института повышения квалификации, способного оказать поддержку и помощь в индивидуальном образовании и развитии педагогу;

- процесс, который содержит комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих сделать самостоятельный выбор при решении образовательных задач в педагогической деятельности;

- взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

- технологию, включающую ряд последовательных и взаимосвязанных этапов деятельности преподавателя и специалистов по обеспечению повышения квалификации педагогами;

- систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность целевого, содержательного, технологического и аналитического компонентов [3].

Тьюторское сопровождение в системе повышения квалификации всегда персонифицировано, организовано на основе индивидуального и личностно-ориентированного подходов, направлено на конкретного педагога, даже если преподаватель института повышения квалификации работает с группой. Субъектом тьюторского сопровождения является и сам педагог, который имеет свой опыт самообразования, взаимодействия с преподавателями института повышения квалификации, другими курсантами, свой особый характер индивидуального и личностного развития. Особенности личности педагога влияют на то, какие формы и содержание тьюторского сопровождения в соответствии с его индивидуальной образовательной деятельностью будут выбраны.

В Казахстане практика тьюторства находится на стадии становления.

В нашем Институте повышения квалификации педагогических работников – филиала АО «НЦПК «Өрлеу» функции тьютора выполняют кураторы групп (преподаватели кафедр института).

Деятельность тьюторов по сопровождению педагогов во время *курсовой* подготовки включает несколько этапов:

1. Диагностический этап.

На диагностическом этапе осуществляется экспертиза уровня соответствия результатов педагогической деятельности педагогов квалификационным требованиям. Для данного этапа тьюторами готовится пакет диагностических материалов для экспертизы и оценки профессиональных компетенций как на основе входного комплексного тестирования по четырем модулям учебной программы, включающий нормативно-правовой, психолого-педагогический, содержательный, технологический, так и по предмету; выявления затруднений профессиональной деятельности; предпочитаемых форм занятий в ходе курсовой подготовки, источников профессиональной информации, направлений развития.

С целью конкретизации проблемного поля профессиональной деятельности педагогов по результатам диагностических исследований проводится *фокус-группа* – свободное интервью с педагогами, направленное на определение уровня теоретической и методической подготовки учителей на начале обучения на курсах повышения квалификации. По результатам анализа диагностических исследований анкет педагогов, фокус – группы тьютором заполняется диагностическая карта, которая позволяет составить общую картину о качественном составе группы учителей, с которыми ему предстоит работать. Кроме того, диагностика позволяет выделить типичные проблемы, возникающие у учителей в профессиональной деятельности, проанализировать их интересы и запросы, на основании этого определить уровень готовности учителей к профессиональному образованию. На данном этапе психологом кафедры проводится тренинг личностного роста педагога, направленный на оказание помощи учителю в осознании необходимости повышения своей квалификации, возможностей ее осуществления. Участие в тренинге позволяет учителям снять напряжение перед предстоящим обучением, увидеть свою педагогическую деятельность «со стороны», осознать свои пробелы в знаниях и ошибки в практической деятельности, что служит залогом положительной мотивации.

По результатам данных диагностических исследований, фокус-группы, тренинга, собеседований на этапе целеполагания педагога распределяются на микрогруппы, в состав которых входят учителя, имеющие аналогичный уровень соответствия результатов педагогической деятельности квалификационным требованиям, сходные потребности в повышении квалификации. Цели обучения становятся предметом согласования между участниками курсовой подготовки (преподавателями обслуживающей кафедры, специалистами отделов и представителями творческих мастерских и тьютором). Состав групп фиксируется тьютором в журнале.

По результатам реализации данного этапа конкретизируется цель обучения для каждого учителя или группы учителей. Методы, используемые на данном этапе, отвечают следующим требованиям: во-первых, являются личностно-ориентированными; во-вторых, рефлексивными; в-третьих, имеют диалогичное основание; в-четвертых, создают имитационное пространство; в-пятых, служат задачам диагностики.

2. Проектировочный этап включает деятельность тьютора по оказанию помощи учителю в составлении индивидуального образовательного маршрута. В зависимости от поставленных целей обучения тьютором совместно с учителем проводится анализ учебной программы курсовой подготовки, определяются инвариантная, обязательная для изучения, и вариативная часть программы повышения квалификации, а также программа стажировки в отделах, на кафедрах и творческих мастерских.

3. Организационно-управленческий этап.

Организация работы по обеспечению условий для реализации индивидуальной образовательной программы каждым педагогом осуществляется тьютором. Тьютор осуществляет контроль за выполнением

предусмотренного программой объема контрольных заданий; прохождения стажировки в отделах, кафедрах, творческих мастерских; а также проводит индивидуальное консультирование педагогов (оперативное решение возникающих в процессе освоения курса вопросов, связанных как с учебным материалом, так и со способами применения полученных знаний в практической деятельности); внесение коррективов в индивидуальные образовательные маршруты (по мере необходимости); наблюдение за тем, как педагоги применяют полученные знания в практической деятельности (выполнение самостоятельной работы, проектных работ и др.).

4. *Оценочно-результативный этап* – проводится комплексная оценка результатов обучения. Тьютором заполняется итоговая оценочная таблица, которая включает результаты выходного тестирования по всем модулям учебной программы (нормативно-правовой, психолого-педагогической, содержательной, технологической, вариативной), выходное тестирование по предмету, выполнении индивидуальных заданий (самостоятельная работа, проектов).

5. *Заключительный этап*. На заключительном этапе реализации учебной программы курсовой подготовки проводится рефлексивный анализ деятельности педагога и тьютора. Подобный вид деятельности позволяет зафиксировать наиболее удачные и неудачные моменты осуществляемой ими деятельности, эмоциональное состояние участников образовательного процесса, а также определить дальнейшие действия по повышению уровня педагогического мастерства, тьютора.

По завершении курсовой подготовки учитель получает сертификат и Приложение с результатами всех видов контроля, рекомендации для работы в межкурсовой период.

Таким образом, деятельность тьютора направлена на создание условий для вхождения каждого педагога в процесс управления своей собственной траекторией профессионального развития. Тьютор помогает педагогу осознать свои профессиональные «дефициты», возможности и перспективы, сделать осознанным выбор тем, предложенных в вариативном модуле учебной программы курсовой подготовки, осуществить работу по формированию индивидуальной образовательной программы профессионального развития.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана, 2011. 61 с.
3. Казакова Е.И. Методическое пособие для преподавателей. М.: Миралл, 2005. 248 с.
4. Мирсеитова С.С., Иргебаева А.А. Профессиональное развитие. Алматы: Маркет, 2004. 288 с.
5. Толковый словарь русского языка. М.: ТЕРРА, 2008. 752 с.

Sabieva Kul`zipa Umbitalievna

The Branch of The National Training Center «Өрлеу»

*«The Institute of Professional Development of Pedagogical Workers
on The North Kazakhstan area» (Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk),*

the Head of the Chair, Candidate of Chemicals,

ksabieva@mail.ru

ORGANIZATION OF TUTOR SUPPORT IN SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Annotation

In article the content of tutor support in system of professional development of teachers and stages of the organization of activities of the tutor for support of teachers during course preparation are considered.

Keywords:

support; tutor support.

ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Абрамовских Татьяна Александровна,
Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования,
старший преподаватель,
gdchiep@mail.ru*

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В статье анализируются типичные трудности и риски, связанные с процессом внедрения профессионального стандарта «Педагог» в практическую деятельность общеобразовательных организаций. Описываемые проблемные поля сформулированы на основе результатов исследования, организованного среди руководителей образовательных учреждений Челябинской области. В статье описан комплекс организационно-управленческих условий, позволивший классифицировать выявленные трудности и представить варианты путей преодоления и уменьшения рисков.

Ключевые слова:

стандарт; профессиональный стандарт «Педагог»; риски, управление рисками; механизмы уменьшения негативных последствий.

Современная модель образования определяет наиболее актуальные требования к педагогу: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, умение учиться наряду с умением учить. Существующие квалификационные характеристики и должностные инструкции в полной мере не отвечают новым требованиям. Утвержденный Профессиональный стандарт «Педагог» [5] призван дать новый импульс развитию педагога и системы образования. Данный законодательный акт будет повсеместно внедряться с 1 января 2017 года. Образовательным организациям дается период подготовки к процессу внедрения данного стандарта. Эффективность этого процесса будет обусловлена управленческой поддержкой: созданием условий для освоения содержания и внедрения в практику работы Профессионального стандарта «Педагог». Новый профессиональный стандарт – тот ориентир, к которому предстоит двигаться поэтапно. Необходима продуманная дорожная карта внедрения Профессионального стандарта «Педагог» в практику деятельности

образовательных организаций. Профессиональный стандарт действует во многих странах. Но в России слово «стандарт» имеет негативные ассоциации. И на то есть причины – все реформы, которые проводились в школе до сих пор, шли сверху, жестко регламентируя каждый шаг. Любое отклонение рассматривалось как отказ от реформ. Опасения введения стандарта связаны с рисками (в том числе рисками в управлении), которые несет профессиональный стандарт. В данной статье мы попробуем проанализировать основные трудности, связанные с внедрением стандарта профессиональной деятельности учителя, определить стратегии разрешения проблем и трудностей, связанных с внедрением Профессионального стандарта «Педагог». Дадим определение понятия «риск», ссылаясь на Е.А. Ямбурга, который раскрывает это явление в своей статье «Стратегия развития школы» [8]. Риск – возможная опасность чего-либо, управленческое действие с заранее негарантированным положительным результатом, действие с не стопроцентными шансами на успех. Риск в управлении – специфическая деятельность в условиях неопределенности и ситуации неизбежного выбора вариантов управления. Практически все виды деятельности связаны с определенной долей риска. Поскольку все управленческие решения могут иметь многовариантный и плюралистический результат, то риск неизбежен, но если владеть технологией прогнозирования возможных результатов, последствий, то риск можно уменьшить, негативные последствия предотвратить или уменьшить. Управление рисками как воздействие на объект может включать следующие компоненты:

1. научно-обоснованное прогнозирование вариантов развития;
2. прогнозирование позитивных результатов;
3. прогнозирование негативных последствий;
4. определение точек повышенного риска;
5. оценка степени риска;
6. определение способов уменьшения негативных последствий.

Общий анализ деятельности образовательной организации по реализации профессионального стандарта позволяет выявить явные и скрытые противоречия, коренящиеся в деятельности коллектива. В итоге анализа мы получим перечень рисков. Не все они могут быть преодолены на уровне образовательной организации. Но без их учета нельзя вырабатывать стратегию ее развития. Иначе она будет в лучшем случае нереалистичной. А в худшем – нарушать равновесие системы, что опасно для реально функционирующей школы [8]. В качестве проблемных моментов, связанных с разработкой и внедрением стандарта профессиональной деятельности педагога, Ю.М. Забродин выделяет следующие:

- 1) выражаемое в средствах массовой коммуникации негативное отношение части профессионального сообщества к стандарту как средству излишней регламентации деятельности учителя;
- 2) наличие организационных рисков, связанных с рассогласованием существующих требований к содержанию и организации деятельности учителя и новыми требованиями, отраженными в разрабатываемом стандарте;

3) необходимость изменения содержания программ профессиональной подготовки и создания новой системы переподготовки учителя на основе действующего стандарта [3].

Похожие проблемные ситуации выявляет и анализ результатов исследования, которое мы провели в группах слушателей курсов повышения квалификации. В результате данного скрининга мы получили информацию о рисках, которые сопровождают процесс внедрения стандарта педагога от руководителей-практиков. Представим описание и результаты исследования.

Объект исследования: группы слушателей курсов повышения квалификации (120 человек);

категория: руководители (заместители руководителей) образовательных учреждений общего образования;

тема исследования: трудности внедрения Профессионального стандарта «Педагог» (препятствия внедрения) и стратегии их преодоления;

цель: система первичного обследования групп с целью выявления трудностей введения профессионального стандарта «Педагог» в деятельность образовательных организаций, их классификация в соответствии с необходимыми организационно-управленческими условиями и определение путей преодоления и уменьшения рисков;

методы исследования: эмпирический метод педагогического опыта, результатов деятельности (по классификации С.И. Брызгаловой):

1 этап – опрос;

2 этап – классификация материала;

3 этап – интерпретация фактов;

4 этап – установление причинно-следственных связей между явлениями, пути и механизмы получения более высоких результатов [2].

На основе полученных в ходе исследования данных о трудностях введения стандарта проектируем деятельность руководителя образовательной организации по управлению рисками внедрения Профессионального стандарта «Педагог». Данная управленческая технология предполагает сопровождение процесса через создание условий, благоприятных для внедрения стандарта и уменьшения негативных последствий в деятельности педагогических коллективов образовательных организаций. В психолого-педагогической литературе данные условия структурированы по следующим группам:

- нормативно-регламентирующие;
- перспективно-ориентирующие;
- деятельностно-стимулирующие;
- информационно-коммуникативные [7].

Мы классифицировали выявленные места повышенного риска в соответствии с ключевыми аспектами необходимых организационно-управленческих условий, предложили механизмы уменьшения негативных последствий внедрения Профессионального стандарта «Педагог» (таблица 1).

Таблица 1

Проектирование управленческой деятельности руководителя образовательной организации по управлению рисками внедрения Профессионального стандарта «Педагог» на основе результатов скрининговых исследований

№ п/п	Необходимые организационно-управленческие условия	Выявленные места повышенного риска	Доля назвавших проблему (%)	Способы (механизмы) уменьшения негативных последствий
1.	Информационный аспект	Отсутствие объективной осведомленности педагогов о стандарте, широкое обсуждение документа – формальность	46%	Необходимо организовать системное изучение и анализ профессионального стандарта в профессиональных сообществах, добиться понимания предъявляемых требований
2.	Нормативно-правовой аспект	Отсутствие осознания правовой обусловленности внедрения профессионального стандарта, недостаточный уровень правовой компетенции по разработке локальных актов	23%	Разработка пакета типовых документов образовательной организации в соответствии с Трудовым кодексом РФ и отраслевыми законодательными актами, регламентирующими внедрение и апробацию профессионального стандарта
3.	Организационный аспект	Отсутствие комплекса организационных условий для организации процесса внедрения Профессионального стандарта «Педагог»	58%	Наличие профессиональной команды специалистов службы сопровождения, помогающей педагогу в овладении и реализации новых профессиональных компетенций; - разработка рекомендаций по процедуре внедрения профессионального стандарта; - разработка плана мероприятий по внедрению Профессионального стандарта «Педагог» (дорожная карта); - создание системы сопровождения внедрения профессионального стандарта

№ п/п	Необходимые организационно-управленческие условия	Выявленные места повышенного риска	Доля назвавших проблему (%)	Способы (механизмы) уменьшения негативных последствий
4.	Методический аспект	Несоответствие уровня профессиональной подготовки требованиям стандарта, недостаточный уровень освоения и применения современных образовательных технологий	82% 61%	Создание условий для подготовки и переподготовки педагогов: обновление методической работы в образовательной организации, обеспечение сетевого взаимодействия специалистов и руководителей для внедрения профессионального стандарта, модернизация системы подготовки и переподготовки кадров, определение индивидуальной траектории профессионального развития работающих педагогов в условиях самообучающейся организации, обеспечивающей современное качество общего образования; освоение и применение современных технологий в профессиональной деятельности
5.	Мотивационный аспект	Психологическое неприятие стандарта, скрытый (или явный) саботаж продвижения профессионального стандарта частью сотрудников, невключенность образовательной организации в реальный инновационный процесс	37% 18%	Использование проектной технологии внедрения профессионального стандарта, определение системы мотивации и стимулирования к профессиональному развитию педагога, формирование готовности к внедрению стандарта
6.	Результативный аспект	Отсутствие системы критериев оценки деятельности педагога. Проблемные вопросы: Что должно оцениваться? (содержание)	85%	Разработка и освоение новой процедуры аттестации педагогов, система внутреннего и внешнего аудита с включением общественных структур,

№ п/п	Необходимые организационно-управленческие условия	Выявленные места повышенного риска	Доля назвавших проблему (%)	Способы (механизмы) уменьшения негативных последствий
		Как? (критерии) А судьи кто? (эксперты, члены аттестационной комиссии)		определение системы критериев оценки результатов деятельности, их прозрачность
7.	Управленческий аспект	Опасность использования административного ресурса – давление на педагогов для обеспечения продвижения профессионального стандарта	34%	Использование демократических методов управления, поэтапное создание условий для внедрения профессионального стандарта

Проектирование управленческой деятельности руководителя образовательной организации по управлению рисками внедрения Профессионального стандарта «Педагог» дает возможность спрогнозировать положительные последствия его введения. Результатами управленческой деятельности могут быть:

- открытость образовательной системы;
- сформированность субъектной позиции педагога;
- разработанные локальные акты образовательной организации, необходимые для введения Профессионального стандарта «Педагог» (должностная инструкция учителя, положение об оплате труда, эффективные контракты, положение о стимулирующих выплатах, регламент проведения аттестации педагогов на соответствие занимаемой должности, портфолио учителя и др.);
- обновленная система научно-методической работы образовательной организации в условиях введения Профессионального стандарта «Педагог»;
- мониторинг соответствия требований профессионального стандарта и уровня профессиональной компетентности педагогов образовательной организации;
- сформированная готовность педагогов и руководителей к использованию современных образовательных технологий, к сетевому взаимодействию с профессиональными объединениями;
- сформированная система аттестации педагогических работников на основе профессионального стандарта;
- инструменты оценки и самооценки профессиональной деятельности педагогов, соотнесенных с профессиональным стандартом;
- готовность аттестационной комиссии образовательной организации к оценке профессиональной деятельности педагогов;

• сформированность комплекса условий, необходимых для качественного освоения профессиональных компетенций: материально-технических, информационных, кадровых, мотивационных [4].

Стандарт – это ответ на реальные угрозы и вызовы времени (Е.А. Ямбург). На сегодняшний день остро обозначился вопрос педагогических кадров как главного ресурса достижения качества образования. Чтобы обладать набором ключевых компетентностей, отвечать запросам социума, чувствовать себя социально защищенным в новых экономических условиях каждому педагогу необходимо уточнить представления о собственной профессиональной деятельности. Эти ориентиры заложены в новом стандарте педагога. Для руководителя образовательной организации в ходе проектирования управленческой деятельности необходимо выявить места повышенного риска в ходе внедрения стандарта и способы уменьшения негативных последствий. В заключение хотелось бы отметить, что профессиональный стандарт деятельности педагога – одно из средств повышения качества работы отдельного учителя, образовательной организации и образовательной системы в целом. Выполнение стандартом своих функций в полной мере может быть реализовано при условии разработки и использования прозрачных механизмов применения стандарта и понимании профессиональным сообществом конкретных преимуществ использования стандарта в практической деятельности.

Литература

1. Аистов А.В. Образование – сигнал или инвестиции в человеческий капитал в России? Н.Новгород: НФ ГУ ВШЭ, 2007. 39 с.
2. Брызгалова С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие. 3-е изд. Калининград: КГУ, 2003. 151 с.
3. Забродин Ю.М., Гаязова Л.А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения // Психологическая наука и образование. 2013. №3. С. 29-35.
4. Маркина Е. И., Латыпова И.В., Баранова Ю.Ю. Профессиональный стандарт педагога в системе внутриорганизационного повышения квалификации для образовательных организаций. Челябинск: ЧИППКРО, 2015. 136 с.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
6. 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.

7. Яковлева Г.В. Система управленческого содействия в развитии профессиональной компетентности педагога инновационного ДОУ // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. Вып. 1. С. 19-24

8. Ямбург Е. Стратегия развития школы // Учительская газета. 2015. №32. С. 6-8.

*Abramovskiyh Tatiana Aleksandrovna,
The Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training
of Workers of Education, the Senior teacher,
gdchiep@mail.ru*

**RISK MANAGEMENT OF THE INTRODUCTION
OF PROFESSIONAL STANDARD «TEACHER»
IN ACTIVITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Annotation

In article the typical difficulties and risks connected with process of introduction of the professional Teacher standard in practical activities of the general education organizations are analyzed. The described problem fields are formulated on the basis of results of the research organized among heads of educational institutions of Chelyabinsk region. In article the complex of organizational and administrative conditions which allowed to classify the revealed difficulties and to present options of ways of overcoming and reduction of risks is described.

Keywords:

standard; professional standard «Teacher»; risks; mechanisms of reduction of negative consequences.

Сомов Константин Владимирович,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт управления образованием Российской академии образования»,
аспирант, konstantin.somov@inbox.ru

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ПОДХОДОВ В КОУЧИНГОВОЙ РАБОТЕ

Аннотация

В статье рассматриваются основные положения коучинговой работы, подходы и способы взаимодействия при организации коучинговой работы с руководителями образовательных организаций.

Ключевые слова:

коучинг; коуч; деятельность коуча; философия; менеджмент; консультирование.

Современные масштабные реформы системы образования, такие как принятие закона «Об образовании», утверждение новых Федеральных государственных образовательных стандартов и проекта Профессионального стандарта руководителя образовательной организации, изменение системы финансирования образовательных организаций (ОО) и др. требуют от руководителей ОО новых компетенций и принятия большей ответственности за результат деятельности своей организации.

Для успешного перехода к новым требованиям системы образования руководителям ОО может потребоваться помощь различных вспомогательных структур, например институтов повышения квалификации, консалтинговых организаций, тренинговых и методических центров и т.п., услуги которых позволят в дальнейшем решать поставленные перед руководителем задачи на более высоком уровне.

Существуют различные методы взаимодействия между указанными выше структурами и руководителями ОО, осуществляемые через преподавателей курсов повышения квалификации, консультантов, бизнес-тренеров и т.д. По итогам такого взаимодействия вырабатывается четкая модель поведения руководителя ОО и даются конкретные рекомендации для достижения поставленной им цели.

В данной статье остановимся на одном из методов работы с руководителем ОО, а именно – коучинге, в процессе которого человек, называемый «коуч», помогает руководителю ОО достичь некой профессиональной цели с помощью создания благоприятной среды.

Коучинг, как относительно новый метод работы, интегрирует в себе знания из различных научных областей – психологии, менеджмента, консультирования, философии, тренинговой работы, психотерапии и т.д.

Существует несколько подходов в коучинговой работе, которые различаются по способу взаимодействия с руководителем ОО, который в

данном случае выступает в роли заказчика услуг коуча, используемому инструментарию, роли коуча, этапам взаимодействия и др.

Начнем рассматривать сущность коучинга с элемента взаимодействия с заказчиком. Способы взаимодействия коуча и заказчика основываются на целях взаимодействия и инструментарии, определяемом классическими психологическими школами и подходами.

Так, например:

- *В психодинамическом* подходе внимание коуча сосредоточено на бессознательных процессах, поведении и мотивации заказчика услуг. При таком подходе коуч использует психоаналитические методики, задача которых состоит в поиске мотивации, устойчивых паттернов поведения, бессознательных реакций заказчика.

- *Поведенческий* подход в коучинге необходим для наблюдения действий и поведения заказчика. Основной целью, такого подхода является выяснение внешних факторов, влияющих на поведение заказчика.

- *Когнитивный подход* – работа с сознанием и поиск деструктивных и иррациональных мыслей заказчика. Цель использования такого подхода в обучении заказчика – управлять мышлением.

- *Личностный подход* – создание благоприятной и безопасной среды с помощью эмпатии и доверия. Задача этого подхода – получение заказчиком новых знаний о себе и повышение мотивации.

С развитием коучинга его инструментарий начал пополняться и другими подходами – психосинтез, психодрамма, модель транзактного анализа, телесноориентированная терапия и др.

Необходимо отметить, что при работе с заказчиком невозможно использовать в «чистом» виде только один подход в работе. Коучинг интегрирует в себе все указанные выше подходы в зависимости от этапа работы и индивидуально-психологических особенностей заказчика. Например, коуч на первом этапе может использовать как психодинамический, так и психодраматический подход, что зависит непосредственно от особенностей личности заказчика.

Как указано выше, коучинг образовался на стыке нескольких областей научных знаний, в связи с этим рассмотрим еще одну из составляющих коучинга – менеджмент. Изначально коучинг применялся в работе со спортсменами, претендующими на значимые спортивные достижения, но со временем он стал активно применяться в бизнес-среде в работе с руководителями, в том числе и ОО.

Существует две точки зрения на позицию коуча в работе с руководителями. Одна группа ученых и практиков утверждает, что коучу необходимо только владеть навыками коуча и он может ничего не знать об особенностях организации или отрасли, в которой работает его заказчик (Дж. Уилтмор, Н. Томашек и др.). Другое мнение прямо противоположно данной позиции и его сторонники утверждают, что коуч должен знать специфику бизнеса и основных понятий менеджмента (А.И. Пригожин).

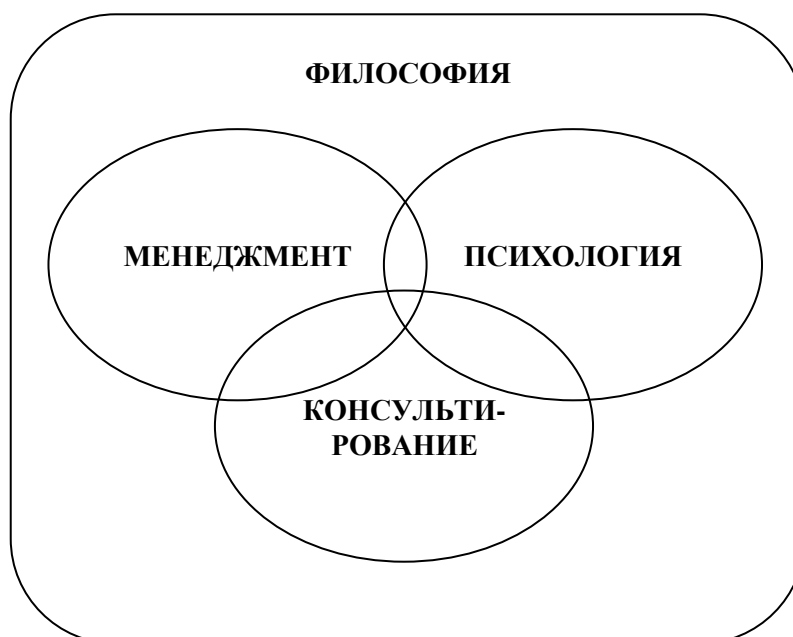
С точки зрения автора, второй подход является более продуктивным, т.к. он позволяет составить наиболее полное представление о заказчике.

Еще одним из подходов в коучинге является консультирование. Коуч должен владеть инструментарием консультанта, т.е. проводить организационную диагностику, на основе которой дается оценка деятельности заказчика (или его организации), что в свою очередь позволяет заказчику принять правильное решение.

С философской точки зрения, по мнению Н. Томашека, коучинг опирается на философскую школу Л. Витгенштейна, которая в процессе работы коуча и заказчика раскрывается в виде таблицы:

Кибернетика первого порядка	Кибернетика второго порядка
«Вещь» (проблема) рассматривается как нечто само по себе.	«Вещь» (проблема) рассматривается как часть изменяющегося контекста.
Специалист работает с «вещью» (проблемой). Человек открывает «вещь» (проблему) как она есть. «Вещь» имеет только одну версию.	Человек работает с мнением человека о «Вещи» (проблеме). Человек формирует понимание того, что такое «вещь» (проблема), и это только одна из многих возможных версий.
Индивидуальное изменение может регулироваться извне и поэтому предсказуемо.	Индивидуальное изменение происходит спонтанно изнутри, и никогда нельзя знать, что это, как это выглядит, когда это произойдет.

Такая философия позволяет руководителю при столкновении с проблемной ситуацией находить положительные моменты – точки роста и новые возможности. Проведенный анализ коучинга с точки зрения нескольких научных областей позволяет изобразить модель коучинга в виде схемы:



На основе вышесказанного будем считать, что коуч – это специалист, обладающий знаниями из нескольких научных областей и способный помочь разрешить проблемные ситуации, возникающие, как правило, в результате влияния реальных действий руководителя на ОО и его место в среде.

В связи с этим можно сделать вывод, что коуч должен уметь решать следующие задачи:

1. Помочь заказчику понять реальное положение дел в организации.
2. Понять место руководителя ОО и его роль в организации.
3. В зависимости от поставленной цели помочь достичь желаемого результата.

Таким образом, коучинг, по мнению автора, это метод, с помощью которого руководитель организации, в том числе и образовательной, на основе анализа деятельности организации и выработки правильных решений сможет добиться более высоких показателей и результатов работы своей организации.

Литература

1. Томешек Н. Системный коучинг. Целеориентированный подход в консультировании / пер. с нем. Хельсинки: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. 176 с.
2. Пригожин А.И. Методы развития организации. М.: МЦФЭР, 2003. 863 с.
3. Уилтмор Дж. Коучинг высокой эффективности / пер. с англ. М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 005. 168 с.

Somov Konstantin Vladimirovich,

The Federal State Budgetary Scientific Institution

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

the Postgraduate student,

konstantin.somov@inbox.ru

TO THE QUESTION OF UNDERSTANDING OF APPROACHES IN COACHING WORK

Annotation

In article the basic provisions of coaching work, approaches and ways of interaction at the organization of the coaching work with heads of the educational organizations are considered.

Keywords:

coaching; coach; activity of a coach; philosophy; management; consultation.