

Дугина Кристина Альбертовна
Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте,
Екатеринбург, Российская Федерация
kdugina88@gmail.com

**Самоуправление знаниями в общем образовании малых северных городов
в оценках педагогов и экспертов**

Аннотация. Актуализация самоуправления знаниями в системе общего образования связана с ростом объемов специально-профессиональной и психолого-педагогической информации, а также количеством требований, которым педагог должен соответствовать, что вынуждает педагога самостоятельно приобретать новые знания и навыки регулирования, формировать компетентность самоуправления знаниями.

Ключевые слова: знания; педагогические знания; самоуправление знаниями; самоменеджмент; социология знаний; Север; малые города

Dugina Kristina Albertovna
The President Academi, RANEPa,
Ekaterinburg, Russian Federation
kdugina88@gmail.com

**Self-government of knowledge in the general education of small northern
cities in the assessments of teachers and experts**

Abstract. The actualization of knowledge self-management in the general education system is associated with an increase in the volume of specially-professional and psychological-pedagogical information, as well as the number of requirements that the teacher must meet, which forces the teacher to independently acquire new knowledge and regulation skills, and form the knowledge self-management competency.

Keywords: knowledge; pedagogical knowledge; knowledge self-management; self-management; sociology of knowledge; North; small cities

Предмет анализа настоящей статьи – результаты опроса и исследование мнений и позиций респондентов – педагогов общего образования малых городов российского Севера (Ямало-Ненецкий автономный округ). Программа подготовки вопросов анкеты и интервью, опиралась на теорию самоменеджмента, которая объясняет необходимость приобретения специалистом личностных знаний, включая методические, профессиональные и специальные [Игнатьева, 2009: 62]. Перед респондентами ставились две группы вопросов. Первая – о том, что для своей работы они ищут и находят в информационных ресурсах и профессиональных виртуальных сообществах? Вторая – как из огромного потока информации получить релевантные

знания для передачи их обучающимся, учитывая, что последних необходимо научить не только воспринимать «готовые» знания, но и искать, отбирать, оценивать, интерпретировать, хранить и передавать информацию, которой они сегодня явно перегружены? Стоит вопрос о достаточности одних лишь знаний, так как далеко не «очевидно», что «чем глубокими и разносторонними знаниями обладает учитель, тем выше его профессионализм и мастерство» [Волкова, 2013: 32].

В информационном обществе знания активируются, т.е. включаются в созидательную деятельность не автоматически, а через управление и самоуправление знаниями, под которым в современной литературе понимается лишь самообразование, построенное на классических традиционных общенаучных методах и подходах.

В центре внимания стояла слабо изученная проблема самоуправления знаниями. Опрос педагогов и экспертов показал, что применение к указанным процессам и отношениям традиционного понятия *самообразование* неточно и некорректно. Респонденты не сочли деятельность учителя, уже имеющего высшее профессиональное образование, *самообразованием*, а себя, соответственно, *самоучками*, полагая, что в процессе самоуправления знаниями педагог пополняет и развивает уже имеющиеся знания, скорее повышая свою квалификацию, чем занимаясь самообразованием.

Современные психология, педагогика и социология понимают самоуправление личности как целевое, осознанное, планомерное и саморегулируемое изменение индивидом своего поведения (деятельности) [Казанская, 2005: 12]. Потребность в самоуправлении возникает, когда действующие линии поведения, способы и направления деятельности, уже не эффективны, когда есть потребность перейти к рациональному анализу ситуации, а затем – к целенаправленной коррекции мотивации, что и составляет самоуправление.

В этом смысле под *самоуправлением знаниями педагога* следует понимать *сознательную личную, инициативную целенаправленную организацию процесса совершенствования явного знания как базы профессионально-педагогической компетентности*.

«Стартовыми» факторами запуска анализируемого процесса считаем достижение определенных критических уровней самооценки и самоанализа, совмещенных с ощущением свободы и реальности перспектив своего личного творческого (профессионального) развития.

Самоуправление знаниями пока не имеет своей стройной педагогической концепции, но относительно активно разрабатывается в психологии и менеджменте в рамках нескольких концептуальных подходов. В результате, как обосновано отмечает Л. А. Волкова, «одним понятием обобщаются явления, имеющие различное научное и практическое содержание» [Волкова, 2013: 32]. Такое обобщение, однако, не выходит за рамки парадигмы индивидуального самообразования.

Примерно также мыслят и педагоги – респонденты, участвовавшие в опросе, который выявил в основном абстрактное представление об анализируемом предмете. Причина в чрезвычайной перегрузке, когда педагоги озабочены в основном тем, «какой дополнительный предмет взять, чтобы свести концы с концами» или «не ездить за свой счет на ненужные семинары, которые проводят определённые организации...» [Этот бред окончательно убьёт школу...].

В общенаучном, междисциплинарном понимании самоуправление, это состояние совпадения субъекта и объекта управления, когда целеполагание осуществляется самим субъектом, определяющим свои цели с учетом прав, обязанностей и возможностей [Bird, 2000: 569]. Опрошенные педагоги отметили тенденцию сужения возможностей для самоуправления, указав на тотальный контроль органов образования и даже родителей обучающихся, а также рост (не всегда обоснованных) требований, отсутствие материальных возможностей и пр.

Сужение свободы педагога заставляет усомниться в его возможностях «раскрыть способности каждого учащегося, воспитать порядочного и патриотичного человека, личность, готовую к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»]. Жесткие рамки, о которых говорили респонденты, вряд ли способны содействовать тому, чтобы педагоги научили выпускников «самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации».

Как показал опрос, ситуация в малых городах российского Севера идентична другим регионам России, где учителя не могут выкроить время для занятий с учениками, так как они «до макушки завалены бумагами» [Этот бред окончательно убьёт школу...]. В данном случае респонденты сослались на то, что учителю просто некогда заниматься самооценкой, т.е. соотносить уровень своих притязаний с имеющимся результатом и/или с оценкой профессионального сообщества (экспертов). При этом уровень собственной компетентности в большей части ответов осторожно и без конкретизации оценивался как «достаточный».

Большинство преподавателей не задают себе высокую планку, удовлетворяясь (в том числе и по указанным выше причинам) текущими результатами, оценивая уровень своих профессионально-педагогических знаний как достаточный или высокий, тогда как отзывы руководителей образовательной организации и обучающихся (их родителей) это не подтверждают далеко не всегда.

Программа социологического опроса строилась на том, что самоуправление знаниями, в идеальной модели, должно быть ориентировано и давать мультипликативный эффект. Повышая профессиональную квалификацию преподавателя, оно в то же время, совершенствует методику самостоятельного управления знаниями, которая передается ученикам и коллегам. Кроме того, оно формирует «коллективный педагогический разум». Комплексный уровень

самоуправления знаниями, как показал опрос, по крайней мере, в обследованных северных городах, пока не достигнут.

Психолого-педагогическая наука разработала методы формальной оценки овладения учителем способностью к самоуправлению [Кожурова, Сафонова, 2008: 291- 293], но проведенный опрос показал, что педагоги считают указанную деятельность своей исключительно внутренней сферой, находящейся в разделе «само», которая не может и не должна быть под каким-либо контролем, которого в отношении учителей и так избыточно.

Респонденты акцентировали внимание на том, что явные знания могут быть получены как в рамках образовательной программы, так и через практический опыт. Обобщение ответов респондентов в целом укладывается в уже сформированную в литературе позицию, согласно которой самоуправление обеспечивает процесс трансформации неявного знания в явное или определенного знания в кодификацию, артикуляцию или спецификацию [Hetherington, 2011: 142].

Проведенный опрос изначально был ориентирован на «живые» формы, условия и процессы обмена и управления знаниями. В то же время, растущий авторитет виртуальной формы, т.е. сетевых педагогических сообществ, активными участниками которых являются 46 % опрошенных респондентов, заставил включить их в число исследуемых задач.

Активность подразумевает не только частоту посещений, интенсивность обмена информацией, но и постоянное участие в нескольких сетевых сообществах. Выявленный в ходе опроса показатель в малых северных городах оказался соответствующим среднему по России [Эпштейн, 2018: 38]. Учитывая темпы распространения информационно-коммуникационных технологий и уровень вовлеченности населения России в социальные сети [Танова, Ярыгина, 2018: 206–212], он мог быть ожидаемо выше. Тем более что в специализированной литературе и региональных программах признается возможность и необходимость сочетания, особенно в сфере повышения квалификации, «различных видов формального и неформального обучения» [Пахомова, Руднева, Овчинников, 2013: 9].

Опрос показал, что участники виртуальных профессиональных сообществ, как правило, выбирают и участвуют в них интуитивно, т.е. не по официальной рекомендации, также интуитивно соблюдая правила, установленные самими пользователями и модераторами.

Понятие «сетевое сообщество» пока нормативно не закреплено. Его обсуждение, применительно к виртуальному общению участников образовательного процесса, сформировало две основные позиции. Согласно первой, узко профессиональной, под сетевым сообществом понимается формальная или неформальная группа педагогов, других профессиональных участников образовательного процесса, объединившихся для совместного личностного профессионального роста, а также совершенствования образовательного процесса [Широкова, 2012: 96]. Согласно второй, «широкой»

позиции, сетевое педагогическое сообщество это группа педагогов, общающихся и ведущих совместную виртуальную деятельность [Патаракин, 2006]. Очевидно, что второй подход не предполагает ориентацию на профессиональный рост и/ или совершенствование системы образования, а ограничен лишь вопросами «поговорить – обсудить».

В то же время, оба подхода предполагают массовое профессиональное саморазвитие педагогов через их интерактивное взаимодействие в профессиональных педагогических сообществах, где идет информационный обмен, совместно используются методические ресурсы для решения профессиональных проблем.

Сетевые профессиональные сообщества педагогов – в основном институт гражданского общества, государство поддерживает лишь создание инновационных методических сетей и сетевых методических объединений. Оба понятия нормативно не определены. В литературе под «сетевым методическим объединением» понимается добровольное объединение педагогов с целью внедрения нового содержания и технологий общего образования в своих предметных областях, а также на эффективное сопровождение реализации профессионального стандарта. Принято считать, что деятельность таких объединений: 1) инновационная и 2) решает как задачи внедрения современных образовательных технологий, так и *неформального повышения квалификации работников образования* [Котляров, 2015: 73] (выделено нами – К. Д.). В данном случае идет дифференциация *формального* (официального) и *неформального* (сетевого) путей повышения квалификации.

Как показал опрос, ввиду нехватки времени, общение педагогов постепенно смещается в сетевое профессиональное сообщество, которое помогает «в удобное время» «общаться с коллегами и единомышленниками», что «повышает уровень профессиональной культуры» [Кереева, 2016]. Сетевые сообщества в данном случае замещают «живые» формы обучающими веб-семинарами, виртуальными конференциями, обсуждениями в чатах и т.п.

Респонденты дифференцировали полезность указанных форм получения (обмена) знаний по двум примерно равным группам. Более половины опрошенных (56 %) сочли, что сетевые сообщества стали основной формой обмена педагогическими знаниями. В то же время, 16 % указали на то, что знания можно получить только путем образования, самообразования и повышения квалификации, тогда как Интернет это лишь информация, а не знания. Ещё 16 % опрошенных указали на то, что сетевые педагогические сообщества не формируют новое знание, а являются лишь открытой и удобной дискуссионной площадкой для обсуждения актуальных проблем. При этом 12 % затруднились ответить, так как не входили в сетевые сообщества. Примерно те же результаты дал опрос экспертов, которые разделились примерно поровну (по 40 % респондентов) в оценке того, способны ли сетевые педагогические сообщества стать инструментом выработки коллективного педагогического знания или же это обычные социальные сети для общения и обсуждения проблем.

Эксперты не смогли определиться в том, представляют ли сетевые профессиональные сообщества угрозу индивидуальности педагога, например, в плане навязывания групповой позиции. Здесь почти 40 % опрошенных затруднились ответить, а число частично согласившихся и не согласившихся совпало. Таким образом, экспертная (как и официальная) позиция по поводу деятельности профессиональных сетевых сообществ в анализируемой сфере не выработана, а сами эксперты не опираются на данные каких-либо исследований, опросов и т.п., высказывая не профессионально-экспертную, а обыденную точку зрения.

Показательно, что большинство респондентов-педагогов не смущает отсутствие официального рецензирования и экспертизы многочисленных авторских методических и дидактических материалов, открыто размещенных на электронных площадках. Опрашиваемые понимают, что эти материалы могут не иметь методической ценности, наличие которой они сами в состоянии определить и без официальной рекомендации или экспертизы.

Опрос выявил алгоритм коллективной критики авторских разработок, при которой оценивается релевантность информации, методическая грамотность и, соответственно – квалификация публикатора, который получает от своего сообщества определенный рейтинг, ставший сегодня одним из мощных мотиваторов профессионального роста.

В ходе опроса доля тех, кто считает сетевые сообщества основной формой обмена педагогическими знаниями (56 %), превысила число тех, причисляет себя к активным участникам таких сообществ (46 %). Таким образом, и часть «пассивных» участников (43 %), признают их значимость в деле обмена знаниями. Зная о существовании профессиональных учительских социальных сетей, они иногда просматривают их страницы и материалы, без активного личного участия.

Таким образом, социологическое исследование позволили выявить рациональное отношение педагогов к профессиональным сетям. В частности большинство (72 %) склонилось к тому, что сочетание, как личного общения, так и участия в сетевых профессиональных сообществах позволяют получить новое знание, формировать коллективную память и культурное мышление в организации. При этом лишь четверть опрошенных сочли это возможным только через личное общение в рамках творческого сообщества педагогов.

В то же время, при анализе совокупности ответов на несколько близких по теме вопросов, стало ясно, что большую часть респондентов профессиональные сетевые сообщества привлекают как открытая площадка для обмена мнениями и информацией (37 %), с удобным, не обязывающим членством (12 %), возможностью организации группового мышления (9 %). В целом около трети опрошенных (28 %) выделили всю совокупность указанных преимуществ.

По данным схожих российских опросов, проводимых НИУ ВШЭ, процент тех, кто считает сетевые сообщества лишь площадкой, чтобы выпустить «пар»,

относительно небольшой, всего 2 %. В то же время, с учетом 28 % указавших на «совокупность», можно считать, что сообщества предоставляют возможность сказать то, что не скажешь при личном общении, которое как основную ценность (в сравнении с виртуальными формами) выделили лишь 4 % опрошенных. Применительно к предмету настоящего исследования, процент респондентов, указавших на то, что в рамках таких сообществ возможно формирование нового знания, относительно мал – 14 %, что в целом подтверждает экспертные оценки вспомогательной и в большей степени коммуникативной роли сетевых профессиональных сообществ.

В литературе высказывалась гипотеза (в цитируемой публикации отсутствуют эмпирические данные, подтверждающие выдвинутое автором утверждение), согласно которой активное участие в сетевом профессиональном сообществе, налаживание взаимосвязей с его участниками, совместная деятельность «постепенно изменяют мотивационную сферу личности педагога», у которого происходит смещение акцента «в сторону проявления познавательных мотивов..., достижения высоких результатов и самоактуализации». По сути, автор повторяет классическую ленинскую интерпретацию Гегеля, в виде принципа диалектики познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» [Ленин, 1929: 152–153]. В итоге, как полагает А. Е. Котлярова, педагоги, в процессе «самореализации в образовательной деятельности... начинают проявлять социальную активность при разрешении проблемной ситуации осознаваемой актуальной некомпетентности» [Котлярова, 2015: 77].

Эмпирическое исследование, проведенное в организациях общего образования городов российского Севера, не подтвердило приведенную гипотезу. Респонденты не увидели наличие прямого пути, всей цепочки, от живого созерцания конкретных проблем общего образования к абстрактному коллективному мышлению в рамках сетевых профессиональных сообществ и от них к практике в реальном воплощении, т.е. решении проблем средствами (методами) предложенными в сетевом сообществе. Большая часть педагогов – респондентов, в рамках устного собеседования отметили лишь два первых этапа и редко, вытекающий из них третий.

Примечательно, что такой результат не считается большинством респондентов отрицательным, так как продуктом совместной сетевой, виртуальной деятельности они признают не только решения или реальные методические разработки, но и сам обмен информацией, идеями, знаниями, равно как и интеллектуальное общение в целом.

Кроме того, респонденты отметили, что сетевое сообщество не требует «отчет о внедрении», а его модераторы и неформальные лидеры, заинтересованы в большей степени в посещаемости группы привлечении в сообщество новых участников, поэтому модерируют те новые и актуальные вопросы, которые вызовут наибольший интерес и отклик максимального числа участников, тогда как практическая реализация идеи может быть не уже так важна. В то же время и такая деятельность активно стимулирует неформальное, пусть и виртуальное общение педагогов, содействует если

не самоуправлению, то упорядочению или поиску новых знаний. В целях «проверки» координаторы сетевых событий подводя итоги своих мероприятий, организуют рефлексию для диагностики того полезного, что было получено участниками. В некоторых виртуальных сообществах активисты и лидеры сетевых мероприятий поощряются разного рода бонусами, сертификатами и рейтингами. Признавая за этой развивающейся системой большое будущее, респонденты в то же время, затруднялись назвать конкретные примеры или результаты применения методов или использования «ноу-хау», полученных в рамках сетевого общения.

В ходе опроса респондентам предлагалось оценить уровень своей информационно-коммуникационной компетентности, в части его достаточности для самоуправления знаниями и участия в сетевых профессиональных сообществах. Педагоги отметили, что они владеют цифровой техникой как пользователи и знание «современного программного обеспечения» им не требуется. В-вторых, респонденты обосновано обратили внимание на то, что заинтересованные в привлечении участников, электронные платформы сетевых профессиональных обществ, делают их максимально простыми и доступными в пользовании, ориентируясь на общий, средний уровень пользователей гаджетов. В этой связи идея поставить под контроль «освоение педагогами новых форм общения и совместной деятельности», путем «обучения педагогов формам представления успешных педагогических практик в сети Интернет» [Котлярова, 2015: 74] было воспринято в основном негативно, как попытка установления контроля над сетевыми профессиональными сообществами.

Скептически восприняли респонденты и предложения о введении регламентов, нормативно закрепляющих «неформальное повышение квалификации» педагогов, т.е. самоуправление знаниями, исходя из «обобщения и распространения ими эффективного педагогического опыта, а также результатов участия в инновационных проектах». Педагоги отметили нежелательность, а в большей степени и невозможность предлагаемого «включения неформальных форм в существующую систему формального повышения квалификации» [Кисляков, 2014: 89], воспринимая это как цензуру и покушение на свободу педагогического общения и творчества.

В целом, как показало социологическое исследование, педагоги системы общего образования малых городов российского Севера все большее внимание уделяют самоуправлению знаниями, входя в число участников сетевых профессионально-педагогических сообществ, рассматривая их как средство профессиональной социализации, возможность «неформального дополнительного образования», а также площадку свободного сетевого обсуждения актуальных и проблемных педагогических вопросов, распространения и рецензирования методических и дидактических материалов.

Формируя таким образом виртуальный коллективный педагогический разум, педагоги не опираются на научные концепции и официально одобренные методики

сетевого педагогического взаимодействия, ввиду их отсутствия, а действуют интуитивно, реализуя пусть эмпирическое, но подлинное самоуправление знаниями.

По оценке респондентов участие в сетевых профессиональных педагогических сообществах дает возможность обеспечивать непрерывное профессиональное развитие, получая дополнительное неформальное повышение квалификации. Рассматриваемая модель образования, в основе которой лежит самоуправление знаниями, в сетевом варианте реализуется в наиболее удобной для участников форме – виртуальных профессиональных сообществ.

В то же время, как показало эмпирическое исследование, не все педагоги участвуют в виртуальных сообществах, а часть тех, кто участвует, не признает это участие как неформальное повышение квалификации. Таким образом, нельзя вести речь о сколько-нибудь существенном замещении формального повышения квалификации (дополнительного образования) неформальным, даже замещающим какую-то часть профессиональных дефицитов педагога.

Библиографический список

«Этот бред окончательно убьет школу»: педагоги о ЕФОМ – экзамене для учителей [Электронный ресурс] //Завуч. ИНФО: [веб - сайт]. URL: [http://www.zavuch.ru/news/news_main/1810/?utm_referrer=https %3A %2F %2Fzen.yandex.com](http://www.zavuch.ru/news/news_main/1810/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com). (дата обращения: 01/06/2020).

Волкова Л. А. Самоуправление знаниями преподавателей колледжа: сущность и структура // Среднее профессиональное образование. 2013. № 7. С. 31–33.

Игнатьева Е. Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде // Вестник высшей школы. 2009. № 6. С. 21–26.

Казанская Л. А. Сущность и особенности самоуправления личности: автореф. дисс... канд. социол. наук. Уфа, 2005. 23 с.

Керефова Ю. Л. Участие педагога в сетевых профессиональных сообществах [Электронный ресурс] // Инфоурок: [веб- сайт]. URL: <https://infourok.ru/uchastie-pedagoga-v-setevih-professionalnih-soobschestvsetevoe-soobschestvo-uchiteley-926921.html> (дата обращения: 01.12.2019).

Кисляков А. В. Неформальное повышение квалификации педагогических работников посредством проектирования инновационных продуктов / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 1 (18). С. 82–92.

Коджастирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. М., 1994. 334 с.

Кожурова А. А., Сафонова Л. В. Профессиональный стандарт педагога: проблемы и перспективы // Научный электронный журнал Меридиан. 2018. № 4 (15). С. 291–293.

Котлярова А. Е. Сетевые педагогические сообщества как платформа неформального образования педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 3 (24).

Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики» // Полн. собр. соч. Т. 29.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271.

О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [веб-сайт]. 2015 URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/ (дата обращения: 21.02.2020).

Основные направления модернизации системы профессионального образования в Кемеровской области/ Е. А. Пахомова, Е. Л. Руднева, В. А. Овчинников и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 4 (12). С. 6–14

Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение. М.: ПЕРСЭ, 2006. 112 с.

Танова А. Г., Ярыгина В. Р. Типология поведения пользователей в социальных сетях // Технологии PR и рекламы в современном обществе. СПбПУ Петра Великого. 2018. С. 206–212.

Широкова И. Э. Сетевое взаимодействие педагогов Иркутской области в системе повышения квалификации в межкурсовой период // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 1 (10). С. 94–97.

Электронное обучение в непрерывном образовании. Материалы V Международной научно-практической конференции. М., 2018. 760 с.

Энштейн М. М. Инновационный комплекс в сфере образования // Педагогика. 2018. № 1. С. 32–42.

Bird C. The Possibility of Self-Government // The American Political Science Review. 2000. № 94(3).

Hetherington S. How to Know: A Practicalist Conception of Knowledge, Wiley-Blackwell, 2011. P. 142.