

Экстернат.РФ

Выпуск 4

**Проблемы современного
образования**

2016

СОДЕРЖАНИЕ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СОЗДАТЕЛЕЙ ЧАСТНЫХ ШКОЛ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВВ.

*Дерюгина Евгения Георгиевна, аспирантка кафедры педагогики
и андрагогики СПбАППО, заместитель директора частной школы*

«Взмах»..... 3

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЛЕТНИХ ТВОРЧЕСКИХ КУРСОВ

Браже Тереза Георгиевна, д.п.н, профессор..... 10

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Лебедева Светлана Соломоновна, д.п.н., профессор

*Санкт-Петербургского государственного
института психологии и социальной работы;*

Тюрина Элеонора Игнатъевна..... 13

ВОЗМОЖНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Владимирская Ольга Дмитриевна, к.п.н., директор ЧОУ

«Школа-Экспресс» Санкт-Петербурга..... 16

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ

*Щербова Татьяна Вадимовна, к.п.н. доцент кафедры педагогики
и андрагогики Санкт-Петербургской академии*

постдипломного педагогического образования..... 18

К ВОПРОСУ О МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Десницкая Валентина Николаевна, кандидат физ.- мат. наук, доцент,

Санкт-Петербургский государственный экономический университет..... 23

МЕХАНИЗМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В РАЗРАБОТКУ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННО- ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Кравцов Алексей Олегович, к.п.н., доцент кафедры управления

образованием и кадрового менеджмента РГПУ им. А.И. Герцена..... 28

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СОЗДАТЕЛЕЙ ЧАСТНЫХ ШКОЛ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВВ.

*Дерюгина Евгения Георгиевна,
аспирантка кафедры педагогики
и андрагогики СПбАППО, заместитель директора
частной школы «Взмах»*

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о влиянии пространства Санкт-Петербурга на процесс становления профессиональной педагогической позиции создателей негосударственных образовательных учреждений дореволюционной России. Делается попытка рассмотрения социокультурных условий, способствовавших формированию прогрессивных взглядов директоров частных школ в области образования конца XIX — начала XX века.

Annotation

The article discusses the impact of the space of St. Petersburg in the process of becoming a professional pedagogical position of the founders of private educational institutions of pre-revolutionary Russia. An attempt to review the socio-cultural conditions which led to the formation of progressive views of directors of private schools in the area of education the late XIX — early XX century.

Основные термины

Частная школа, негосударственное общеобразовательное учреждение, профессиональная педагогическая позиция, директор частной школы.

Main terms

Private school, non-state educational institution, professional pedagogical position, director of private school.

В дореволюционной России вопрос о необходимости реформирования системы образования, обсуждаемый в российском обществе и ранее, наиболее остро встал после социальных реформ 1860 г. Многие просвещенные личности того времени считали гражданским долгом внести свой вклад в совершенствование системы образования. Одним из путей изменения ситуации в стране они видели открытие учебных заведений, альтернативных существующим казенным. Процесс создания частных образовательных учреждений приобрел значительные масштабы со второй половины XIX века, причем, преимущественно в крупных российских городах, таких как Москва и Санкт-Петербург. Санкт-Петербург в середине XIX являлся не только столицей Российской империи, но и представлял собой сосредоточение культурной, политической, общественной мысли России, центр возникновения многих смелых идей, в том числе в области образования. С Санкт-Петербургом конца XIX — начала XX вв. связывают множество великих имен, осуществивших бесценный вклад в педагогику, отдельной плеядой выступают имена создателей собственных учебных заведений, в которых стали дейст-

воватъ новые принципы организации учебной среды. Деятельность директоров дореволюционных частных школ Санкт-Петербурга, таких как Е.М. Гедда, А.Я. Герд, Я.Г. Гуревич, Е.С. Левицкая, К.И. Майкн. А.А. Оболенская, А.Я. Острогорский, В.В. Павлова, М.П. Спешнева, М.Н. Стоюнина, Л.С. Таганцева, Э.П. Шаффе, И.Г. Эйзенбет и др. неразрывно связана с Санкт-Петербургом. Преимущественно в этом городе произошло становление этих замечательных личностей как педагогов, было реализовано их стремление создания учебных заведений иного типа.

Профессиональная педагогическая позиция личностей, которые смогли вокруг себя сформировать новое образовательное пространство, имеет большой интерес и для современной педагогической науки. Именно этим дореволюционным деятелям образования удалось стать создателями уникальной школьной среды, которая имела колоссальный образовательный эффект. О важности «образования школьной средой», основываясь на истории дореволюционных петербургских учебных заведений, говорит А. Н. Шевелев [11. с. 114]. Создание этой среды частных школ в каждом отдельном случае стало возможным благодаря воле, жизненной энергии и сформированной, глубоко продуманной педагогической позиции талантливого руководителя каждого конкретного образовательного учреждения.

Формирование прогрессивных взглядов в области образования происходило под влиянием ряда факторов, среди которых в первую очередь можно выделить хорошее образование, фундамент которого был заложен во время успешного обучения в престижных учебных заведениях Санкт-Петербурга. Например, Карл Май проходил обучение во французской элементарной школе фрау Курвуазье, а затем в знаменитой частной школе Петришуле, которую окончила и Эмилия Шаффе. Карлом Маем за учебные успехи была получена высшая награда — золотой перстень с символом Св. Петра, Эмилия Шаффе считалась в школе первой ученицей, объясняла учебный материал младшим девочкам, помогая учителям. «Она уже знает в совершенстве три языка, весьма начитанна» [4. с. 139]. Е. М. Гедда получила образование в Коломенской женской гимназии Санкт-Петербурга [6. с. 3], М. Н. Стоюнина — в Первой Мариинской гимназии, Е. С. Левицкая — в Смольном институте благородных девиц. Санкт-Петербургский Университет заканчивают К. И. Май, А. Я. Острогорский, Я. Г. Гуревич. А. Я. Острогорский — юридический факультет, Я. Г. Гуревич и К. И. Май — историко-филологический, причем Карл Май — со званием кандидата, что в те времена означало «с отличием».

Санкт-Петербург уже к середине XIX в. позволял получить специализированное педагогическое образование на базе ряда учреждений. Так, в учебных классах Петербургского Воспитательного дома велись занятия в Сиротском женском институте, в 1855 г. переименованном в Николаевский сиротский институт. Именно в Санкт-Петербурге в 1864 г. были открыты Женские педагогические курсы, в 1872 г. — первые в России педагогические курсы при Фребелевском обществе, в 1878 г. — первое в России высшее учебное заведение для женщин — Бестужевские курсы, в 1896 г. — Лесгаутовские курсы.

Л.С. Таганцева приезжает в Санкт-Петербург из Пензы, чтобы продолжать обучение и, как известно из статьи, посвященной ей в газете «Вечернее время» от 10 (23) апреля 1914 года, «поступила на педагогические курсы в Петербург, которые окончила блестяще в 1870 году». Е.М. Гедда обучалась на педагогических курсах Ведомства Учреждений Императрицы Марии (ныне РГПУ им. А.И. Герцена) [6. с. 3].

Санкт-Петербург всегда являлся многонациональным городом, созданным по европейским канонам, и в те времена в нем проживало множество семей — выходцев из Германии, Франции и других европейских стран. Отец Карла Ивановича Мая был родом из Пруссии, родителями матери были шведы. «Эмилия Шаффе происходила из немецкой семьи. Ее дед приехал в Россию с герцогом Голштинским, будущим Петром III, и служил при Екатерине II в пограничных войсках» [4. с. 139]. Французские корни были у Александры Алексеевны Оболенской. Ее мать, урожденная баронесса Дальгейм-де-Лимузен, дочь французского эмигранта, оставшись сиротой, стала воспитанницей, а затем и фрейлиной императрицы Марии Феодоровны [3]. Взгляды многих будущих известных педагогов были сформированы под влиянием семейных традиций, имевших корни в европейской культуре.

Санкт-Петербург, являвшийся не только столицей Российской Империи, но и «окном в Европу», был городом сосредоточения европейских веяний, позволявшим получать сведения о прогрессивных мыслях мирового сообщества. К. И. Маю были особенно близки идеи Ф. Фребеля, Г. Дистервега, Г. Песталоцци, они во многом определили образовательную систему создаваемой позднее Карлом Маем школы. Девиз Я.А. Каменского «Сперва любить, потом учить» лег в основу всей педагогической деятельности К.И. Мая. Э.П. Шаффе родилась «в год смерти Песталоцци, как замечает она, подчеркивая этим свое преклонение перед великим педагогом-филантропом» [12. с. 11]. На ее педагогическую деятельность оказывает значительное влияние учение Ф. Фребеля. Изучение европейского опыта также происходило во время поездок создателей собственных школ за рубеж с целью непосредственного знакомства с опытом образования Европы. К.И. Май при создании собственной гимназии обращается к опыту известных образовательных учреждений Германии — реальной гимназии Магера (г. Айзенах), гимназии Гаушильда (г. Лейпциг). Уже будучи директором гимназии, Э.П. Шаффе стремилась повышать свой уровень осведомленности о новых педагогических идеях, «ездила на педагогические конгрессы и учительские съезды в Германии» [12. с. 6 – 7]. Е.С. Левицкая в Англии знакомится с опытом Бидэльской школы, на основании которого и замышляет создание собственного образовательного учреждения.

В прогрессивных петербургских общественных кругах того времени шло активное обсуждение необходимости реформирования образования, что также не могло не оказать влияния на возникновение педагогических взглядов будущих основателей собственных частных учебных заведений. Так, княгиня Александра Алексеевна Оболенская, в 1868 году приехав в Санкт-Петербург, примкнула к кружку образованных женщин, в котором были М.В. Трубникова, Е.О. Лихачева, А.П. Философова, М.А. Быкова. В просвещенном обществе этого времени также

были хорошо известны труды российских писателей и философов, посвященные вопросам образования. Так, например, К.И. Май при создании своей школы обращался к идеям К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова.

Интересно, что есть свидетельства обмена опытом основателями частных школ. Так в воспоминаниях М.Н. Стоюниной указано: «...В то же время я начала (по совету Ф.М. Достоевского) посещать некоторые школы с хорошей репутацией и познакомилась с гимназией княгини Александры Алексеевны Оболенской, причем сама начальница отлично отнеслась ко мне и оставила на всю жизнь чудное впечатление» [9. с. 393].

Стоит отметить, что для укрепления педагогической позиции бесспорно нужен собственный профессиональный опыт, и он был связан с петербургскими учебными заведениями. Известно, что Л.С. Таганцева оканчивает педагогические курсы в 1870 году и, как говорится в газете «Вечернее время» от 10 (23) апреля 1914 года, «...с этого года начинается трудная педагогическая деятельность Любови Степановны в качестве преподавателя математики в Мариинской женской гимназии и Николаевском сиротском институте». А затем, «...еще оставаясь преподавателем Николаевского сиротского института, Любовь Степановна осуществила свою мечту — открыла в сентябре 1883 года частную гимназию» [5. с. 233]. Е. М. Гедда, в момент приобретения учебного заведения, имела опыт работы в качестве классной надзирательницы в Коломенской женской гимназии [6. с. 3]. Еще в юности Э.П. Шаффе, «...приобретая педагогический опыт, начинает размышлять о смысле женского образования, как такового. Она полагает, что женщине отведена в обществе важная роль — быть воспитательницей следующих поколений, а для этого женщина должна быть хорошо образована, иметь обо всем свое независимое мнение, и проявлять самостоятельность в любых житейских ситуациях» [4. с. 139]. Эти размышления и положительный опыт преподавания в столице, когда ученицы ответили искренней привязанностью и любовью к своей молодой учительнице, а их родители стали просить ее об открытии собственной школы, приведут Э.П. Шаффе к решению создать в Санкт-Петербурге собственное образовательное заведение для девушек, в котором те смогли бы получить полноценное образование. Карл Май, после того, как несколько лет проработал в качестве домашнего учителя Д.Д. Дашкова, продолжил свой педагогический путь в качестве преподавателя географии учебных заведений Санкт-Петербурга, таких, как Шведская школа при церкви св. Екатерины, учебные заведения Штюмера и фрау Рехенберг, Лесной институт. И. Г. Эйзенбет, содержа учебное заведение третьего разряда [9. с. 45] и занимая директорский пост, вел у своих воспитанников русский язык. Я.Г. Гуревич преподавал в Петербургском учительском институте, причем в Санкт-Петербургском университете состоял приват-доцентом по всеобщей истории, читал лекции по педагогике на Высших женских (Бестужевских) курсах.

Некоторые создатели частных школ не прекращали ведения педагогической практики и тогда, когда на их плечи легла забота о собственном учреждении. Э.П. Шаффе «...сама вела уроки в своей школе» [4. с. 139], «при этом она успевала сама преподавать в нескольких классах, руководить практическими занятиями VIII класса, читать, вести обширную корреспонденцию, принимать родителей

учениц и беседовать подолгу с ними...» [12. с. 7]. А.Я. Острогорский преподавал русский язык и словесность, вел уроки литературно-художественного чтения, работал над воспитанием в детях языковой культуры, любви к литературе. И.Г. Эйзенбет в своей еврейской гимназии преподавал учащимся русский язык и литературу [10. С. 45]. В воспоминаниях одного из известных «майских жуков» А.Н. Бенуа встречаем описание незабываемых уроков географии, проводимых Карлом Ивановичем Маем. М.А. Бекетова, говоря о лучших учителях гимназии Спешневой, выделяла будущую начальницу гимназии Л.С. Таганцеву: «Особенно хороши были учитель геометрии Страннолюбский и учительница арифметики Таганцева, сестра известного юриста и профессора, в руки которой перешла впоследствии гимназия Спешневой» [2. с. 358].

Санкт-Петербург с момента своего создания обладал уникальными музейными, библиотечными фондами, являлся научным центром России. С 1864 г. в Санкт-Петербурге действовал Педагогический музей военно-учебных заведений, первоначально существовавший при Педагогической библиотеке военно-учебных заведений, а с 1871 г. — в Соляном городке (Пантелеймоновская улица, ныне улица Пестеля, 2). М. Н. Стоюнина писала: «В моих занятиях по естественной истории мне очень помог педагогический музей в Соляном городке, куда я часто ходила заниматься, пользуясь богатыми пособиями по анатомии».

Для совершенствования полученного образования, ведения научной деятельности в Санкт-Петербурге можно было осуществить знакомство с уникальными фондами Императорской Публичной библиотеки, библиотеки Академии наук, Императорского Санкт-Петербургского Воспитательного Дома, Санкт-Петербургского университета, Технологического, Политехнического и Горного институтов, Академии художеств. Библиотечные фонды существовали также при различных курсах (например, Бестужевских), общественных организациях. Значительными фондами обладали библиотеки дворянских и общественных собраний и клубов (например, Санкт-Петербургского Английского клуба, Нидерландского общества, Бельгийского собрания им. короля Альберта) [9].

В те годы осуществлялось издание таких журналов в сфере образования, как «Воспитание и обучение. Педагогический журнал» (годы существования журнала 1877–1917), «Библиотека для чтения» (1834–1860), «Женское образование» (1876–1891), «Педагогический сборник» (1864–1912), «Русская школа» (1890–1917) [7] и др., с этими публикациями можно было познакомиться в библиотечных фондах.

Директорами дореволюционных частных школ был создан ряд научных трудов в образовательной области. А.Я. Острогорский является автором известных работ «Русское правописание. Руководство к его наглядному изучению. Статьи для списывания» (издания 1908, 1917 годов), «Коммерческое образование, его современная организация на Западе и возможная постановка в России» (издание 1895 года). Им была создана и пользовавшаяся популярностью у нескольких поколений детей школьного возраста хрестоматия «Живое слово» (1907, 1916), служившая для семейного чтения. Также А.Я. Острогорским были сделаны переводы с немецкого языка книг «История культуры» и «Этика и политическая экономика». Я.Г. Гуревич являлся автором ряда учебных пособий по истории: таких, как пять раз издаваемая трехтомная «Хрестоматия по русской истории» (5-е из-

дание, 1911); «Историческая хрестоматия по новой и новейшей истории»; «История Греции и Рима» (10-е издание, 1911); «Происхождение войны за испанское наследство» (СПб., 1885); «К вопросу о реформе среднего образования» (СПб., 1906); «Синхронистические таблицы по всеобщей и русской истории».

Следует отметить значительную включенность основателей частных школ в общественную жизнь Санкт-Петербурга и всего российского педагогического сообщества. В воспоминаниях современников о Э.П. Шаффе находим: «На нашей памяти Э.П. Шаффе всегда была в курсе всех педагогических новостей, работала во Фребелевском Обществе и Обществе Учительниц и Воспитательниц...» [12. с. 6–7], «...посещала интересные лекции и сообщения» [12. с. 6–7]. Известно, что М.Н. Стоюнина занималась общественной деятельностью, принимая активное участие в подготовке и проведении I Всероссийского съезда женского образования: лично возглавляла секцию средней школы, учителя ее школы взяли на себя обязанность переработать учебный план для женских гимназий, который бы позволял давать основательные знания ученицам, но не переутомлял бы их и не дублировал программы мужских гимназий, а исходил из задач, стоящих перед женщинами [1. с. 111–112]. Известно, что в педагогическом движении России того времени активно принимал участие К.И. Май, в момент возникновения в Санкт-Петербурге первого педагогического объединения Карл Иванович стал его соучредителем. А.Я. Острогорский с 1896 года являлся редактором-издателем журнала «Образование»; в 1895 г. был назначен членом Комиссии по подготовке Всероссийской промышленной и художественной выставки в Нижнем Новгороде (1896), учрежденной при Министерстве народного просвещения — им был организован на Всероссийской выставке учебный отдел; в 1900 г. представлял русский отдел по народному образованию на Всемирной парижской выставке; участвовал в подготовке проекта реформ среднего образования; был избран гласным Городской думы. Я.Г. Гуревич в 1890 г. основал в Санкт-Петербурге журнал «Русская Школа», был его редактором; принимал участие в работе министерской комиссии Н.П. Боголепова по вопросу взаимодействия семьи и школы. Е.М. Гедда являлась членом петербургского Коломенско-Адмиралтейского отдела Общества больных и бедных детей, была первой председательницей попечительства Детской столовой в память чудесного события 17 октября 1888 года, а также секретарем Общества содействия женскому сельскохозяйственному образованию. Е.М. Гедда представляла на Международной научно-промышленной выставке «Детский мир» в 1904 г. освещение классного помещения рассеянным светом, подобное дневному (именно такое освещение использовалось в кабинетах ее гимназии), и за это достижение гимназия получила диплом и золотую медаль.

Социокультурное пространство Санкт-Петербурга, многонационального города с западноевропейским духом, представлявшего собой в середине XIX — начале XX вв. экономический, социально-политический, культурный центр России, позволило в широких общественных кругах сформировать новое видение возможностей российского образования и дало миру новые имена в области частного образования. Этот город не только позволил многим директорам частных учебных заведений получить достойное образование, способствовавшее осуществлению великих замыслов, но и непрестанно повышать уровень педагогической

компетенции, заниматься научными изысканиями. Санкт-Петербург, являющийся в конце XIX в. центром сосредоточения педагогической мысли, предоставлял личностям, выбравшим своей стезей образование нового поколения, широкий спектр возможностей для повышения своего профессионального уровня, стал социокультурным пространством реализации личностного потенциала и становления педагогической позиции директоров частных школ как великих российских педагогов и видных общественных деятелей середины XIX – начала XX вв.

Литература:

1. Агеева Л. «Петербург меня победил...» Документальное повествование о жизни Е. Ю. Кузьминой-Караваевой, матери Марии. СПб.: Журнал «Нева», 2003. — 400 с., ил.
2. Бекетова М. А. Воспоминания об Александре Блоке. [Сборник] / [Составление В.П. Енишерлова, С.С. Лесневского; Вступ. ст. С.С. Лесневского Послесл. А.В. Лаврова Примеч. Н.А. Богомолова]. — М. : Правда, 1990. — 669, [2] с., [16] л. ил.
3. Большая биографическая энциклопедия: [сайт]. URL: http://dic.-academic.ru/dic.nsf/enc_biography/93693 {дата обращения: 27.12.15}.
4. Бузинов В.М. Десять прогулок по Васильевскому. СПб.: ИТД «ОСТРОВ», 2008. — 198, [1] с.
5. Грабова А.В. Гимназия Л.С. Таганцевой в Петербурге // Люди и судьбы на рубеже веков: Воспоминания. Дневники. Письма. 1895-1925. «Лики России», СПб., 2000. — 311 с.
6. Двадцатипятилетие С.-Петербургской частной женской гимназии Е. М. Гедда (1881–1906). СПб.: «Электротпечатня» Я. Кровицкого. 1906. — 25 с.
7. Дореволюционные журналы / Библиотека РГПУ им. А. И. Герцена: [сайт]. URL: <http://lib.herzen.spb.ru/p/pmagazines> {дата обращения: 21.01.16}.
8. Матвеев М. Ю. Библиотеки общественных организаций в дореволюционной России: [сайт]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/biblioteki-obschestvennyh-organizatsiy-v-dorevoljucionnoy-rossii-chast-1-biblioteki-pri-obedineniyah-bibliotekarey-filosofskih-i> {дата обращения: 21.01.16}.
9. Стоюнина М. Н. Воспоминания // Минувшее. Ист. Альманах. Т. 7. Париж, 1989. // Бекетова М. А. Воспоминания об Александре Блоке. [Сборник] / [Составление В.П. Енишерлова, С.С. Лесневского; Вступ. ст. С.С. Лесневского Послесл. А.В. Лаврова Примеч. Н.А. Богомолова]. — М. : Правда, 1990. — 669, [2] с., [16] л. ил.
10. Хаеш А.И. Гимназия Эйзенбета. //Еврейская школа, 1993, № 2 (апрель-июнь).
11. Шевелев А. Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений: Монография / А.Н. Шевелев. СПб.: СПбАППО, 2008. — 127 с.
12. Эмилия Павловна Шаффе и ее школа 1858-1908 гг. СПб., Т-во Р. Голике и А. Вильборгъ. 1908. — [2], 168 с., 3 л. портр.

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЛЕТНИХ ТВОРЧЕСКИХ КУРСОВ

*Бражке Тереза Георгиевна,
д.п.н, профессор*

Работа на личность в целом является стратегической целью последипломного педагогического образования. Задача его — не только непрерывное образование педагога в прямом смысле этого слова, а стимуляция его потребности в непрерывной творческой жизни, установка именно на полноценную жизнь, создание условий, препятствующих увяданию творческих возможностей педагога. Нельзя, чтобы учитель даже после долгих лет работы в школе полностью выдыхался, «подпитка» его в учреждениях последипломного образования, поднятие его престижа, создание положительного имиджа входит в цели институтов повышения квалификации. В сущности, они должны быть, как и школы, учреждениями высокой культуры, в условиях которой учитель может пожить пусть месяц, пусть даже неделю в году. Обеспечение этой задачи уже вошло в практику многих институтов, однако возможности не только не исчерпаны, но и не использованы. В кооперации с отделами культуры федеральных и региональных органов, в сотрудничестве с творческими организациями сегодня возможно создание особого типа курсов, обеспечивающих развитие творческих способностей педагогов, стимуляцию их культурного потенциала, ныне не слишком высокого по многим причинам. Необходимо также ставить умные преграды потребительской позиции учителя в сфере культуры (имеются в виду телевизионные и книжные пристрастия современных занятых и усталых людей), необходимо помочь вернуть им культуру творческого общения — для педагога это первостепенно, именно на этом он многое проигрывает и как личность, и как профессионал.

Назовем эти курсы творческими. Их можно создать на уровне пилотного исследования в области постдипломного образования педагогов.

Особенность этих курсов:

1. Проведение их в свободное от основной работы время (каникулярное, отпускное), предпочтительно летом, в условиях освобождения педагога от бытовых проблем, т. е. в обстановке летних лагерей, общежитий ИПК, других образовательных учреждений. Аналогичные летние курсы широко распространены на Западе, у нас их прототипом являются выездные курсы в «Молодежном», во дворце Кочубея в Пушкине и (только по содержанию) городские летние курсы по гуманитарной культуре в АППО.
2. В программы этих курсов включаются на равных началах как обычные организованные формы занятий (лекции, семинары, дискуссии, круглые столы и др.), так и формы самореализации творческого потенциала педагога (выставки, презентации своих произведений, обсуждение музейных проектов, пение, выставки моделей одежды, вязанья и др.). Обязательно предусмотренное личное время отдается межличностному общению, как среди слушателей курсов, так и с приглашенными лекторами и другими участниками курсов.
3. Целью этих курсов является введение педагога в мир современной науки и культуры, в непосредственное общение с представителями творческих профессий, с учеными; знакомство с новыми научными идеями в базовых и

смежных науках, с опытом новых художественных решений в различных областях искусства, с актерами, режиссерами, писателями, музыкантами, искусствоведами, работниками архивов, библиотек, музеев, галерей, концертных залов, научных и образовательных учреждений. Общение с ними позволит учителю включиться в мир высокой культуры и сможет хотя бы отчасти противодействовать массовизации вкусов, столь распространенному ныне явлению.

4. В программу курсов включаются творческие студии под руководством опытных мэтров, чтобы учителя могли рисовать, читать и писать стихи, петь и т. д., реализовывать свои несостоявшиеся или, напротив, проявленные потребности, реализации которых мешают жизненные обстоятельства.
5. Сочетание работы с педагогами и на уровне творчества, и на уровне потребления — но не массовой, а высокой культуры, отношение к ним и как к субъектам творчества, и как к объектам воздействия создаваемой на курсах активной образовательной среды позволит улучшить качество жизни учителя с учетом реальных его потребностей.
6. Слушателями курсов могут быть учителя одной или нескольких специальностей, например, литературы и музыки, музыки и изобразительного искусства. Стержневые проблемы программы могут варьироваться.
7. В зависимости от обстоятельств курсы могут организовываться на платной или бюджетной основе. Сроки их — от одной недели до нескольких.

К созданию такой системы постдипломного педагогического образования, которая отвечала бы идеям устойчивого развития, среди других особенностей ведет опережающий характер всей системы образования, ее нацеленность на проблемы будущей постиндустриальной цивилизации, на развитие творческих способностей человека жить в быстро меняющемся мире. Цели и соответственно результаты такого опережения могут иметь как конкретный основной, так и отдаленный результат.

Отдаленный результат — это реализация аксиологического основания образования для устойчивого развития системы постматериальных ценностей, характеризующих общество, способное прийти на смену обществу потребления, уменьшение значимости материальных ценностей во имя духовных. К таким ценностям относятся гуманизм, свобода, творческая активность личности, высокая нравственность, ориентация человека не на власть, статус и иерархию, а на диалог и сотрудничество с другими людьми, толерантность, понимание своей роли в природе и обществе и ответственность за качество жизни живущих сегодня и завтра, самореализация человека. В свете этого результата, пусть отдаленного, роль развития гуманитарной культуры взрослых становится первостепенной, опережающей другие задачи.

Одновременно система образования взрослых в гуманитарной сфере должна иметь поддерживающий и компенсаторный характер, она не должна выбивать человека из его привычной жизни излишествами инноваций и поспешными изменениями жизненных ориентиров. Известная доля стабильности (ценностей, типа и темпа образования, способов его получения и т. д.) должна способствовать постепенному улучшению качества жизни взрослого, а не его разрушению. Непо-

нимание этой специфики образовательной политики и практики для взрослых чересчур фанатичными новаторами, несохранение островков обычного и привычного, резко нарушая жизнь взрослого, особенно зрелого взрослого и человека третьего возраста, ведет к дестабилизации его жизни. В документах ЮНЕСКО говорится, что «лишь терпеливое и гармоническое, согласованное» реформирование может привести как к ближайшим, так и отдаленным целям.

Принципиальным для развития гуманитарной культуры взрослых вопросом является решение проблемы, как воспринимать взрослого в системе культуры — как объект воздействия на него общества или как субъект культуры, ее создающий (речь идет не о профессионалах в этой области, а о массе людей). Решение этого вопроса не может быть альтернативным — или – или, ибо в случае, если мы считаем взрослого только объектом культурного воздействия, потребителем культуры, мы снимаем проблему саморазвития взрослого, развития его творческих способностей и значительно обедняем его жизнь. Если же мы видим в нем только творца, субъект культуры, то тем самым снимаем другую часть его развития — включение взрослого в общецивилизационный культурный процесс, оставляем его наедине с собой или в лучшем случае с небольшой группой единомышленников, друзей, реально и сильно влияющих на его развитие, но, тем не менее, искусственно вынимаем его из социокультурной среды, какой бы она ни была. Возникающая в этом случае проблема противодействия плохой социокультурной среде, какой она нередко является ныне, только обостряет проблему развития взрослого, делает необходимой его психолого-педагогическую защиту как объекта культуры от влияния этой среды.

К этой проблеме примыкает вопрос об уровне проявления гуманитарной культуры взрослых: уровне потребления и уровне творчества. «Захваченность» взрослых стихией потребления ныне чересчур велика и опасна. Потребление без осмысления, без оценки и, главное, без выбора — бери что дают — тормозит развитие гуманитарной культуры взрослых, делает их зависимыми от внешних обстоятельств и внешнего воздействия. Как любая неосмысленная зависимость, это в конечном итоге чаще всего дает отрицательные результаты. Возможность и умение выбрать из предлагаемых культурных явлений нужное и хорошее, отмести плохое, определить посредственное — вот что необходимо развивать у взрослых, и это серьезная проблема андрагогики, составляющая один из аспектов опережающего образования: необходимость создания у взрослого системы ориентиров и критериев в оценке явлений культуры, создание фона для будущего выбора и отсеивание из него неполноценного. Рост неосмысленной культуры потребления — серьезная социальная и культурная опасность.

Люди не перестали хотеть петь, танцевать, играть, читать, думать. Девиз «Хлеба и зрелищ!» не заменяет умной культурной политики государства. Сбросить же всю задачу, как это ныне происходит, на школу — пусть она подготовит человека к жизни в культуре, или на семью — пусть семья сделает это, не всегда реально из-за того, что «сбрасывать» придется на плечи тех же взрослых, не слишком подготовленных и готовых к несению этой ноши из-за жизненных обстоятельств. Надо им помогать, и, в первую очередь, педагогам, носителям и проводникам культуры, чья миссия — растить то поколение, которое когда-нибудь создаст общество постматериальных ценностей.

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

*Лебедева Светлана Соломоновна,
д.п.н., профессор
Санкт-Петербургского государственного
института психологии и социальной работы;
Тюрина Элеонора Игнатьевна*

В настоящее время четко обозначился поворот государственной политики к осознанию актуальности идей социальной защиты граждан и принятию определенных шагов, направленных на реализацию доктрины, провозглашающей ценность человеческой личности вне зависимости от психофизических ограничений.

Однако на пути выполнения этой доктрины встает ряд трудностей. Они связаны со слабой разработкой теоретической базы, копированием зарубежных моделей социальной защиты населения без учета современных особенностей организации жизни и специфики российского менталитета.

Призванная решать проблемы социально незащищенных слоев общества армия социальных работников, даже получивших базовое образование в соответствии со специальностью, испытывает значительные трудности.

Изучение практической деятельности социальных работников, их потребностей в совершенствовании профессионального мастерства показывает, что приоритетные задачи постдипломного образования должны быть направлены на решение следующих проблем:

- расширение информационной базы о сферах социальной деятельности, совершенствование профессиональных знаний в соответствии с поступательным развитием наук, что является теоретической основой для социальной работы всех уровней;
- освоение инновационной практики социальной работы в разных сферах, ознакомление с деятельностью новых социально ориентированных организаций, с программами, проектами, моделями социальной защиты разных групп населения на региональном и муниципальном уровнях;
- развитие профессиональной активности, овладение навыками самоанализа профессиональной деятельности, развитие рефлексивных и креативных способностей, позволяющих строить профессиональную деятельность в инновационном режиме.

Образование в постдипломный период не только создает условия для непрерывного профессионального развития, но и способствует шлифовке, коррекции наиболее значимых и вызывающих затруднения аспектов практической деятельности. Именно практика задает массу вопросов для их решения, как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Остановимся на наиболее значимых проблемах, требующих рассмотрения в системе постдипломного образования социального работника.

Прежде всего, это проблемы, связанные с освоением андрагогической направленности практических усилий специалиста в общей системе их профессиональной деятельности. Современный социальный педагог в большей степени ра-

ботает с взрослым контингентом, чем с детьми. Однако в системе базового образования достаточно глубоко и объемно представлены педагогические проблемы и, на наш взгляд, обойдена вниманием андрагогическая тематика. В настоящее время расширяется поле социальных проблем, связанных с вызовами и рисками цивилизации. Возникает необходимость в современном анализе социальной политики федерального, регионального и территориального уровней. В контексте особенностей этой политики часто решаются конкретные проблемы социальных групп, слоев, отдельных людей. Как известно, многие профессиональные функции социальных работников реализуются в процессе андрагогического взаимодействия с социальными субъектами на уровне ценностей, установок, позиций и реальной деятельности по решению конкретных проблем. Влияние на сознание человека требует фундаментальной теоретической подготовки, включающей в себя философские, социально-психологические, экологические и другие теории, на которых могут основываться современные технологии взаимодействия взрослых людей.

Целесообразно обратить внимание на ряд вопросов, имеющих общезначимый смысл при рассмотрении системы андрагогического взаимодействия социального работника с клиентами. В последние годы обостряются проблемы, связанные с феноменом неравенства. Как известно, проблема неравенства всегда порождает массу конфликтов, конфронтаций, агрессии, особенно на бытовом уровне, когда решаются конкретные вопросы получения пособий, адресной социальной помощи, технических средств реабилитации и т.д. Социальному работнику важно знать особенности субъективного восприятия актов несправедливости разными группами клиентов, нуждающихся в социальной защите. Эволюционный путь разрешения проблемы неравенства имеет большую историю. В христианский период проблема неравенства рассматривалась с точки зрения морали. В XVIII в. феномен неравенства анализировался с политических позиций и связывался с формированием в западноевропейских государствах гражданского общества. В XIX – XX вв. интерес к проблеме был вызван потребностями преодоления экономических аспектов неравенства. К концу XX в. и в начале XXI в. приверженцы мультикультурализма ориентируются на равную ценность различных существующих в современном мире культурных и мировоззренческих традиций. С этим явлением связывается тот факт, что в последние годы усиливаются позиции, направленные на предоставление образования в формах, видах и технологиях, удовлетворяющих потребности различных социальных групп. Очень робко, но пробивается идея реализации равных возможностей получения образования для социальной группы инвалидов.

В качестве серьезной проблемы, находящейся в поле зрения социального работника, выступает ситуация отчуждения. Главной особенностью отчужденного человека является утрата полноценных социальных связей, по которым у клиента шел взаимопитающий, взаимообогащающий обмен с социальной средой. Сам факт отчуждения человека от сущности явлений, их иерархических связей, соподчиненности вызывает недоверие не только к другим людям, но к самому себе. Вернуть человеку доверие как социальное качество, служащее механизмом связи людей в современном мире, — задача, которая требует от социального работника

не только профессиональных знаний, конкретных технологий, но и нравственных усилий, а порой и мотивации альтруистического поведения.

Одно из важных качеств, которым должен владеть современный андрагог, — это толерантность. Общественная жизнь социально незащищенных групп населения организована таким образом, что этим людям постоянно приходится сталкиваться с фактами нетерпимости и предубеждений. Наиболее болезненно воспринимает эти факты социальная группа инвалидов. Знание «болевых» точек, умение объяснять явления, связанные с ними, с позиции современной науки, культурно-исторических традиций, социально-бытового уклада жизни и даже заблуждений — важнейший компонент профессиональной культуры специалиста-андрагога.

Высокий уровень андрагогической культуры социального работника позволяет ему успешно действовать в условиях динамизма общественной жизни, многоуровневого характера социальных инициатив, во многом определяющих сферу приложения профессиональных усилий андрагога.

В центре внимания специалиста в постдипломный период находится постоянное совершенствование конкретных знаний о разных сторонах деятельности социальных систем, обеспечивающих социальную защиту граждан. В зависимости от поставленных задач, социальный работник взаимодействует с представителями всех ветвей власти: законодательной, исполнительной, судебной, до которых необходимо доводить проблемы клиентов в адаптированном виде. Развивающаяся в последние годы нормативно-правовая база предполагает оперативное освоение и гибкое использование ее документации специалистами в практической деятельности в системах: «социальный работник — социальная группа», «социальный работник — семья, нуждающаяся в социальной защите», «социальный работник — клиент» и т. д.

В процессе реализации межличностных отношений в системе «социальный работник — клиент» проявляются особенности андрагогического характера деятельности. Во-первых, эти отношения направлены на эмоциональную поддержку вербальных и невербальных аспектов общения. Эти отношения должны свидетельствовать о том, что клиент не отчужден, а, наоборот, принят конкретной группой, сообществом, к нему испытывают симпатию и уважение. Во-вторых, межличностные отношения предполагают ценностную поддержку, в процессе их клиент вооружается информацией, подтверждающей значимость человека для окружающих, его равные права с другими людьми, что увеличивает степень свободы личности в обществе и развитие ее социальных связей в перспективе. В-третьих, деятельность социального работника способствует инструментальной поддержке клиента: добиться пособия, получить гуманитарную помощь, обеспечить лекарством, приобрести технические средства реабилитации и т. д. Причем целесообразно, чтобы эта поддержка оказывалась на высоком уровне толерантности, была представлена как результат, на который в связи с нормативной правовой базой клиент имеет полное право. В-четвертых, особую значимость приобретает укрепление разнообразных информационных связей клиента с окружающим миром, его обеспечение консультациями по широкому спектру жизнедеятельности юридического, медицинского, социального, культурно-образовательного характера, а также другими видами информационной помощи.

Учитывая, что социальная работа как теоретическая и практическая дисциплина во многом еще находится в состоянии становления, важное место совершенствования в профессиональной деятельности социального работника занимает практическое овладение необходимыми технологиями и ознакомление с опытом деятельности социально-ориентированных учреждений, работающих в инновационном режиме. При этом для профессионального совершенствования социальных работников целесообразно всесторонне анализировать деятельность этих учреждений и учитывать позиции андрагогического характера управленческой деятельности их руководителей. Интерпретация новых социальных явлений, новых связей и взаимозависимостей в социально-реабилитационных, реабилитационно-образовательных учреждениях и общественных организациях под углом зрения современной теории и нормативно-правовой базы социальной деятельности создает фундамент для углубленного самоанализа личностных и профессиональных качеств социального работника и высвечивает перспективы его профессионального роста как андрагога в системе постдипломного образования.

ВОЗМОЖНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

*Владимирская Ольга Дмитриевна,
к.п.н., директор ЧОУ
«Школа-Экспресс» Санкт-Петербурга*

Подготовить учащегося, который сможет успешно жить в условиях рыночной экономики, быть готовым к разнообразным видам деятельности, адаптироваться к социально-экономическим условиям, сможет только учитель, который владеет новой культурой взаимодействия с учащимися. Осмысление характера этих взаимоотношений, освоение подходов к личностно-ориентированному образованию — одно из направлений модернизации российской школы.

Учитель, готовый осуществлять личностно-ориентированный подход, согласен с тем, что личность ученика как педагогическая категория представляет собой специфическую сферу образования и развития человека и в этом смысле выступает как его специфическая цель.

Для достижения этой цели должны быть созданы условия: образовательные, экономические, социальные и др. Эти условия и повлияют на то, какими станут взаимоотношения учителя и ученика, как учитель будет учить ученика самоорганизовываться, перестраиваться, как подготовит его учиться самостоятельно.

Очевидно, что осуществить личностно-ориентированный подход готовы не все учителя. Есть принципиальные противники этой концепции, но есть учителя, которые готовы осваивать ее, но не владеют достаточными знаниями.

Подготовку учителя к работе в личностной парадигме, по всей видимости, необходимо строить с учетом закономерностей личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков). На первое место здесь выходит проектирование обучения учителя, которое становится совместной деятельностью обучаемого и того, кто учит. При разработке пробной программы стирается грань между содержа-

тельным и деятельностным аспектами обучения. Этот процесс становится источником приобретения профессионального опыта, решения профессиональных проблем под руководством организатора обучения.

Такой подход в современной системе повышения квалификации возможен на основе индивидуальных стажировок слушателей. Это наиболее удачная модель повышения квалификации. Но индивидуальная стажировка не может быть массовой, так как в современной системе повышения квалификации самой распространенной формой является курсовая подготовка. Причем процесс передачи знаний (лекционная форма) от преподавателя к слушателям доминирует. Если говорить о переходе на личностно-ориентированное образование, то место лекций должны занять тренинги, консультирование и моделирование. В дополнение к хорошим профессиональным знаниям следует добавить необходимый навык презентации новых направлений знаний и способность мотивировать аудиторию.

Тренинг — особая форма проведения занятий, где акцент делается на использование знаний. В процессе тренинга недостаточно только наглядности в подаче материала. Любой пример оживает в коллективной дискуссии, и результат не всегда однозначно может быть запланирован преподавателем, т. к. в процессе обсуждения мнение может меняться не только у слушателей. Преподаватель, ведущий тренинг, должен обладать способностью мотивировать аудиторию, стимулировать ее к действиям. Цель тренинга — не получение заранее подготовленного результата, а развитие мышления, формирование социальных знаний и умений. Поэтому личные качества, социально-педагогические умения, азарт и находчивость преподавателя здесь особенно важны. Отсюда возникает актуальная проблема — специальная подготовка преподавателей системы повышения квалификации.

Консультирование — форма проведения занятий, когда предметные знания преподавателя соотносятся с вопросами и проблемами слушателей. Здесь главное внимание уделяется не «структуре» предмета, а вопросам и ситуациям, актуальным для конкретных слушателей. Интеграция знаний и их перенос в индивидуальный контекст знаний и действий являются приоритетными в консультировании. Консультация проходит в диалоговом режиме.

«Моделирование» предполагает создание условий, в которых слушатели могут при методическом руководстве решать свои проблемы, обсудить возможные альтернативные действия, при необходимости выбрать новую образовательную программу. В этом случае преподаватель действует не как передатчик знаний или эксперт в области методики, он берет на себя роль компетентного собеседника. Преподаватель, осуществляющий процесс моделирования, должен уметь структурировать, вести дискуссию и создавать такую атмосферу, в которой все участники будут услышаны.

Построенный таким образом курс повышения квалификации будет способствовать личному развитию учителя, развитию его умений общаться.

В этом случае и учреждениям повышения квалификации надо по-новому увидеть свою роль, создать условия, при которых обучаемые могут сами управлять своим обучением, а не зависеть от «систематического курса». Это, в свою очередь, требует создания новых концепций и поддержки новых подходов к организации повышения квалификации: исследование связей между индивидуальной подготовкой и традиционным обучением. Такие формы организации смогут

удовлетворять изменяющимся потребностям и запросам учителей, помогут слушателям контролировать и развивать собственный потенциал.

При этом данный подход к организации повышения квалификации не призван заменить «традиционный», но может стать разумным его дополнением.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ

*Щербова Татьяна Вадимовна,
к.п.н. доцент кафедры педагогики и андрагогики
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования*

Начало XXI века ознаменовалось новыми тенденциями в деятельности руководителей образовательных учреждений. В структуре их труда уже не только просматриваются, а становятся решающими вопросы экономического, предпринимательского, коммерческого характера. Педагогические проблемы все чаще отдаются на откуп заместителей. Профессиональные педагоги, пришедшие в управление школой, все меньше преподают, еще меньше наблюдают за образовательным процессом и не успевают вникать в «учебные тонкости». Менеджмент как вид деятельности становится для них основным и решающим фактором в их работе и условием их собственной выживаемости. Меняются также ориентации в оценке и восприятии труда педагогов. Качество достигаемого учителями обучения важное, но не решающее условие отношения к ним руководителей школ. На первый план выходят другие показатели: отсутствие конфликтов с родителями, возможность участвовать в предоставлении школе платных услуг, обеспечение безопасности детей, яркость и успех их инновационной деятельности, ее признание в педагогическом сообществе.

Возрос круг проблем, решаемых руководителями школ. Расширение поля самостоятельности образовательных учреждений, их автономность, увеличение числа задач, возникающих перед руководителем, предъявляют теперь к его деятельности иные требования. Сейчас, как никогда прежде, результаты деятельности школы зависят от того, насколько профессионально она управляется, насколько правильно выбраны приоритеты, насколько оперативно принимаются решения. В современных условиях успех работы школы прямо пропорционален тому, насколько школьный директор эффективно занимается маркетинговой деятельностью с целью создания жизнеспособного и конкурентоспособного учебного заведения.

На фоне всех происходящих перемен в деятельности руководителя школы все чаще поднимается круг вопросов, касающихся его профессионализма, а главное способов его измерения. Обсуждение проекта о профессиональном стандарте руководителя натолкнуло на необходимость вспомнить хорошо забытое старое. Профессиональный стандарт в прошлом веке нашел свое выражение в профессиограмме. В связи с этим представляется интересным и актуальным рассмотреть опыт по разработке профессиограммы руководителя школы и обратить внимание на некоторые параллели с обсуждаемым проектом.

Любая профессиональная деятельность предстает перед человеком в форме нормативно-одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек превращает нормативный способ в индивидуальный стиль деятельности, причем индивидуальные профессионально важные качества в процессе деятельности не остаются неизменными, обретая свойства мобильности, оперативности, адаптивности.

В.Ю. Кричевский при рассмотрении профессиональной деятельности директора школы видит в ней «универсальную, многогранную объективную реальность, сложную динамичную систему; противоречивый, целесообразный процесс, творца и преобразователя духовного мира, природы, людей людьми; совокупность действий кооперации людей, взаимодействующих друг с другом; ценность, формирующую духовный, культурный, нравственный облик человека и его профессиональный уровень». [2, с.13]

Любая деятельность, в том числе и профессиональная в обычных, стандартных условиях, осуществляется по определенному алгоритму, т.е. по заранее составленной программе. Наличие у каждого руководителя такой программы его профессиональной (и руководящей) деятельности обуславливает его достаточно устойчивое предрасположение (готовность) к выполнению этой деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность представляет собой блок (комплекс) профессиональных установок. Следовательно, любые попытки изменения этой деятельности — суть изменения профессиональных установок.

Так, А.Ю. Панасюк делит все профессиональные установки на актуальные (исходные) и идеальные (соответствующие определенным научным идеям, самым современным на сегодняшний день достижениям науки и практики). Именно идеальные установки, на его взгляд, являются базовыми для профессиональной деятельности. [4, с. 21]

Какие же требования предъявлялись ранее к профессиональным качествам руководителя? Остановимся на этом вопросе подробнее.

История русской школы свидетельствует, что по мере развития народного образования, совершенствования его содержания, все более высокие требования предъявлялись к профессиональным и личностно-деловым качествам руководителя школы. Это способствовало повышению качества работы образовательного учреждения, улучшало морально-психологический климат в коллективе и в целом поднимало уровень образования в стране.

В многочисленных исследованиях, раскрывающих особенности руководства как вида деятельности, содержатся разнообразные наборы качеств личности руководителя. Выделение качеств, необходимых директору школы, мы находим еще у классиков русской педагогики (Н.А. Корф, Н.Н. Пирогов, К.Д. Ушинский). Такие педагоги, как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.И. Шацкий в своих работах и описании своего уникального опыта называют целый ряд качеств, присущих руководителям школ. Среди них коллективизм, чуткость, принципиальность, настойчивость, убежденность и другие.

В школоведческой литературе 70-80-х г.г. (работы Ю.А. Конаржевского, М.М. Портного, Р.Х. Шацкого, П.Т. Фролова, С.Е. Хозе и др.) даются портретные зарисовки директоров школ, отмечаются качества, необходимые современному руководителю школы, делаются попытки сгруппировать их.

Наиболее распространенная форма рассмотрения требований к руководителю школы – это профессиограмма. Первые исследования, касающиеся проблемы подготовки педагогических кадров в нашей стране, были проведены в начале 20-х годов. В них требования к личности учителя основывались на психофизических, профессионально-педагогических и социальных качествах. В последующие годы

исследования проводились в основном по психологии труда, однако, при этом конкретные профессиограммы не разрабатывались. Интерес к составлению профессиограммы педагога значительно возрос в 60-70-е годы. Разработанные в эти годы профессиограммы были направлены на совершенствование подготовки педагогов в системе высшего образования. В 80-е годы интерес к профессиограммам проявился в их составлении не только для педагогов, но и для руководителей школ (Кричевский В.Ю., Тонконогая Е.П., Шамова Т.И.).

Так, В.Ю. Кричевский характеризует профессиограмму директора школы как «рабочий документ, который в руках практических работников может стать «инструментом» совершенствования курсовой и межкурсовой подготовки руководящих педагогических кадров». [3, с.2] Именно с такой точки зрения на профессиограмму нам и представляется ее дальнейшее рассмотрение.

Для составления профессиограммы необходима определенная процедура. Наиболее полную аргументацию путей составления модели специалиста приводит Е.Э. Смирнова. Она обосновывает три подхода к процедуре разработки модели:

1. характеристика простого набора качеств специалиста (психофизические характеристики-умения);
2. характеристика перечня качеств специалиста и необходимых ему сведений, обоснованных с помощью метода экспертных оценок;
3. построение модели на идее преобразования учебно-воспитательного процесса в высшей школе, проведение профессиографических описаний в логике перечня учебных дисциплин, знание которых необходимо специалистам. [6]

В целом анализ педагогической литературы позволяет выделить три исходные позиции при составлении профессиограммы руководителя школы – целевую установку, концептуальный подход, лежащий в основе исследования профессии, особенности самой специальности, для которой разрабатывается модель. При этом необходимо учитывать, что именно исходные позиции определяют объем, структуру и содержание профессиограммы. Вместе с тем следует признать, что в настоящее время не существует общепризнанной схемы ее разработки.

В основе построения модели работы директора школы — деятельностный подход, цель — повышение квалификации, особенности самого объекта изучения — все это позволяет при разработке профессиограммы подойти с позиций управления.

В управленческой литературе имеют место два подхода к описанию деятельности руководителя, которые выявлены на основе анализа практики. В основе первого подхода лежит классификация на основе умений осуществить этапы управленческого цикла — сбор и анализ информации, постановка целей и задач, подготовка проекта решения, принятие решения, доведение задач до исполнителей, их стимулирование, контроль и оценка результатов. При таком выделении компонентов имеет место их неравнозначность. При втором подходе выделяются умения осуществить различные виды работы — подготовка и проведения совещаний, прием посетителей, работа с заместителями, документами и т.д. Но этот подход не охватывает всей деятельности руководителя. Целесообразнее подвергнуть более глубокому анализу управленческую деятельность директора школы с

позиции функций управления и квалификационных характеристик, учитывающих конкретную область деятельности.

Так, Т.И. Шамова в определении системы умений руководителя школы исходит из следующих посылок:

1. управленческая деятельность представляет собой систему действий руководителя по подготовке, принятию и реализации управленческого решения;
2. система управленческих действий реализуется в основных видах управленческой деятельности (функциях управления) — педагогическом анализе, планировании, организации, контроле, регулировании;
3. управленческая деятельность носит циклический характер;
4. все функции управления взаимосвязаны и реализуются через систему управленческих умений, имеющих интегративный характер;
5. управленческие знания и умения необходимы не только для реализации управленческих функций, но и для осуществления воспитывающего воздействия на членов коллектива и обеспечения коммуникативных связей между ними. [7, с.11 – 12]

В профессиограмме В.Ю. Кричевского и Е.П. Тонконогой собственно управленческие действия расположены по объектам управления. В логической последовательности протекания самой деятельности находятся необходимые знания и умения. В целом вся профессиограмма состоит из 4 разделов. В первом разделе излагаются требования к руководителю школы, предъявляемые обществом, во втором, приводятся требования, сформулированные в Уставе средней общеобразовательной школы и определяющие служебный статус директора. В третьем разделе указываются необходимые личностные, профессионально значимые качества руководителя. Четвертый раздел профессиограммы содержит перечень видов деятельности директора и необходимых знаний, умений. [5, с.31] На основе обобщения научных данных, имеющихся в управленческой, школоведческой и психологической литературе, Е.П.Тонконогая создает следующую классификацию личностных профессионально значимых качеств руководителя школы:

1. Организационно-педагогические — педагогическая зоркость, организованность, последовательность, гибкость, выдержанность, деловитость, объективность в оценке, умение контролировать.
2. Нравственные — трудолюбие, честность, добросовестность, любовь к детям, справедливость, порядочность, скромность, стремление к самосовершенствованию, уважение к людям, незлопамятность.
3. Компетентность — широкий общий кругозор и культура, профессиональные знания педагогики, психологии, теории управления, способность реализовать свои знания на практике, знания методов психолого-педагогического, социологического, школоведческого исследования, владение всем необходимым комплексом педагогических и управленческих умений.
4. Управленческие (деловые) — настойчивость, умение видеть новое, решительность, оперативность, способность принимать решения, творческая направленность.
5. Коммуникативные — умение устанавливать контакт, слушать собеседника, умение поставить себя на место других, педагогический и психологический такт. [1, с.12]

На основе анализа работ (М.Г. Захарова, В.И. Загвязинского, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, Л.Д. Кудряшовой, М.М. Поташника, В.А. Сухомлинского, Е.П. Тонконогой, Р.Х. Шакурова, Т.И. Шамовой, С.Е. Хозе), изучения деятельности директора, требования, предъявляемые к руководителю школы, возможно разделить на две группы. К первой относятся качества, предъявляемые к личности директора (профессиональные, личностно-деловые, административные), а ко второй — поведенческие проявления, т.е. действия, за которыми стоят умения и навыки.

На основе рассмотренного в данной статье материала можно сделать вывод о том, что профессионализм личности директора проявляется в различных свойствах, качествах, уровне его способностей, а также профессиональных установках. Профессиональная деятельность руководителя школы включает в себя профессионализм управленческой деятельности, профессионализм личности, самообразование.

Руководитель образовательного учреждения, как и руководитель любой коммерческой фирмы, заинтересован в конечном результате работы организации, в его престиже и конкурентоспособности. К нему так же, как и к руководителю коммерческой фирмы, можно предъявить ряд современных требований к умению руководить с высокой эффективностью и результативностью.

Литература:

1. Директор школы в системе повышения квалификации. / сб. науч. тр. Е.П. Тонконогой/. – М.: АПН СССР, 1983. – 91 с.
2. Кричевский В.Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования. Автореф. д.п.н. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 36 с.
3. Методические рекомендации по использованию профессиограммы директора общеобразовательной школы в системе повышения квалификации руководителей педагогических кадров. / состав. В.Ю. Кричевский, Е.П. Тонконогая/. – Л.: АПН СССР НИИ ООВ, 1981. – 24 с.
4. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров. Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1979. – 79 с.
5. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой/. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
6. Смирнова Е.Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием. – Томск: ТГУ, 1984. – 198 с.
7. Шамова Т.И. Учебная управленческая игра как метод обучения на ФППК ОНО: Методические рекомендации. – М.: МГПИ, 1987. – 56с.
8. Шамова Т.И., Ахлестин К.Н. Профессиограмма директора общеобразовательной школы. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 66 с.

К ВОПРОСУ О МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Десницкая Валентина Николаевна,
кандидат физ.- мат. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет*

Вопросы математического образования студентов экономических направлений в последнее время интенсивно обсуждаются в печати и на конференциях. Причина этого в том, что качество математической подготовки студентов-экономистов часто не только не отвечает возросшим современным требованиям, но и оказывается ниже уровня, сложившегося к началу 90-х годов прошлого века.

В марте 2016 года в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете (СПБГЭУ) прошла международная научно-методическая конференция «Математическая подготовка студентов экономических направлений», на которой были высказаны мнения о причинах сложившейся ситуации и представлено много интересных предложений о ее исправлении. Приведем краткий обзор некоторых материалов конференции.

Многие докладчики отмечали, что среди причин отставания математической подготовки студентов существенную роль играет снижение качества школьного математического образования. Не последнюю роль в этом играет отбор абитуриентов по результатам ЕГЭ. Распространена ситуация, когда первокурсники в сентябре уверяют преподавателя, что школьный материал «уже забыли», так как изучали его давно. По опыту преподавания математики в «Школе абитуриента» в институте довузовской подготовки СПБГЭУ, могу утверждать, что многие школьники приходят на занятия с уже сложившимся стереотипом обучения, а именно «натаскиванием» на сдачу ЕГЭ. В результате и оказывается, что спустя два — три месяца после окончания школы студент «не может вспомнить» многого из школьного материала и не готов к восприятию нового. Иллюстрацией к сказанному могут служить данные из [6] об изначальной подготовке и о способности к обучению студентов первого курса Псковского государственного университета финансово-экономического факультета и факультета менеджмента. На первом занятии 140 первокурсникам (со средним баллом по ЕГЭ по математике от 50,5 до 54,7 в зависимости от специальности) были предложены три простейших задания в рамках школьной программы. С первым заданием справились 3,6% , со вторым — 9,3%, а с третьим — 0% студентов. На последнем занятии первого семестра 133 первокурсникам были предложены три типовые задачи по пройденной части курса математики. С первым заданием справились 12,8% , со вторым — 10,5%, а с третьим — 3,0% студентов. Многие докладчики оценили математическую подготовку в школе как катастрофически низкую.

Еще одной причиной недостаточной математической подготовки студентов является их слабая мотивация к изучению этой дисциплины. Это, на мой взгляд, одна из наиболее существенных причин сложившейся ситуации. Изучение математики зачастую воспринимается студентами как некая неизбежная неприят-

ность, которую необходимо преодолеть, чтобы получить диплом о высшем образовании. Они не видят необходимости в изучении математики и не связывают математическую подготовку со своей будущей профессией. Это, по-видимому, вытекает в основном из организации обучения.

Программы по математическим дисциплинам для студентов экономических специальностей сложились достаточно давно. Как и во многих вузах, в СПбГЭУ (ЛФЭИ) программы курсов математического анализа, аналитической геометрии (как части курса линейной алгебры), а также теории вероятностей и математической статистики в свое время были скопированы с некоторым упрощением с программ этих курсов для естественнонаучных и технических специальностей. Вследствие этого, курсы математики оказались слабо ориентированы на практическое применение полученных знаний в экономике.

В 60-е годы прошлого века в программу математической подготовки экономистов был введен курс математического программирования, в котором центральную роль играло линейное программирование. В настоящее время этот курс носит название «Методы оптимальных решений», но в программе СПбГЭУ по-прежнему большую часть курса занимает линейное программирование. Детальное изучение методов решения задач линейного программирования в наше время всеобщей компьютеризации представляется излишним для студентов экономических специальностей. В те же годы курс линейной алгебры был усилен некоторыми темами, ориентированными на экономические приложения, как, например, модель межотраслевого баланса. Это, пожалуй, единственная попытка ввести в математическую подготовку студентов-экономистов материал, связанный с их будущей профессией.

Как же достигнуть приемлемого уровня знания математики выпускников экономических специальностей? В недавнем прошлом выручала дисциплина обучения. Даже если студент и не понимал, зачем ему нужна математика, он изучал ее под страхом задолженности по предмету и, в конечном счете, отчисления. В настоящее время ситуация изменилась, студентов практически не отчисляют. Для успешного обучения студента его надо заинтересовать предметом. Непосредственно в математическую дисциплину, на мой взгляд, следует по возможности вводить идеи ее использования, как в изучении экономических дисциплин, так и в будущей профессиональной деятельности студентов. Для этого имеет смысл продемонстрировать возможности использования математики в виде примеров, включенных в курс.

Попытки внедрения такого подхода появились достаточно давно ([1], [2], [3]). В 2000 году вышел учебник «Математический анализ для экономистов», написанный коллективом авторов кафедры высшей математики СПбГЭУ (второе издание в 2004 году [4]). Основная цель такого подхода — не столько продемонстрировать вычислительные возможности математического аппарата, сколько показать возможности использования математического языка для описания понятий и явлений в экономике.

Следуя этому подходу, я разработала и прочитала курс «Зачем экономисту нужна математика?» [5], в котором я продемонстрировала попытку внедрить в

курс математического анализа экономические примеры. Вот некоторые разделы этого курса.

1. Функции, используемые в экономических исследованиях (производственные функции, функции спроса, функции предложения и т.п.). При рассмотрении этих функций полезно изучить экономическую интерпретацию их свойств (непрерывности, монотонности, выпуклости), а также свойств их производных.
2. Эластичность функции. Понятие эластичности функции, как правило, не вводится в стандартном курсе математического анализа. Об эластичности студенты узнают из курса микроэкономики на втором году обучения. Если эластичность функции, ее свойства и экономическая интерпретация будут введены в курсе математики, это, несомненно, послужит лучшему усвоению этого понятия, а также продемонстрирует возможности математического аппарата.
3. Однородные функции. В стандартном курсе математического анализа для экономистов понятие однородной функции, как правило, отсутствует, однако, однородные функции находят широкое применение в экономических исследованиях. В макроэкономике часто накладывают условие линейной однородности на производственную функцию, описывающую «достаточно большую» экономическую систему, например, экономику страны в целом. Линейную однородность производственной функции трактуют в этом случае как пропорциональность производственных затрат и выпуска. В экономической литературе отмечалось, что это свойство достаточно естественно в указанных условиях при неизменных ограничениях исторического характера и нормальных (близких к оптимальным) пропорциях производственных факторов. В курсе даны экономические интерпретации ряда математических утверждений, связанных с линейной однородностью производственных функций. Однородные функции в экономике имеют достаточно естественную интерпретацию и удобны при вычислениях. Поэтому особую актуальность в экономических приложениях имеет задача распространения функции до однородной. В курсе рассмотрен пример, показывающий возможности математического конструирования однородных функций спроса в условиях неполной информации о ситуации на рынке.
4. Определенные интегралы. В стандартном курсе математического анализа вводится понятие определенного интеграла и дается его геометрическая интерпретация. Определенный интеграл используется в широком круге задач с экономическим содержанием. Так, например, при помощи определенного интеграла можно ввести понятие потребительской ренты.

Этот курс был прочитан как курс по выбору для студентов второго курса. Впоследствии практику таких курсов по выбору отменили. Я также сделала попытки внедрить этот подход в преподавание курса математического анализа, однако из-за введения в СПбГЭУ независимого контроля над образованием студентов в виде двукратного тестирования в течение семестра пришлось изменить структуру курса, и времени на экономические примеры уже не осталось.

Тем не менее, идея взаимного проникновения математических и экономических курсов представляется весьма плодотворной и перспективной. Для ее реализации требуется большая совместная работа преподавателей, как математики, так и экономических дисциплин. Основная сложность этой работы состоит в том, что математики, как правило, не обладают экономическими знаниями, а экономисты не владеют математикой в достаточной степени. Последнее происходит как раз от того, что многие преподаватели экономики в свое время не получили достаточной математической подготовки. Тем не менее, в настоящее время в ряде экономических курсов уже используется математика на должном уровне. В статье [7] автор — преподаватель СПбГЭУ, приводит примеры ее использования в курсе микроэкономики. При этом он отмечает слабое владение студентами математическим аппаратом. Так, по его словам студенты «просто шарахаются от метода множителей Лагранжа». А ведь между изучением этого метода в курсе математики и курсом микроэкономики, где он может использоваться, проходит не более года! Автор [7] также видит решение проблемы в иллюстрации математического курса примерами из экономики.

Еще один важный аспект обучения студентов-экономистов математике — это стиль изложения математического материала. Каков должен быть уровень строгости? Нужны ли доказательства математических утверждений? На мой взгляд, в курсе математики для экономиста доказательства нужны, но их количество должно быть строго дозировано. В данном случае роль доказательств состоит, прежде всего, в том, чтобы показать студенту-экономисту, что справедливость математических утверждений должна быть строго обоснована. Доказательства нужны также для того, чтобы продемонстрировать различные способы рассуждений, например, доказательство утверждения «от противного», доказательство методом математической индукции, конструктивное доказательство существования математического объекта (т.е. существование объекта доказываемся его построением) и не конструктивное доказательство существования, и т. п. И, наконец, доказательство утверждения может играть также обучающую роль. Например, после введения нового для студента понятия, имеет смысл тут же продемонстрировать доказательства его свойств, для того, чтобы следя за доказательством, студент лучше усвоил это понятие. В остальных случаях (и таких случаев, на мой взгляд, должно быть большинство) доказательства следует заменять на объяснения с привлечением рисунков, графиков, примеров и т. п.

Отметим, что авторы статьи [8] убедительно обосновывают необходимость доказательств в курсе математики для всех специальностей.

1. Поставим вопрос несколько шире: насколько формализованным должно быть изложение математического материала в курсах математики для экономистов? Преподавателю часто бывает проще изложить материал формально. При этом Ввести адаптационные курсы математики для студентов первого курса, предназначенные для повышения уровня школьной математической подготовки.
2. Совместными усилиями преподавателей-математиков и преподавателей-экономистов разработать курсы математики с экономическими примерами.

3. Преподавателям-экономистам усилить роль математики в своих курсах, как можно чаще демонстрировать возможность использования математических понятий и утверждений.
4. Исключить из курсов высшей математики «тупиковые» разделы, т. е. те разделы, с которыми студенты, скорей всего не встретятся в дальнейшем обучении и в своей профессиональной деятельности. Так, например, по моему мнению, вполне можно исключить из программы высшей математики для экономических специальностей раздел «комплексные числа».
5. Избегать излишней формализации изложения математического материала, при этом, не отказываясь полностью от доказательств.

Литература:

1. Allen, R.G.D. *Mathematical Analysis for Economists*. – The Macmillan Press RTD, 1972. – 548 p.
2. Beckmann, M.J., Künzi, H.P. *Mathematik für Ökonomen I*. – Springer Verlag, 1973. – 230 S.
3. Soper, J. *Mathematics for Economics and Business*. – Blackwell Publishers Inc., 1999. – 294 p.
4. Ведина, О.И., Десницкая, В.Н., Варфоломеева, Г.Б. *Математический анализ для экономистов*. – СПб.: «Лань», 2004. – 343 с.
5. Десницкая В. Н. Зачем экономисту нужна математика? – Математическая подготовка студентов экономических направлений. Материалы международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 25 марта 2016 г.). – СПб. 2016. С. 85 – 91.
6. Зуев А. Н. Об обучаемости экономистов математике. – Математическая подготовка студентов экономических направлений. Материалы международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 25 марта 2016 г.). – СПб. 2016. С. 100 – 102.
7. Дмитриев А. Л. Математика и экономика: к вопросу о преподавании математики экономистам. – Математическая подготовка студентов экономических направлений. Материалы международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 25 марта 2016 г.). – СПб. 2016. С. 91 – 93.
8. Соколова Ж. В., Сорокина О. А., Калинушкина М. Ю. Некоторые противоречия современного математического образования. – Математическая подготовка студентов экономических направлений. Материалы международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 25 марта 2016 г.). – СПб. 2016. С. 155 – 159.

МЕХАНИЗМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В РАЗРАБОТКУ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Кравцов Алексей Олегович,
к.п.н., доцент кафедры управления образованием
и кадрового менеджмента РГПУ им. А.И. Герцена*

Развитие России по пути формирования гражданского общества делает необходимым развитие самостоятельности муниципальных территорий на основе самоуправления.

Стратегическое планирование, поддерживая эту тенденцию, вместе с тем помогает не допустить хаотичных центробежных тенденций, способных разрушить единое геополитическое пространство страны. Разработка стратегических целей деятельности муниципальных образований на основе их конкретных условий приводит к разным результатам, но законодательная база, лежащая в основе их реализации, едина для всех. Формой, регулирующей процесс разработки муниципальным образованием стратегических целей развития и их реализации, выступает стратегический план.

Стратегический план разрабатывается и реализуется публично, на основе частно-общественного партнерства. Стратегический план — это не директива, это свод согласованных заинтересованными участниками действий, это договоренность о конкретных мерах, имеющих стратегическую важность для города, которые необходимо предпринять в интересах экономики и населения.

В стратегическом плане сочетаются долгосрочное видение и конкретность немедленных действий. Он является долгосрочным по глубине прогноза и длительности последствий намечаемых действий, но среднесрочным по характеру включенных в него мер.

Таким образом, стратегическое планирование в современной России помогает решать следующие задачи;

- институционализация в жизнедеятельности городов новых ценностей развития общества;
- формирование новой управленческой культуры руководителей предприятий и города в целом;
- актуализация интересов жителей городов, развитие их социальной активности, оформление ее в правовых нормах и гражданских инициативах;
- создание механизма общественного диалога различных социальных групп и всех ветвей власти. [1]

В полной мере, сказанное выше относится и к стратегии развития муниципальной системы образования.

Основная цель создания такого документа состоит в появлении системы ориентиров, позволяющих принимать конкретные управленческие решения в едином стратегическом русле, вести перестройку как управления образованием, так и самого педагогического процесса, ориентируясь не на сиюминутные потребности, не управлять методами «затыкания дыр», а сконцентрировать силы и материаль-

ные возможности для постепенного, шаг за шагом проведения к идеальному видению функционирования системы образования.

Одним из наиболее значимых аспектов государственного управления является управление системой образования, осуществляющееся непрерывно в течение всего времени деятельности как законодательных, так и исполнительных органов власти и оказывающее существенное воздействие на всех граждан страны.

Поэтому участие общественности в разработке стратегической составляющей такого управления представляется особенно целесообразным. Рассмотрим некоторые аспекты такого участия, и, прежде всего, попробуем дать определение общественному участию в бюджетном процессе.

Общественное участие в стратегическом планировании развития территориальных образовательных систем — это непрерывный процесс взаимодействия гражданского общества и органов власти, в основе которого лежат переговоры по поводу реализации законных прав, а также интересов граждан и социальных групп в деятельности системы образования.

Эффективным общественное участие может считаться тогда, когда озвучиваемые общественностью проблемы начинают непосредственно разрешаться или выражаемые потребности учитываются при принятии решений.

Общественное участие не может начаться само собой, это запланированные усилия по вовлечению граждан в процесс принятия решения; чем правильнее выбран уровень общественного участия, его форма, хорошо организовано взаимодействие, тем больший эффект можно получить от общественного участия.

Для того чтобы рассматривать возможности реализации такого взаимодействия, зададим основные теоретические рамки общественного участия.

Что такое «общественность»?

Общественность — это одно или несколько физических или юридических лиц, а также их ассоциации, организации или группы, за исключением тех, кто принимает решения по данному вопросу в силу служебных обязанностей, представляет органы власти или участвует в деятельности на основании контракта с заказчиком. [2]

Применительно к организации общественного участия, важно определить категорию **«заинтересованной общественности»** Это общественность, интересы которой затрагиваются процессом принятия данного решения.

Общественность не может рассматриваться как одно целое, она диффузна, однако в то же время сегментирована на группы интересов, территориальные сообщества, отдельных индивидов; на группы, разделяющие общие цели, идеалы или ценности. Каждый отдельный человек может принадлежать к совершенно разным общественным образованиям.

Идентификация различных категорий общественности важна по двум причинам. Во-первых, недопустимо исключить из участия ни одну группу. Подобное исключение, преднамеренное или нет, будет иметь последствия, ведущие к конфликтам различной степени. Во-вторых, использование тех или иных методов зависит от той группы, с которой ведется работа [3]. Можно классифицировать общественность на три группы:

1. Общественность, воздействие на которую решение окажет сразу же после его принятия. (Например, введение лицензирования правозащитной деятельности

затронет интересы многочисленных правозащитных организаций или социальных организаций, регулярно отстаивающих права своих членов.)

2. **Общественность**, озабоченная эффективностью решения проблемы для той или иной категории граждан (например, дети), общества в целом, окружающей среды. (Например, аналитические центры, ведущие исследования по данной проблеме, или экологические организации).
3. **Бизнес-структуры, предприниматели**, кому решение может принести прибыль или убытки. (Любое повышение налогов или введение сборов, равно как и их отмена, могут сразу воздействовать на экономические интересы, и как следствие привести к снижению/повышению окладов или безработице/повышению занятости).

В России сегодня принято привлекать к общественному участию общественность, представленную через некоммерческие организации разного профиля.

Общественное участие может осуществляться по инициативе органов власти, когда они приглашают тех, кого хотят услышать, а также площадки для участия может создавать и сама общественность с приглашением власти. Есть преимущества и недостатки обоих пространств. Вместе с тем, принято полагать, что более устойчивыми являются процессы, которые закреплены законодательно, при этом прописаны не «рамочно», а детально.

Несмотря на основополагающую позитивную сущность общественного участия в демократии, следует отметить как его сильные, так и слабые стороны.

Основываясь на исследованиях Крэйтона, Чалмерса и Бранча [4], можно выделить следующие *достоинства процесса общественного участия*.

Общественное участие:

- является механизмом формирования информационного пространства;
- способствует выявлению проблем, потребностей, важных как для общественности, так и для власти ценностей (функция индикации);
- содействует выработке новых идей, поиску новых решений проблем, оценке альтернатив различных решений (функция генерации);
- ускоряет процессы реализации принятых решений (функция катализа).

Дополнительная возможность, которую дает общественное участие, состоит в том, что ведомство, протоколируя процесс принятия решения (включая предлагаемый проект решения, обсуждения, принятое решение), сопровождает записи результатами юридической, а также общественной экспертизы основных факторов влияния на процесс принятия решения. Тем самым, на лиц, принимающих решения, возлагается дополнительная ответственность за последствия, поскольку процесс в определенной мере открыт для общественности (функция контроля).

Таким образом, открытость способствует возможности оказывать определенное давление на власть с целью ее принуждения к соблюдению требуемой процедуры, а также повестки, формируемой с участием общественности.

Слабые стороны, или недостатки общественного участия:

- появление многочисленных новых идей, альтернатив может создать путаницу и беспорядок, вызываемые закономерной перегрузкой органов власти (так называемый «белый шум» на входе в систему);

- велика вероятность получения ошибочной информации в связи с недостаточной экспертной подготовкой некоторых участников такого процесса;
- неизбежно увеличивается длительность процесса принятия решения, а также его «стоимость».

Перечисленные потенциальные трудности могут стать особенно актуальными в наш век информатизации, когда встают проблемы уже не поиска информации, а ее усвоения, переработки и рефлексии.

Именно поэтому, прежде чем приступить к вовлечению заинтересованных сторон, необходимо выбрать метод, наиболее соответствующий ситуации. При выборе метода следует учесть возможные ожидания и ограничения в рамках данного процесса. Анализ представленных ниже требований поможет в выборе критериев метода вовлечения.

1. **Задачи процесса** как в связи с темой, так и в связи с процессом вовлечения заинтересованных сторон.

Данные задачи определяют результаты, ожидаемые по окончании процесса вовлечения, метод регистрации результатов и включения их в процесс принятия решений. Важно обеспечить сквозную прозрачность процесса принятия решений на всех этапах.

2. **Ресурсы и сроки**, определенные для процесса.

Реалистичный бюджет, выделенные человеческие ресурсы и установленные сроки гарантируют независимость процесса. Отсутствие времени и денег создает проблемы для всех. Более того, их отсутствие может подорвать все ранее достигнутые результаты. Реалистичное отношение к срокам и бюджетным средствам позволит избежать неприятностей.

Сроки осуществления процесса должны быть согласованы всеми участниками. Тщательно продуманные сроки обеспечивают гладкое течение всего процесса вовлечения. Важные процессы вовлечения заинтересованных сторон требуют времени. Достаточное количество времени должно быть выделено на взаимное обучение и дискуссии, на преодоление трудностей и выработку «единого языка».

[5]

3. **Ясный план и налаженная коммуникация** помогут пройти весь путь и найти оптимальный метод.

Различные методы предполагают различное использование информации, и поэтому важно оценить потребности в рамках процесса вовлечения заинтересованных сторон, сопоставить их с сильными и слабыми сторонами возможных методов. Для всех участников необходимо обеспечивать постоянный информационный и коммуникационный поток.

4. **Анализ рисков** поможет определить потенциальные издержки (социальные, финансовые, политические и т.д.), связанные с данной темой; а также поможет выбрать наиболее подходящий метод.

Многие процессы зависят от хорошей работы, энергии и приверженности делу одного человека или многих людей. Если один человек или многие люди перестанут вносить свой вклад, или, если проект перестанет работать, процесс может оказаться заблокированным или просто провалится. Данные риски указывают

на необходимость обеспечить независимость процесса от влияния конкретных людей и внешних условий.

Если критерии отбора ясны, можно приступать к анализу различных имеющихся методов.

Специалисты выделяют 15 методов вовлечения заинтересованных сторон, в рамках настоящей статьи мы остановимся на двух, наиболее простых и эффективных, на наш взгляд.

Все выбранные нами методы выходят за рамки информирования и двусторонней дискуссии; они акцентируют внимание на взаимодействии между сторонами.

Каждый представленный метод описан в соответствии с рядом критериев. Такой подход позволяет выбрать метод, наиболее подходящий в данном случае. К критериям относятся: затратность, необходимое время, цель применения, сильные и слабые стороны. Любой метод требует ресурсов для организации встреч - оплаты аренды места проведения, выездного питания, логистики. В наших примерах указаны только необходимые особые ресурсы.

1. МЕТОД «ШАРЕТ»

Описание:

«Шарет» — это интенсивный метод работы лицом к лицу. Он предназначен для того, чтобы за короткий промежуток времени вырабатывать единое мнение среди представителей различных подгрупп в обществе. Метод может использоваться для разработки, проектирования и планирования проектов на основе практических идей и мнений на ранних этапах процесса планирования. Он побуждает к сотрудничеству и разрешению тупиковых ситуаций к концу процесса.

Метод включает следующие элементы:

- Предварительный этап: внимание сосредоточено на работе с координационным комитетом, который определяет основную задачу «шарет» и решает организационные вопросы логистики (транспорт, место проведения и т.д.) для следующих двух этапов:
- Семинар «шарет» — интенсивное планирование и проектирование.
- Заключительный этап — подготовка завершающего документа.

Задачи:

- За короткий период времени в большой группе участников выработать общие рекомендации и план действий
- Разработать видение процесса планирования для географического региона на основе приоритетов, выявленных заинтересованными сторонами.

Результаты:

- Усиление сотрудничества.
- Обмен информацией и общее понимание темы.
- Творческие решения.
- Заключительная презентация.

Сильные стороны:

- Помогает в сложных ситуациях.

- Способствует быстрому и интерактивному принятию решений.
- Дает возможность различным группам и людям обсуждать вопросы с командой «шарет».
- Способствует обмену идеями.
- Работает как «мозговой штурм».
- Открывает горизонты.
- Дает возможность провести целостный анализ проблемы

Слабые стороны:

- Процесс очень интенсивный.
- Может оказаться дорогим, так как необходимо привлекать специалистов.
- Применим только для некоторых сценариев.

Метод используется:

- Для разработки, проектирования и планирования проектов на уровне местного сообщества.
- Для сбора практических идей и мнений на начальном этапе процесса.
- Для стимулирования вклада и сотрудничества.
- Для содействия принятию решений по сложным вопросам.
- Для разрешения тупиковых ситуаций в отношениях между заинтересованными группами.
- Для разработки практически возможных проектов и планов действий.
- Для определения потенциальных источников финансирования проектов.

Количество участников: от 20 до 100 человек.

Время, необходимое на работу: от 4 дней до 4 недель

2. МЕТОД «НОМИНАЛЬНЫХ ГРУПП»

Описание:

Номинальные группы являются группами только по названию. Данный метод исключает социальную и психологическую динамику группового поведения, которая может сдерживать креативность отдельных людей и препятствовать их участию в дискуссии. Метод номинальной группы является альтернативой методу «мозгового штурма», при котором выработка идей, групповая дискуссия и систематическое голосование помогают группе выбрать предпочтительное решение.

1. Идея: в течении 5-10 минут участники записывают свои мысли по заданной теме.
2. Каждый участник представляет свои идеи, начиная с лучшей; идеи участников фиксируются.
3. Разъяснение: каждая идея обсуждается и получает свой номер, и похожие идеи группируются.
4. Участники голосуют за пронумерованные идеи по согласованной системе голосования.
5. Действия: группа обсуждает план действий на основе результатов голосования для достижения согласия по решению поставленной проблемы.

Задачи:

- Расширить участие при формулировании проблемы, ее решении и при планировании программы.
- Представить сбалансированный круг мнений сообщества или группы.

Результаты:

- Творческое решение проблемы и достигнутое в группе решение при высокой точности учета индивидуальных мнений.
- Согласие в группе относительно идей, выдвинутых с помощью структурированного процесса.
- Индивидуальные идеи и мнения совмещаются и группируются для вынесения коллективного суждения.

Сильные стороны:

- Обеспечивает вклад со стороны всех участников и широкий круг ответов.
- Метод полезен для вынесения решений демократическим путем.
- Метод полезен при разработке идей и решений, а также при сборе фактического материала.
- Повышается результативность совместных встреч, баланс и активность участия.

Слабые стороны:

- Требуется опытный фасилитатор и определенные физические условия.
- Метод позволяет работать только с одним вопросом одновременно (метод одной цели).
- Не пригоден для решения более простых задач, требующих участия менее структурированных интерактивных групп.
- Необходимо устанавливать четкие правила.
- Не пригоден для ситуаций, когда результат заранее известен и требуется полное согласие.
- Может оказаться трудным убедить людей использовать метод.
- Занимает довольно много времени, как правило, 60 – 90 минут.

Необходимые особые ресурсы:

- независимый фасилитатор;
- люди, ведущие записи;
- листы бумаги для ответов;
- скрепленные листы бумаги.

Метод используется:

- для сбалансированного и углубленного участия, объединения широкого круга идей и трансформирования детальной дискуссии в план действий;
- для определения элементов конфликтной ситуации в сложных условиях принятия решений;
- для определения элементов программы решения (исследование решения) и определения приоритетов, когда суждения нескольких человек должны быть расшифрованы и преобразованы в групповое решение;

- широко применяется в области здравоохранения, образования, социального обеспечения и в промышленности для исследования возможных проблем и решений.

Количество участников: около 10 человек в группе.

Необходимое время: как правило, от 3 до 5 часов.

Завершая, отметим, что успех работы различных систем социально-экономической сферы, в том числе и системы образования, в значительной степени является следствием расширенного вовлечения заинтересованных сторон.

Вовлечение заинтересованных сторон является циклическим процессом, требующим постоянных усилий со стороны местных органов власти. Данный процесс является сложным, однако, он приносит положительные результаты, и с течением времени его масштаб и содержание могут измениться. Если власти начинают уделять особое внимание работе с заинтересованными сторонами, можно ожидать повышения эффективности всей работы.

Следует отметить, что процесс вовлечения заинтересованных сторон является ценностью сам по себе, но не оправдывает плохой коммуникации, дисбаланса в отношениях различных групп участников и неправильного использования результатов процесса.

Весь этот процесс должен быть хорошо спланирован и должен быть интегрирован в процесс принятия решений в рамках муниципального образования. Только в таком случае процесс может принести ожидаемые результаты.

Литература:

1. Виноградов В.Н., Эрлих О.В. Вовлечение общественности города в разработку и реализацию стратегического плана: теория, практика, технологии (из опыта создания стратегических планов в шахтерских городах Российской Федерации). Научно-методическое пособие. - СПб: Леонтьевский центр, 2001. – С. 9 – 10
2. Bishop A.B. Communication in the Planning Process. // In Public Involvement Techniques: A Reader of Ten Years Experience at the Institute of Water Resources. Ed. by Creighton J.L., Delli Priscoli. IWR Staff Rep. 81-1, U.S. Army Engineer Institute for Water Resources. Fort Belvoir. Va. 1981
3. Creighton J.L., Acting as a Conflict Conciliator; Chalmers J.A., Branch K. Integrating Planning and Assessment Through Public Involvement.// In Public Involvement Techniques: A Reader of Ten Years Experience at the Institute of Water Resources. Ed. by Creighton J.L., Delli Priscoli. IWR Staff Rep. 81-1, U.S. Army Engineer Institute for Water Resources. Fort Belvoir. Va. 1981b
4. Hanchley J.R. Objectives of Public Participation. // In Public Involvement Techniques: A Reader of Ten Years Experience at the Institute of Water Resources. Ed. by Creighton J.L., Delli Priscoli. IWR Staff Rep. 81-1, U.S. Army Engineer Institute for Water Resources. Fort Belvoir. Va. 1981. P. 16