

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

Н. Г. Санникова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖЕРА**

Екатеринбург
2008

УДК 377
ББК Ч 466 п/р
С 18

Санникова Н. Г. Теоретические основы профессиональной подготовки социального педагога как социально-педагогического менеджера [Текст]: моногр. / Н. Г. Санникова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 167 с.

ISBN 978-5-8050-0300-5

В монографии анализируются связи социально-педагогической деятельности с социальным менеджментом, дается теоретическое и методологическое обоснование социально-педагогического менеджмента как основы управленческой подготовки социального педагога, рассматриваются особенности профессии социального педагога как социально-педагогического менеджера.

Издание адресовано педагогическим и научным работникам, студентам социально-педагогических вузов и факультетов.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Л. В. Моисеева (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор философских наук, профессор Д. И. Макаров (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0300-5

© ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2008
© Н. Г. Санникова, 2008

Введение

«Социальное управление как воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития есть свойство любого общества, вытекающее из его системной природы, общественного характера труда, необходимости общения людей в процессе труда и жизни, обмена продуктами их материальной и духовной деятельности» [58, с. 740]. Историей доказано, что от сложившейся в обществе системы социального управления зависит уровень общественного развития в целом и социальное благополучие каждого человека. Существует мнение, что именно «неразвитость системы социального управления, неэффективность социального менеджмента, недостатки в освоении его теории и практики являются главной причиной, сдерживающей развитие социального прогресса, порождающей социальные дисбалансы» в мире [49, с. 8–9]. Не случайно последние десятилетия развития российской науки характеризуются возросшим вниманием к управленческим проблемам. В новых социально-экономических и политических общественных условиях с успешностью их решения связывается качество жизни и самочувствие россиян во всех сферах жизнедеятельности человека. Это природная сфера, сферы производственных и семейных отношений, здравоохранения, образования, политической, экономической, духовной, культурной деятельности и т. д.

Управленческая практика существует и развивается с тех пор, как начали существовать и развиваться человеческие отношения. До настоящего времени социальное управление прошло многовековую эволюцию в рамках разных исторических этапов общественного развития. С древнейших времен до наших дней учеными выделяется несколько управленческих революций, соответствующих основным историческим вехам смены культур и социальных сословий.

Временем зарождения и эволюции *науки управления* стал XX в. Ее основоположником считается американский инженер и исследователь Фредерик Тейлор (1856–1915), который впервые дал научное обоснование системы организации труда и управленческих отношений в производственной сфере, заложив основы *классической школы*

управления. Разработанная им модель управления известна в науке как модель «рациональных целей». Его идеи получили широкое распространение в индустриальных экономиках в 1920–30-е гг. Методы, предложенные Ф. Тейлором, значительно усиливали влияние административного персонала на процесс производства и позволяли в несколько раз увеличивать производительность труда за счет четкой бухгалтерии, жесткого контроля и учета рабочих операций и времени их осуществления.

За научными разработками Ф. Тейлора последовали новые теории, на основе которых создавались модели менеджмента, отвечающие особенностям меняющегося времени. Наиболее известны из них модели «внутренних процессов», или бюрократического менеджмента, М. Вебера (1864–1920), «административного менеджмента» А. Файоля (1841–1925), «человеческих отношений» М. Фоллет (1868–1933) и Э. Мэйо (1880–1949), «открытых систем» Э. Триста и К. Бэмфорта, а также модели Т. Бернса, Дж. Вудворда, Т. Питерса, Дж. Сталкера, Р. Уотермана и др. (1950–80-е гг.).

На основе этих моделей в теории и практике управления в настоящее время активно развиваются такие подходы к управленческой деятельности, как системный, психологический, ситуационный, количественный, процессный, кибернетический и т. д.

В научной и практической областях социального управления в последние десятилетия выделилось множество разных направлений и специализаций. «Социальная сфера управления становится относительно самостоятельной, многоструктурной и массовой как с точки зрения объекта воздействия, так и его субъекта. Появляется особый вид управленца – менеджера-специалиста в этой области» [49, с. 3]. Выделение новых направлений в управлении связано с бурным развитием социальной сферы и необходимостью упорядочения, совершенствования и развития различных социальных систем, социального поведения людей и социальных отношений.

С расширением видов деятельности по разрешению проблемных ситуаций населения в 1990-е гг. начал развиваться менеджмент социальной работы. В рамках производственного менеджмента формируются кадровый и финансовый менеджмент. Сегодня мы все чаще сталкиваемся с такими понятиями, как международный, инвестиционный, инновационный, политический, сетевой менеджмент и т. д.

Необходимость совершенствования российской системы образования обусловила развитие в России в 1970–80-е гг. образовательного менеджмента как одного из направлений социального управления. В его рамках выделился внутришкольный и педагогический менеджмент. На смену школоведению пришла теория внутришкольного управления. В работах Ю. А. Конаржевского, М. М. Поташника, В. П. Симонова, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой школа начала рассматриваться как сложная, динамичная, открытая социальная система со множеством внешних и внутренних связей.

За три последних десятилетия все подходы к управлению образовательным учреждением и педагогическим процессом переосмыслены через призму социального менеджмента. Под его влиянием в отечественной системе образования взяты на вооружение принципы демократического управления, в соответствии с которыми главной целью управления является человек с его потребностями и интересами. На основе современных моделей менеджмента пересмотрена сама роль управления в образовании. Сегодня она рассматривается с позиций *развития* образовательной системы, *перевода ее в новое, более высокое качественное состояние* [17, с. 4]. Функции управления образовательными системами приводятся в определенное соответствие с функциями, признанными ведущими в теории и практике классического менеджмента. Так, в ряду управленческих функций внутришкольного управления выделилась функция мотивации. Если ведущее место в управлении образовательным учреждением (ОУ) недавно отводилось контролю, сегодня одним из главных инструментов развития учебно-воспитательного процесса и школьной системы в целом рассматривается педагогический анализ. Важная роль в последние годы отводится работе с информационными потоками. Начали активно разрабатываться психологические аспекты управления образовательным учреждением. Четко обозначился исследовательский подход к управлению. В теорию и практику управления образованием в последние годы все уверенней входят понятия «менеджмент», «педагогический менеджмент», «педагогический маркетинг», «менеджер образования» и т. д.

Под влиянием современных теорий социального менеджмента развивается концептуальный подход к развитию образовательной системы на основе принципов стратегического планирования и прог-

раммно-целевого управления [39], разрабатывается подход к управлению по результатам образовательной деятельности [55]. С развитием социальных составляющих системы образования создаются реальные предпосылки для выделения новых направлений (видов) менеджмента в этой сфере.

Начало 1990-х гг. ознаменовалось в российской науке становлением новой научной дисциплины – социальной педагогики, призванной обеспечивать социальное воспитание разных слоев населения, усиливать процессы социализации и социальной адаптации молодежи в образовательных и воспитательных учреждениях. Появилась профессия социального педагога, становление которой также происходит под влиянием социального менеджмента. По специальности 031300 Социальная педагогика разработаны государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 1995, 2000, 2005 гг. В стандарте 2005 г. социальный педагог обозначен как «социальный менеджер» [10, с. 22].

Однако управленческие аспекты социальной педагогики пока не разработаны. Учебные пособия по социальной педагогике и образовательному менеджменту никак не связаны с проблемами подготовки социальных педагогов как социальных менеджеров. А между тем социальный педагог как менеджер призван на профессиональном уровне управлять взаимодействием участников социально-педагогического процесса, следовательно, он должен владеть достаточным объемом управленческих знаний.

В связи с этим возникает проблема формирования управленческого подхода к профессиональной подготовке новых для российской системы образования специалистов, при котором могли бы максимально учитываться управленческие особенности профессии социального педагога. Он видится нам прежде всего в осмыслении научно-практических основ управленческой деятельности социального педагога и в формировании представлений о профессии «социальный педагог» в связи с профессией менеджера.

Социальный педагог – особый менеджер. Его характеристики обусловлены особенностями социального, образовательного, педагогического и внутришкольного менеджмента, менеджмента социальной работы, поскольку социальная педагогика связана с разными сферами образования и общественной жизни. Это менеджер социаль-

но-педагогический, управленческие действия которого должны опираться как на социальную, так и на педагогическую основу. Таким образом, создается необходимость выделения такого направления менеджмента, которое имело бы интегрирующее значение в создании управленческих основ деятельности социального педагога как менеджера. Этим направлением, по нашему мнению, должен стать *социально-педагогический менеджмент*.

Понятие «социально-педагогический менеджмент» в теории отсутствует, и такого направления менеджмента в социальном управлении нет. Однако в социально-педагогической практике оно начало проявляться с первых лет становления советской системы образования. История социальной педагогики в России содержит немало примеров, подтверждающих это. Мы находим их в работах С. Т. Шацкого, посвященных организации детских сообществ; в работах В. А. Сухомлинского – директора-воспитателя, который придавал особое значение социальной функции воспитания и как руководитель определил социально-педагогические способы ее реализации; в социально-педагогической деятельности А. А. Католикова, создавшего воспитательную систему агрошколы-интерната для решения проблем социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; в работах И. П. Иванова, разработавшего методику управления социальным формированием личности ребенка посредством его активного участия в коллективной творческой деятельности; в работе по руководству школой как социально-педагогической воспитательной системой В. А. Караковского, претворившего в жизнь идеи И. П. Иванова; в многолетней социально-педагогической практике и в книгах нашего земляка – педагога и писателя Я. Н. Левина, одним из первых макаренковедов обратившего внимание на управленческие стороны творчества А. С. Макаренко.

Личность А. С. Макаренко является самым ярким примером социально-педагогического менеджмента в истории социальной педагогики. Он не только обогатил российскую и мировую педагогическую практику ценнейшим социально-педагогическим опытом, но и создал уникальную научную школу управления социальным формированием и развитием личности, на которую можно опираться при подготовке современных социальных педагогов к практической деятельности.

В книге известного российского макаренковеда А. А. Фролова, посвященной историографии освоения и разработки наследия

А. С. Макаренко в СССР, России и мире, автором отмечается «...уникальная особенность макаренковского творчества: активное вторжение в сферу базовых социально-гуманитарных наук». Наследие А. С. Макаренко «...дает убедительный пример обратного влияния педагогики на связанные с ней науки» [59, с. 20]. Анализ его наследия с позиций современной теории управления раскрывает великого педагога как основателя социально-педагогического менеджмента, управленческая мысль которого не только «вторгалась» в теорию социального менеджмента, но и подчас опережала ее развитие. Поэтому для подтверждения выдвигаемых нами положений мы постоянно обращаемся к творчеству А. С. Макаренко.

На основе анализа многосторонних связей социальной педагогики и социального управления, социально-педагогической деятельности и социального менеджмента, а также исторически сложившейся практики мы приходим к выводу о правомерности выделения такого вида управленческой деятельности, как социально-педагогический менеджмент. Оно имеет под собой реальную историческую и теоретическую основу, а также достаточные практические основания, что дает нам возможность построения и научно-методического обоснования модели социально-педагогического менеджмента. На современном этапе развития социально-педагогических знаний и становления профессии социального педагога это является объективной необходимостью.

Выделение социально-педагогического менеджмента как разновидности социального, определение его сущности, содержания и способов осуществления имеют как теоретическую, так и практическую значимость. С одной стороны, это усиление теоретической компоненты в профессиональной подготовке студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», с другой – вооружение их средствами и способами практической реализации управленческих знаний, необходимых социально-педагогическому менеджеру.

В связи с этим целью данной работы является теоретическое обоснование правомерности и актуальности выделения социально-педагогического менеджмента как особого вида управленческой деятельности, разработка и обоснование его теоретической модели и ориентация студентов на ее практическую реализацию.

Эта цель осуществлялась нами на основе сравнительного анализа основных положений теории социального управления и теории со-

циальной педагогики, анализа особенностей образовательного, педагогического и внутришкольного менеджмента и особенностей социально-педагогической деятельности с исторически сложившимися подходами к ее организации.

Социально-педагогический менеджмент – обширнейшая неисследованная область разнообразных знаний, умений и навыков. Не претендуя на всеобъемлющий характер ее анализа, в данной работе мы сосредоточились главным образом на социально-педагогическом менеджменте в образовательном учреждении, поскольку область профессиональной деятельности социального педагога в государственном образовательном стандарте 2005 г. ограничена только сферой образования. Однако в сложившейся общественно-педагогической практике она значительно шире, что учитывалось нами при разработке материалов книги. Думаем, что эти материалы могут быть спроецированы и на другие сферы деятельности социального педагога.

Глава 1

СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ, МЕНЕДЖМЕНТ И МЕНЕДЖЕРЫ

1.1. Социальное управление и социальный менеджмент

Нет таких социальных процессов в нашей жизни, которые не были бы связаны с управлением. «Управлению с необходимостью подвержены и социальное поведение людей, и социальные отношения в целом» [58, с. 704].

В управленческой теории и практике выделяются *техничко-технологический* аспект управления, который изучается техническими науками, *биологический*, рассматриваемый естественными науками, и *социальный*, исследуемый целым рядом социальных наук.

Социальное управление присуще только социальным системам. Кибернетика, изучающая наиболее общие законы управления, определяет понятие управления как *процесс перевода сложной динамической системы из одного состояния в другое путем воздействия на ее переменные*.

Понятие «управление» многозначно и в настоящее время имеет множество определений в зависимости от того, с каких позиций оно рассматривается, какие стороны управления выделяются в качестве ведущих.

С позиций *целевой ориентации*, имеющей огромное значение в управлении, оно рассматривается как «...достижение целей, задач общества, организации с помощью определенных методов, действий, направленных на получение конечного результата» [49, с. 33].

«Если мы рассмотрим процесс управления школой с точки зрения *содержания*, то он будет представлять собой целесообразную деятельность органов управления, направленную на упорядочение учебно-воспитательного процесса и перевод всей системы в новое, более высокое, качественное состояние» [17, с. 4] (курсив наш. – Н. С.).

«По *форме* же процесс управления школой (как впрочем и любой другой социальной системой) будет представлять не что иное, как процесс переработки информации. Управление школой как информационный процесс состоит из 3 основных этапов: сбор информации о состоянии управляемого объекта, переработка ее и выдача команд-

ной информации» [16, с. 11] (курсив наш. – Н. С.). В связи с большой значимостью информации в управлении оно рассматривается и как «...закономерно возникающая в процессе эволюции специфически организованная форма движения материи, заключающаяся в целенаправленном многоциклическом преобразовании информации в двух взаимосвязанных, замкнутых обратными связями контурах и функционально реализующая как сохранение устойчивости управляемого объекта, так и развитие, дальнейшее повышение уровня его организации (или создание новых структур) путем отбора и накопления информации» [45, с. 315].

С точки зрения *системной организации* управление трактуется как «...элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности» [58, с. 704].

С *функциональных* позиций управление рассматривается как «...процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации» [27, с. 3].

С позиций *взаимодействия* участников управленческого процесса «управление предстает как определенный тип взаимодействия, существующего между двумя субъектами, один из которых в этом взаимодействии находится в позиции субъекта управления, а второй – в позиции объекта управления» [7, с. 25], как «...целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата (цели)» [61, с. 33],

С точки зрения *значимости (эффективности)* управление характеризуется как «...особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу» [27, с. 39]. Это «...стимулирующий элемент социальных изменений и пример значительных социальных перемен» [27, с. 39].

Мы не случайно остановились на анализе различных определений понятия «управление». Затрагивая разные грани и аспекты управления, в совокупности они дают более полное представление о его сущности и предназначении.

Социальное управление является одной из главных форм проявления власти. А *власть* в общем смысле – это «...способность и воз-

возможность осуществлять свою волю, оказывать определяющее воздействие на деятельность, поведение людей с помощью какого-либо средства: авторитета, права, насилия (экономическая, политическая, государственная, семейная и др.)» [58, с. 85]. В недавней российской истории «управлять» значило «править», «находить управу», «распоряжаться». Управление рассматривалось исключительно как функция власти, в которой должны преобладать административные методы воздействия на людей. Однако с развитием демократизации общества такая связь становится неактуальной. В последние годы в качестве главной проблемы социального управления рассматриваются не власть и исполнительская дисциплина, а человеческие отношения.

В наше время управление все чаще трактуется как «...сознательное регулирование общественных отношений посредством планомерной организации и рационализации деятельности людей, направленной на осуществление общественных целей» [6, с. 18].

Управление нередко отождествляют с руководством, которое также является формой проявления власти и «...обозначает способность осуществлять свою волю путем воздействия в различных прямых и косвенных формах на руководимые объекты. Оно может быть основано исключительно на авторитете, на признании руководимыми соответствующих полномочий у руководителей при осуществлении властно-принудительных функций» [58, с. 85]. Однако в связи с процессами демократизации в нашем обществе определение понятия «руководство» существенно видоизменилось, утратив акцент на «воздействии» и «осуществлении своей воли». В современной трактовке руководство выступает как «...наиболее эффективный *вид управления* людьми и коллективами, при котором субъект управления и объект управления *взаимодействуют* в сознательном стремлении к единой цели» [45, с. 247] (курсив наш. – Н. С.). Таким образом, руководство следует понимать как часть управленческой деятельности, ее разновидность.

Теперь обратимся к понятию «менеджмент», которое теснейшим образом связано с понятиями «управление» и «руководство», нередко подменяя их собой.

Английское слово «менеджмент» происходит от латинского слова *«manus»* – рука. Первоначально оно относилось к сфере управления животными и обозначало «искусство управления лошадьми».

Но позже это слово перенесли в сферу человеческой деятельности и стали подразумевать под ним область науки и практики управления людьми и организациями. В последнее время это понятие стало обычным в нашей управленческой литературе и уверенно вошло в наш управленческий обиход. Нередко термины «управление» и «менеджмент» употребляются как синонимы.

«Возникает вопрос – можно ли считать, что английское понятие “менеджмент” и русское “управление”... – это одно и то же. И да, и нет» [27, с. 6]. Почему так? Попытаемся ответить на этот вопрос, обозначив существующие в понятиях различия.

Управление рассматривается наукой как более общее по отношению к менеджменту понятие. Менеджмент является частью социального управления. Вместе с тем анализ показывает, что этот термин имеет более широкий смысловой диапазон. Под словом «менеджмент» понимаются: «...1) социальный и экономический институт, влияющий на предпринимательскую деятельность, образ жизни и сферу политики современного общества; 2) совокупность лиц, занятых управленческим трудом в производственной и непроизводственной сферах; 3) научная дисциплина, изучающая технико-организационные и социально-экономические аспекты управления общественным производством (управленческие структуры, систему и механизм межличностных отношений, стимулирование и мотивацию трудовой деятельности, организационное поведение и т. п.)» [49, с. 76].

Наиболее существенными, по мнению американских специалистов, представляются два серьезных отличия. «Во-первых, говоря о “менеджменте”, американцы почти всегда подразумевают фигуру “менеджера” – человека, субъекта управления, действующего в некоторой организации. В более общем смысле они применяют термин “администрация”, “администрирование”, который в большей степени отражает обезличенную систему управления. Во-вторых, когда говорят “менеджер”, то, по большому счету, имеют в виду профессионального управляющего, осознающего, что он представитель особой профессии, а не просто инженер или экономист, занимающийся управлением. К тому же менеджер – это человек, прошедший, как правило, специальную подготовку» [27, с. 6].

Менеджмент ставит своей целью применение на практике управленческих действий, пригодных для любой человеческой организации

и сферы деятельности. К ним относятся следующие: определение целей и задач организации, учреждения; разработка конкретных мероприятий по их достижению; разделение задач на отдельные виды операций, распределение работ; координация взаимодействия различных подразделений внутри организации; совершенствование формальной иерархической структуры, оптимизация процессов принятия решений и коммуникаций; поиск адекватной мотивации деятельности и др. Во всех известных зарубежных энциклопедиях понятие «менеджмент» трактуется как процесс достижения цели социальной организации за счет руководства людьми. «В фундаментальном Оксфордском словаре английского языка менеджмент определяется как способ, манера обращения с людьми, власть и искусство управления, особого рода умения и административные навыки, орган управления, административная единица. <...> В американском учебнике для студентов по курсу менеджмента дается следующее определение: менеджмент – это процесс оптимизации человеческих, материальных и финансовых ресурсов для достижения организационных целей» [36, с. 10]. Менеджмент рассматривается и как «всеобщая человеческая деятельность, являющаяся неотъемлемым элементом большинства видов труда» [5, с. 23]. В этом случае он «...предполагает принятие индивидом ответственности за свою деятельность и сознательные усилия, направленные на достижение определенного результата» [5, с. 21] и распространяется на семейную, общественную и деловую сферы. Менеджмент определяется и как конкретный «...вид управленческой деятельности, и как категория людей, участвующих в управлении организациями, и как особая профессия, которая развивается по мере обособления различных элементов процесса труда» [5, с. 23] (курсив наш. – Н. С.).

Выделяются разные направления менеджмента. На основе определенных признаков (субъектно-объектных, временных, целевых и т. д.) его можно классифицировать по группам и видам (табл. 1). Разумеется, такое разделение довольно условно, но оно необходимо для систематизации общих знаний о социальном менеджменте.

Главная особенность социального управления состоит в том, что его субъектом и объектом является человек, и при сопоставлении понятий «социальный менеджмент» и «социальное управление» очень важны моменты, связанные с человеческим фактором. В процессе управления они могут быть полноценно реализованы именно через

менеджмент, непосредственно связанный с людьми, с организацией их деятельности и с созданием социальных условий труда и жизни человека. Ориентация на человека, «человеческий ресурс» как цель и решающий фактор всех перемен, накопления потенциала общественного развития – вот что считается главным в современном менеджменте.

Таблица 1

Классификация групп и видов социального менеджмента

Критерий выделения группы	Виды менеджмента
По субъектам управления	Международный, государственный, муниципальный, административный и т. д.
По сферам и объектам управления	Политический, юридический, образовательный, социальной работы, коммерческий, финансовый и т. д.
По целям управления	Инновационный, инвестиционный, культурологический, досуговый и т. д.
По временной протяженности	Стратегический, тактический, оперативный и т. д.
По месту осуществления	Внутришкольный, внутриуниверситетский, производственный и т. д.
По способам организации	Научный, стихийный, ситуационный и т. д.

Известный американский теоретик менеджмента П. Друкер говорил по этому поводу, что «современный менеджмент – это специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости, ибо человеческая способность вносить вклад в общество столь же зависит от эффективности управления предприятием, как и от собственных усилий и отдачи людей» [15, с. 11].

По мнению Ю. А. Конаржевского, «менеджмент – это новая философия управления, выделяющая роль управления и менеджера в общественной жизни, а также социальную значимость профессии управляющего. Это требование сделать процесс управления вполне обоснованным, целесообразным и составлять планы достижения целей таким образом, чтобы подчиненные работали с осознанием собственного достоинства и получали от работы удовлетворение» [15, с. 14].

В теории управления существует такое выражение, ставшее аксиомой: управляют системами, руководят людьми. Так вот, руководство конкретными людьми на конкретном социальном участке происходит именно в рамках практического менеджмента.

1.2. Социальный менеджмент и менеджеры

Социальный менеджмент определяется как «...отрасль управления, формирующая у будущих специалистов теоретические и практические знания и навыки, позволяющие активно воздействовать на социальные процессы, влиять на формирование благоприятной для человека социальной сферы, проектировать социальные организации, что в свою очередь обеспечивает рациональное использование самого богатого и неисчерпаемого из всех ресурсов – человеческого» [49, с. 3].

Но социальный менеджмент не только формирует управленческие знания и навыки, но и позволяет реализовать их в конкретной практической деятельности, причем эта деятельность распространяется на все области нашей жизни, в том числе и на производственную. В связи с этим социальный менеджмент рассматривается и «...как разновидность предпринимательства в интеллектуальной и производственной сферах, сфере услуг, туристического бизнеса, платной медицины и т. п.» [49, с. 71].

Опираясь на фундаментальные знания в области социального управления, социальный менеджмент имеет своей целью получение наибольшего социального эффекта на конкретном участке социального пространства при наименьших управленческих издержках. Необходимым условием эффективности при этом является профессиональная деятельность всех субъектов управления и особенно менеджеров, так как полем их деятельности является именно этот конкретный участок социального пространства. Кто же они такие – социальные менеджеры?

В культуре развитых стран понятие «менеджмент» часто соседствует с понятием «бизнес». *Бизнес* – это деятельность, направленная на получение прибыли путем создания и реализации определенной продукции или услуг. Бизнесмен и менеджер – не одно и то же. *Бизнесмен* – это тот, кто «делает деньги», владелец капитала, находящегося в обороте, приносящего доход. Им может быть деловой человек, в подчинении которого никто не находится, или крупный собственник, который не зани-

мает постоянной должности в организации, но является владельцем ее акций и может быть членом ее правления. Менеджер же обязательно занимает постоянную должность; в его подчинении находятся люди.

Частный случай бизнеса – *предпринимательство*. Этот вид деятельности связывается с личностью человека – *предпринимателя*, который осуществляет бизнес, начиная новое дело, реализуя некоторое нововведение, вкладывая собственные средства в новое предприятие и принимая на себя личную ответственность за возможный риск. Различия между менеджером и предпринимателем тоже очень велики.

«Менеджер – это член организации, осуществляющий управленческую деятельность и решающий управленческие задачи» [7, с. 23]. Должность менеджера предполагает определенные управленческие обязанности в какой-либо социальной сфере: менеджер по туризму, менеджер по сбыту продукции или по закупкам и поставкам товаров, менеджер по организации досуга, менеджер по кадрам, по финансам и т. д. Он не является собственником предприятия, не вкладывает свой капитал в развитие производства или организации и не «делает деньги», пуская их в оборот для получения прибыли своей организации. Но при этом менеджер может выступать как представитель интересов собственников и может быть подотчетен владельцам бизнеса.

Обосновывая тот факт, что организации не могут существовать без менеджеров, О. С. Виханский и А. И. Наумов приводят в своей книге следующие аргументы:

- «...менеджеры обеспечивают выполнение организацией ее основного предназначения;
- менеджеры проектируют и устанавливают взаимодействие между отдельными операциями и действиями, выполняемыми в организации;
- менеджеры разрабатывают стратегии поведения организации в изменяющейся внешней среде;
- менеджеры обеспечивают служение организации интересам тех лиц и учреждений, которые контролируют организацию;
- менеджеры официально представляют организацию в церемониальных мероприятиях» [7, с. 23].

В теории управления труд менеджера обособляется от непосредственного труда основных работников производства (организации), что предопределяет возникновение особой группы менеджеров-

профессионалов. Однако степень такого обособления может быть разной. В практике организации труда имеется немало примеров, когда управленческие функции и обязанности менеджера сочетаются с исполнительскими, и наоборот. Так, ректор университета может читать студентам курс лекций по какой-либо дисциплине, а директор школы – вести учебный предмет. Или, напротив, на основе делегирования полномочий отдельные рядовые работники могут привлекаться к управлению различными видами работ в организации: участвовать в контроле за качеством труда, руководить общественными объединениями или подготовкой важных для организации производственных мероприятий.

Исследования показывают, что в современных организациях выполнение функций непосредственного труда и менеджмента одним работником является довольно распространенной практикой. Однако по существующей в социальном менеджменте теории ролей каждый менеджер должен играть в аппарате управления свою роль, представляющую собой «...набор норм, определяющих, как должны вести себя люди в данной социальной позиции» [45, с. 247]. Эти нормы связаны со специализацией управленческих функций в иерархической структуре менеджмента. Обычно выделяют функциональных, генеральных, линейных и аппаратных менеджеров [5, с. 23–24].

Функциональные менеджеры несут ответственность за отдельные элементы деятельности организации, такие как управление персоналом, исследованиями, маркетингом или производством.

Генеральные менеджеры обычно возглавляют подразделения организации, такие как отделения или дочерние компании, призванные выполнять комплекс функций. Генеральный менеджер несет ответственность за общую деятельность подразделения.

Линейные менеджеры несут ответственность за выполнение функции, напрямую связанной с производством или потребителями.

Аппаратные менеджеры отвечают за непроизводственные аспекты деятельности предприятия, такие как финансы, персонал, закупки или правовые вопросы.

По терминологии, предложенной Д. Катцем и Р. Канном, ролью является «...сумма ожиданий окружающих по отношению к занимающему определенную должность индивиду» [5, с. 138].

Ю. А. Конаржевский связывает такие ожидания с менеджером-лидером – человеком, ведущим других к успеху. Ему свойственны следующие черты:

1. Он доступен любому работнику; тон обсуждения, беседы всегда доброжелателен.

2. Понимает, что управлять – значит делать дело руками других. Поэтому большую часть своего времени он отводит работе с персоналом, постоянно уделяя внимание системам поощрения. Он лично знаком со значительной частью работников.

3. Является противником кабинетного стиля управления, предпочитает обсуждать проблемы на местах, умеет слышать и слушать, решителен и настойчив.

4. Терпимо относится к выражению открытого несогласия, умело делегирует полномочия исполнителям, строит отношения на доверии.

5. В трудные минуты не стремится найти виноватого, а ищет причину сбоев и отклонений.

6. Не распоряжается и не приказывает, а убеждает, строгий контроль заменяет доверием.

7. Стремится развивать коллективные формы работы.

8. Всегда открыт для новых идей, создает атмосферу, в которой свободное высказывание идей становится нормой.

9. Формирует хороший психологический климат в коллективе, не удовлетворяет интересы одних работников за счет ущемления других.

10. С готовностью и, главное, публично признает заслуги сотрудников.

11. Не имитирует перемены, а на деле стремится осуществить позитивные изменения.

12. Его мышление носит творческий характер, что выражается в умении отбросить стандартные решения и искать новые, оригинальные, схватывать суть основных взаимосвязей проблем, мыслить вариативно (предвидеть несколько возможных вариантов решения проблем) и выбирать оптимальное решение [15, с. 15–16]. Менеджер-лидер вместе с тем мыслит:

- *протоколно* – отличает факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого;

- *безынерционно* – накопленный опыт и знания не мешают ему принимать оригинальные решения при рассмотрении новых, нестандартных проблем;

- *методично* – последовательно, не отвлекаясь от цели, осмысливает коммерческие, управленческие и психолого-педагогические ситуации;

- *мобильно* – переносит накопленный опыт на новые области знания с учетом их особенностей, места, времени, условий;

- *доминантно* – выделяет главное и не тонет в мелочах;

- *конструктивно* – не только вскрывает причины недостатков, но и умеет находить наиболее рациональные пути и способы их устранения, умеет качественно улучшать дело.

«Лидер не только должен организовать и руководить изменениями, но он должен “сам быть теми изменениями”, которые желает видеть у других» [15, с. 15–16].

В числе типичных социально-психологических черт личности менеджера исследователи называют инициативность, высокую работоспособность и т. п. Но главные среди них – творческий склад ума, стратегическое мышление, умение аккумулировать энергию многих, склонность к инновациям. Эти черты выделяют среди всех традиционных менеджеров фигуру преобразующего лидера, способного создавать новые организационные структуры и решать неординарные задачи.

Профессия менеджера требует настолько большой самоотдачи, что состояние стресса как результат чрезмерных умственных перегрузок немцы в обиходе шутливо называют «болезнью менеджера» [49, с. 40].

Конечно, многие качества менеджера имеют чисто личностный характер и определяются психологическими, биологическими, даже половыми особенностями человека. Однако известно, что профессионализм формируется прежде всего на основе специальных знаний, поэтому в высокоразвитых странах менеджеров готовят специальные средние и высшие учебные заведения, государственные и частные школы.

Так, в Америке в 1995 г. действовало свыше 1300 различных школ бизнеса и менеджмента, более 10 тыс. официально зарегистрированных консультативных фирм по менеджменту, не считая десятков тысяч независимых консультантов, оказывающих услуги по различным аспектам управленческой деятельности. Здесь более 70 пери-

одических изданий и свыше десятка издательств специализируются на литературе по управлению и бизнесу. В ведущей европейской ассоциации – Европейском фонде развития менеджмента – зарегистрировано около 300 центров обучения менеджменту. В Японии руководителей готовят сами фирмы на основе концепции «обучения посредством опыта», планомерно перемещая их по разным должностям, что позволяет познать специфику различных аспектов менеджмента и досконально изучить свою фирму. Лишь в возрасте 35 лет сотрудники здесь имеют шанс получить первую руководящую должность. В японских фирмах учатся все – от рабочих до президента, и ответственность за это возлагается на руководителей каждого из подразделений, где старшие учат младших. В Японии существует лишь три государственные школы бизнеса, главным образом для подготовки тех, кто намеревается работать за границей [27, с. 7–9].

В США к управлению допускаются лишь профессиональные управляющие. В нашей стране руководителями, к сожалению, становятся чаще всего не профессионалы в области управления, а специалисты разных профессий, хорошо зарекомендовавшие себя в профессиональной деятельности, хотя хороший учитель далеко не всегда может стать хорошим директором школы, а отличный врач – заведующим больницей.

1.3. Технологии осуществления социального менеджмента

Качество и результативность любой деятельности находятся в прямой зависимости от технологий ее осуществления, поэтому проблемы технологической оснащенности любых процессов имеют первостепенное значение для всех профессий. Настоящим профессионалом, специалистом своего дела человек становится только тогда, когда он в совершенстве овладевает необходимыми в определенной области технологиями и обладает способностью к их совершенствованию и созданию своих индивидуальных технологий деятельности. Не случайно технологическим проблемам сегодня уделяется много внимания в каждой области знания.

Термин «технология» (от гр. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – понятие, учение) изначально употреблялся лишь

в технической, производственной сфере, поэтому в словарях его значение представлено прежде всего в техническом плане, как «...совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» [47, с. 1338] или «...совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, например, технология металлов, химическая технология, технология строительных работ и т. д.» [44, с. 689].

Но постепенно этот термин начал использоваться и в других областях знания, в частности в социальных науках, связанных с искусством, мастерством и профессиональными умениями. В 70-е гг. XX в. в отечественной научной литературе появились понятия «социальная технология», «технологии управления», «педагогическая технология» (как разновидность социальной технологии).

Все социальные системы, с которыми связан социальный менеджмент: социально-политические, социально-культурные, социально-экономические, включают в себя *управляющую* и *управляемую* подсистемы. В свою очередь, каждая из этих подсистем содержит «...однородные группы элементов, образующих своеобразные системы меньшего уровня: техническую, технологическую, организационную, экономическую и социальную» [27, с. 81]. Технологическая подсистема на управленческом уровне – *управляющая* – включает в себя различные технологии социального менеджмента.

К ним относятся прежде всего *информационные технологии*, связанные со сбором, обработкой и использованием информации в процессе управления. Термин «информация» давно получил широкое распространение в теории и практике управления, так как по форме управление любой социальной системой представляет собой процесс переработки информации, состоящий из трех основных этапов: сбора информации о состоянии управляемого объекта, ее переработки и выдачи командной информации. Эти этапы образуют информационную систему, и каждый из них имеет свои технологии (сбора информации, ее систематизации и анализа, принятия управленческого решения на основе определенной информации и доведения его до нужных инстанций).

Огромное значение в осуществлении социального менеджмента имеют *коммуникативные технологии*. «Коммуникации – обмен идеями, мнениями и информацией в устном или письменном виде посред-

ством символов или действий» [5, с. 264]. «Мы осуществляем коммуникации и когда отправляем сообщение кому-либо, и когда размышляем о том, какой ответ получим. Мы вкладываем некий смысл в слова и жесты. Мы интерпретируем сообщения индивида и создаем в ответ собственное. Предположим, менеджер и сотрудник беседуют о рабочем задании. Для того чтобы понять, что имеет в виду каждая сторона, они вслушиваются в слова, оценивают жесты, читают соответствующие документы или изучают оборудование. Когда собеседники достигают взаимного понимания по вопросу будущих действий, мы имеем право заявить, что была осуществлена эффективная коммуникация» [5, с. 264–265].

Для осуществления эффективной коммуникации сегодня широко используются *компьютерные технологии* (например, электронная почта), с помощью которых устанавливаются и развиваются внешние связи организации, а также внутренние связи между ее сотрудниками. Развитию внешних связей при управлении способствуют и такие мероприятия, как съезды, симпозиумы, конференции, подготовка и проведение которых осуществляются в соответствии со своими коммуникативными технологиями.

Управление и регулирование любых процессов основаны на принципе обратной связи: субъект посылает команды исполнителю и должен получать информацию о результате деятельности. Без такой обратной связи невозможно выработать дальнейшие корректирующие и планирующие решения, достичь цели деятельности. В связи с этим в традиционной иерархической организации большое значение имеют коммуникативные технологии «вертикальных направлений» от менеджеров к подчиненным и обратно. Это технологии проведения оперативных и инструктивных совещаний, планерок, собраний, летучек.

Вместе с тем в менеджменте важны и «горизонтальные коммуникации», способствующие развитию межличностных отношений. Они создаются в процессе индивидуальной работы с людьми, путем проведения различных формальных и неформальных корпоративных мероприятий, а также в процессе совместной производственной деятельности. В любом случае здесь также используются определенные коммуникативные технологии.

Анализ научных источников свидетельствует о разных подходах ученых к выделению технологий социального менеджмента на раз-

ных уровнях управления. Так, В. Н. Иванов считает, что на государственном уровне универсальной технологией осуществления менеджмента является *социальная политика* [49, с. 87], т. е. «...деятельность государства в социальной сфере, которая направлена на объединение усилий всех субъектов хозяйственных и управленческих структур, всего населения в целях решения социальных задач» [49, с. 57]. Если учитывать, что социальная политика определяет принципы и характер всех управленческих процессов, в том числе и технологических, то с этим положением можно согласиться.

Вместе с тем на уровне социальных организаций большинство специалистов связывают управленческие технологии с функциями управления. Функции управления рассматриваются в теории как «...относительно самостоятельные, специализированные и обособленные участки управленческой деятельности» [7, с. 25]; как виды или этапы управленческой деятельности руководителя организации, составляющие в совокупности процесс управления [16, с. 32]; как управленческие обязанности менеджеров [36, с. 15].

В основу разработки современных функций управления легли функции, выделенные основателем классической, или административной, школы в менеджменте Анри Файолем (1841–1925), который относил к общим функциям управления предвидение, организацию, руководство, координацию и контроль. Он писал: «Управлять – это значит предвидеть, организовать, руководить, координировать и контролировать. Предвидеть – значит исследовать будущее и набрасывать программу действий. Организовать – значит создавать двойной организм предприятия, материальный и социальный. Руководить – значит заставлять функционировать личный состав. Координировать – значит связывать, объединять, гармонизировать все акты и все усилия. Контролировать – значит наблюдать за тем, чтобы все происходило сообразно установленным правилам и приказам» [26, с. 18]. В работах М. Мескона в качестве функций управления рассматриваются стратегическое планирование, планирование реализации стратегии, организация взаимодействия и полномочия, построение организаций, мотивация, контроль [27, с. 700]. В современной отечественной литературе по социальному менеджменту в качестве важнейших одни исследователи выделяют такие функции, как планирование, организация, руководство, контроль [36, с. 15], другие – прогнозирование,

планирование, организацию, активизацию, координацию, учет и контроль [26, с. 19] и т. д.

Вышеперечисленные функции в совокупности образуют управленческий цикл, под которым в управлении понимается «...целостная совокупность сориентированных на достижение одной цели, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности, взаимодействующих между собой управленческих функций, совершающих законченный круг развития и ограниченных определенными предметно-пространственными и временными рамками» [17, с. 5–6].

Осуществление каждой из этих функций происходит по своей технологии. Так, планирование имеет свою технологию, организация деятельности – свою и т. д. Но общим для всех технологий является расчленение деятельности на этапы и операции, на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. По мнению специалистов, главной отличительной чертой технологии является поэтапная организация деятельности. «Чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности» [51, с. 19].

При этом ни этапы, ни операции, ни порядок последовательности этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждый вид деятельности имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования.

Технологии осуществления управленческих функций довольно хорошо разработаны в современном менеджменте и представлены во многих учебных пособиях по социальному менеджменту. Рассмотрим самые общепризнанные, основные из них: планирование, организацию, мотивацию, контроль и регулирование.

Планирование определяется в менеджменте как «...процесс выбора целей и решений, необходимых для их достижения» [27, с. 690], как «...вид умственной деятельности, при котором создается образ потребного будущего, включающий понимание этапов его достижения» [45, с. 205]. «Выделяют стратегическое планирование, ориентированное на продолжительное существование предприятия, обеспечиваемое путем поиска, построения и сохранения потенциала успеха (доходности), и оперативное планирование – формирование годовых (оперативных) планов, определяющих развитие организа-

ции в средне- и краткосрочной перспективе на базе стратегических целей» [25, с. 33]. Существует также текущее планирование на более короткий срок. Перечисленные виды планирования различны по содержанию, но сходны по технологии, которая обычно включает восемь этапов [25, с. 35].

Этап 1 – *целеполагание (формирование целей)*. Это самый трудный этап. Его нельзя формализовать. Личность менеджера проявляется именно в том, какие цели он ставит.

Этап 2 – *подбор, анализ и оценка способов достижения поставленных целей*. Обычно можно действовать разными способами. Какой из них представляется наилучшим? Какие можно сразу отбросить как нецелесообразные?

Этап 3 – *составление перечня необходимых действий*. Что конкретно можно сделать, чтобы осуществить выбранный на предыдущем этапе вариант достижения поставленных целей?

Этап 4 – *составление программы работ (плана мероприятий)*. В каком порядке лучше всего выполнять намеченные на предыдущем этапе действия, учитывая, что многие из них связаны между собой?

Этап 5 – *анализ ресурсов*. Какие материальные, финансовые, информационные, кадровые ресурсы понадобятся для реализации плана? Сколько времени уйдет на его выполнение?

Этап 6 – *анализ разработанного варианта плана*. Позволяет ли разработанный план решать поставленные на первом этапе задачи? Являются ли затраты ресурсов приемлемыми? Есть ли соображения по улучшению плана, возникшие в ходе его разработки при движении от этапа 2 к этапу 5? Возможно, целесообразно вернуться к этапу 3 или 2 либо даже к этапу 1.

Этап 7 – *подготовка детального плана действий*. Необходимо детализировать разработанный на предыдущих этапах план, выбрать согласованные между собой сроки выполнения отдельных работ, рассчитать необходимые ресурсы, определить, кто будет отвечать за отдельные участки работы.

Этап 8 – *контроль за выполнением плана, внесение необходимых изменений в случае необходимости*.

Названные этапы складываются в своеобразный алгоритм действий, который можно применить при любом планировании. «Технология планирования позволяет превратить тысячи отдельных кон-

кретных заданий в общий план работы фирмы, сбалансированный по материальным, кадровым и финансовым затратам» [25, с. 50].

Функция *организации* связана с формированием организационной структуры и организационных отношений в производственном коллективе. «Организационные отношения, которыми пронизано все общество, его отдельные подсистемы, имеют два значения. Одно из них – отношения в процессе управления, когда *цели уже поставлены, определены задачи и методы их решения*, но предстоит *расставить людей по рабочим местам, рационально определить их функции, права и полномочия, ответственность, обеспеченность ресурсами, осуществлять контроль* за принятыми решениями и т. п.

Второе значение организационных отношений – общество как совокупность социальных подсистем, каждая из которых имеет свою внутреннюю структуру, отличается характером упорядоченности, уровнем согласованности, субординации, а потому относительной самостоятельностью» [49, с. 117] (курсив наш. – Н. С.).

В перечне действий уже прослеживается алгоритм (технология) организации. Последовательность данных действий в организационной технологии подтверждается рядом других источников. Так, М. Мескон и его соавторы дают руководителям следующие советы, отражающие этапы организационной деятельности:

1. *Осуществите деление организации по горизонтали на более широкие блоки, соответствующие важнейшим направлениям деятельности по реализации стратегии. Решите, какие виды деятельности должны выполняться линейными подразделениями, а какие – штабными.*

2. *Установите соотношение полномочий различных должностей.* При этом руководство устанавливает цель команд, если необходимо, производит дальнейшее деление на более мелкие организационные подразделения, чтобы более эффективно использовать специализацию и избежать перегрузки руководства.

3. *Определите должностные обязанности* как совокупность задач и функций и поручите их выполнение конкретным лицам. В организациях, деятельность которых в значительной мере связана с технологией, руководство разрабатывает даже конкретные задачи и закрепляет их за непосредственными исполнителями, которые несут ответственность за их удовлетворительное выполнение [27, с. 332].

Мотивация как функция управления начала разрабатываться на основе психологических теорий мотивации труда, которые появились в 1940-е гг. Среди теорий социального менеджмента выделяются содержательные и процессуальные теории мотивации. *Содержательные* базируются на внутренних побуждениях (потребностях) и связанных с ними факторах, определяющих поведение людей в социуме; *процессуальные* теории (теория ожиданий и теория справедливости), не оспаривая существования потребностей, основываются на том, что поведение людей во многом зависит от их восприятия и ожиданий.

«Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации» [27, с. 360]. Подчеркивая взаимосвязь между внутренними и внешними силами, современные психологи отмечают, что процесс мотивации представляет собой переход от актуализированных потребностей, реализуемых посредством трудовой деятельности, к трудовому поведению [57, с. 137]. Иначе говоря, процесс управления представляет собой активизацию внутренних сил человека через внешнее влияние, в результате чего им совершаются определенные действия, значимые как для него самого, так и для организации.

К сожалению, мотивационные технологии недостаточно разработаны, но их общие контуры довольно четко просматриваются в каждой модели мотивации. Так, теории потребностей А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда и Ф. Герцберга, которые основываются на выделении разных потребностей личности, имеют один «технологический костяк», который можно отразить в такой последовательности:

1. Определение характера потребностей работников, их оценка, дифференциация и анализ степени удовлетворенности потребностей.
2. Изучение факторов, оказывающих стимулирующее влияние на формирование потребностей, способных влиять на мотивацию человека.
3. Определение факторов, способных создать условия для удовлетворения ведущих потребностей личности (выдвижение гипотезы) и оказывающих мотивирующее воздействие.
4. Проверка предположений на практике, анализ эффективности влияния определенных факторов, форм и методов на удовлетворение ведущих потребностей, на формирование мотивации человека к жизни и деятельности, достижение успеха.

При этом необходимо учитывать, что в каждой модели предлагается своя иерархия потребностей: у Д. Мак-Клелланда это потребности во власти, в успехе и причастности; у Ф. Герцберга это гигиенические факторы, связанные с удовлетворенностью или неудовлетворенностью работой, и факторы мотивации, связанные с сущностью и характером работы. Наиболее известной является теория иерархии человеческих потребностей А. Маслоу, в которую вписываются следующие ступени потребностей, расположенные в виде строгой иерархической структуры:

1. *Физиологические потребности* в еде, воде, убежище, отдыхе, сексе, необходимые для выживания.

2. *Потребности в безопасности и уверенности в будущем* – в защите от физических и психологических опасностей со стороны окружающего мира и уверенности в том, что физиологические потребности будут удовлетворены в будущем.

3. *Социальные потребности* в причастности, включающие чувство принадлежности к чему- или к кому-либо, чувство, что тебя принимают другие, чувства социального взаимодействия, привязанности и поддержки.

4. *Потребности в уважении* – в самоуважении, личных достижениях, компетентности, уважении и признании со стороны окружающих.

5. *Потребности самовыражения* – потребности в реализации своих потенциальных возможностей и росте как личности.

Эта иерархия диктует свой технологический подход к формированию мотивации через последовательное удовлетворение потребностей от низшей ступени до ступеней высшего порядка. Процесс мотивации поведения через потребности бесконечен и в технологическом плане требует большого разнообразия форм и методов менеджмента.

Следующей важнейшей функцией управления является *контроль* за выполнением принятых решений. В общепринятом смысле контроль означает учет и проверку проделанной работы. Он тесно связан со всеми управленческими функциями, особенно с планированием и организацией, так как контролируется прежде всего выполнение стратегических и оперативных планов организации. В менеджменте постоянно подчеркиваются связи контроля с корректировкой планов, регулированием и организацией деятельности. На этом

основывается следующее определение данной функции: «Управленческий контроль – это процесс наблюдения и регулирования разных видов деятельности организации с целью облегчения выполнения организационных задач» [36, с. 266]. «Функция контроля – это такая характеристика управления, которая позволяет выявить проблемы и скорректировать соответственно деятельность организации до того, как эти проблемы перерастут в кризис» [27, с. 392].

М. Х. Мескон и его соавторы выделяют в процессе управления предварительный, текущий и заключительный контроль, которые сегодня являются общепринятыми в социальном менеджменте [27, с. 393–395].

Технология контроля включает в себя следующие четко различимые этапы, присущие осуществлению каждого вида контроля:

1. Выработка стандартов и критериев.
 2. Соотнесение с ними реальных результатов.
 3. Принятие необходимых корректирующих действий
- [27, с. 393–395].

Стандарты, используемые для контроля, выбираются из многочисленных целей и стратегий организации, которые характеризуются наличием временных рамок выполнения работы и критерия, необходимого для оценки степени ее выполнения. *Первый этап* процедуры контроля демонстрирует, насколько тесно слиты функции контроля и планирования.

Второй этап процесса контроля состоит в сопоставлении реально достигнутых результатов с установленными стандартами. На этом этапе менеджер должен определить, насколько достигнутые результаты соответствуют его ожиданиям и насколько допустимы обнаруженные отклонения от стандартов. Чтобы быть эффективной, система измерения должна соответствовать тому виду деятельности, который подвергается контролю. Заключительная стадия этапа сопоставления заключается в оценке информации о полученных результатах.

На *третьем этапе* менеджер должен выбрать одну из трех линий поведения: ничего не предпринимать, устранить отклонение или пересмотреть стандарт. Конечная цель контроля состоит не в том, чтобы собрать информацию, установить стандарты и выявить проблемы, а в том, чтобы решить задачи, стоящие перед организацией. «Система контроля, которая не позволяет устранить серьезные откло-

нения прежде, чем они перерастут в крупные проблемы, бессмысленна» [27, с. 404].

Осуществление корректировки может быть достигнуто путем усиления значения каких-либо внутренних переменных факторов данной организации, усовершенствования функций управления или технологических процессов. В итоге контроль можно считать эффективным только тогда, когда организация фактически достигает желаемых целей и в состоянии сформулировать новые цели, способные обеспечить ее выживание.

Регулирование деятельности и отношений многими авторами выделяется как самостоятельная функция управления. В этом есть смысл, поскольку регулирующие действия менеджеров любого уровня имеют огромное значение для стабильности организации и обладают своей спецификой.

Технология регулирования предполагает:

- 1) анализ проблем организации, выявленных в процессе контроля;
- 2) поиск внутренних и внешних ресурсов для разрешения этих проблем;
- 3) формулировку задач, которые необходимо выполнить в ходе разрешения обнаруженных проблем;
- 4) определение конкретных мер и мероприятий, направленных на решение этих задач;
- 5) осуществление данных мер и мероприятий;
- 6) анализ их действенности.

Чрезвычайно важным моментом в управлении является **принятие управленческого решения**. Оно не является отдельной управленческой функцией. Но каждая функция управления связана с принятием управленческих решений. «Принятие решений, как и обмен информацией, – составная часть любой управленческой функции. Необходимость принятия решения пронизывает все, что делает управляющий, формируя цели и добиваясь их достижения» [27, с. 194]. Планирование, к примеру, рассматривается как «набор действий и решений» [27, с. 256] для достижения целей организации. Управление, по сути, представляет собой процесс принятия управленческих решений и их исполнения. Так, процесс планирования должен завершаться решением об утверждении плана, процесс контроля – решением о порядке ликвидации отклонений или о корректировке плана. Поэтому

знания технологии принятия решений чрезвычайно важны для всех, кто хочет преуспеть в искусстве управления.

Решение квалифицируется в теории как «выбор альтернативы» [27, с. 256], как «сознательный выбор из имеющихся вариантов или альтернатив действий, сокращающих разрыв между настоящим и будущим желательным состоянием организации» [7, с. 391], как «процесс и результат выбора цели и способа действий» [58, с. 583]. При этом каждое решение может быть направлено на достижение как одной, так и нескольких целей.

По видам выделяются *программируемые* и *непрограммируемые*, *организационные* и *персональные*, *операционные* и *стратегические*, *исследовательские* и *кризисно-интуитивные* управленческие решения. В управлении преобладают организационные решения, представляющие собой выбор, который должен сделать руководитель, чтобы выполнить обязанности, обусловленные занимаемой им должностью. Решения могут быть централизованными, индивидуальными, а также групповыми, коллективными. Каждое имеет свои особенности, но в любом случае технологический процесс принятия решения складывается из следующих этапов:

1. Определение проблемы.
2. Постановка целей.
3. Разработка альтернативных решений.
4. Выбор альтернативы.
5. Осуществление альтернативы.
6. Оценка результатов решения [36, с. 214].

В теории социального управления выделяются решения:

- *интуитивные* (принимаются на основе ощущения правильности);
- *основанные на суждениях* (обусловлены знаниями и имеющимся опытом);
- *рациональные* (являются результатом объективного анализа) [27, с. 200–202].

Технология принятия рационального решения, наиболее приемлемого в управлении, по мнению ученых, состоит из следующих этапов:

1. Диагноз проблемы (установление симптомов затруднений, выявление причин их возникновения).
2. Формулировка ограничений и критериев принятия решения (определение реальных возможностей решения проблемы и необхо-

димых условий их реализации (критерии стоимости, экономичности и т. д.).

3. Определение альтернатив (выявление всех возможных действий по устранению причины проблемы).

4. Оценка альтернатив (определение достоинств, недостатков и возможных последствий рассматриваемых вариантов).

5. Выбор альтернативы (выбор оптимального варианта с наиболее благоприятными последствиями).

6. Реализация (осуществление выбранного варианта).

7. Обратная связь (сопоставление фактических результатов с ожидаемыми) [27, с. 202–206].

Каждое решение предполагает использование тех или иных ресурсов, создание определенных условий. Поэтому при практической работе над проектом решения важно постоянно ставить перед собой вопросы: чего мы хотим достичь? какие ресурсы мы готовы для этого использовать? какие условия необходимы для достижения поставленной цели?

Основные технологические требования к принимаемому решению – это целенаправленность, конкретность и определенность, научная и практическая обоснованность, реальность осуществления, взаимосвязь с ранее принятыми решениями. При этом всегда необходимо помнить, что критерием правильности принятого решения является эффект его реализации.

Понятие «технология» тесно связано с такими понятиями, как «методика» и «техника». В научном обиходе они нередко подменяют друг друга. Так, по определению Ю. М. Резника, социальная технология – это «...специально созданная и эмпирически обоснованная система средств, приемов и способов, направленных на решение стандартных, типовых задач в рамках деятельности по управлению социальными объектами» [28, с. 9]. Но и методика трактуется как совокупность способов (методов и приемов) проведения какой-либо работы, так что соотношение понятий далеко не однозначно.

С позиций отношения частного к общему методика является, с одной стороны, более общим понятием по отношению к технологии, а с другой – частью технологии, инструментом ее осуществления. Технология представляет собой определенный поэтапный алгоритм действий при выполнении каких-либо работ. На общем уровне именно ме-

тодика определяет, какие действия должны осуществляться на каждом технологическом этапе. На частном уровне методика заключается в определении конкретных методов и приемов этих действий.

Таким образом, все технологии связаны с определенными методиками их реализации. В табл. 2 нами отражена позиция, согласно которой методика осуществления управленческих функций выступает как нечто определяющее, т. е. более общее, по отношению к их технологиям.

Таблица 2

Управленческие функции и методики их реализации

Функция управления	Методика реализации функции
Планирование	Оценка и анализ, прогнозирование, моделирование, проектирование, программирование, стратегическое, перспективное и текущее планирование
Организация	Анализ существующей организационной структуры и ее эффективности, моделирование структуры и отношений, распределение поручений и ответственности, делегирование прав и полномочий, координация, интеграция действий, развитие межличностных отношений, создание механизмов сотрудничества
Мотивация	Анализ ведущих потребностей и мотивов деятельности, постановка коллективных и индивидуальных целей, проектирование труда, совместное принятие решений, моральное и материальное стимулирование, мотивирующий контроль и оценка труда, создание благоприятного для работы морально-психологического климата, повышение квалификации, внедрение передовых технологий труда
Контроль	Сбор и обработка информации с использованием информационно-управляющих систем; учет и проверка выполнения решений, планов, требований нормативных документов; измерение и оценка сделанного
Регулирование	Оперативный анализ и оценка проблем, моделирование деятельности и отношений на основе анализа, корректировка структуры организации, планов деятельности и отношений, консультирование, инструктирование, оперативный контроль и оперативное принятие решений

На основе приведенных выше методик разрабатывается технология осуществления каждой функции. А далее для каждой технологии подбираются свои методы и приемы реализации, и методика выступает здесь как часть технологии, как инструмент ее осуществления.

В свою очередь понятия «методика» и «технология» тесно связаны с понятием «техника», которое имеет сутобо свое значение.

«Техника (от гр. *technike* – искусная; от *techne* – искусство, мастерство, умение) – совокупная характеристика навыков и приемов, применяемая в какой-либо деятельности» [45, с. 307] (например, техника сбора и обработки информации, техника организации диагностики, аналитической деятельности или контроля, техника беседы, техника речи и т. д.). Но ведь есть и методика проведения беседы, методика анализа и пр. Разница между понятиями заключается в том, что техника всегда связана с личностью специалиста, ее навыками и практическим опытом. Технологии и методики для многих могут иметь общий характер, а техника в большей степени индивидуальна. Она полностью зависит от личностных качеств и профессиональных навыков, отточенных практикой. По этому поводу хорошо сказал А. С. Макаренко: «Техника – это то, что можно вывести только из опыта. Законы резания металлов не могли бы быть выведенными, если бы в опыте человечества никто никогда металлов не резал» [24, с. 574].

Для эффективности практического менеджмента вопросы технологий являются решающими. Хорошим менеджером может стать лишь человек, владеющий управленческими технологиями на профессиональном уровне.

Глава 2

СОЦИАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

2.1. Сущность социально-педагогической деятельности

Социальная педагогика как научная дисциплина начала формироваться в России в первой половине 1990-х гг. В советский период в российской педагогической науке не существовало даже самого понятия «социальная педагогика». В соответствии с общепринятой в научном мире точкой зрения считалось, что вся педагогика социальна, так как образование и воспитание выполняют сугубо социальные функции. Однако в последние десятилетия решающее значение приобрело мнение о выделении социальной педагогики в самостоятельную область научной, практической и образовательной деятельности. Этому способствовали возрастание роли социального в жизни российского общества, необходимость серьезного пересмотра традиционных подходов к воспитанию, сложившихся в советской образовательной системе, переосмысления социальных функций педагогики в новых социально-политических и экономических условиях.

Социально-экономические изменения последних лет отрицательно сказались на российской семье, нравственно-этических нормах и традициях семейного уклада. Резко снизились воспитательное воздействие семьи и ее роль в социализации детей, происходит рост социального сиротства и усиление различных форм асоциального поведения детей и молодежи. Среди молодежи получают распространение болезни, имеющие социальную обусловленность, множатся ряды малоимущих людей, утеравших жизненные перспективы, нуждающихся во всесторонней помощи и поддержке для нормального взаимодействия с обществом.

Подобная социальная ситуация побуждает науку и практику к поиску новых путей в решении социальных проблем, что является решающим фактором в развитии социальной педагогики.

Развитие социальной педагогики как области научного знания идет сложно и подчас противоречиво. Вначале она рассматривалась как одно из прикладных направлений общей педагогики, затем как педагогика среды. Многие до сих пор склонны считать ее педагоги-

кой социальной работы. В исследованиях же последних лет социальная педагогика выступает целостной самостоятельной системой социально-педагогических знаний, развивающейся как научная дисциплина, как область практической деятельности и как образовательный комплекс [21, с. 24–32].

В теории социальной педагогики ключевым является понятие *«социально-педагогическая деятельность»*. О ее сущности и назначении по сей день идут дискуссии на страницах педагогической печати. Они касаются объектно-предметной области, целей и задач социальной педагогики, ее функций в обществе, сфер практической реализации, отношений с другими науками и т. д.

Несмотря на некоторую разницу во взглядах и суждениях, в настоящее время большинство ученых сходятся на том, что как *научная дисциплина* социальная педагогика имеет своим *объектом* взаимодействие человека и социума, а ее *предметом* являются общие и педагогические закономерности взаимодействия личности и социума; *объектом* социальной педагогики как *практики* является человек в его взаимосвязи с социальной средой, *предметом* – взаимодействие (отношения) человека и социума в различных его видах и типах.

На данной основе *цель* социально-педагогической деятельности определяется как «гармонизация взаимодействия (отношений) личности и социума для сохранения, восстановления, поддержания развития социальной активности человека, которая осуществляется по трем направлениям: социальное развитие самой личности, педагогизация среды, оптимизация взаимодействия человека и этой среды» [21, с. 25]. В связи с этим *«...сущность социально-педагогической деятельности»* как раз и выражается в том, что она есть способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации» [3, с. 193] (курсив наш. – Н. С.).

Большинство современных специалистов по социальной педагогике (И. А. Липский, А. В. Мудрик, Ф. А. Мустаева, В. А. Никитин и др.) сходятся в том, что социально-педагогическая деятельность «...состоит в обеспечении образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности, в передаче индивиду (и освоении им) социального опыта человечества, обретения или восстановления социальной ориентации социального функционирования» [48, с. 35],

т. е. «...в формировании человека как члена того общества, к которому он принадлежит» [31, с. 9].

Социально-педагогическая деятельность необходима для «...непрерывного улучшения социального функционирования членов общества» [48, с. 35]. Но сегодня предметом дискуссий является и вопрос о том, какие «члены общества» при этом имеются в виду. Существует как минимум две точки зрения. Одна выражает мнение, что социально-педагогическая деятельность «...не обладает статусом всеобщности (курсив наш. – Н. С.), т. е. имеет в качестве объекта не всех людей, а лишь определенные их категории. И ее предметом является человек, оказавшийся в проблемной ситуации взаимодействия со своим социальным окружением (другими людьми, социальными институтами, системой ценностей)» [3, с. 192]: дети группы риска, дети-сироты, инвалиды, наркоманы и т. д.

Согласно другой точке зрения, которой мы придерживаемся, объект социально-педагогической деятельности охватывает все категории населения страны. «Социальный педагог работает с детьми, подростками, молодежью, родителями, т. е. людьми разного возраста независимо от их социального положения, происхождения, религиозных убеждений, этнической принадлежности. Объектом деятельности социального педагога может быть: отдельный человек, семья, группа, организация» [32, с. 192].

И. А. Липский дифференцирует объект социально-педагогической деятельности по трем группам, которые должны быть в центре внимания социальной педагогики: социально-перспективная, социально-стабильная и социально-проблемная [21, с. 25]. Такой подход «...снимает с социально-педагогической деятельности ориентацию лишь на немедленное интервентное реагирование на проблемы лиц, попавших в кризисные ситуации (инвалидов, наркоманов, беженцев и др.)» и «...обеспечивает превентивный, профилактический, предупредительный характер социально-педагогической деятельности, которая направлена на: предупреждение или устранение причин, формирующих социально-проблемную группу населения; возвращение людей из социально-проблемной группы в социально-стабильную; сохранение устойчивости социально-стабильной группы населения; создание условий для расширения социально-перспективной группы населения за счет перевода в нее представителей социально-стабильной группы; стабилизацию социально-перспективной группы» [21, с. 26].

Социально-педагогическая деятельность имеет много общего с педагогической. Но в отличие от педагогической она не является программно-нормативной в рамках учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, а выходит далеко за его пределы, в более широкое социальное пространство, социальную среду, социум. Ее прерогативой является *социальное или общественное воспитание* разных социальных групп и слоев населения, т. е. «...помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности» [45, с. 279].

Для понимания сущности социально-педагогической деятельности важное значение имеет понятие *социальной адаптации*, означающее «...активное приспособление человека к условиям социальной среды (среде жизнедеятельности) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе» [45, с. 12].

Человеку на протяжении жизни неоднократно приходится сталкиваться с изменением социальной среды. Это приводит к тому, что его прошлый опыт становится недостаточным или непригодным для жизни в каких-то новых условиях, и человек оказывается перед необходимостью изменений либо себя, либо среды, либо того и другого вместе.

Проблемы социальной адаптации особенно актуализируются в периоды нестабильности общества, проявляющейся в резком изменении социокультурных условий жизни людей. Отмечается, что неудовлетворенная адаптивная потребность личности приводит к ухудшению ее социального самочувствия и в конечном счете – к кризису дезадаптации. Наиболее уязвимыми с точки зрения кризисов дезадаптации являются семья, дети (особенно дети-сироты или дети, оставшиеся без попечения родителей), инвалиды, пенсионеры, одинокие люди.

Можно сделать следующий сущностно-функциональный срез социально-педагогической деятельности. Она включает в себя:

- изучение особенностей среды жизнедеятельности индивида или группы, уровня социокультурной адаптации, выявление причин дезадаптации;
- деятельность по повышению уровня социокультурной адаптации индивида, группы посредством личностного развития;

- гармонизацию отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации;

- создание социально-педагогических, морально-этических и культурно-правовых условий для максимально эффективного удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации индивида, группы;

- деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, культурной, психологической), которая включает в себя работу с людьми девиантного поведения и маргинальными группами;

- деятельность по социокультурной реабилитации и реадаптации, касающаяся тех категорий людей, которые имеют отклонения от нормы в физическом, психическом и социальном развитии;

- посредническую деятельность во взаимоотношениях индивида или группы со средой, продиктованную интересами их социокультурного становления и развития;

- социально-педагогическую помощь и поддержку различным социальным группам населения;

- привлечение и организацию взаимодействия специалистов различных сфер (правовой, социальной, медицинской и др.) в оказании поддержки индивиду или группе;

- организацию научных исследований по социально-педагогическим проблемам.

Таким образом, в социально-педагогической деятельности реализуются следующие функции социальной педагогики:

- *профилактическая*, направленная на профилактику проблемной жизненной ситуации личности; предупреждение условий, способствующих созданию проблемных ситуаций, устранение причин их возникновения;

- *воспитательная*, предполагающая воспитательное влияние на человека социально-педагогическими средствами; передачу индивиду (и освоение им) социального опыта человечества;

- *социально-правовая (защитно-охранная)*, направленная на правовую защиту личности, охрану ее прав;

- *социально-реабилитационная*, означающая воспитательную и образовательную работу с физически или психически неполноценными людьми;

- *организационно-управленческая*, нацеленная на организацию и координацию действий и средств, способствующих эффективности социального воспитания, социализации личности, на управление социально-педагогическими процессами и явлениями;

- *научно-исследовательская*, направленная на организацию исследований различных проблем социального воспитания и социализации, анализ практической деятельности.

К выделению функций социальной педагогики, их определениям ученые подходят по-разному. Так, «по мнению многих исследователей, социальная педагогика как отрасль практической деятельности реализует интегративно-образовательную, адаптивно-корреляционную, экспрессивно-мобилизующую, контрольно-санкционирующую, реабилитационно-разгрузочную, защитно-профилактическую функции» [21, с. 26].

Разность в подходах правомерна. Она связана с продолжающимся осмыслением роли и назначения социальной педагогики, а значит, призвана способствовать развитию социально-педагогической деятельности, ее целей, содержания, направлений и способов осуществления.

Социально-педагогическая деятельность имеет много общего с социальной работой, так как социальные службы по мере необходимости пользуются в работе со своими клиентами педагогическими средствами. При обучении в вузах будущие социальные работники даже изучают такую дисциплину, как «Педагогика социальной работы». Однако это разные области теории и практики. Социальные работники занимаются решением ситуативных проблем конкретных людей, относящихся к социально-проблемной части населения: инвалидов, наркоманов, беженцев и т. д., попавших в кризисные ситуации. Эти люди являются для них клиентами. В процессе же социально-педагогической поддержки личность становится партнером социального педагога в планомерном восстановлении своих жизненных сил и социального статуса. При этом одну из главных ролей здесь играет воспитательная функция, которая при социальной работе с клиентами не является ведущей или вообще отсутствует.

В социально-педагогическую деятельность входят процессы образования, обучения и воспитания, интериоризации и экстериоризации социокультурных программ и общественного наследия, что не предусматривается миссией социальной работы.

2.2. Теория социального управления – методологическая основа социально-педагогической деятельности

Все научно-методические источники, рассматривающие проблемы развития социальной педагогики, отмечают ее междисциплинарный характер и подчеркивают ее взаимосвязи с такими научными дисциплинами, как социальная философия, социология, социальная психология, социальное право, социальное управление, социальная медицина и др. Эти взаимосвязи находят определенное отражение в социальной педагогике, однако немногие из них в настоящее время являются предметом специальных научных исследований.

Возьмем, к примеру, социальное управление. Его теория начала складываться в России немногим раньше, чем теория социальной педагогики. Возможно, поэтому взаимосвязи между этими двумя науками пока недостаточно изучены. А между тем определение социального педагога как социального менеджера в Государственном образовательном стандарте специальности «Социальная педагогика» (2005) обязывает нас к выявлению и тщательному анализу этих взаимосвязей для дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки студентов.

Конструирование любой концепции, в том числе и концепции социально-педагогического менеджмента, невозможно без определения ее методологической основы.

«Методологической основой социальной педагогики являются положения наук и научных дисциплин более высокого методологического статуса, чем знание социально-педагогическое» [20, с. 19]. На высшем уровне обобщения ее представляет философия – гносеологические и мировоззренческие основы, общенаучная методология – общенаучные основы. Далее функцию методологических основ социальной педагогики обеспечивают такие науки, как социология, психология, право, информатика, социальное управление и т. д., которые представляют собой дисциплинарную методологию и реализуются в социальной педагогике в форме дисциплинарных методологических подходов.

Анализ научных источников показывает, что взаимосвязи между социальным управлением (социальным менеджментом) и социальной педагогикой проявляются прежде всего на методологическом уровне.

Это выражается прежде всего в том, что на общепедагогическом (гносеологическом и мировоззренческом) уровне методологии социальной педагогика и социальное управление объединены областью «социального». Это не просто знаковое слово в понятиях, а своеобразный общий знаменатель двух наук, связанный с философскими учениями об обществе, закономерностях общественного развития и о человеке как главной цели этого развития, субъекте и объекте общественных отношений.

Но эти две науки объединяет не только их социальная направленность. Анализ показывает, что на дисциплинарном уровне методологии именно социальное управление, и в частности социальный менеджмент, является той основой, которая определяет проблемное поле социальной педагогики: ее объект и предмет, целевые установки, а также закономерности, принципы и технологии реализации. Можно сказать, что теория социального управления составляет сегодня ту базу социально-педагогического знания, опираясь на которую можно сконструировать управленческую концепцию профессии социального педагога.

Главная *особенность социального управления* состоит в том, что субъектом и объектом этой науки является *человек*. «Социальное управление как воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития...» имеет своей целью улучшение жизни человека в этом обществе, создание условий для его социального благополучия [58, с. 704].

Центром социально-педагогического знания также является *человек* с его поведением, отношением к миру, к его социальным и культурным ценностям: «Объектом социально-педагогической теории и практики является человек как член социума в единстве его индивидуальных и общественных характеристик» [32, с. 52]. В процессе социально-педагогической практики осуществляется управление социальным развитием личности. При этом конечная цель социально-педагогической, как и управленческой, деятельности – прежде всего *социальное благополучие личности*.

С начала своего развития (1920–30-е гг.) социальная педагогика опирается на методологические принципы управления. «Под принципами управления следует понимать руководящие правила, основные положения и нормы поведения, которыми руководствуются органы

управления в силу социально-экономических условий, сложившихся в обществе» [36, с. 60].

Классическим примером тому в истории российской социальной педагогики является теория и практика А. С. Макаренко, создавшего свою научную школу управления социальным формированием и развитием личности. Анализ его произведений показывает, что система социального воспитания, разработанная А. С. Макаренко, базируется именно на управленческих принципах, которые были положены им в основу руководящей деятельности.

В начале XX в. формируется классическая (административная) школа менеджмента, основателем которой явился Анри Файоль (1841–1925). Целью классической школы было создание *универсальных принципов управления*. Знаменитые принципы управления А. Файоля до сих пор актуальны в управленческой теории и практике. Они способствуют созданию рациональной системы управления людьми, организацией в целом, на что в свое время была направлена и научная мысль А. С. Макаренко – социального педагога-управленца, практика и ученого.

Сжатое изложение принципов управления А. Файоля можно представить следующим образом: «...1. Разделение труда; 2. Полномочия и ответственность; 3. Дисциплина; 4. Единоначалие; 5. Единство направления; 6. Подчиненность личных интересов общим; 7. Вознаграждение персонала; 8. Централизация; 9. Скалярная цепь; 10. Порядок; 11. Справедливость; 12. Стабильность рабочего места для персонала; 13. Инициатива; 14. Корпоративный дух» [25, с. 68].

Вместо А. Файоля рядом с этими принципами вполне можно поставить имя А. С. Макаренко. Конечно, в содержании принципов Файоля и Макаренко имеется некоторая разница, но она обусловлена тем, что у одного они связаны с промышленным производством, а у другого – с педагогическим. Так, по мнению А. Файоля, «*дисциплина* (курсив наш. – Н.С.) предполагает послушание и уважение к достигнутым соглашениям между фирмой и ее работником» [28, с. 68], а с точки зрения А. С. Макаренко, «это явление нравственное и политическое», связанное с общественной моралью [22, с. 278]. Для него дисциплина – это прежде всего высокий уровень сознательности, а еще «дисциплина в коллективе – это полная защищенность, полная уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой отдельной личности» [22, с. 281].

Единоначалие у А. Файоля означает такое положение, при котором «работник должен получать приказы только от одного непосредственного начальника» [27, с. 68]. «Я все 16 лет своей работы употребил на решение этого труднейшего вопроса и пришел к такому убеждению, что во главе первичного коллектива должен быть обязательно единоначальник, одно лицо», – пишет А. С. Макаренко [22, с. 442]. Но у него данный принцип управления не относится только к руководителю учреждения, а распространяется на организацию взаимоотношений в первичных коллективах, где каждый должен *уметь приказывать* товарищу и в других условиях *уметь подчиниться* его требованиям. «Единоначальник» у А. С. Макаренко «по типу своей власти не является диктатором», он «является уполномоченным... коллектива» [22, с. 442].

Солидарность А. С. Макаренко с А. Файолем проявляется и в вопросе о *полномочиях и ответственности*. Согласно А. Файолю, «полномочия есть право отдавать приказ, а ответственность есть ее составляющая противоположность. Где даются полномочия – там возникает ответственность» [27, с. 68]. Но если реализация принципа «полномочия и ответственность» у А. Файоля связана с улучшением производственных показателей, то для руководителя-педагога важно прежде всего влияние этого принципа на формирование коллективных отношений и человеческих характеров. Для него «коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть *полномочия, ответственность*, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [22, с. 418] (курсив наш. – Н. С.).

Много внимания А. С. Макаренко уделяет в своих трудах принципу *централизации*, о котором А. Файоль говорит так: «Как и разделение труда, централизация является естественным порядком вещей. Однако соответствующая степень централизации будет варьироваться в зависимости от конкретных условий. Поэтому возникает вопрос о правильной пропорции между централизацией и децентрализацией. Это проблема определения меры, которая обеспечит лучшие возможные результаты» [27, с. 68]. Именно вопрос о правильной пропорции при реализации данного принципа был для А. С. Макаренко самым важным. Считая, что «... всю воспитательную и хозяйственную власть

необходимо объединить в одних руках» [22, с. 427], он использует ее так, чтобы «...сохранить качество детского коллектива как главного организатора и воспитателя» [22, с. 427].

Так, при едином руководящем центре все главные вопросы коллективной жизни в воспитательных учреждениях А. С. Макаренко решались самими воспитанниками. В его произведениях примеров тому немало. «Я имел право в колонии исключить воспитанника, но я никогда этим без общего собрания не воспользовался, – пишет он. – Я считаю, что общее собрание нужно не столько для того, чтобы наложить правильное наказание, сколько для того, чтобы каждый член общего собрания считал себя ответственным за решение. Вот это переживание ответственности воспитывается в коллективе с наибольшим трудом, но зато, когда оно воспитано, оно творит чудеса» [22, с. 426–427].

Принцип А. Файоля «стабильность рабочего места для персонала», касающийся текучести кадров, в теории А. С. Макаренко обозначен как «длительность педагогического коллектива». В работах ученого ему отведено значительное место. «Длительность педагогического коллектива, – утверждал он, – должна сделаться одной из главнейших забот наших администраторов и организаторов коммунистического воспитания. Нужно, чтобы эти лица, наконец, поняли, что как раз в этом пункте и решается половина всех вопросов советской педагогики» [23, с. 663]. «Успех воспитателя зависит от того, насколько он старый член коллектива, сколько им заложено в прошлом сил и энергии, чтобы вести коллектив, и если коллектив педагогов будет моложе коллектива воспитанников, естественно, что он будет слаб» [22, с. 325].

Чрезвычайно интересен и тот факт, что многие управленческие идеи, ставшие основополагающими при развитии новых школ менеджмента, вначале проявились в социально-педагогической мысли, в частности в теории и практике А. С. Макаренко. Таковыми являются идеи «школы человеческих отношений» (1930–1950). Самыми крупными авторитетами этой школы считаются Мери Фоллетт и Элтон Мэйо, чья концепция человеческих отношений отводит главную роль в наиболее эффективном достижении производственных целей социальному и человеческому факторам. Главные идеи этой концепции связаны с развитием умений и расширением власти подчинен-

ных, с организацией групповой деятельности, с развитием группового самоуправления и творческого начала каждого участника группы, с учетом человеческой психологии и человеческих потребностей, с повышением ответственности каждого за общие результаты, с развитием лидерства и т. д. [5, с. 78–83]. Именно такими идеями руководствовался в 1920-30-е гг. А. С. Макаренко при разработке и создании своей воспитательной системы и системы управления ее развитием. «Рассматривая вопросы лидерства, М. Фоллетт отмечала, что лидерство переходит от одного человека к другому в зависимости от ситуации, которая определяет, что должно быть сделано, но не кто обязан это делать. Роль лидера должен взять на себя индивид, который лучше других понимает возникшие проблемы и предлагает пути преодоления трудностей» [5, с. 80].

В практике А. С. Макаренко эта идея находит свое выражение в организации групповой производственной и хозяйственной деятельности, когда при формировании трудовых отрядов, команд постоянно назначаются новые командиры и «лидерство переходит от одного человека к другому». Такая система не только позволяет эффективнее организовать труд, но и решает воспитательные задачи, связанные с формированием лидерских качеств воспитанников и их ответственности перед коллективом, что для управленца-педагога также имело огромное значение. Эта система помогает сформировать рабочего, «...способного быть командиром в любой отрасли нашей работы», – пишет А. С. Макаренко [22, с. 68].

Концепция «школы человеческих отношений», не отрицая требовательности к индивиду в производственной деятельности, в то же время настаивает на необходимости уважительного отношения к нему. Этот принцип требования к личности при уважительном отношении к ней является ведущим в теории и практике А. С. Макаренко.

Благодаря А. С. Макаренко в социальной педагогике несколько раньше, чем в социальном менеджменте, обозначились и признаки системного подхода к управлению. Так, развитие теории систем в управленческой науке началось только в конце 1950-х гг. Лишь в середине 1980-х гг. системный подход к управлению образовательным учреждением представлен в теории «внутришкольного управления» Ю. А. Конаржевского, рассматривающего школу как сложную, динамичную, открытую социальную систему с множеством внешних и внутренних связей.

Между тем уже в 1920–30-е гг. системный подход к управлению педагогическим процессом и развитием личности был четко обозначен в социально-педагогических трудах А. С. Макаренко. Говоря о его психолого-педагогическом наследии, мы постоянно оперируем словом «система»: «педагогическая система», «система педагогических средств», «система воспитания», «система самоуправления» и т. д. К рассмотрению всех социально-педагогических явлений и процессов педагог-руководитель-ученый подходил с системных позиций, анализируя их как целостные образования, считая, что «...нарушенная в своей органической цельности система делается больной системой» [22, с. 135]. И свои воспитательные учреждения он создавал как сложные, целостные, открытые, активно взаимодействующие с окружающим социумом системы, предназначенные для перевода «социально-проблемной» группы молодежи в «социально-перспективную».

«Системный подход – это не есть набор каких-то руководств или принципов для управляющих – это *способ мышления* по отношению к организации и управлению» [27, с. 79] (курсив наш. – Н. С.). Системный способ мышления позволил А. С. Макаренко разработать свою управленческую «школу человеческих отношений» в социальной педагогике, основу которой определяют как вышеперечисленные принципы социального менеджмента, так и тесно связанные с ними его управленческие технологии.

Методология социальной педагогики трактуется как «...учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования социально-педагогических явлений с учетом социальных проблем и потребностей среды жизнедеятельности, перспективы средовой самореализации» [45, с. 152].

К процедурам преобразования социально-педагогических явлений в процессе управленческой деятельности относятся прежде всего технологии управления, посредством которых осуществляется влияние субъекта управления на управляемую систему. Поэтому вопросы управленческих технологий также имеют важное методологическое значение для социально-педагогической деятельности. Они определяют подходы к формированию информационно-аналитических основ управления социально-педагогическими процессами, к целеобразованию, планированию и программированию социально-педагогической деятельности, ее организации, мотивации к работе, осуществлению

контроля. В свою очередь, от технологических подходов зависит методика работы социального педагога как менеджера, формирование его технических умений и навыков, качество управления социально-педагогическим процессом. Убедительным подтверждением тому в истории социальной педагогики является управленческий опыт А. С. Макаренко, который выступает в своих трудах как «технолог педагогического производства», как основатель технологического управления в социальной педагогике. Остановимся подробнее на его освещении.

2.3. Технологии социального менеджмента в социально-педагогической теории и практике А. С. Макаренко

Активное теоретическое осмысление технологий социально-педагогической деятельности в отечественной педагогике началось в середине 1990-х – начале 2000-х гг. в связи с формированием в России социальной педагогики как самостоятельной области научного знания и становлением профессии «социальный педагог».

Однако технологические проблемы социальной педагогики волновали передовых российских педагогов задолго до официального признания социальной педагогики как науки. Об этом говорит и педагогическое наследие А. С. Макаренко, ставшего основоположником многих направлений социальной педагогики, одним из важнейших среди которых является *технологическое*.

С первых лет своей педагогической деятельности А. С. Макаренко стремился найти ответы на главные вопросы: *что и как нужно делать для получения желаемых результатов в воспитании, какой должна быть логика педагогического процесса?* В истории педагогики, педагогической теории и практике тех лет нужных ответов не находилось. «Теория ограничивалась декларированием принципов и общих положений», представляя собой «конгломерат самых разнообразных теорий и систем», полных «отрывков свободного воспитания, толстовства, непротивленчества», «сентенций социальной школы Дьюи и Наторпа» [22, с. 131], далеких от условий российской действительности. Новые условия воспитания требовали новых подходов к его организации, осмысления технологических особенностей, тех-

ники педагогического процесса, в то время как «традиционная педагогическая философия вела свою работу по дорогам, необходимо проходящим мимо педагогической техники» [22, с. 132].

В работах А. С. Макаренко отсутствуют понятия «педагогическая технология», «социально-педагогическая технология». Он говорит о «педагогической технике» и «логике педагогического процесса», в частности о «технологической логике», неразработанность которой, по его мнению, является главным недостатком педагогической науки и практики. Пытаясь доказать насущную необходимость «технологического» осмысления педагогического процесса, А. С. Макаренко обращается к аналогии воспитания с производством, в управлении которым логически продуманы и отлажены все технологические моменты. На этой основе он даже вводит понятие «педагогическое производство», продуктом которого является «каждый воспитанный нами человек». Как и во всяком другом производстве, здесь возможен выпуск разной продукции: «прекрасной, только удовлетворительной, только терпимой, наконец, условного брака, полного брака». При этом успех педагогической работы зависит, по А. С. Макаренко, не только от моральных сентенций, но и «...от бесчисленного количества обстоятельств: педагогической техники, снабжения, качества материала» [22, с. 119]. «Вся моя работа, – говорит он о себе, – и работа педагогического персонала в течение всего рабочего дня, месяца, года есть работа, прежде всего, техническая» [24, с. 577].

Педагог-руководитель при этом имеет в виду организацию быта, технику общения с воспитанниками, ежедневного взаимодействия с ними, технику руководства организацией их коллективной деятельности, формирования дисциплины и ответственности – многообразную технику социально-педагогической деятельности.

Все это в его теории и практике включается в единую логику педагогического процесса, составляющую в целом технологию социального воспитания учреждения. «Ответственность за уборку, и за ведро, и за тряпку – есть для меня технологический момент», – говорит он [24, с. 576]. И в этом заложен глубокий смысл, так как формирование любых личностных качеств связано с определенными технологиями. В теории и практике А. С. Макаренко их набирается достаточно для того, чтобы сегодня говорить о нем как об основоположнике в области разработки социально-педагогических технологий. Так,

именно им впервые подробно разработаны технологии создания и развития единого воспитательного коллектива, детского самоуправления, формирования сознательной дисциплины в коллективе и коллективных традиций, предъявления педагогического требования, организации игры, здоровьесбережения воспитанников, формирования привычек и т. д.

Критикуя состояние современной ему педагогики, А. С. Макаренко отмечает, что в ней «...отсутствуют все важнейшие отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [24, с. 575], и это в конечном итоге приводит к плохой (кустарной) организации воспитания. «Во всей нашей советской жизни, – читаем мы в “Педагогической поэме”, – нет более жалкого технического состояния, чем в области воспитания. И поэтому до самого последнего дня воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных производств – самое отсталое, даже производство кваса в техническом отношении стоит выше» [24, с. 577]. Происходит это потому, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди» [25, с. 575].

Воспитание рассматривается сегодня как *целенаправленное управление процессом формирования и развития личности за счет создания для этого процесса условий* [4, с. 16; 12, с. 8]. Психолого-педагогическое наследие А. С. Макаренко содержит богатейший материал, раскрывающий «технологическую логику» создания таких условий, которая складывается в целостную систему целенаправленного управления процессом формирования и развития личности. Эта система включает в себя следующие компоненты: анализ, целеполагание, проектирование, организацию (целенаправленный выбор средств воспитания и их практическую реализацию), руководство, мотивацию, контроль, регулирование (корректировку поведения и деятельности), анализ достигнутого.

В современном менеджменте вышеназванные компоненты именуются функциями управления. Мы уже говорили о том, что в теории управления они рассматриваются как виды или этапы управленческой деятельности руководителя, как управленческие обязанности менеджеров или как относительно самостоятельные, специализированные и обособленные участки управленческой деятельности.

В менеджменте при выделении функций управления по сей день приоритетными являются позиции Анри Файоля (предвидение, организация, руководство, координация и контроль), но с развитием теории и практики управления в последние десятилетия выделился ряд новых управленческих функций: анализ, целеполагание, планирование, мотивация, регулирование. Они активно берутся на вооружение разными социальными сферами, в том числе и сферой образования (внутришкольный менеджмент, педагогический менеджмент).

Внутришкольный менеджмент включает в себя педагогический анализ, планирование (принятие управленческого решения), организацию, внутришкольный контроль, регулирование [16, с. 35]. Учитывая влияние на внутришкольное управление последних разработок в области социального менеджмента, П. И. Третьяков отмечает, что в этих функциях отражены информационные, мотивационные, диагностические особенности управленческой деятельности, и функции управления представлены им как информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная [54, с. 14].

Сходство в выделении управленческих функций А. С. Макаренко и современными представителями социального менеджмента бесспорно. Однако в теории А. С. Макаренко они не систематизированы и не представлены как функции управления педагогическим процессом. Тем не менее эти функции им выделены и постоянно комментируются в его работах. В целостном педагогическом процессе они проявляются у А. С. Макаренко, с одной стороны, как взаимодействующие между собой этапы управленческой деятельности, составляющие в совокупности замкнутый технологический цикл, с другой – как виды управленческой деятельности руководителя учреждения.

Технологический цикл управления в теории и практике А. С. Макаренко начинается с *анализа*. Прежде всего это анализ политической ситуации, общественно-политических нужд страны, поскольку «цели воспитательной работы могут быть выведены только из общественного требования, из его нужды» [22, с. 117], анализ внешних и внутренних ресурсов для создания необходимой системы воспитания, затем анализ состояния детского контингента.

Вместе с тем педагог разрабатывает систему текущего, повседневного анализа, исходя из того, что «направленный общими дедук-

тивными положениями длительный опыт цельной системы должен сам в себе заключать постоянный анализ» [22, с. 137].

Анализ в воспитательных учреждениях А. С. Макаренко систематически ведется и руководителем, и воспитателями, и самими детьми. Путем наблюдений, организации бесед, ведения картотек, дневников воспитателей анализируются все «...случаи, характеризующие то или иное лицо, беседы с ним, движение воспитанника вперед... явления кризиса или перелома, которые бывают у всех ребят в разных возрастах» [22, с. 230]. Командиры и дежурные ежедневно рапортуют руководству о состоянии дел в колонии. «Такой краткий ежедневный рапорт дает руководителю ясную картину состояния учреждения и возможность немедленно принять необходимые решения как в отношении отдельных воспитанников, так и по вопросам общей организации. Для коллектива ребят осведомленность руководства и возможность немедленно реагировать на поступки и события имеет большое воспитывающее значение» [22, с. 157].

В части 16 раздела «Методика воспитательной работы», которую А. С. Макаренко посвящает работе воспитателя, представлена методика педагогического анализа, направленного на изучение личности воспитанника, выявление причин тех или иных явлений и их устранение. В ней обозначены цели и задачи аналитической деятельности воспитателя, определены подробная программа и основные технологические моменты его действий. Эта методика и сегодня может служить основой для разработки диагностических процедур по комплексному изучению индивидуальных особенностей личности школьника [22, с. 231, 232, 234].

Важной технологической частью методики анализа являются аналитические правила, определяющие характер действий воспитателя и направления развития его профессиональной техники:

- воспитатель должен характеризовать и анализировать не только отдельных лиц, но и целые группы и явления в отрядах;
- его дневник не должен превращаться в регистрацию поступков и нарушений;
- воспитателя должны интересовать интимные, официально трудноуловимые явления;
- знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему;

- воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания;

- каждое узнавание чего-либо нового о воспитаннике немедленно должно претворяться у воспитателя в практическое действие, практический совет, стремление помочь воспитаннику [22, с. 231, 233, 234].

Эти правила не теряют своей актуальности и в наши дни. Не случайно они находят свое отражение в основных положениях методики педагогического анализа, разработанной Ю. А. Конаржевским в 1980-е гг. Так, например, в качестве одного из важнейших моментов у него, как и у А. С. Макаренко, выделяется положение о действенности анализа, которое гласит, что «сила анализа в действенности, а это требует, чтобы ни один вывод, ни одно предложение, сделанное по результатам анализа, не осталось без внимания руководителя, чтобы предложения по итогам анализа сопровождалось моментальной управленческой реакцией, направленной на их претворение в жизнь» [17, с. 17].

Следующим этапом в технологическом цикле управления у А. С. Макаренко является *целеполагание*, которому в социальном менеджменте придается огромное значение. «Невозможно переоценить значимость целей для организации. Они являются исходной точкой планирования; цели лежат в основе организационных отношений; на целях базируется система мотивирования, используемая в организации; наконец, цели являются точкой отсчета в процессе контроля и оценки результатов труда отдельных работников, подразделений и организации в целом» [7, с. 209]. Как управленец А. С. Макаренко в своей теории и практике отводил проблеме целеполагания исключительное место. Именно цель воспитания является главным системообразующим компонентом в его системе управления процессом воспитания. Она определяет направления, содержание, формы и методы воспитательной работы, которая «должна быть до конца целесообразна» [22, с. 117], общий тон учреждения и стиль управления – все, что прямо или косвенно связано с воспитанием личности.

Главная цель формирования и развития личности рассматривается педагогом с государственных позиций, с позиций необходимости воспитания в новом обществе нового человека – «...настоящего культурного советского человека, работника, такого работника, которого можно будет выпустить из учреждения как полезного гражданина, квалифицированного, грамотного, политически образованного и воспитанного, здорового физически и психически» [22, с. 234].

Разрабатывая идею целесообразности воспитания в логике педагогического процесса, А. С. Макаренко исходит из того, что «цели воспитательного процесса должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности. Они должны составлять основной фон педагогической работы, и без ощущения развернутой цели никакая воспитательная деятельность невозможна. Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характера и в тех линиях развития их, которые определенно намечаются для каждого отдельного человека» [22, с. 250].

В теории управления есть понятие «дерево целей», означающее способ систематизации целей. В основу управления процессом воспитания у А. С. Макаренко заложено уникальное «дерево целей», отражающее основные пути формирования личности, «приближенной к коммунистическому идеалу», стратегию и тактику управления ее развитием. Схематически оно представлено на рис. 1.

Это «дерево» вырастает из социального заказа, так как «проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества» [22, с. 119–120]. В нем выделяются два «ствола». Один символизирует организационную (управленческую) цель, другой – воспитательную. Они связаны между собой не только «корневой» основой. Воспитательная цель воплощает стратегию воспитания и выходит на программу развития личности, формирование ее характера. Но она может быть решена только через реализацию цели управленческой, которая у А. С. Макаренко заключается в создании единого воспитывающего коллектива.

Педагог-теоретик разрабатывает теорию организации воспитательного коллектива именно с управленческих позиций. Чтобы коллектив учреждения стал средством воспитания каждой личности, им нужно грамотно и целенаправленно управлять. «Коллектив является воспитателем личности. Это вовсе не значит, что мы, педагоги и вообще взрослые руководители коллектива, стоим в стороне и только наблюдаем, – читаем мы у А. С. Макаренко. – Как раз нам приходится каждую минуту мобилизовать нашу мысль и опыт, наш такт и волю, чтобы разобраться в многообразных направлениях, желаниях, стремлениях коллектива и помочь ему советом, влиянием, мнением, а иногда даже и нашей волей» [22, с. 64].

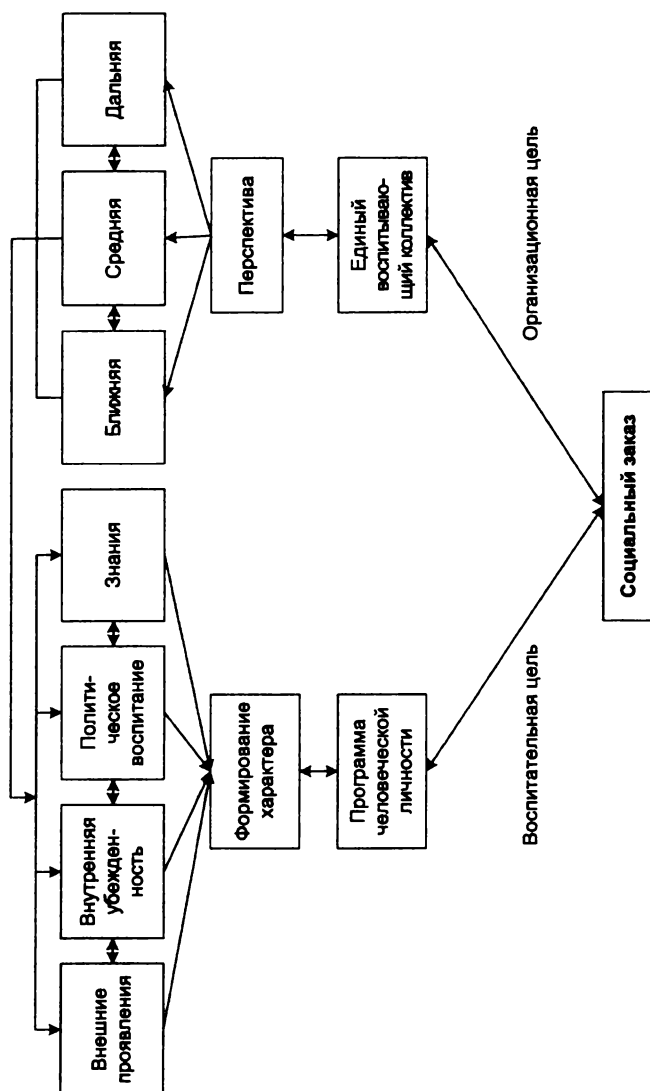


Рис. 1. «Дерево целей» по теории воспитания А. С. Макаренко

Коллектив под руководством педагогов становится воспитательной силой благодаря постоянному движению вперед на основе перспективных линий. Но эти линии связаны у А. С. Макаренко с развитием личностных качеств каждого воспитанника, его знаний, убеждений, поведения, политической устремленности, которые должны быть заранее спроектированы.

Таким образом, анализ и целеполагание в макаренковской системе управления тесно связаны с *проектированием* развития личности, так как *«проектировке личности необходимо должен предшествовать анализ внутриколлективных и личных явлений»* [22, с. 123], а *«цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук»* [22, с. 119] (курсив наш. – Н. С.). Эти качества обязательно должны проектироваться педагогами. «Когда вы видите перед собой воспитанника – мальчика или девочку, вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза, – говорит А. С. Макаренко. – И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед...» [22, с. 488]. Проектирование выступает в работах А. С. Макаренко как функция управления, потому что без проектирования личности как продукта воспитания невозможно управлять ее развитием.

Впервые именно в трудах А. С. Макаренко, в его программе человеческого характера заложен один из подходов к проектированию личности, впервые оно рассматривается в педагогике с позиций воспитания в коллективе и через коллектив. «Совершенно очевидно, что, приступая к решению такой задачи, – пишет А. С. Макаренко, – мы не имеем уже возможности возиться только с отдельным “ребенком”. Перед нами сразу встает коллектив как объект нашего воспитания. И проектировка личности от этого приобретает новые условия для решения» [22, с. 121]. Вся деятельность Макаренко-руководителя направлена именно на создание таких условий.

Огромную роль в технологическом цикле управления формированием и развитием личности и воспитательным учреждением, согласно А. С. Макаренко, играет *руководство*. В теории менеджмента руководство трактуется как «...процесс социального влияния, когда индивид намеренно воздействует на других людей, чтобы структурировать

действия в группе или организации» [5, с. 189] или как «...наиболее эффективный вид управления людьми и коллективами, при котором субъект управления и объект управления взаимодействуют в сознательном стремлении к единой цели» [45, с. 247], т. е. как функция управления. В теории и практике А. С. Макаренко функция руководства подробно представлена с разных позиций: взаимодействия с органами коллективного самоуправления и педагогическим коллективом, администрирования, педагогического мастерства. Ее смысл наиболее отчетливо выражен в высказывании о том, что «педагогическое мастерство директора школы не может заключаться в простом администрировании. Мастерство в том именно и состоит, чтобы, сохраняя строгое соподчинение, ответственность, дать широкий простор общественным силам школы, общественному мнению, педагогическому коллективу, школьной печати, инициативе отдельных лиц и развернутой системе школьного самоуправления» [22, с. 372].

Все эти стороны находят широкое отражение в психолого-педагогическом наследии выдающегося педагога. Представители «педагогического Олимпа» обвиняли А. С. Макаренко в диктаторском стиле руководства. Однако его управленческие принципы, методы и приемы отличались гуманистической направленностью и базировались на уважении к личности и коллективным традициям. Но это уважение всегда было связано с требовательностью, которую он справедливо считал необходимым элементом дисциплины. Макаренко-руководитель – это прежде всего мудрый наставник, старший товарищ, требовательный, вдумчивый и по-отцовски внимательный к детским нуждам педагог.

Всю руководящую деятельность А. С. Макаренко пронизывает функция *организации*. С одной стороны, она выступает как этап управленческой деятельности, с другой – как повседневная работа, направленная на организацию быта и коллективной жизни воспитанников во всем многообразии ее содержания и отношений. «Организация требований к человеку, организация реальных, живых устремлений человека вместе с коллективом, – вот что должно составлять содержание нашей воспитательной работы...» – считал педагог [22, с. 58].

Отличительной особенностью организации, по Макаренко, является ее воспитательная направленность, которая реализуется через широкое привлечение ко всем организационным акциям самих воспи-

танников. «И эта организация – это необходимая функция, и воспитывающая функция коллектива» [22, с. 275]. «Успешность протекания воспитательной работы детского коллектива во многом зависит от первоначальных вкладов его в организацию» [22, с. 138]. Именно с этой целью в воспитательных учреждениях, руководимых А. С. Макаренко, создается разветвленная система детского самоуправления с четким разделением организационных обязанностей, формируются сводные производственные отряды и каждый воспитанник выполняет общественные поручения. «Благодаря такой системе большинство колонистов участвовало не только в рабочей функции, но и в функции организаторской» [24, с. 196].

Способностям человека к организации педагог придавал огромное значение, так как без них невозможно никакое дело. По его мнению, даже любовь без организаторских умений может не состояться, так как «это вовсе не наитие и не случайность, а обыкновенное дело, которое нужно организовать. Поэтому, воспитывая хороших организаторов, вы тем самым воспитываете хороших влюбленных; способность к организации проявится и в этом» [22, с. 481].

Функция *контроля* проявляется у А. С. Макаренко в постоянном учете, при котором никакие проступки или достижения воспитанников не остаются незамеченными. С этой целью в учебно-воспитательной части в его учреждении ведется «...постоянная регистрация всех нарушений дисциплины, традиций, стиля и тона учреждения, даже самых мелких» [22, с. 190]. «Я достиг больших результатов благодаря учету», – подытоживает он [22, с. 479]. В коллективной жизни его подопечных учитываются и бытовые, и производственные показатели. «В хорошем производстве контроль – это также набор всяких приспособлений, норм и условий. Это сложнейшее “оборудование” человеческой деятельности» [22, с. 344]. Но таковым оно становится при широком участии в контроле самих воспитанников. Для этого «руководство отряда во главе с командиром должно выполнять следующие функции:

а) следить, чтобы все воспитанники строго выполняли порядок дня, вставали в положенное время, не опаздывали к столу, вовремя уходили на работу и в школу, вовремя находились в учреждении вечером; точно в указанное время отходили ко сну;

б) наблюдать за санитарным состоянием отряда, своевременностью и качеством уборки, выполнением очередными дежурными их

обязанностей, за умыванием и пользованием баней, за стрижкой воспитанников, за мытьем рук перед едой. Приучить всех воспитанников соблюдать чистоту, не набрасывать, не плевать на пол, не курить, стричь ногти на руках и ногах, не валяться на кроватях в одежде, не устраивать на кроватях борьбы и т. п.;

в) следить за успехами воспитанников в школьной работе» [22, с. 155].

Контроль в менеджменте – это и проверка исполнения принимаемых решений. В работах А. С. Макаренко эта сторона многократно подчеркивается такими предписаниями: «В каждом воспитательном учреждении должен быть порядок, предусматривающий систему проверки решений органов самоуправления и исполнение их. Функция проверки может быть доверена всем первичным коллективам по очереди, сроком на месяц» [22, с. 161].

Прерогативой руководителя учреждения остается контроль за качеством работы педагогов: их трудовой дисциплиной, стилем отношений с воспитанниками, результатами воспитательной деятельности, даже внешним видом и т. д. «Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого, – пишет А. С. Макаренко. – Поэтому у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме» [22, с. 365].

Впервые именно в его работах формулируются основные показатели, по которым должно оцениваться качество деятельности отрядного воспитателя: «Контроль отрядной работы воспитателя нужно производить не только по числу отработанных часов, а по результатам работы, по месту, занимаемому его отрядом в междуотрядном соревновании, по общему тону, по производственным успехам, по характеру роста отдельных воспитанников и всего отряда и, наконец, по отношению к нему самого отряда» [22, с. 238]. Здесь речь идет скорее об *анализе качества деятельности по ее результатам*, который в последние годы широко пропагандируется во внутришкольном управлении. «Начинать заниматься проблемой качества необходимо с осмысления фактических его показателей в школе, с определения методов измерения фактических показателей качества, с выявления его вспомогательных показателей» [15, с. 151], что, собственно, и предлагается в разработках А. С. Макаренко. И то, что в начале прошлого века педагог-руководитель уже задумывался над содержанием анализа качества и пытался определить это содержание, для нас сегодня очень значимо.

Регулирование (координирование) коллективной деятельности и отношений присутствует на каждой странице макаренковских произведений. Оно четко просматривается в формах и методах организации коллектива, в создании коллективных традиций, в формировании стиля и тона отношений, в работе по формированию сознательной дисциплины, в принципах деятельности органов самоуправления и т. д. На первых этапах развития коллектива эта управленческая функция находит у Макаренко наиболее полное воплощение в педагогическом требовании. Но по мере усиления в детском коллективе органов «управления и координирования» в нем «самое видное место занимают принципы распоряжения, обсуждения, подчинения большинству, подчинения товарища товарищу, ответственности и согласованности» [22, с. 47]. Регулирующая и координирующая миссия педагога-руководителя при этом заключается в создании условий, способствующих реализации коллективных требований и решений, в своевременном совете, личном участии, поощрении или наказании, в разрешении конфликтных ситуаций и т. д.

Термин **«мотивация»** означает «...внешнее или внутреннее побуждение человека, социальной группы к активной деятельности во имя достижения каких-либо целей; процесс стимулирования самого себя и других на деятельность, направленную на достижение индивидуальных и (или) общих целей; совокупность устойчивых мотивов, побуждений, определяющих задачи, содержание и характер деятельности» [45, с. 159], что нами уже подчеркивалось выше.

Мотивация как функция управления предполагает создание условий для использования мотивов поведения человека в практике управления его деятельностью, их формирования в процессе деятельности и закрепления в качестве постоянно действующих доминант [46, с. 268]. В главе 13 «Педагогической поэмы», получившей название «На педагогических ухабах», которая в свое время была удалена цензурой и восстановлена только в издании 2003 г., А. С. Макаренко много говорит о необходимости «в образовании новых общественных мотиваций», о «бедном комплексе побуждений к труду», о «поисках более сложных побуждений», образовании «новых мотиваций поведения», об основаниях «для возникновения группы мотиваций, связанных с будущим колонистов», о «новой мотивационной природе коллектива» [24, с. 91, 96]. Все управленческие действия педагога-руководителя но-

сят ярко выраженный мотивационный характер, все его творчество нацелено на создание «новой мотивационной природы коллектива».

Анализ психолого-педагогического наследия А. С. Макаренко показывает, что все разработанные им технологии связаны с мотивацией воспитанника к деятельности на основе учета и развития его личностных потребностей. По убеждению педагога, для стимулирования ребенка к нормальной, здоровой жизни сначала «необходимо удовлетворять первоочередные потребности» этого ребенка [22, с. 146]. «Мы должны дать детям крышу, дом, где было бы много солнца, где были бы хорошие уборные, умывальни, души, дом, в котором было бы много воздуха и где было бы удобно учиться и работать и жить» [22, с. 147]. У них должны быть «...оборудованные помещения и классы, теплые комнаты, удовлетворительная пища, чистая постель...» [22, с. 218].

Далее педагог выделяет потребность в защищенности, ибо незащищенного, живущего в страхе перед другими человека невозможно мотивировать на достижение высоких жизненных целей и личное совершенство. В воспитательном учреждении должна быть «...полная защищенность ребенка от произвола и самодурства старших», «ни один воспитанник, как бы он ни был мал и слабосилен или нов в коллективе, не должен чувствовать своего обособления или незащищенности. В коллективе... никто не только не имеет права, но не имеет и возможности безнаказанно издеваться, куражиться или насильничать над самым слабым членом коллектива [22, с. 218, 226] (курсив наш. – Н. С.).

Вышеназванные потребности считаются врожденными. Врожденной является и потребность в удовольствии и радости, которую А. С. Макаренко берет за основу при разработке технологий развития личности ребенка. «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость», – говорит он и выводит на этой основе гениальную формулу системы перспективных линий, поднимающей человека с низшего уровня удовлетворения потребностей на более высокие ступени. «В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работ», – утверждает педагог и раскрывает следующую технологию действий: «Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды

радости в более сложные и человечески значительные. Здесь происходит интересная линия: *от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга* [22, с. 216–217] (курсив наш. – Н. С.). Технология организации завтрашней радости включает в себя множество разных правил, главным из которых является следующее: «Жизнь коллектива должна быть наполнена... не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня» [22, с. 220–221]. Но это дети, поэтому «иногда нужно поставить перед ними и тяжелую, достойную задачу, а иногда бывает нужно дать им самое простое детское удовольствие: через неделю на обед будет мороженое» [22, с. 221].

Система перспективных линий, включающая в себя близкие, средние и дальние перспективы коллектива и каждого ребенка, в технологиях А. С. Макаренко является главным инструментом побуждения личности к развитию и саморазвитию. Она способствует проявлению, формированию и удовлетворению новых потребностей, более высокого порядка – потребностей социального характера: в труде, знаниях, в принадлежности и причастности к коллективу, в признании, уважении, самоутверждении, в самовыражении, самоактуализации. Именно это имел в виду педагог, говоря, что «воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути» [22, с. 217].

Страницы произведений А. С. Макаренко демонстрируют нам удивительные примеры коллективного и индивидуального самоутверждения воспитанников, которое происходит через преодоление разных бытовых и моральных трудностей, через освоение новых жизненных норм и традиций. Для реализации потребностей в самовыражении и самоактуализации в его воспитательных учреждениях создаются самые разнообразные условия в быту, в учебе, на производстве, в общественной работе, в спорте, в организации многочисленных органов самоуправления.

Кто знаком с теорией мотивации А. Маслоу, не может не заметить поразительного сходства его концепции, отраженной в знаменитой иерархии потребностей, с концепцией потребностей А. С. Макаренко. Те же пять уровней, та же последовательность и логика, по которой «прежде чем потребность следующего уровня станет наиболее мощным определяющим фактором в поведении человека, должна быть удовлетворена потребность более низкого уровня» [27, с. 367].

Разница лишь в том, что у А. Маслоу потребности систематизированы в виде *строгой иерархической структуры*, а в произведениях А. С. Макаренко такой систематизации нет. Невольно возникает мысль: а не Макаренко ли подвел Маслоу (Маслова), американского психолога русского происхождения, к этой гениальной идее? Не исключено. Теория мотивации А. Маслоу появилась в 1940-е гг., когда просвещенный мир уже был знаком с произведениями великого русского педагога-психолога-руководителя А. С. Макаренко. Так что А. Маслоу вполне мог заинтересоваться его творчеством и взять на вооружение его мотивационные идеи. Хотя категорически утверждать это невозможно.

«Мотивационным управлением называется целенаправленное воздействие руководителя на мотивационную сферу членов коллектива преимущественно не посредством приказов и санкций, а посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели, и члены коллектива начинают действовать в направлении, опосредованно заданном руководителем» [22, с. 83]. Управление А. С. Макаренко с полным основанием можно считать мотивационным. Его влияние на мотивационную сферу воспитанников было огромным, и этому в немалой степени способствовали разработанные им управленческие технологии и мастерство их использования, доведенное до степени искусства.

«Уровень технологической осведомленности характеризует педагогический облик руководителя школы, ибо является неотъемлемой частью его педагогического искусства, — считает современный педагог Ю. П. Азаров. — И если говорить о технологии с позиций директора школы, то главное ее звено состоит в такой организации усилий всех участников воспитательного процесса, когда и дети, и взрослые объединены одной целью, одной методикой развития коллектива» [1, с. 205–206]. Именно такая организация отличала деятельность А. С. Макаренко. Именно в этом направлении продумывались его технологии.

В далекие 1920–30-е гг. А. С. Макаренко увидел путь к решению множества задач организации «педагогического производства» в создании специальных управленческих технологий. Его работы содержат богатейший арсенал этих технологий. Их анализ с позиций социаль-

ного менеджмента очень важен для современной социально-педагогической теории и практики, так как актуальность проблем использования управленческих технологий в социальной педагогике со временем только усиливается, особенно для руководителей образовательных учреждений, которые решают не только управленческие, но и воспитательные задачи, как в свое время А. С. Макаренко. Опыт и теоретические разработки управленца Макаренко как «технолога педагогического производства» всегда будут востребованы в социальной педагогике, а анализ технологических особенностей его творческого наследия сулит нам еще немало открытий.

На основе сказанного выше с полным основанием можно утверждать, что А. С. Макаренко в свое время заложил основы социально-педагогического менеджмента. Их изучение и развитие с учетом современных управленческих разработок открывает новые возможности для дальнейшей интеграции двух наук, повышения роли социальной педагогики в решении социальных проблем и для совершенствования качества профессиональной подготовки социальных педагогов как социальных менеджеров.

Глава 3

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

3.1. Понятие и особенности социально-педагогического менеджмента

В системе образования в настоящее время выделяется несколько разновидностей менеджмента: образовательный, педагогический, внутришкольный. Они так тесно связаны между собой, что в научном обиходе легко отождествляются и подменяют друг друга. Но между тем каждая из этих разновидностей имеет свои особенности, которые связаны прежде всего с разными образовательными сферами. Так, областью осуществления *образовательного менеджмента* является целостная система образования, в качестве субъектов которой выступают федеральные, региональные, муниципальные и районные органы управления образованием. Этот вид менеджмента нацелен на развитие системы образования в целом и на руководство различными образовательными подразделениями: краевыми, областными, городскими, районными. Он осуществляется на государственном и муниципальных уровнях и включает в себя действия по определению образовательной политики, выработке стратегий развития общего и профессионального высшего и среднего образования, по решению кадровых, финансово-экономических, юридических, научно-методических проблем в области образования и т. д.

Безусловно, данный вид менеджмента в целом имеет педагогическую направленность, но тем не менее его нельзя назвать педагогическим или внутришкольным. С этими видами он соотносится как общее с частным и имеет своих менеджеров, которые далеко не всегда могут быть педагогическими или внутришкольными менеджерами.

В то же время педагогический и внутришкольный менеджмент являются образовательными, так как они существуют в сфере образования, что наглядно отражено в «Справочнике менеджера образования», где выделяются три группы (уровня) менеджеров образования с учетом конкретных условий образовательного учреждения.

«К первой группе (высший уровень) относятся административный персонал образовательных учреждений и органов управления образованием.

Вторую группу (средний уровень) составляют руководители методических, юридических, финансово-экономических и иных служб системы образования, которые не наделены властными полномочиями, но для успеха деятельности должны обладать большой профессиональной компетентностью.

Третью ступеньку в этой иерархии занимает учитель как организатор управления учебно-познавательной деятельностью учащихся» [50, с. 3].

Педагогический менеджмент как раз и осуществляется на уровне третьей ступеньки. Главным его субъектом является учитель, вооружающий ребенка знаниями. Его основная миссия – обеспечить активную познавательную деятельность каждого ученика на уроках и в процессе внеурочной учебной деятельности, приучить его к рациональному использованию рабочего времени, обучить способам рациональной организации учебного труда при самостоятельной работе, разумному сочетанию работы и отдыха, экономии собственной энергии, мотивировать на получение знаний, сделать ученика активным субъектом собственной познавательной деятельности.

Учитель – тоже менеджер образования, но на уровне педагогического менеджмента, на уровне организации педагогического процесса, управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. В то же время педагогический менеджмент – важнейшая часть внутришкольного менеджмента, субъектом которого является руководство школы.

Сущность *внутришкольного менеджмента*, по мнению Ю. А. Конаржевского, заключается в руководстве развитием учебно-воспитательного процесса и деятельностью педагогического коллектива образовательного учреждения на основе современных принципов управления [15, с. 107–120]. Внутришкольный менеджмент не выходит за пределы учебного заведения, он осуществляется в его рамках, «внутри» школы, лицея, гимназии, детского дома, учреждения дополнительного образования и т. д. «Внутришкольный менеджер – это руководитель, прежде всего работающий с учителем» [15, с. 122]. Его усилия должны быть направлены на создание благоприятных условий для работы учителей, учащихся и сотрудников, на разрешение жилищных и бытовых проблем, организацию досуга и отдыха школьных работников. Внутришкольный менеджер, по образному определению Ю. А. Конаржевского, – «это социальный архитектор, объединяющий

волю отдельных учителей в единую педагогическую волю коллектива. Это руководитель, конструирующий его целевую целостность, это человек, создающий условия для развития инициативы каждого педагога, его творческого потенциала. Это социальный инженер, проектирующий и воплощающий в жизнь отношения сотрудничества между людьми, выводящий каждого учителя из тисков своей инерции, приводящий в действие мощный мотор педагогического творчества» [15, с. 121], это руководитель «педагогического производства» в рамках учебного заведения.

Но сфера «педагогического производства» не замыкается только на образовательных учреждениях. В педагогическом влиянии и поддержке нуждаются разные категории и слои населения, зачастую не являющиеся объектом образовательного, педагогического или внутришкольного менеджмента. К ним относятся родители учащихся, люди пожилого возраста, молодые люди, оказавшиеся в сложных жизненных ситуациях, участники различных молодежных общественных организаций, нуждающиеся в правильной жизненной ориентации, и т. д. И здесь вступает в силу социальная педагогика, реализующая три основные стратегии: 1) включение человека в социум (его социализация, социальное воспитание, формирование и развитие); 2) педагогизацию социума (рациональное использование педагогического потенциала социума, повышение эффективности его использования); 3) управление взаимодействием человека и социума на принципах оптимизации в соответствии с целью социально-педагогической деятельности [21, с. 27].

Социальная педагогика реализует свои функции в социальных, правоохранительных, политических и даже в производственных сферах, связанных с социальным воспитанием и социализацией личности. Эта реализация не должна быть стихийной или представлять собой случайный набор социально-педагогических акций. Она должна носить систематический и системный характер, возможный только при централизованном и целенаправленном руководстве, которое должно быть обеспечено специалистом. Этим специалистом является социальный педагог-менеджер, действующий в рамках социально-педагогического менеджмента. А это означает необходимость выделения такого вида управленческой деятельности. Под *социально-педагогическим менеджментом* следует понимать *руководство созданием и развитием системы социально-педагогической деятельности на конкретном участке социально-*

го пространства. Такими участками могут быть образовательные учреждения разных типов и видов, реабилитационные и исправительные учреждения, центры по оказанию помощи семье и детям, центры по организации досуга, социальные службы и общественные организации, правоохранительные органы, комитеты по делам молодежи и др.

В образовательном учреждении социально-педагогический менеджмент является частью внутришкольного менеджмента, но не отождествляется с ним. В рамках целостного управленческого процесса учреждения он отвечает за состояние социально-педагогической деятельности педагогического коллектива, непосредственно направленной на социальное воспитание и социализацию учащихся (воспитанников), т. е. их интеграцию в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группа, институт, организация), на формирование детей как членов общества, к которому они принадлежат.

В различных социальных центрах и службах, общественных организациях социально-педагогический менеджмент как вид управленческой деятельности выполняет ту же миссию, сохраняя при этом свою сущность, заключающуюся *в руководстве созданием и развитием системы социально-педагогической деятельности на конкретном участке социального пространства.*

Система определяется как «...совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [58, с. 610]. Самыми крупными элементами системы социально-педагогического менеджмента являются управляющая и управляемая подсистемы.

К *управляющей подсистеме* относятся все элементы, обеспечивающие процесс управления коллективной и индивидуальной деятельностью людей, входящих в управляемую подсистему и непосредственно организующих социально-педагогическую работу на своем участке социального пространства.

Управляющая подсистема (субъект управления системой социально-педагогической деятельности) представляет собой социально-педагогическую службу (СПС) и включает социального педагога (СП), заместителя директора по воспитательной работе, заместителя директора по правовому воспитанию, психолога, социального работника, организатора внешкольной работы или досуговой деятельности, представителя института классных руководителей, представителя ро-

дательского комитета и районной комиссии по делам несовершеннолетних. Состав СПС зависит от статуса и условий учреждения. Он утверждается педагогическим советом или советом коллектива учреждения (службы, организации) и наделяется полномочиями, соответствующими должностным обязанностям работников, входящих в состав социально-педагогической службы. Руководителем СПС является социальный педагог, призванный координировать усилия своих коллег по организации социально-педагогической деятельности.

Такие службы в настоящее время довольно активно создаются и действуют в детских домах и практически отсутствуют в образовательных учреждениях других типов, что является существенным тормозом в создании и развитии систем социально-педагогической деятельности.

С подробным описанием деятельности подобной службы мы встречаемся в книге В. С. Басюка, где представлена модель организации службы социально-психологического сопровождения в детском доме № 5 Иркутска [2].

Управляющая подсистема в лице СПС осуществляет все управленческие функции, которые также являются важнейшими элементами системы социально-педагогического менеджмента: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, регулятивно-коррекционную, контрольно-диагностическую, организационно-исполнительскую.

Важную роль в реализации управленческих функций играет и технологический элемент, от которого зависит их качественное исполнение. Поэтому он также является одним из главных элементов управляющей подсистемы.

Управляемая подсистема в образовательном учреждении включает в себя педагогический и детский коллективы, их учебную и внеучебную деятельность, различные творческие, спортивные и другие детские объединения. В спортивных, детских и юношеских организациях, в территориальных центрах по работе с семьей и детьми, в центрах детского творчества по месту жительства и т. д. это могут быть другие подразделения.

Но в любых учреждениях и организациях ядром системы социально-педагогического менеджмента является социально-педагогический процесс с его целью, задачами, содержанием, средствами и результатами реализации. Он рассматривается специалистами по социальной педаго-

гике как «...целенаправленная последовательность действий социального педагога (субъекта), обеспечивающая наиболее оптимальное достижение определенной социально-педагогической цели в социальном развитии (коррекции развития), воспитании (перевоспитании, исправлении), овладении умениями и навыками в самообслуживании, обучении, профессиональной подготовке объекта» [48, с. 50]. В отличие от данного подхода нами социально-педагогический процесс рассматривается как *последовательность целенаправленных действий всего коллектива учреждения под руководством социального педагога.*

Согласно нашей концепции, социально-педагогический процесс является главным объектом управления: анализа, организации и корректировки социально-педагогического менеджмента. В любом случае это процесс управляемый, связанный как с управляющей, так и с управляемой подсистемами. В нем переплетаются усилия всех участников социально-педагогической деятельности независимо от их управленческих ролей: руководителей учреждения, их заместителей, учителей, классных руководителей, самих воспитанников. При этом необходимо иметь в виду, что педагоги и учащиеся (воспитанники), которые входят в управляемую подсистему, в определенных условиях сами выступают в роли субъектов управления на своем уровне. Так, учитель управляет формированием и социальным развитием личности учащегося в процессе обучения, вооружая его знаниями о человеке и обществе, общественных отношениях; классный руководитель – в процессе внеклассной воспитательной работы, направленной на включение личности в эти отношения, формирование, развитие и закрепление социального опыта. Воспитанники становятся субъектами в системе социально-педагогического менеджмента, являясь организаторами и участниками самоуправления, занимаясь самовоспитанием и саморазвитием при активной психолого-педагогической поддержке педагогов, превращаясь, таким образом, в субъектов своего социального формирования.

И если рассматривать менеджмент «как категорию людей, участвующих в управлении» [5, с. 23] (курсив наш. – Н. С.), то в социально-педагогическом менеджменте эта категория включает в себя всех организаторов и участников социально-педагогического процесса, деятельность которых направляется социальным педагогом.

Схематически модель системы социально-педагогического менеджмента в образовательном учреждении (ОУ) представлена на рис. 2.

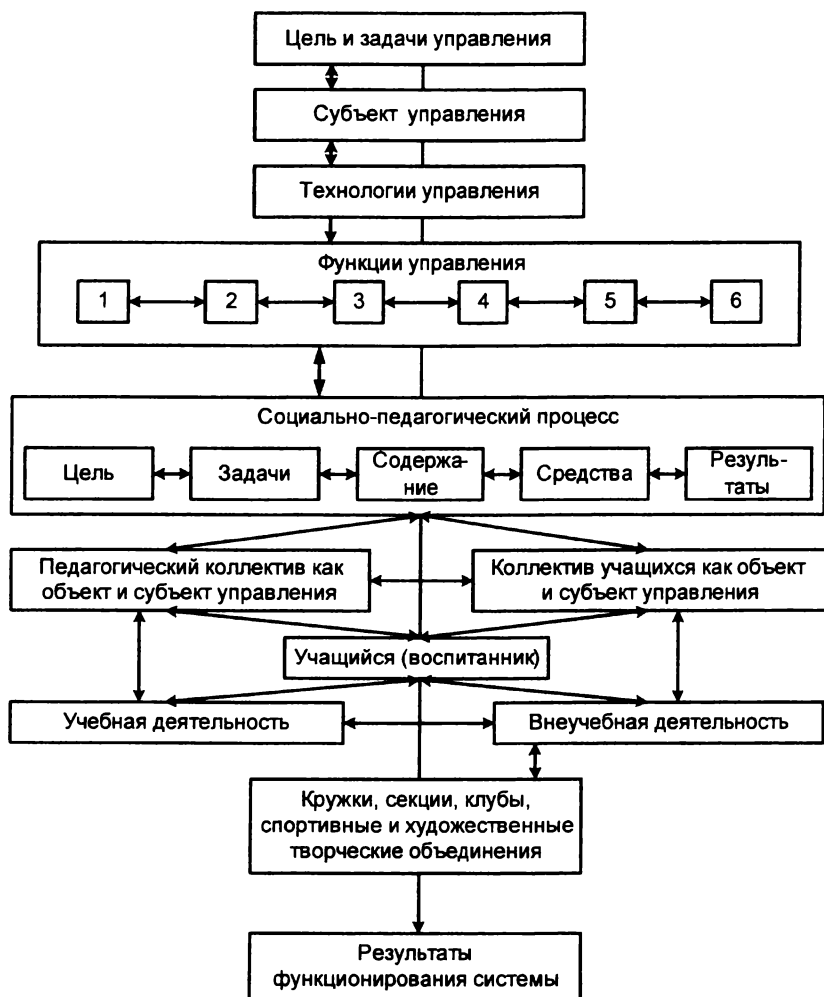


Рис. 2. Система социально-педагогического менеджмента в ОУ:

- 1 – информационно-аналитическая функция; 2 – мотивационно-целевая;
 3 – планово-прогностическая; 4 – организационно-исполнительская;
 5 – контрольно-диагностическая; 6 – регулятивно-коррекционная

С небольшой корректировкой, касающейся участников, эта схема может быть применена и к другим социальным сферам.

Цель управления пронизывает всю систему менеджмента.

Задачи управления включают в себя:

- анализ состояния социально-педагогического процесса;
- определение цели, задач, содержания, средств реализации, результатов процесса социально-педагогической деятельности;
- планирование организации и развития социально-педагогического процесса как целостной саморегулируемой системы;
- планирование реализации управленческих функций;
- подбор и разработку технологий управления;
- распределение функциональных обязанностей лиц, составляющих субъект управления;
- реализацию управленческих функций;
- мотивацию педагогического коллектива на активную социально-педагогическую деятельность;
- организацию социально-педагогической деятельности;
- контроль за состоянием социально-педагогической деятельности;
- регулирование деятельности и отношений, корректировка действий педагогов и учащихся.

Система социально-педагогического менеджмента является открытой. Она реализуется в широком взаимодействии с внешней средой: семьями воспитанников и условиями их жизни вне образовательного (воспитательного, производственного) учреждения, правоохранительными органами и органами здравоохранения, социальными службами и учреждениями культуры, дополнительного образования, общественными и спортивными организациями.

Вместе с тем это система динамичная, постоянно развивающаяся в силу появления новых задач или введения новых технологий управления.

Ей присущи и такие характеристики, как самоорганизация и саморегуляция, поскольку все управленческие действия планируются и осуществляются субъектом управления самостоятельно.

Главные результаты социально-педагогического менеджмента должны проявляться в следующих показателях:

- полнота реализации задач управления;
- степень достижения цели управления: удалось ли создать в учреждении целостную систему социально-педагогической деятельно-

сти; насколько ее результаты соответствуют поставленной цели; насколько грамотно и активно осуществляется педагогами социальное воспитание и социализация учащихся в процессе учебной и внеучебной социально-педагогической деятельности; насколько значимо проявляется влияние детского коллектива на социальное формирование и развитие личности школьника; как высока степень его социальной сформированности на определенный период; насколько полно использованы педагогами и руководителями учреждения возможности социума в социально-педагогических целях.

Анализ теории и практики управления социально-педагогическими системами показывает, что эффективность этих результатов находится в прямой зависимости от принципов управления, основных руководящих положений, на которые опираются менеджер и его помощники. К ним относятся:

1) принцип аналитичности управления, предполагающий наличие хорошей информационно-аналитической и диагностической базы в основе всех управленческих действий;

2) принцип целенаправленности управления, обеспечивающий целостность системы менеджмента;

3) принцип систематичности, нацеливающий на систематическое осуществление субъектом управления всех управленческих функций;

4) принцип согласованности, выражающийся в единстве и согласованности действий всех участников субъекта управления;

5) принцип демократичности, предусматривающий широкое участие всех членов коллектива в выработке, принятии и реализации управленческих решений;

6) принцип взаимодействия, предполагающий тесное взаимодействие субъекта управления с представителями внешней среды в процессе руководства системой социально-педагогической деятельности учреждения.

3.2. Социальный педагог как социально-педагогический менеджер

Появление профессии и должности «социальный педагог» в различных типах образовательных учреждений связано с началом формирования в России социальной педагогики как научной дисциплины

(1990-е гг.). Это время активного развития социальной работы, расширения видов деятельности по разрешению проблемных социальных ситуаций российского населения, формирования стандартов подготовки специалистов для социальной сферы, создания первых учебников по социальной педагогике, открытия новых учебных заведений этого профиля.

В 1996 г. был открыт Социальный институт Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в Екатеринбурге, одной из ведущих кафедр которого является кафедра социальной педагогики и психологии, занимающаяся профессиональной подготовкой социальных педагогов.

Профессиональная подготовка студентов по специальности «Социальная педагогика» имеет свою специфику в силу особенностей социально-педагогической деятельности, отличающейся многообразием видов и направлений. У социального педагога иные цели и задачи, нежели у школьного учителя или классного руководителя, иные технологии работы с людьми, да и сам контингент далеко не однозначен. Социальный педагог работает с детьми и их родителями, с подростками, молодежными группами и объединениями, со взрослым населением в условиях образовательных и специализированных учреждений, по месту жительства. Он призван обеспечивать направленную социально-педагогическую помощь и поддержку в процессе социализации различных категорий детей и молодежи, способствовать их социальному воспитанию в самых разных условиях жизнедеятельности, оказывать психолого-педагогическую и социально-педагогическую поддержку воспитательным учреждениям, семьям, помогать подросткам в период их социального и профессионального становления.

Как представитель педагогической профессии социальный педагог, безусловно, имеет много общего с остальными категориями педагогов, но тем не менее его деятельность во многом специфична. Не всегда эта специфика понятна практическим работникам. Не все достаточно отчетливо представляют, чем должен заниматься социальный педагог в образовательных и социальных учреждениях разных типов, какими технологиями должен при этом пользоваться. Работу социального педагога нередко отождествляют с деятельностью социального работника и наполняют не тем содержанием. В связи с этим возникает необходимость специального рассмотрения вопросов, касаю-

щихся статуса социального педагога в образовательных учреждениях, целей, задач, содержания, форм и методов социально-педагогической деятельности в различных условиях, с разными категориями учащихся и взрослого населения.

Эти вопросы затрагиваются всеми теоретиками социальной педагогики: С. А. Беличевой, В. Г. Бочаровой, Ю. В. Васильковой и Т. А. Васильковой, Б. З. Вульфовой, М. А. Галагузовой, С. А. Косабудкой, О. К. Крокинской, Л. В. Мардахаевым, А. В. Мудриком, Ф. А. Мустаевой, Л. С. Нагавкиной, В. А. Никитиным и др. Однако при анализе специфики профессии социального педагога остается открытым вопрос об управленческих сторонах его миссии. А между тем современный социальный педагог – это профессионал, активно участвующий в управлении разными социальными процессами через организацию социально-педагогической деятельности в различных социальных службах, организациях и учреждениях, связанных с социализацией и социальной адаптацией личности.

В силу многофункциональности социальной педагогики в профессии социального педагога в последние годы выделилось множество различных специализаций в соответствии с профилями учреждений и направлениями их деятельности, например: социальный педагог – организатор социально-педагогической работы с детьми и подростками во внеучебное время; социальный педагог образовательного учреждения; социальный педагог специального образовательного учреждения; социальный педагог – консультант семьи, подростков; социальный педагог дополнительного образования; социальный педагог социальной сферы; социальный педагог учреждения коррекционного (реабилитационного) учреждения; социальный педагог – воспитатель; социальный педагог – организатор культурно-досуговой деятельности; социальный педагог – организатор физкультурно-оздоровительной работы и др. [45, с. 287–288].

Профессиональные обязанности социального педагога в каждой специализации имеют свои особенности. В одних случаях он проводит работу непосредственно с ребенком (воспитатель в группе, руководитель кружка), в других (например, социальный педагог образовательного учреждения) – через педагогический и детский коллективы, через создание условий в учреждении, организации, способствующих социальному развитию личности.

Но во всех случаях социальный педагог реализует основные стратегии социальной педагогики по включению человека в социум, педагогизации социума и управлению взаимодействием человека и социума, что достаточно четко отражается в определении должностных обязанностей социального педагога в его тарифно-квалификационной характеристике. Социальный педагог выполняет следующие функции:

- социальный педагог осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите детей в учреждениях и по месту жительства;
- изучает особенности личности обучающихся, окружающей среды, условия жизни;
- выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении детей и своевременно оказывает им социально-педагогическую помощь и поддержку;
- выступает посредником между личностью подопечных и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов;
- определяет задачи, формы, методы социально-педагогической работы, способы решения личных и социальных проблем, принимает меры по социальной защите и помощи, реализации прав и свобод личности;
- организует различные виды социально ценной деятельности детей и взрослых, мероприятия, направленные на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов и программ, участвует в их разработке и утверждении;
- способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде;
- содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности воспитанников, заботится об охране их жизни и здоровья;
- осуществляет работу по трудоустройству, патронажу, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг воспитанников из числа сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодеж-

ных служб занятости, с благотворительными организациями и т. д. в организации помощи детям, нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации [45, с. 285].

Вместе с тем при определении должностных обязанностей социального педагога необходимо иметь в виду, что тарифно-квалификационная характеристика – документ общего плана, одинаково ориентированный на все специализации, в соответствии с которыми социально-педагогический менеджер может занимать разные должности в сфере образования: руководителя учреждения, его заместителя по воспитательной работе, классного руководителя, воспитателя, руководителя любого детского творческого объединения или организации, кружка, клуба, организатора досуговой деятельности, воспитателя, социального работника и т. д.

Но для образовательных учреждений официально определена должность социального педагога. Она должна включаться в штатные расписания и не может подменяться другими. В школе (лицее, гимназии и т. д.) это, по сути, еще один заместитель директора – по социально-педагогической работе, о котором мы говорим как о социально-педагогическом менеджере, т. е. руководителе данного направления. К сожалению, это положение зачастую игнорируется и либо должность социального педагога не значится в штатных расписаниях ОУ, либо он выполняет другие функции: заместителя директора по правовому воспитанию, социального работника, чаще – заместителя директора по воспитательной работе. Это происходит из-за непонимания миссии социального педагога, незнания его должностных обязанностей, сущности и назначения социально-педагогической деятельности, отождествления ее с воспитательной работой. Объясняя отсутствие в ОУ должности социального педагога, их руководители заявляют, что при наличии заместителя директора по воспитательной работе социальный педагог школе не нужен. А между тем заместитель директора по воспитанию, на которого возлагаются и социально-педагогические обязанности, не может охватить двойного объема работы, что в конечном итоге отрицательно сказывается на результатах учебно-воспитательного процесса. Должность социального педагога не должна нивелироваться, подменяться или дублироваться. Во избежание этого необходимо четкое разграничение обязанностей руководи-

телей воспитательного и социально-педагогического процесса, которое сегодня практически отсутствует. Оно должно осуществляться в каждом образовательном учреждении в соответствии с его особенностями и условиями.

Отвечая за состояние своего «участка» социального пространства в образовательном или социальном учреждении, социальный педагог как менеджер должен осуществлять функции управления социально-педагогической деятельностью на своем профессиональном уровне, с учетом целей, задач и особенностей содержания социально-педагогической деятельности, направленной на благополучную социализацию личности в обществе.

Заместитель директора по воспитательной работе как руководитель целостного воспитательного процесса ОУ выполняет свои управленческие функции, исходя из целей и задач воспитания, направленных на создание в ОУ условий для личностного развития каждого школьника, совершенствование педагогического мастерства и интеграцию воспитательных усилий педагогов в проведении всех видов воспитательной деятельности.

В тесном взаимодействии друг с другом, без подмены и дублирования каждый должен выполнять свои функции, решая общие задачи образовательного учреждения своими средствами. При этом соотношение должностных обязанностей двух руководителей в процессе реализации управленческих функций может выглядеть таким образом (табл. 3).

Таблица 3

Соотношение должностных обязанностей менеджеров при выполнении функций внутришкольного управления

Заместитель директора по воспитательной работе	Социальный педагог
1	2
<i>Информационно-аналитическая функция</i>	
Анализ собственной управленческой деятельности; сбор и анализ информации о состоянии и развитии воспитательного процесса, участии педагогов в этом процессе, уровне	Изучение особенностей окружающей микросреды, условий жизни воспитанников; формирование банка данных о их семьях, о занятости учащихся в спортивных, культурно-

Продолжение табл. 3

1	2
их педагогического мастерства; изучение уровня воспитанности школьников; анализ планов и воспитательной деятельности классных руководителей, уровня развития классных коллективов, степени их воспитательного влияния на учащихся	досуговых и других учреждениях по месту жительства; формирование банка данных о детях «группы риска», детях с девиантным поведением, состоящих на учете в детской комнате милиции, находящихся в сложных жизненных ситуациях; формирование банка данных о неблагополучных семьях
<i>Мотивационно-целевая функция</i>	
Выбор цели воспитательной работы педагогического коллектива; определение стратегических и тактических задач воспитания; формирование правильной позиции всех работников школы по отношению к проведению внеклассной и внешкольной воспитательной работы; мотивация педагогов и учащихся на достижение цели воспитательного процесса путем использования различных форм и методов стимулирования, методической работы; превращение мотивов в мотивы-цели	Определение социально-педагогических целей ОУ; формирование задач социально-педагогической деятельности всех участников педагогического процесса по достижению этих целей; формирование мотивов деятельности путем разработки системы перспективных линий, разъяснений и консультаций, знакомства с историческим опытом и современными научными разработками в области организации социально-педагогической работы, пропаганды инновационных технологий; превращение мотивов в мотивы-цели
<i>Планово-прогностическая функция</i>	
Разработка программ достижения воспитательной цели, комплексно-целевое планирование работы педагогического коллектива; разработка содержания, форм и методов предстоящей деятельности; помощь педагогам в планировании воспитательной работы, прогнозировании ее результатов; планирование собственной управленческой деятельности по организации процесса воспитания, созданию и развитию воспитательной системы ОУ	Участие в разработке и утверждении общешкольных проектов и программ; разработка программы социально-педагогической работы педагогического коллектива в рамках общешкольного планирования; определение форм и методов социально-педагогической деятельности ОУ и всех его подразделений, технологий ее организации, способов решения личных и социальных проблем воспитанников; определение своего места и роли в руководстве

Продолжение табл. 3

1	2
	деятельностью педагогического коллектива; планирование собственной управленческой деятельности; планирование участия других учреждений и организаций, родителей в работе по социализации учащихся
<i>Организационно-исполнительская функция</i>	
Включение педагогов в коллективную деятельность по реализации принятых программ и планов, обеспечение целесообразности и единства их действий; организация научно-методической работы по проблемам воспитания; подготовка вопросов воспитательного характера к обсуждению на педсоветах, заседаниях методических объединений, деятельность по формированию и регулированию структуры воспитательной системы ОУ; организация внешних связей ОУ, разработка и реализация контактов с другими организациями и учреждениями при проведении воспитательной работы; работа по организации детского самоуправления и вовлечению родителей учащихся в решение задач воспитательного процесса ОУ, организация работы родительского комитета; осуществление комплекса мероприятий по воспитанию учащихся в процессе учебной, внеклассной и внешкольной работы; организация воспитательной работы классных руководителей; организация обмена опытом, помощи более опытных педагогов и воспитателей педагогам начинающим; организация внутришкольных смотров, конкурсов, фестивалей, коллективных	Организация реализации проектов и программ, планов; установление контактов с органами власти и муниципальными службами по социальной защите семьи и детства, с правоохранительными органами, с родительскими общественными организациями школы, района, города, детскими объединениями и учреждениями дополнительного образования; организация культурно-досуговой деятельности; осуществление комплекса мероприятий по социальной защите детей в ОУ и по месту жительства; организация разных видов социально ценной деятельности детей и взрослых, мероприятий, направленных на развитие социальных инициатив; осуществление мер по реализации прав и свобод личности; работа по трудоустройству, патронажу, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг воспитанников-сирот; помощь детям в прохождении медицинских комиссий, врачебных обследований, проведение педагогических консилиумов, представление интересов детей в государственных учреждениях социального обеспечения и в правоохранительных органах;

Продолжение табл. 3

1	2
творческих дел; обеспечение участия образовательного учреждения в районных, городских и т. д. мероприятиях воспитательного характера	социально-педагогическое просвещение педагогов, учащихся и их родителей; организация групповых тематических консультаций специалистов с приглашением юристов, врачей, психологов; обеспечение индивидуальной консультативной и практической помощи родителям, учителям, учащимся, детям с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации
<i>Контрольно-диагностическая функция</i>	
Определение соответствия функционирования системы воспитательной работы на диагностической основе общегосударственным требованиям, нормативам; контроль за качеством планирования воспитательной работы классными руководителями и за реализацией планов; контроль за работой органов детского самоуправления, за деятельностью методического объединения классных руководителей; контроль за выполнением решений педсоветов по проблемам воспитательной работы	Контроль за участием всех членов педагогического коллектива в реализации социально-педагогических проектов, программ, планов образовательного учреждения; контроль за работой классных руководителей с родителями учащихся, с проблемными семьями и с педагогически запущенными детьми и подростками; диагностика уровня социализации и социальной адаптации школьников в социуме (в школьной среде и за пределами школы); выявление трудностей и проблем, возникающих при организации социально-педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе; контроль за выполнением решений педсоветов по социально-педагогическим проблемам
<i>Регулятивно-коррекционная функция</i>	
Поддержание организации воспитательной системы ОУ на запрограммированном уровне оперативными способами и средствами; оператив-	Регулирование и корректировка отношений и деятельности всех участников социально-педагогического процесса; посредничество между

Окончание табл. 3

1	2
ное выявление причин негативных явлений в воспитательной работе ОУ, внесение коррективов в повседневную воспитательную деятельность педагогического коллектива по достижению цели воспитательного процесса и решению задач воспитания; регулирование коллективных и межличностных отношений; предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, мешающих воспитательному процессу, содействие созданию обстановки психологического комфорта в коллективе при проведении воспитательной работы путем стимулирования педагогов, пропаганды лучшего опыта, использования различных форм психолого-педагогической поддержки и т. д.	ОУ и средой, семьей, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов; помощь в установлении гуманных, нравственно здоровых отношений в школьной среде; создание условий, способствующих социализации и социальной адаптации личности; содействие созданию обстановки психологического комфорта и безопасности воспитанников, повседневная забота об охране их жизни и здоровья; оперативное оказание социально-педагогической помощи и поддержки семье, детям и педагогам

Примечание. За основу взяты функции внутришкольного менеджмента, выделяемые П. И. Третьяковым.

Данная таблица является убедительным подтверждением трех важных для нас положений: 1) в образовательном учреждении существует обширная область социально-педагогической деятельности, нуждающаяся в управлении; 2) должностные обязанности социального педагога, определенные его тарифно-квалификационной характеристикой, полностью соответствуют управленческим функциям; 3) социальный педагог в силу социально-педагогической направленности своей деятельности является социально-педагогическим менеджером, осуществляющим руководство работой педагогического коллектива по социализации учащихся.

Для реализации своей миссии социальный педагог должен обладать широким диапазоном знаний: «...правоведа (осуществление и защита прав ребенка), социального работника (жизнеобеспечение ребенка), социолога (социологические исследования в окружающей среде), социального психолога (изучение и корректировка межличностных отношений), педагога-психолога (изучение состояния и коррекция психического развития ребенка), менеджера и координатора

(представление интересов ребенка в государственных и общественных структурах), педагога-организатора (проведение социально-культурных мероприятий)» [33, с. 6].

В процессе вузовской подготовки эти знания обеспечиваются большим набором социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и предметных дисциплин, среди которых важное место занимают «Правоведение», «Социология», «Педагогика» (общая, социальная, коррекционная), «Психология» (общая, педагогическая, возрастная, социальная), «Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Управление социальными системами», «Основы социальной работы», «Методика и технология работы социального педагога», «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Психолого-педагогическая диагностика» и др.

Однако для полноценного выполнения всех управленческих функций социальному педагогу необходимы знания в области менеджмента, связанные со спецификой социально-педагогической деятельности, которая определяет виды и содержание управленческой информации, подходы к ее анализу, технологии планирования и организации, мотивации, контроля и регулирования.

Но пока в социальной педагогике отсутствуют научно-методические разработки по применению управленческих технологий в социально-педагогической деятельности. Сделаем попытку заполнить этот пробел.

3.3. Нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение социально-педагогического менеджмента

Для успешной организации своей деятельности каждый специалист опирается на определенную нормативно-правовую и научно-методическую базу. Нормативно-правовая база должна включать в себя нормативно-правовые документы, определяющие как деятельность учреждения, организации, так и деятельность самого специалиста. Для социально-педагогического менеджера такими документами являются:

1. На *международном уровне*: Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989 г.

2. На *федеральном уровне*:

- Закон РФ «Об образовании».
- Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
- Федеральный закон РФ «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
- Типовое положение об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей от 01.07. 1995 г.
- Решение коллегии Министерства образования РФ «О практике социально-педагогической работы в России и перспективах ее развития» от 27.10.1993 г.

- Тарифно-квалификационная характеристика социального педагога.
- Типовое положение об ОУ, в котором работает специалист.

3. На *региональном уровне (Свердловская область)*:

- Областной закон «Об образовании» от 16.07.1998 г.
- Областной закон «О профилактике наркомании и токсикомании на территории Свердловской области» от 03.12.1997 г.
- постановления правительства Свердловской области по проблемам образования.

- Положение о социальном педагоге образовательного учреждения.

4. На *городском уровне (Екатеринбург)*: постановления главы города и городской администрации; программы развития системы образования Екатеринбурга на разные периоды.

5. На *уровне учреждения*:

- Устав учреждения, учебный план и локальные акты, решения педагогических советов.

- Должностная инструкция социального педагога (прил. 1).
- Положения о различных структурных подразделениях ОУ.

Научно-методическую базу социально-педагогического менеджера составляют материалы, необходимые для полноценной реализации управленческих функций при создании системы социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении. Их целесообразно накапливать и систематизировать по «функциональным» блокам. Представим содержание блоков по управленческим функциям.

Информационно-аналитическая функция направлена:

1) на освоение необходимого *минимума знаний об управленческой информации* для правильной ориентации в информационных по-

токах, который содержится в классификациях информации, формирующихся в соответствии с различными ее признаками [53, с. 6];

2) изучение *внешней информации*, поступающей извне:

- директив, циркуляров, указаний вышестоящих органов народного образования, министерств, ведомств и т. д.;

- регламентирующих предписаний из учреждений и структур, причастных к деятельности образовательного учреждения (учреждений культуры, органов здравоохранения, правоохранительных институтов и др.);

- сведений из внешних источников об условиях жизни детей, их семьях, направлении интересов, трудовой, учебной, спортивной деятельности, общественной активности, о детях «группы риска» и тех, кто находится под наблюдением правоохранительных органов (прил. 2) [28, с. 93];

- публикаций о достижениях и рекомендациях в сфере психолого-педагогических наук, методических материалов, описаний передового социально-педагогического опыта, публикаций о достижениях в других сферах, так или иначе имеющих отношение к воспитанию школьников (мораль, право, культура, экономика, кибернетика, социология и др.);

3) анализ *внутренней информации* о состоянии учебно-воспитательного процесса в целом и о состоянии социально-педагогической деятельности в учреждении и его подразделениях (о работе классных руководителей с семьями учащихся, с детьми «группы риска», о социальной направленности и качестве проводимых с детьми мероприятий, о социальном воспитании детей в процессе обучения, о работе общественных организаций, творческих объединений учащихся);

4) сбор *контрольно-учетной информации*, на основе которой определяется степень соответствия социально-педагогического процесса заданному направлению;

5) сбор *аналитической информации*, содержащей выводы и предписания, сделанные на основе педагогического анализа;

6) сбор *событийной информации*, содержание которой составляют разнообразные факты и эпизоды текущей жизни учреждения;

7) сбор *статистической информации*, перечень и способы представления которой установлены специальными положениями о государственной статистической отчетности;

8) сбор *регулятивной информации*, к которой относятся директивные предписания, правила, нормы, распоряжения;

9) сбор *научно-методической информации*, включающей в себя сведения о «номенклатуре» педагогических идей, о научной теории, прогрессивных методических знаниях и технологиях, передовом социально-педагогическом опыте.

Информационно-аналитическая функция предполагает анализ собранной информации для ее последующего использования. Именно анализ имеет основополагающее значение для управления системой любой деятельности. Не случайно в работах Ю. А. Конаржевского педагогический анализ информации выделяется как самостоятельная функция управления, «...направленная на изучение состояния и тенденций развития педагогического процесса и объективную оценку его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы и переводу ее в более высокое качественное состояние» [17, с. 23].

При проведении педагогического анализа используются различные его виды. Их классификации осуществляются на основе разных признаков. Различаются виды анализа по объектам (что анализировать?), по субъектам (кто анализирует?), по целям (зачем, для чего анализируется предмет?), по содержанию (какова содержательная сущность анализа?), по объему (насколько обширным должен быть анализ?), по повторяемости (как часто он должен осуществляться?). Но все эти виды, согласно Ю. А. Конаржевскому, можно объединить в три блока, имеющих свои предметы анализа, свой спектр целевых установок, собственное содержание, источники, объемы, разную повторяемость:

- 1) параметрический, или оперативный, анализ;
- 2) тематический, или локальный, анализ;
- 3) итоговый анализ.

Роль *параметрического, или оперативного, анализа* заключается в обеспечении информационно-аналитической основы для оперативного (повседневного) управления. Он призван высветить достоинства и недостатки в работе текущего дня, недели, выявить степень умения педагогов грамотно использовать формы и методы воспитания в любых педагогических ситуациях, делать эти ситуации социально значимыми для личности. Его главная цель заключается в оперативном

установлении причин тех или иных недостатков в организации и качестве педагогического процесса, в обнаружении противоречий, возникающих между его главной целью и задачами дня, между предполагаемыми и реальными результатами и т. д.

Тематический анализ нацелен на изучение узловых моментов процесса социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении, представляющих собой его подсистемы по самым различным направлениям и в то же время являющихся относительно автономными системами. Это система деятельности отдельного учителя или классного руководителя по разным социальным направлениям, система дополнительного образования учащихся, система работы с родителями и т. д. Если параметрический анализ может постоянно повторяться, то тематический по признаку повторяемости имеет разовый характер. Однако именно он является основой для разработки рекомендаций по совершенствованию социально-педагогической деятельности и перевода ее системы в более высокое качественное состояние.

Итоговый анализ (за четверть, полугодие, учебный год) направлен на оценку результатов социально-педагогической деятельности, выявление соответствия этих результатов поставленным целям и осмысление путей совершенствования управляемой системы. Он включает в себя данные оперативного и тематического анализа и завершается разработкой рекомендаций по улучшению системы социально-педагогической деятельности, а также по повышению эффективности всех функций управления этой системой.

В общей структуре системы педагогического анализа каждый его вид занимает свое место и играет свою роль в управлении системой социально-педагогической деятельности.

Каждый предмет анализа имеет свою специфику. Так, воспитательная работа на уроке и в процессе внеурочных, внеклассных мероприятий – явления неоднозначные, воспитательные мероприятия и воспитывающие ситуации – далеко не одно и то же. Коллективное творческое дело имеет свои отличия от традиционного воспитательного мероприятия по способам организации и роли участников. В связи с этим и педагогический анализ в каждом случае имеет свои особенности. Остановимся коротко на некоторых из них.

Анализ социального воспитания учащихся в процессе обучения. Бесспорно, что главный труд школьника – учение, а основная форма

обучения в школе – урок. На уроке под руководством учителя школьники не только получают новые знания, но и вступают в определенную систему социальных, нравственных отношений, развивают свои личностные качества, способности к творчеству, достижению поставленной цели, учатся настойчивости, трудолюбию, терпению, становятся гражданами, осваивая нравственные идеалы в процессе познания.

На чем аналитику в первую очередь необходимо сосредоточить свое внимание при изучении качества социального воспитания на учебном занятии? На наш взгляд, это следующие моменты:

1) наличие воспитательной цели и задач, направленных на социальное формирование и развитие личности ребенка;

2) соответствие содержания занятия, примеров, проблем, фактов, включенных в это содержание, целям и задачам социального воспитания, их направленность на вооружение детей системой нравственных понятий и представлений;

3) способность содержательного материала оказать эмоциональное влияние на учащихся;

4) знание педагогом методов социального воспитания, особенностей их использования в процессе обучения, умение целенаправленно применять эти методы в конкретных ситуациях;

5) лично ориентированная воспитательная направленность занятия;

6) способность педагога увидеть и использовать воспитательный потенциал научных знаний;

7) выбор оптимального сочетания фронтальных, коллективных, групповых и индивидуальных форм, методов и средств обучения, имеющих воспитательную направленность;

8) умение создавать специальные воспитывающие ситуации и атмосферу, способствующую их воспитательному влиянию на ребенка, развитию его социальной активности, интересов, самостоятельности в достижении учебных целей, формированию нравственных идеалов, нравственной культуры, стремления к самообразованию, самосовершенствованию, самоанализу, самооценке, правильно-му нравственному выбору;

9) профессионализм педагога, его отношение к учебному предмету, умение строить педагогически целесообразное взаимодействие

с учащимися в ходе учебного занятия и способствовать развитию взаимоотношений между самими учащимися;

10) умение педагога соотнести учебный материал с реалиями современности, жизненными этическими и социальными ситуациями, нравственным опытом воспитанников с целью развития их способностей к социальной адаптации, профессиональному самоопределению;

11) степень реализации воспитательных задач в процессе обучения.

Чтобы проанализировать перечисленные выше знания, умения, навыки и способности педагога, аналитик должен разработать план наблюдения за его работой в процессе учебного занятия или воспользоваться имеющимися образцами.

Анализ воспитательной ситуации. Воспитательная ситуация занимает особое место в процессе воспитания. По концепции Б. П. Битинаса, она является его основным элементом, главной клеточкой, содержащей в себе «все структурные компоненты целостного процесса». «Основу ситуации составляет воспитательное действие, которое содержит в себе цель воспитания, адекватные ей содержание и способы воспитания. При этом воспитательное действие не отождествляется с воздействием педагога; в это понятие включаются не только непосредственные и опосредствованные влияния, организуемые педагогом, но и влияние личности воспитателя на личность воспитанника, влияние ученического коллектива и его отдельных членов, а также акт руководства самовоспитанием школьников» [4, с. 10].

По мнению Б. П. Битинаса, процесс воспитания представляет собой цепь развивающихся воспитательных ситуаций, каждая из которых строится с учетом результативности предыдущей. В соответствии с этой логикой результативность воспитательного процесса зависит от качества организации воспитательных ситуаций. Они не возникают сами собой, а специально создаются воспитателями и на уроках, и во внеурочное время. Школьная действительность складывается из десятков, сотен различных педагогических ситуаций, однако далеко не все из них в силу разных причин являются воспитывающими. Отсюда главная цель анализа – оценить воспитывающий характер ситуации, использованной и специально инструментированной педагогом в целях воспитания. Он связан с миссией воспитательной ситуации, заключающейся: 1) в создании такой морально-психологической обстановки, которая способна воздействовать на самосознание ребен-

ка, побудить его к самоанализу, самооценке, формированию положительных мотивов поведения; 2) ориентировании воспитанника на более высокий уровень нравственных отношений к материальным и духовным ценностям; 3) стимулировании к самосовершенствованию, к формированию позитивного отношения к себе и окружающим, к результатам труда других людей, к миру природы и искусства.

Анализ воспитательного мероприятия. По мнению Ю. П. Азарова, мероприятие является «...центральным организующим звеном воспитательной технологии» [1, с. 218]. В работах Ю. А. Конаржевского воспитательным мероприятием называется «...совокупность различного рода воспитательных воздействий... подчиненных единой комплексной воспитательной цели... и представляющих собой целостное образование» [14, с. 6]. По мнению Ю. В. Павлова, «воспитательное мероприятие – каждое из конкретных дел, организуемых со школьниками во внеурочное время, способствующее всестороннему, гармоническому развитию детей» [29, с. 3].

Подготовить и провести хорошее воспитательное мероприятие – дело не менее сложное, чем провести хороший урок, потому что мероприятия, проводимые с целью воспитания, должны быть качественными и эффективными. Пусть их будет немного, но каждое должно оставлять след в душе ребенка, будить в нем добрые чувства, побуждать к хорошим поступкам, заставлять задумываться над чем-то очень важным для взрослеющего человека, помогать разобраться в сложных социальных ситуациях, быть уроком жизни.

Основные требования к воспитательному мероприятию, которые необходимо учитывать при его подготовке и анализе, можно сформулировать следующим образом:

1. Актуальность мероприятия, его злободневность и педагогическая целесообразность, его насущная необходимость в системе социального воспитания.

2. Соответствие тематики и содержательной направленности мероприятия интересам и потребностям учащихся, их связь с нравственными и практическими проблемами, характерными для данного возрастного периода. Востребованность мероприятия учащимися.

3. Целенаправленность мероприятия – наличие воспитательной цели и задач, способствующих реализации таких его функций, как

просветительская, ориентирующая и направляющая. Просветительская функция заключается в углублении знаний учащихся, расширении их кругозора; ориентирующая – в формировании определенных отношений к духовным и материальным ценностям; направляющая связана с влиянием на способы поведения, постановку жизненных целей, выбор жизненного пути и т. д.

4. Оптимальность содержания, его соответствие цели и задачам мероприятия, нравственная направленность и способность оказать воспитывающее влияние на школьников данного возраста.

5. Целенаправленность и педагогическая целесообразность методов и приемов воспитания (уместность и необходимость для данных условий и обстоятельств именно этих методов).

6. Соответствие условий проведения мероприятия его целевой установке, направленность этих условий на усиление воспитательного влияния на учащихся.

7. Максимальная организационная четкость при подготовке и проведении мероприятия, тщательная продуманность всех его моментов, всех средств, которые предполагается использовать.

8. Активное вовлечение учащихся в процесс подготовки и проведения мероприятия, всемерная опора на их нравственный и жизненный опыт, индивидуальные особенности и способности.

9. Отсутствие шаблона, формализма, трафаретности; разнообразие форм работы с детьми при подготовке и проведении мероприятия.

10. Структурированность мероприятия. Оно должно включать этапы:

- анализа обстановки и формулировки цели (предварительной подготовки);

- планирования мероприятия;

- организации;

- непосредственного осуществления;

- завершения (анализа результатов мероприятия) [14, с. 16–17].

11. Наличие основных показателей и критериев оценки результатов мероприятия, его действенности (эффективности).

Для качественного анализа мероприятия, его глубины и объективности необходима разработка поэтапной аналитической программы, которая поможет сосредоточиться на главном и существенном, придаст анализу системный характер (прил. 3).

Мотивационно-целевая функция заключается в побуждении людей к активной деятельности для достижения собственных и коллективных целей. Главным для ее реализации является выбор цели, определение стратегических и тактических задач, мотивация педагогов и учащихся на достижение цели, превращение мотивов в мотивы-цели.

Под *целью* принято понимать желаемый и заранее запрограммированный результат, достижимый в будущем. Отсутствие цели – это отсутствие порядка, последовательности, преемственности, систематичности и системности деятельности. Это хаос, который недопустим в воспитательной работе.

Для педагогов самым желаемым результатом является воспитанность учащихся, под которой понимается мера соответствия личности школьника запланированному воспитательному результату, мера соответствия цели [34, с. 25].

В социальном воспитании такой целью является усвоение и принятие воспитанником нравственных отношений, определенных политическими, правовыми, экономическими и гражданскими законами, нормами и правилами того общества, к которому он принадлежит. Чтобы эта цель стала для педагогов мотивом, ее нужно сделать достижимой. «Поэтому дальние, большие стратегические цели следует всегда представлять в виде целей ближних, конкретных. А для этого дальнюю цель необходимо расчленить на эти ближние» [15, с. 187], построить «дерево целей». Существуют определенные правила построения «дерева целей». Приведем некоторые из них:

- генеральная цель не складывается из частных, более конкретных целей. Она формулируется менеджером, а затем распадается на частные цели;
- цель высшего уровня достигается не сама по себе, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается;
- нижние цели выводятся из верхних;
- расчленение генеральной цели прекращается по достижении элементарного (мероприятийного) уровня «дерева целей» [15, с. 187].

К этим правилам следует добавить, что генеральная цель и подцели формулируются менеджером на основе анализа состояния системы и диагностических данных. Предположим, они показали, что в процессе социализации учащихся большую тревогу вызывает низкий уровень их культурно-нравственных отношений, гражданского

развития. На этой основе социальный педагог по согласованию с администрацией школы и педагогическим коллективом выдвигает в качестве генеральной воспитательной цели на определенный учебный период (год, два и т. д.) *совершенствование процесса социализации учащихся*. Эта цель может быть декомпозирована в следующих подцелях (задачах):

- усиление работы по формированию нравственных ценностей учащихся;
- активизация деятельности педагогического коллектива по развитию нравственных отношений учащихся к окружающему миру, школе, друзьям, близким и далеким людям;
- формирование нравственных отношений в школьном коллективе;
- усиление работы по формированию гражданского самосознания школьника;
- совершенствование нравственного облика школьника;
- повышение культурно-эстетического уровня учащихся.

В свою очередь, каждая из этих подцелей тоже может быть декомпозирована. Возьмем для примера последнюю подцель – *повышение культурно-эстетического уровня учащихся*. Ее декомпозиция может выглядеть следующим образом:

- знакомство учащихся с основными понятиями, связанными с понятиями «культура», «эстетика»;
- знакомство с основными составляющими культуры и эстетики;
- знакомство с культурными традициями своего народа, края, области;
- создание своих культурных традиций в школе, в классах;
- выработка у учащихся определенных культурных и эстетических потребностей;
- работа над культурой речи, привычек;
- развитие художественного вкуса;
- формирование культуры отношений в школьном (классном) коллективе (между учащимися и педагогами, между мальчиками и девочками, юношами и девушками);
- работа с родителями учащихся по повышению культуры семейных отношений.

Далее каждое из подразделений школы намечает конкретные мероприятия по решению обозначенных выше задач. Но для подведе-

ния итогов необходима система критериев для измерения полученных результатов. Она может быть систематизирована в методических рекомендациях для классных руководителей или воспитателей и оформлена в виде таблиц (прил. 4).

Разумеется, мотивационно-целевая функция не ограничивается разработкой «дерева целей». Для мотивации педагогов в процессе достижения целей менеджер должен предусмотреть все возможные формы и методы, способные стимулировать к активной деятельности. Это моральные и материальные поощрения; обобщение и пропаганда лучшего опыта воспитательной работы с использованием различных средств информации; конкретная социально-педагогическая помощь и поддержка в процессе консультативно-методической работы; творческие отчеты педагогов, их публикации в педагогических изданиях и т. д.

Средством мотивации педагогов является и работа по изучению уровня их профессиональной подготовленности к выполнению воспитательных и образовательных функций, оценка их профессиональной деятельности по специальным критериям (прил. 5, 6).

Планово-прогностическая функция связана с разработкой программ достижения цели, планированием деятельности. «Планирование деятельности – это установка последовательности действий, которая обеспечивает выполнение поставленной задачи» [38, с. 45]. Это «процесс выбора целей и решений, необходимых для их достижения» [27, с. 690]. В процессе планирования происходит определение этапов, содержания работы, ее структуры, распределение необходимых мероприятий по времени.

В работе социального педагога планирование связано с его профессиональными функциями и видами профессиональной деятельности. Специалистами выделяются в качестве ведущих следующие функции: профилактическая, защитно-охранная и организационная [33, с. 14]. На практике эти функции реализуются через виды деятельности социального педагога, которые определены Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (2005) следующим образом: социально-педагогическая, учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительная, научно-методическая и организационно-управленческая деятельность [10, с. 2].

В менеджменте выделяется стратегическое, перспективное и текущее планирование. *Стратегия* – это определение главного на-

правления развития системы на ряд лет. «*Стратегическое планирование* представляет собой процесс выбора целей для организации и решения о том, что следует сделать для их достижения. Стратегическое планирование обеспечивает основу для всех управленческих решений» [27, с. 284] (курсив наш. – Н. С.). *Перспективный план* отражает цели и движение к ним на ближайшее будущее. Он является руководством к реализации стратегии, указывающим пути этой реализации в конкретные временные периоды: от одного до двух лет. *Текущий план* составляется на полугодие, месяц, неделю. Он отражает последовательность действий субъекта управления, направленных на решение конкретных задач по достижению стратегической цели.

Для определения своих действий по руководству социально-педагогической деятельностью образовательного учреждения социальный педагог использует циклограммы, планы-графики работы на месяц, неделю, день, планы-сетки на месяц и на неделю (прил. 7).

Осуществляя планово-прогностическую функцию, социальный педагог участвует в разработке и утверждении проектов и программ образовательного учреждения, определяет формы, методы социально-педагогической работы, способы решения социальных проблем воспитанников, свое место в их решении и место педагогического коллектива.

В последние годы в сфере образования широкое распространение получило комплексное программно-целевое планирование, нацеленное на выделение стратегии развития образовательного учреждения и определяющее способы и этапы достижения желаемых результатов. Данный вид планирования чаще всего связан с разработкой программы развития образовательного учреждения или комплексной перспективной образовательной программы, нацеленной на развитие педагогического процесса и его составляющих. Такая программа представляет собой «...нормативную модель деятельности, определяющую: а) исходное состояние некоторой системы, б) образ желаемого будущего состояния этой системы, в) состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему» [19, с. 5]. Она формируется на основе тщательного проблемного анализа итогов работы за несколько лет, определения генеральной цели дальнейшего развития учреждения в целом и его педагогического процесса, выделения главных направлений и способов этого развития. В разных образователь-

ных учреждениях такие программы имеют свое содержание. Но в любом случае они должны формироваться при активном участии социальных педагогов и содержать материалы по развитию системы социально-педагогической деятельности.

Совместно с кафедрой социальной педагогики и психологии Социального института РГПУ учреждениями образования Екатеринбурга в последние годы разработан ряд образовательных программ и программ развития для школ, центров детского творчества, детских домов. Одну из них мы предлагаем вниманию наших читателей. Это перспективная тематическая образовательная программа детского дома № 3 Екатеринбурга «Социализация воспитанников в условиях детского дома» (прил. 8).

Организационно-исполнительская функция включает в себя деятельность по формированию и регулированию определенной структуры организованных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения цели.

Она направлена на реализацию программ и проектов социально-педагогической деятельности образовательного учреждения: осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите детей в учреждениях и по месту жительства; организацию различных видов социально ценной деятельности детей и взрослых; мероприятий, направленных на развитие социальных инициатив; осуществление мер по социальной защите и помощи, реализации прав и свобод личности воспитанников; работу по трудоустройству, патронажу, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг воспитанников из числа сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; организацию взаимодействия с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями в плане организации помощи детям, нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации.

Контрольно-диагностическая функция призвана на диагностической основе устанавливать соответствие функционирования и развития системы социально-педагогической деятельности общегосударственным требованиям и нормативам. Она предполагает «про-

цесс, обеспечивающий достижение организацией поставленных целей» [27, с. 688].

Менеджеры начинают осуществлять функцию контроля с того самого момента, когда они сформулировали цели и задачи учреждения, организации. Само слово «контроль» нередко вызывает отрицательные эмоции и воспринимается как антипод демократии, принуждение, ограничение. Однако в управлении ему придается огромное значение. Считается, что без контроля начинается хаос и направить деятельность каких-либо групп в нужное русло становится просто невозможно. «Функция контроля – это такая характеристика управления, которая позволяет выявить проблемы и скорректировать соответственно деятельность организации до того, как эти проблемы перерастут в кризис» [27, с. 392].

Долгое время функция контроля считалась ведущей в управлении образовательным учреждением. Это находит отражение в некоторых определениях понятия «управление», где акцент делается на отслеживании: управление – это такое «...взаимодействие управляющего и управляемого объекта, при котором первый отслеживает функционирование второго относительно достижения заранее поставленных диагностических целей» [37, с. 12].

Процесс контроля предполагает установку определенных стандартов, критериев измерения фактически достигнутых результатов и проведение корректировок в тех случаях, когда достигнутые результаты существенно отличаются от стандартов (критериев).

Среди педагогов широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т. И. Шамовой, в которой выделяются два вида контроля: тематический и фронтальный. В ситуации, когда контроль осуществляется за деятельностью отдельного учителя, группы учителей, всего педагогического коллектива или какой-либо административной службы, выделяются несколько форм контроля: персональный, классно-обобщающий, комплексно-обобщающий [8, с. 100–102].

На этой основе в системе контрольной деятельности выделяются предварительный, текущий и заключительный контроль. *Предварительный контроль* используется в трех ключевых областях: по отношению к человеческим, материальным и финансовым ресурсам. Для социального педагога актуальны человеческие ресурсы: воспита-

тели и воспитанники (учащиеся). На этапе предварительного контроля им устанавливаются критерии оценки социальной воспитанности учащихся и готовности педагогов к воспитательной работе, проводится предварительная диагностика уровня воспитанности, выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении детей. *Текущий контроль* проводится в процессе воспитательной деятельности, когда важно установить, что и как делается воспитателями для повышения уровня воспитанности. *Заключительный контроль* выявляет результаты воспитания и социально-педагогической деятельности за определенный временной период. Он заключается в сопоставлении и обобщении данных предыдущих этапов и является основой для принятия управленческого решения по совершенствованию работы, углубленному изучению и распространению лучшего опыта.

Контрольно-диагностическая функция имеет большое стимулирующее значение для воспитателя и воспитанника, выступает как инструмент организации обратной связи между управляющей и управляемой подсистемами. Для ее осуществления сегодня разработано множество диагностических методик, которые могут стать серьезным подспорьем для социального педагога. Рекомендации по использованию большинства из них сосредоточены нами в специальном издании [13].

Регулятивно-коррекционная функция направлена на оперативное регулирование отношений в коллективе педагогов при проведении социально-педагогической деятельности и на корректировку его действий в соответствии с программными установками учреждения. Это оперативное управление системой социально-педагогической деятельности. Выполняя эту функцию, социальный педагог осуществляет посредничество между личностью подопечных и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов; помогает в установлении гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде; содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности воспитанников, заботится об охране их жизни и здоровья; оказывает детям своевременную социально-педагогическую помощь и поддержку; с помощью оперативных способов, средств и воздействий вносит коррективы в процесс управления социально-педагогической системой, участвует в корректировке научно-методической

работы по проблемам социально-педагогической деятельности. К способам регулирования и коррекции относятся оперативные совещания при директоре школы, анализ повседневной воспитательной работы педагогов, оперативное информирование их о новых технологиях и интересном социально-педагогическом опыте, консультации участников социально-педагогического процесса, индивидуальная работа с ними по устранению негативных отклонений в поведении и отношении к своим обязанностям.

Все вышеперечисленные функции выполняются социальным педагогом (социально-педагогическим менеджером) совместно с другими представителями управленческого аппарата образовательного учреждения. Но при этом всегда важно помнить, что именно он несет главную ответственность за социальное воспитание и социализацию учащихся и отвечает за состояние всей системы социально-педагогической работы и каждого ее компонента в образовательном учреждении.

Заключение

Теоретические основы профессиональной подготовки социального педагога как социально-педагогического менеджера составляют социальный менеджмент и такие его направления, выделившиеся в последние десятилетия, как образовательный, внутришкольный и педагогический менеджмент. Знакомство с этими основами студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», призвано вооружить их комплексом управленческих знаний. С этой целью кафедрой социальной педагогики и психологии Социального института РГППУ разработана специализация «Социальный менеджмент в системе образования». Она предусматривает включение в учебный процесс следующих дисциплин: «Основы социального менеджмента», «Особенности менеджмента в системе образования», «Психология управления», «Управленческое общение», «Управление педагогическими системами и педагогическим персоналом», «Управление формированием и развитием личности». Таким образом, наряду со специальными знаниями выпускник Социального института по специальности «Социальная педагогика» приобретает значительный багаж знаний в области социального и образовательного менеджмента.

Однако для полноценной реализации управленческих функций в ОУ социальному педагогу недостаточно лишь общих знаний из области менеджмента. Он должен знать все особенности реализации этих функций в связи со спецификой социально-педагогической деятельности.

Эта задача может быть решена путем выделения и разработки такого направления, как социально-педагогический менеджмент, что является, на наш взгляд, серьезной научной проблемой, требующей разрешения. Сегодня мы находимся на начальной стадии ее теоретического осмысления, когда управленческие аспекты работы социального педагога многими уже признаются, но еще никем не рассматриваются, когда связи между социальным управлением и социальной педагогикой уже проявляются, но их четкое обозначение в научно-методическом плане еще отсутствует. Так, среди общих технологий социально-педагогической деятельности специалистами выделяются технологии «...проектирования, программирования, технологии, связанные с планированием, реализацией целей и ценностных ориента-

ций, осуществлением обратной связи и информационным обеспечением познавательной и преобразовательной социально-педагогической деятельности» [20, с. 27], т. е. технологии социального менеджмента. Но пока в социальной педагогике отсутствуют научно-методические разработки по их применению в управлении социально-педагогической деятельностью.

В настоящее время для разработки такого направления, как социально-педагогический менеджмент, существуют реальные предпосылки. Они отчетливо проявляются в исторически сложившейся практике социально-педагогической деятельности, о чем свидетельствует уникальный опыт А. С. Макаренко и многих его последователей. Они заложены в теории внутришкольного менеджмента. На их основе выстроена предлагаемая нами модель социально-педагогического менеджмента.

Чтобы эта модель способствовала созданию в образовательном учреждении системы социально-педагогической деятельности, социальный педагог должен видеть перед собой реальный современный или исторический образец. В истории социальной педагогики вряд ли можно найти образец более яркий, чем личность А. С. Макаренко как педагога-управленца. Его педагогическое творчество не исследовано с управленческих позиций. Мы привыкли говорить о Макаренко как о создателе принципиально новой для своего времени системы воспитания, как о разработчике теории коллективного воспитания и детского самоуправления, как о педагогическом писателе и т. д. А между тем его педагогический гений в наибольшей степени выразился именно в осмыслении целостной системы управления социальным формированием и развитием личности. Наши исследования показывают, что современные социальные педагоги не знают этой стороны творческого наследия великого педагога. Потому мы поставили перед собой задачу осветить ее в нашей книге.

В 2008 г. все прогрессивное человечество отмечает 120-ю годовщину со дня рождения А. С. Макаренко, которая, мы уверены, будет связана с новыми открытиями в его психолого-педагогическом творчестве. Таков феномен этого педагога-ученого. Не претендуя на открытия, мы предлагаем свой подход к прочтению отдельных страниц его разностороннего творческого наследия — с управленческих позиций, с позиций социального менеджмента.

Влияние А. С. Макаренко и сегодня проявляется в сфере социального менеджмента, в частности внутришкольного управления. Так, широко взяты на вооружение его подходы к управлению формированием педагогического коллектива образовательного учреждения [18, с. 3–57]. Именно его идеи определяют «человекоцентристский» подход к выделению современных принципов управления школой, ведущее место среди которых у Ю. А. Конаржевского занимает «принцип уважения и доверия к человеку», выражающийся в таких требованиях к менеджеру:

- «...уважайте личное достоинство человека, признавайте за человеком соответствующие права и возможности;
- уважайте человека в себе и уважайте человека в других; берегите человека в себе потому, что в другом также присутствует человек;
- предоставляйте личности, когда это возможно, свободу выбора;
- доверяйте человеку; его потенциальные возможности неисчерпаемы;
- создавайте атмосферу доверия на основе взаимоуважения;
- уважайте человека, но и проявляйте к нему достаточно высокую требовательность;
- создавайте обстановку, в которой человек может проявить себя, раскрыть свои возможности;
- максимально развивайте инициативу, творческие способности, умение найти себя в коллективе;
- поощряйте достижения и личный вклад каждого в дела школы;
- гарантируйте каждому учителю и ученику личную защищенность в коллективе» [15, с. 107–108].

Модели менеджмента XX в. все чаще делают акцент на социально-психологических аспектах взаимодействия с подчиненными в процессе управления. Эта сторона особенно ярко проявилась в модели «человеческих отношений», авторы которой считают, что центр тяжести в управлении нужно перенести на отношения между людьми в процессе производства. Согласно их теории, человек – главный объект внимания при управлении организацией.

Эта позиция сегодня становится ведущей в теории внутришкольного управления. Мысль о том, что самое ценное и самое главное в школе – человек, четко прослеживается во всех работах, связанных с данным направлением управленческой деятельности. Особенно ак-

тивно она проводится идейным последователем А. С. Макаренко Ю. А. Конаржевским, который считает, что «внутришкольный менеджмент должен быть сориентирован на человека и иметь ярко выраженную человекоцентристскую направленность», что «главный ресурс школы – люди, они – цель, а не средство управления, они – мера всех вещей» [15, с. 119]. Формулируя принципы внутришкольного менеджмента, во главу угла он ставит «...уважение к человеку, доверие к нему, целостный взгляд на ученика и учителя и фокусирование внимания на развитии их личности» [15, с. 120].

Эту позицию мы выдвигаем как определяющую и в социально-педагогическом менеджменте. Она должна лежать в основе всех управленческих действий социального педагога-менеджера, иначе в них не будет смысла.

История социальной педагогики, интенсивное развитие современной социальной педагогики как самостоятельной области научных знаний, развитие социального менеджмента открывают хорошие перспективы для разработки управленческих основ социально-педагогической деятельности. Надеемся, что материалы нашей книги внесут свой вклад в эту разработку и смогут быть использованы при профессиональной подготовке социальных педагогов как социально-педагогических менеджеров.

Библиографический список

1. *Азаров Ю. П.* Искусство воспитывать [Текст]: кн. для учителя / Ю. П. Азаров. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
2. *Басюк В. С.* Модель организации службы социально-психологического сопровождения в условиях детского дома [Текст] / В. С. Басюк. М: Полиграфсервис, 2001. 132 с.
3. *Беляева Л. А.* Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи [Текст] / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. Екатеринбург, 1998. Вып. 3. С. 185–196.
4. *Битинас Б. П.* Структура процесса воспитания [Текст]: метод. аспект / Б. П. Битинас. Каунас: Изд-во Каунас. гос. ун-та, 1984. 210 с.
5. *Бодди Д.* Основы менеджмента [Текст] / Д. Бодди, Р. Пэйтон; под ред. Ю. Н. Каптуревского. СПб.: Питер, 1999. 816 с.
6. *Буева Л. П.* Общественное управление социальной деятельностью и формирование личности [Текст] / Л. П. Буева // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. М., 1971. С. 71–76.
7. *Виханский О. С.* Менеджмент [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. М.: Гардарики, 1998. 528 с.
8. *Внутришкольное управление* [Текст]: вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. М.: Педагогика, 1991. 191 с.
9. *Газман О. С.* Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) [Текст] / О. С. Газман, А. В. Иванов. М: Новая шк., 1992. 114 с.
10. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 Социальная педагогика. Квалификация «социальный педагог»* [Текст] / М-во образования и науки РФ. М., 2005. 22 с.
11. *Капустин Н. П.* Педагогические технологии адаптивной школы [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. М.: Академия, 1999. 216 с.
12. *Каракровский В. А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст]: теория и практика школьных воспитательных систем /

В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под ред. Н. Л. Селивановой; Пед. о-во России. 2-е изд., доп. и перераб. М., 2000. 256 с.

13. *Карпова Г. А.* Комплексная диагностика личности воспитанника интернатного учреждения [Текст] / Г. А. Карпова, Н. Г. Санникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 183 с.

14. *Конаржевский Ю. А.* Воспитательное мероприятие: состав, структура, анализ [Текст] / Ю. А. Конаржевский. Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. пед. ин-та, 1979. 74 с.

15. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю. А. Конаржевский. М.: Пед. поиск, 2000. 224 с.

16. *Конаржевский Ю. А.* О путях совершенствования управления школой [Текст]: метод. указания по совершенствованию управления школой / Ю. А. Конаржевский / Магнитогор. гос. пед. ин-т. Магнитогорск, 1975. 56 с.

17. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ как основа управления школой [Текст] / Ю. А. Конаржевский. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1978. 101 с.

18. *Конаржевский Ю. А.* Формирование педагогического коллектива [Текст]: метод. рекомендации для руководителей общеобразовательных школ / Ю. А. Конаржевский. М.: Пед. поиск, 1998. 58 с.

19. *Лазарев В. С.* Как разработать программу развития школы [Текст]: метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. М.: Новая шк., 1993. 128 с.

20. *Липский И. А.* Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики [Текст] / И. А. Липский // Педагогика. 2001. № 10. С. 13–20.

21. *Липский И. А.* Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс [Текст] / И. А. Липский // Педагогика. 2001. № 1. С. 24–32.

22. *Макаренко А. С.* О коммунистическом воспитании [Текст] / А. С. Макаренко. М.: АПН РСФСР, 1952. 534 с.

23. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма [Текст]: в 7 т. / А. С. Макаренко. Т. 1. М.: АПН РСФСР, 1959. 783 с.

24. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма [Текст] / А. С. Макаренко; сост., авт. вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М.: ИТК, 2003. 736 с.

25. *Менеджмент* [Текст]: учеб. пособие. М.: Знание, 2000. 288 с.

26. *Менеджмент* социальной работы [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Е. И. Комарова, А. И. Войтенко. М.: ВЛАДОС, 2001. 288 с.

27. *Мескон М. Х.* Основы менеджмента [Текст]: пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. М.: Дело, 1995. 704 с.

28. *Методика* и технологии работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. М.: Академия, 2002. 192 с.

29. *Методические* рекомендации по анализу воспитательного мероприятия руководителем школы [Текст]. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1986. 28 с.

30. *Модели* социально-педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие / под общ. ред. Н. Г. Санниковой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 166 с.

31. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик. М.: Академия, 1999. 184 с.

32. *Мустаева Ф. А.* Социальная педагогика [Текст]: учеб. для вузов / Ф. А. Мустаева. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. 528 с.

33. *Нагавкина Л. С.* Социальный педагог: введение в должность [Текст]: сб. материалов / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косябуцкая. СПб., 2002. 272 с.

34. *Новое* в воспитательной работе школы [Текст]: сб. метод. материалов / сост. Н. Е. Щуркова, В. Н. Швырева; под ред. Л. И. Маленковой. М., 1991. 111 с.

35. *Об образовании* [Текст]: Закон РФ. М.: Астрель: АСТ, 2003. 78 с.

36. *Основы менеджмента* [Текст]: учеб. пособие для вузов / О. А. Зайцева, А. А. Радугин, К. А. Радугин, Н. И. Рогачева. М.: Центр, 1998. 432 с.

37. *Поташник М.* Основы теории школьного управления [Текст] / М. Поташник. М.: Педагогика. 1988. 144 с.

38. *Практическое* руководство по менеджменту [Текст]: международный опыт достижения успеха / пер. с англ. О. А. Волмянской, Э. И. Волмянского. Минск: Новое знание, 1988. 262 с.

39. *Программно-целевое* управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: пособие для руководителей

образоват. учреждений и террит. образоват. систем / под ред. А. М. Моисеева; Пед. о-во России, Моск. отд-ние. М., 2001. 256 с.

40. Санникова Н. Г. Технология проектирования развивающей среды учреждения дополнительного образования [Текст]: учеб. пособие / Н. Г. Санникова, А. И. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 134 с.

41. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г. К. Селевко. М.: Нар. образование, 1998. 256 с.

42. Селевко Г. К. Теоретические основы социально-воспитательных технологий [Текст] / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко // Шк. технологии. 2002. № 3.

43. Симонов В. П. Педагогический менеджмент [Текст]: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом: учеб. пособие / В. П. Симонов; Пед. о-во России. 3-е изд. М, 1999. 167 с.

44. Словарь иностранных слов [Текст]. М.: Изд-во иностр. и нац. слов., 1955. 853 с.

45. Словарь по социальной педагогике [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Академия, 2002. 315 с.

46. Словарь-справочник менеджера [Текст] / под ред. М. Г. Лапусты. М.: ИНФРА, 1996. 608 с.

47. Советский энциклопедический словарь [Текст]. М.: Сов. энцикл., 1979. 835 с.

48. Социальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. М.: ВЛАДОС, 2002. 272 с.

49. Социальный менеджмент [Текст]: учеб. пособие / В. Н. Иванов [и др.]; под ред. В. Н. Иванова, В. И. Патрушева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2002. 271 с.

50. Справочник менеджера образования [Текст]: в 2 т. / сост. В. С. Гиринович. М.: Новая шк., 1995. Т. 1. 400 с.

51. Стефанов Н. Г. Общественные науки и социальная технология [Текст] / Н. Г. Стефанов. М.: Политиздат, 1976. 238 с.

52. Татьяначенко В. С. Информационный банк руководителя общеобразовательной школы [Текст] / В. С. Татьяначенко / Челяб. обл. ин-т усоверш. учителей. Челябинск, 1992. 107 с.

53. *Татьянченко Д. В.* Образовательная программа: человек, организация, управление [Текст] / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков; Упр. образования г. Челябинска. Челябинск, 1999. 160 с.

54. *Третьяков П. И.* Практика управления современной школой [Текст] / П. И. Третьяков. М.: МГПИ, 1995. 201 с.

55. *Третьяков П. И.* Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента [Текст] / П. И. Третьяков. М.: Новая шк., 1998. 237 с.

56. *Управление* воспитательной системой школы: проблемы и решения [Текст] / под ред. В. А. Караковского, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой; Пед. о-во России. М., 1999. 264 с.

57. *Управление персоналом* [Текст]: энцикл. слов. / под ред. А. Я. Кибанова. М.: ИНФРА, 1998. 453 с.

58. *Философский* энциклопедический словарь [Текст]. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

59. *Фролов А. А.* А. С. Макаренко в СССР, России и мире [Текст]: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг.): крит. анализ / А. А. Фролов. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2006. 417 с.

60. *Шакурова М. В.* Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. М.: Академия, 2002. 200 с.

61. *Шамова Т. И.* Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.

62. *Шептенко П. А.* Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2001. 208 с.

Должностная инструкция социального педагога*

1. Общие положения

1.1. Настоящая должностная инструкция разработана на основе тарифно-квалификационных характеристик, согласованных постановлением Министерства труда Российской Федерации от 01.02.1995 г. № 8 и направленных для руководства в работе письмом Министерства образования Российской Федерации от 04.08.1995 г. № 58-М.

1.2. Социальный педагог назначается и освобождается от должности директором школы.

1.3. Социальный педагог должен иметь высшее или среднее профессиональное образование.

1.4. Социальный педагог непосредственно подчиняется директору школы.

1.5. В своей деятельности социальный педагог руководствуется Конституцией РФ, законами РФ, решениями Правительства РФ и органов управления по вопросам образования, Конвенцией о правах ребенка, основами социальной политики, права и государственного строительства, трудового и семейного законодательства, положениями общей и социальной педагогики, педагогической, социальной, возрастной и детской психологии, основами валеологии и социальной гигиены, социально-педагогическими и диагностическими методиками, правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

2. Должностные обязанности

Социальный педагог:

2.1. Осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в ОУ и по месту жительства.

2.1. Контролирует все участки по охране прав детей в микрорайоне школы.

2.2. Работает с опекаемыми детьми, закрепленными за микрорайоном школы.

* *Нагавкина Л. С.* Социальный педагог: введение в должность [Текст]: сб. материалов / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косябуцкая. СПб., 2002. С. 203–205.

2.3. Выявляет родителей из числа неблагополучных семей, состоящих на внутришкольном учете, в отношении которых следует ставить вопрос о лишении родительских прав.

2.4. Выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении учащихся и своевременно оказывает им социальную помощь и поддержку.

2.5. Привлекает к работе по охране прав детей классных руководителей, родительский комитет, если считает это необходимым.

2.6. Содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся, обеспечивает охрану их жизни и здоровья.

2.7. Взаимодействует со специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями по оказанию помощи обучающимся, нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации.

3. Права

Социальный педагог имеет право:

3.1. Давать рекомендации классным руководителям по вопросам, касающимся «проблемных» детей.

3.2. Участвовать в заседаниях педагогического совета школы.

3.3. Повышать квалификацию.

4. Ответственность

Взыскания могут быть наложены директором школы в случаях:

4.1. Неисполнения или ненадлежащего исполнения без уважительных причин Устава и Правил внутреннего распорядка школы, законных распоряжений директора школы, должностных обязанностей, установленных настоящей Инструкцией.

4.2. Нарушения правил пожарной безопасности, охраны труда.

4.3. Нарушения соответствующих статей Трудового кодекса РФ и Закона «Об образовании».

5. Взаимоотношения. Связи по должности

Социальный педагог:

5.1. Работает по графику, составленному исходя из 36-часовой рабочей недели и утвержденному директором школы.

5.1. Работает по графику, составленному исходя из 36-часовой рабочей недели и утвержденному директором школы.

5.2. Самостоятельно планирует свою работу на каждый учебный год и каждый месяц. План утверждается директором школы.

5.3. Получает от директора школы информацию нормативно-правового и организационно-методического характера, знакомится под расписку с соответствующими документами.

5.4. Постоянно сотрудничает с ОППН РУВД.

Банк данных о детях и подростках «группы риска»*

В целостный банк данных включаются сведения о проживающих на микроучастке образовательного учреждения (как обучающихся в нем, так и не обучающихся) детях и подростках:

- из семей, находящихся в социально опасном положении;
- безнадзорных или беспризорных;
- занимающихся бродяжничеством или попрошайничеством;
- содержащихся в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, социальных приютах, центрах помощи и (или) реабилитации;
- употребляющих наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача либо одурманивающие вещества;
- совершивших правонарушение до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность;
- освобожденных от уголовной ответственности вследствие акта об амнистии или в связи с изменением обстановки, а также в случаях, когда признано, что исправление несовершеннолетнего может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия;
- не подлежащих уголовной ответственности в связи с недостижением возраста, с которого наступает уголовная ответственность, или вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством;
- обвиняемых или подозреваемых в совершении преступлений, в отношении которых избраны меры пресечения, не связанные с заключением под стражу;
- получивших отсрочку отбывания наказания или отсрочку исполнения приговора;
- состоящих на учете в отделе профилактики правонарушений несовершеннолетних;
- состоящих на внутришкольном учете;

* Методика и технологии работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. М., 2002. С. 93–94.

- состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних.

При формировании банка данных уточняются следующие позиции:

- каковы основания постановки на учет;
- какие структуры работают с подростком;
- какая работа проводится для разрешения проблемы;
- что еще можно предпринять для разрешения данной проблемы;
- нет ли детей, которые имеют основания, но на учет не поставлены.

Формируя банк данных, специалист соблюдает принципы конфиденциальности и тайны ребенка, информацией пользуется только для служебных целей. Осуществляя сбор данных, социальный педагог дифференцирует проблематику детей и молодежи, ситуаций, в которых они оказались, и тем самым осваивает необходимый элемент профессиональной адаптации – эмоциональное принятие и переживание детских проблем.

Программа анализа воспитательного мероприятия

Этап мероприятия	Цель и задачи анализа	Примерное содержание анализа этапов воспитательного мероприятия	Выводы
1	2	3	4
1-й	<i>Цель</i> – анализ выбора темы, формы, постановки цели и задач мероприятия <i>Задачи:</i> • оценить аналитические умения воспитателя; • оценить умения ставить цели и задачи мероприятия, умения использовать для воспитания его подготовку; • оценить способности воспитателя к системной организации деятельности	Знакомство с темой, анализ выбора темы, формы проведения мероприятия с позиций их соответствия данной ситуации и условиям, особенностям и уровню развития коллектива учащихся, их возрасту, интересам и потребностям Анализ цели и задач проведения мероприятия. Их педагогическая целесообразность, грамотность формулировки, соответствие тематике, реальность достижения, направленность на конкретные результаты Что составляет основу формулирования цели и задач мероприятия? Варианты: • в основе формулирования цели – анализ состояния детского коллектива, интересов и потребностей учащихся; • цель и задачи мероприятия сформулированы без анализа, на интуитивной основе; • мероприятие является традиционным, его цели и задачи со временем не меняются и носят общий характер Анализ участия детей в предварительной подготовке мероприятия: участвуют ли? каким образом? какое это имеет для них воспитательное значение?	
2-й	<i>Цель</i> – анализ планирования мероприятия <i>Задачи:</i> • выявить умение педагога использовать планирование для	Знакомство с планом подготовки и проведения мероприятия: способна ли реализация данного плана решить поставленные педагогом цель и задачи воспитания? Является ли это мероприятие частью системы воспитания в классе (школе)? Вписывается ли оно в общую систему воспитательной работы?	

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	развития учащихся; • установить целенаправленность планирования; • определить, проявляется ли в планировании мероприятия системный подход к организации воспитательной деятельности	Анализ методов и приемов воспитания, предусмотренных при планировании для решения цели и задач воспитания: насколько целесообразен их выбор? соответствуют ли они особенностям данного коллектива, отдельных учащихся? Анализ участия детей в планировании мероприятия: каким образом было организовано их участие в планировании? была ли в этом необходимость? способствовало ли участие учащихся проявлению их активности, самостоятельности и самодеятельности, развитию взаимодействия и сотрудничества в детском коллективе, а также между педагогом и воспитанниками?	
3-й	<i>Цель</i> – анализ умения педагога использовать воспитательные возможности организаторской деятельности <i>Задачи:</i> • проанализировать организаторские способности и умения воспитателя; • выявить воспитательную значимость организационного этапа	Знакомство с воспитательными задачами организационного этапа Изучение организационной деятельности воспитателя по подготовке мероприятия: что проделано? какие формы и методы использованы? насколько целесообразно организована деятельность? присуще ли воспитателю умение привлекать к организации других людей, использовать возможности других педагогов, родителей учащихся? Анализ участия школьников в организации мероприятия: каковы роль и место детей в подготовке мероприятия? что сделано педагогом для их активизации, проявления инициативы и творчества? как подобраны организаторы и исполнители? удачно ли распределены обязанности между организаторами? хорошо ли они проинструктированы? как осуществляется процесс формирования у детей организаторских навыков? какие воспитательные задачи решены на организационном этапе?	
4-й	<i>Цель</i> – анализ качества воспитательной работы при проведении мероприятия	Посещение мероприятия, изучение и оценка качества его подготовки и проведения по следующим параметрам: • готовность аудитории, оформление и техническая оснащенность, их соответствие теме мероприятия;	

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	<i>Задачи:</i> • проанализировать качество проведения мероприятия; • выявить его воспитательное влияние на учащихся; • изучить психолого-педагогическую грамотность педагога в использовании методов и приемов воспитания	• грамотность определения цели и задач мероприятия, их ориентация на социальное воспитание учащихся; • правильность отбора проблем, фактов, их соответствие цели и задачам мероприятия; • глубина содержательной стороны мероприятия; • соответствие методики проведения мероприятия его воспитательным задачам; • учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; • уровень активности и заинтересованности учащихся; • уровень нравственной направленности мероприятия; • степень эмоционального воздействия на учащихся; • характер взаимоотношений педагога и учащихся в ходе мероприятия; • органичность связи данного мероприятия с другими воспитательными акциями; • степень реализации воспитательных задач и оценка качества мероприятия по критериям: – углубление знаний учащихся, их связей с жизнью (обогащают ли полученные знания и умения опыт детей? могут ли они быть использованы детьми в будущей практике деятельности и отношений?); – формирование социальной активности, других социально значимых качеств личности; – степень достижения цели	
5-й	<i>Цель</i> – изучение умения педагога использовать анализ мероприятия для воспитания учащихся	Определение формы подведения итогов мероприятия (коллективный анализ, единоличная оценка педагога) Если анализ коллективный, то как он организован? 1-я модель: по предварительно полученным заданиям учащиеся коллективно анализируют разные этапы своей деятельности; 2-я модель: без предварительной под-	

Окончание таблицы

1	2	3	4
	<i>Задачи:</i> • дать оценку умения педагога формировать аналитическое мышление учащихся; • оценить аналитическую активность школьников, их аналитические умения и навыки при оценке своего участия в мероприятии	готовки они говорят о том, «что понравилось» и «что не понравилось» в проведении мероприятия; 3-я модель: дети отвечают на вопросы педагога Настраивают ли предварительные задания на глубину и всесторонность анализа, на поиск причин отрицательных и положительных явлений, на самоанализ? Нацелены ли вопросы воспитателя на развитие аналитического мышления школьников: умения сосредоточиться на важных моментах, сопоставлять, сравнивать, обобщать, делать выводы и заключения, давать оценку, формулировать предложения по ликвидации причин отрицательных или развитию положительных явлений? Умеет ли воспитатель определять задачи анализа, способствовать созданию атмосферы доброжелательности, непринужденности при обсуждении мероприятия, проявлять педагогический такт? Какова активность учащихся при анализе? Настраивает ли анализ на критичность и самокритичность, самооценку? Формирует ли он чувство ответственности за порученное дело, чувство долга? Побуждает ли анализ мероприятия задуматься над какими-то своими качествами (организаторскими, нравственными), оценить их с новых позиций? Каковы общие результаты анализа и его воспитательная значимость?	

**Уровень сформированности нравственного поведения
воспитанников детского дома
(на основе качественных критериев)**

Сфера жизнедеятельности	Уровень сформированности			
	нулевой	низкий	средний	высокий
1	2	3	4	5
В повседневной жизни	Успевшие утвердиться отрицательные наклонности, проявляющиеся в грубых нарушениях норм поведения, вредных привычках, в злонамеренных, иногда аморальных поступках. Игнорируются самые строгие нормы, меры общественного педагогического воздействия	Наметившиеся, но не успевшие укрепиться нездоровые наклонности, проявляющиеся в различного рода неблагоприятных поступках, не носящих злонамеренного характера. Добрые нравственные побуждения слабы и непрочны, нуждаются в систематическом подкреплении	Достаточно прочные нравственные побуждения, проявляющиеся в устойчивой способности к самостоятельному нравственно должному поведению в обычных условиях жизни и деятельности	Эталонный уровень нравственного поведения, проявляющийся в способности и потребности поступать высоконравственно как в повседневных, обычных жизненных ситуациях, так и в сложных ситуациях морального выбора

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5
В коллективной деятельности	Воспитанник избегает коллективной деятельности, иногда пытается помешать ей	В коллективной деятельности участвует под нажимом, не волнуясь за ее результаты	Охотно участвует в коллективной деятельности, иногда может быть инициатором, радуется ее хорошим результатам	Активный участник коллективной деятельности, часто является организатором, проявляет инициативу и ответственность, способствует достижению хороших результатов деятельности, бережно относится к продуктам труда других людей
В индивидуальной деятельности	В индивидуальной деятельности проявляет небрежность, нетерпение, неаккуратность, желание доводить начатое дело до конца, не любит трудиться, если не видит в этом личной выгоды. Не имеет навыков самообслуживания	Индивидуальной деятельностью охотно занимается в том случае, если видит в ней личную выгоду. Творческих интересов не имеет. Навыки самообслуживания проявляются слабо	Проявляет интерес к индивидуальной творческой деятельности, однако он не устойчив, и начатое дело не всегда оказывается завершенным. Может проявлять трудолюбие, терпение и аккуратность при постоянном педагогическом контроле и стимулировании. При же-	Активно занимается спортивной, художественной или другой творческой индивидуальной деятельностью, имеет хобби, ставит перед собой цель и добивается ее. Проявляет трудолюбие, настойчивость в достижении цели, терпение, самостоятельность.

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
			лании и стимулировании может проявлять неплохие навыки самообслуживания	Имеет хорошие навыки самообслуживания
В учебной деятельности	Не осознает необходимости в учебе, стремится игнорировать ее, пропускает занятия, может сорвать урок, помешать другим, оскорбить учителя, не выполнить домашнее задание	Осознает необходимость учебы, но учиться не любит. Нуждается в постоянном педагогическом контроле	Осознает необходимость учебы для будущего трудоустройства или поступления в другое учебное заведение. Учится в основном стабильно, но требования к себе при этом занижены, а результаты учебы средние	Осознает необходимость учебы для получения знаний. Проявляет стремление к самостоятельному пополнению знаний. Предъявляет к себе высокие требования и старается соответствовать им. Имеет хорошие учебные результаты
В ситуации выбора	В сложной ситуации выбора может подвести, подставить другого, поступит так, как сочтет более выгодным для себя	В ситуации нравственного выбора может поступить по-разному в зависимости от характера ситуации	В ситуации выбора может поступиться своими интересами, но может и пойти на поводу у компании и совершить безнравственный поступок	В ситуации нравственного выбора следует определенному нравственному идеалу, не считаясь со своими интересами и не ущемляя интересы других

**Диагностическая карта для систематизации сведений
о качестве социально-педагогической деятельности
классных руководителей**

№ п/п	Параметры социально-педагогической работы в классном коллективе	Ф. И. О. классных руководителей, сгруппированных по критерию подготовленности		
		Хорошо знает и умеет	Посредственно знает и умеет	Не знает и не умеет
1	Ставить цели и задачи социально-педагогической работы с классом			
2	Планировать процесс социально-педагогической деятельности			
3	Использовать различные технологии социального воспитания учащихся			
4	Развивать социальную активность школьников через самоуправление и участие в общественной жизни			
5	Работать в контакте с родителями учащихся			
6	Работать в контакте с общественностью, другими учреждениями образования, правоохранительными органами, учреждениями культуры, здравоохранения			
7	Работать с неблагополучными семьями			
8	Вести индивидуальную работу с детьми «группы риска»			
9	Руководить самовоспитанием учащихся			
10	Проводить работу по социализации и социальной адаптации учащихся			
11	Анализировать результаты воспитательной деятельности			

**Примерные критерии и показатели
оценки деятельности педагога
учреждения дополнительного образования**

Показатели	Уровень оценки (критерии)		
	низкий	средний	высокий
1	2	3	4
Понимание роли и специфики деятельности учреждения дополнительного образования (УДО) и своей миссии педагога УДО	Педагог недостаточно хорошо понимает миссию УДО и свою роль в нем	Педагог осознает миссию УДО, но свои функции в деле ее осуществления понимает ограниченно	Педагог хорошо понимает миссию УДО и свою роль педагога дополнительного образования в нем
Знание приоритетов, целей и задач деятельности УДО	Педагог не может четко определить приоритеты, сформулировать цели и задачи УДО, определить цели и задачи своей деятельности	Педагог знает приоритеты, цели и задачи УДО, однако цели и задачи своей деятельности не всегда формулирует полно и грамотно	Педагог хорошо знает приоритеты, целевые установки УДО, педагогически грамотно намечает цели и задачи собственной деятельности
Знание психолого-педагогических особенностей обучения и воспитания детей в условиях УДО	Педагог имеет слабое представление о психолого-педагогических особенностях образования в условиях УДО	Педагог знает психолого-педагогические основы обучения и воспитания в УДО, пытается опираться на них в своей деятельности	Педагог хорошо разбирается в психолого-педагогических основах обучения и воспитания, всегда опирается на них в работе с детьми
Умение целенаправленно планировать работу с детским коллективом	Планы работы не содержат четкой цели, задач, недостаточно связаны с целями и задачами	Планы работы содержат цель и задачи, но они определены без учета особенностей конкретного дет-	Планы работы имеют целенаправленный характер, соответствуют необходимым требованиям,

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	УДО, не отражают специфики его деятельности, а также систему работы с детским коллективом	ского коллектива, перспектив его развития и не отражают систему работы с коллективом	отражают систему работы с детьми и учитывают все особенности детского коллектива
Знание содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы в учреждении дополнительного образования	Педагог имеет общие представления о формах и методах работы с учащимися в УДО, слабо владеет содержанием предмета, не обеспечивает должного уровня подготовки учащихся	Педагог репродуктивно владеет содержанием предмета, в основном опирается на традиционные технологии работы, обеспечивает достаточный уровень знаний и умений учащихся	Педагог творчески владеет содержанием предмета, использует современные технологии обучения и воспитания, обеспечивает высокий уровень знаний и умений учащихся
Стиль деятельности, общения и отношений	Общение с детьми педагог строит в зависимости от настроения и обстоятельств; ко многим проблемам подходит формально, стиль общения либеральный; не всегда есть взаимопонимание с детьми, в отношениях с ними бывают конфликты	Отношения с детьми педагог ограничивает рамками учебного процесса; содержание деятельности чаще определяет сам, без учета мнений воспитанников; стиль работы и общения чаще авторитарный, хотя требования педагогического такта в основном соблюдаются	Педагог использует разные способы общения, поощряет самостоятельность и активность детей; стиль работы демократичный; отношения с детьми строятся на основе сотрудничества с учетом требований педагогического такта
Педагогическое мышление	Педагог не владеет методами диагностики, деятельность с учащимися организует на основе интуиции; педагогические	Педагог затрудняется в использовании средств диагностики; не всегда рефлексирует состояние воспитанников,	Педагог изучает воспитанников, анализирует и моделирует воспитывающие ситуации; понимает детей, творчески

Продолжение таблицы

1	2	3	4
	решения часто необоснованны и нередко ошибочны	но стремится к взаимопониманию с ними	использует различные методы воспитания
Организаторские навыки, способность к творчеству	Воспитательную работу педагог ведет бессистемно и нецеленаправленно, от случая к случаю; организаторских способностей и стремления к творчеству не проявляет; не может мотивировать детей на творчество; профессиональным ростом не занимается	Педагог не всегда проявляет организаторские навыки; в своей работе чаще опирается на готовые рекомендации и апробированный опыт, однако пытается стимулировать детей к творчеству; стремление к самосовершенствованию проявляется слабо	Педагог имеет хорошие организаторские способности, творчески организует свою работу, умеет увлечь детей творческими находками и заразить творческим отношением к делу; делится опытом с коллегами, занимается самообразованием
Профессиональный долг и ответственность	Чувство долга у педагога развито слабо; порученные дела выполняет только при административном побуждении; успехи и неудачи УДО воспринимает равнодушно	Педагог имеет чувство долга и ответственности; свою работу и поручения администрации выполняет добросовестно, но собственной инициативы не проявляет	Педагог отличается высокой ответственностью и чувством долга, неудачи и затруднения в работе УДО принимает как свои собственные
Взаимодействие с родителями учащихся и социальным окружением	Педагог не знает воспитательных возможностей семей, родителей к воспитательной работе не привлекает, возможности социального окру-	Педагог владеет информацией о возможностях родителей, иногда привлекает их к проведению мероприятий; эпизодически использует возможности социального	Педагог хорошо знает семьи, их воспитательные возможности, привлекает родителей к воспитательной работе, часто проводит совместные мероприятия; под-

Окончание таблицы

1	2	3	4
	жения использует слабо; связей со школами, где обучаются дети, практически нет	окружения, учреждений культуры; связь со школами, где учатся дети, поддерживает нерегулярно	держивает связь со школами, хорошо знает и использует воспитательные возможности ближайшего окружения
Способности к самоанализу и самооценке	Педагог не стремится к самоанализу и самооценке; имеет завышенную или заниженную самооценку; причины неудач ищет в действиях и недостатках других	Педагог анализирует свою работу, но не всегда объективно; видит свои достоинства и недостатки, сильные и слабые стороны, но не всегда дает им верную оценку	Педагог является исследователем своей деятельности, умеет проанализировать свои действия в связи с поставленными задачами и объективно их оценить

Формы текущего планирования работы социального педагога

Циклограмма помогает распределить во времени работу по отдельным направлениям управленческой деятельности и согласовать между собой этапы ее осуществления. Один из возможных вариантов циклограммы представлен в табл. 7.1.

Таблица 7.1

Пример циклограммы

Направления деятельности	Месяцы		
	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь
1. Информационно-аналитическая			
2. Мотивационно-целевая			
3. Планово-прогностическая			
4. Организационно-исполнительская			
5. Контрольно-диагностическая			
6. Регулятивно-коррекционная			

Примечание. Против каждого направления деятельности записываются мероприятия, которые менеджер планирует на определенный месяц. В циклограмме можно указать, с кем и в какое время проводится мероприятие.

Календарный план составляется на месяц или на неделю. Он помогает установить последовательность действий социального педагога по различным направлениям деятельности с определением места, времени, ответственных за результат. Примерный вариант календарного плана приведен в табл. 7.2.

Таблица 7.2

Календарный план на месяц

Направления и формы социально-педагогической работы	Время проведения	Ответственные за результат
1	2	3
Профилактическая работа с детьми «группы риска»: • составление списка детей «группы риска»	01.10	Классные руководители
• рейды по микрорайону	05.10	Классные руководители

Окончание табл. 7.2

1	2	3
• сбор и анализ информации о занятости учащихся в свободное время	С 01.10 по 15.10	Социальный педагог
Работа с семьями учащихся:		
• общешкольное родительское собрание	15.10	Социальный педагог
• классные родительские собрания	15.10	Классные руководители
• индивидуальная работа с родителями	20.10	Классные руководители
Профориентационная работа:		
• сбор и анализ информации о социальных ожиданиях обучающихся	С 01.10 по 15.10	Классные руководители
• тестирование девятиклассников	10.10	Классные руководители
Работа с общественными организациями:		
• встреча со спонсорами	25.10	Социальный педагог
• заседание родительского комитета	29.10	Социальный педагог

План-график составляется на месяц, неделю или на день. Это форма текущего планирования, используемая для систематизации действий менеджера в определенной последовательности. Примерный план-график на день может выглядеть следующим образом (табл. 7.3).

Таблица 7.3

Примерный план-график на день

День	Время	Содержание и формы работы
Понедельник		День посвящен подготовке к собранию родителей детей «группы риска»
	8.30–9.00	Согласование плана подготовки и проведения собрания с администрацией школы
	9.00–10.00	Обсуждение с классными руководителями их выступлений на собрании
	11.00–12.30	Контроль за посещением уроков детьми, стоящими на внутришкольном учете
	14.00–15.00	Встреча с родителями и представителями правоохранительных органов, принимающими участие в подготовке собрания
	15.00–16.30	Работа с документацией: анализ классных журналов, подготовка рекомендаций для родителей

План-сетка на месяц – форма текущего планирования. Он оформляется в виде матрицы, в которую заносятся из календарного плана мероприятия, запланированные на каждую неделю и день месяца. План-сетка помогает наглядно представить содержание социально-педагогической работы, отразить ее систему, распределить свое время и возможности. Форма примерного плана-сетки на месяц приведена в табл. 7.4.

Таблица 7.4

Форма примерного плана-сетки на месяц

Неделя	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
1-я							
2-я							
3-я							
4-я							

Примечание. Отдельные традиционные мероприятия в плане могут быть указаны условными обозначениями, например:

- – совещания при директоре;
- + – консультации для родителей;
- = – педсоветы;
- // – классные часы.

**Социализация воспитанников
в условиях детского дома
Перспективная образовательная программа
детского дома № 3 Екатеринбург**

Пояснительная записка

Образовательная программа образовательного учреждения – это нормативный документ, определяющий приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации, учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Образовательная программа определяет содержание образования определенного уровня и направленности.

Детский дом значительно отличается по своей направленности и содержанию деятельности от других образовательных учреждений в связи со спецификой своих функций и особенностями детского контингента, который составляют дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Это не обучающее, а в большей степени воспитательное учреждение, призванное заменить каждому ребенку семью и обеспечить его полноценное развитие в специфических условиях государственного обеспечения и общественной заботы.

Анализ показывает, что все функции детского дома в конечном счете направлены на социализацию личности, формирование человека как члена общества, к которому он принадлежит. У ребенка должны быть развиты все качества, помогающие ему адаптироваться и жить в общественных условиях. Ребенок должен быть здоров, иметь образование, знать свои гражданские права и обязанности, нормы и правила проживания в обществе, владеть необходимыми для жизни и деятельности разнообразными умениями и навыками.

Наличие этих качеств во многом зависит от того, как в детском доме проводится работа по социализации воспитанников. В связи с этим педагогический коллектив детского дома № 3 определил приоритетным направлением своего развития на ближайшие годы работу по созданию в детском доме системы социализации воспитанников.

Процесс социализации не может быть стихийным, он должен быть целенаправленным, продуманным и управляемым. А это стано-

вится возможным только при наличии в учреждении специально разработанной комплексной образовательной программы по осуществлению социализации, учитывающей все ее особенности в условиях детского дома.

Целью образовательной программы является разработка процесса социализации как сложной динамической системы, объединяющей в единое целое ведущие компоненты деятельности детского дома, направленной на социальное развитие ребенка, его гражданское становление.

Задачи программы включают в себя:

- краткий анализ решения проблем социализации в предшествующий период;
- выделение не решенных до настоящего времени проблем;
- определение общего содержания деятельности педагогического коллектива по социализации воспитанников и выделение основных ее направлений;
- характеристику и обоснование планируемых педагогических технологий, форм и методов социализации;
- определение путей управления реализацией программы.

Для решения этих задач образовательная программа охватывает все сферы жизнедеятельности воспитанников. Вместе с тем она определяет концептуальные основы воспитательно-оздоровительной деятельности педагогического коллектива, цели, задачи, содержание этой деятельности и основные пути создания условий социализации воспитанников.

Образовательная программа имеет следующую структуру:

- Часть 1. Информационно-аналитическая справка о детском доме как сфере жизнедеятельности и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
- Часть 2. Ведущие проблемы детского дома и концептуальные подходы к их решению в процессе социализации воспитанников; основные направления развития этого процесса.
- Часть 3. Система управления реализацией программы.
- Часть 4. Программа поэтапного развития детского дома на 2005–2010 гг.

Часть 1

Информационно-аналитическая справка о детском доме как сфере жизнедеятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Детский дом № 3 Екатеринбурга функционирует с 1996 г. Он находится в спальном районе на окраине Эльмаша по адресу: ул. Ползунова, д. 51. С одной стороны детский дом граничит с многоэтажным жилым массивом, с другой – с частным сектором.

В его микрорайоне располагаются: Социальный институт Российского государственного профессионально-педагогического университета, 3 средние школы (№ 112, 114, 167), где обучаются воспитанники, и несколько спортивно-досуговых заведений: спортклубы «Ринго», «Калининец», «Олимпия», «Сокол», «Семья», «Юнтур».

Двухэтажное здание детского дома занимает 1624,8 м². Первоначально оно предназначалось для детского сада, но в 1996 г. по завершении строительства было сдано под детский дом. Здесь 26 спальных комнат, 7 игровых, которые одновременно являются и комнатами для занятий, одна столовая на 80 мест, актовый зал, спортивный зал, библиотека, в которой 2183 экз. книг, в том числе 1256 экз. учебной литературы, сауна, бассейн для малышей, швейная мастерская, мастерская по ремонту мебели, художественная мастерская, мастерская фитодизайна и росписи по дереву, кулинария, 2 логопедических кабинета, кабинет психолога, медсестры, процедурный кабинет, тренажерный зал, 3 склада. Во дворе детского дома оборудована игровая площадка для малышей, разбиты цветочные клумбы.

Детский дом № 3 открылся в целях реализации прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Его учредителем является Управление образования администрации Екатеринбурга. Он предназначен для проживания детей в возрасте от 3 до 18 лет: детей, отобранных у родителей по решению суда; детей, родители которых лишены родительских прав, осуждены, признаны недееспособными, находятся на длительном лечении, а также местонахождение которых не установлено.

В настоящее время в детском доме проживают и воспитываются 78 детей разного возраста, в том числе: от 3 до 6 лет – 17 чел., от 7 до 10 – 20, от 11 до 14 – 33, от 15 до 18 – 14. Из них: круглых сирот – 5 чел., с одним родителем – 27, у 32 детей родители лишены родительских прав. В 12 случаях – дети из одной семьи (25 чел.).

Дети объединены в 9 групп, с которыми работают 17 воспитателей. Из них: с высшим образованием – 9 чел., средним специальным – 6, средним – 2. Педагогический стаж от 1 до 5 лет имеют 5 чел., от 5 до 10 – 7, от 11 и выше – 5; 1-ю категорию имеют 11 чел., 2-ю – 4, без категории – 2 чел.

В целом педагогический коллектив детского дома насчитывает 42 чел. В него входят: руководители – 3 чел., воспитатели – 17, педагоги дополнительного образования – 5, инструкторы по труду – 3, инструкторы по физкультуре – 1, руководитель изостудии – 1, учителя-логопеды – 2, учитель-дефектолог – 1, педагог-психолог – 1, социальный педагог – 1, старшая вожатая – 1, заведующая библиотекой – 1 чел.

В своей деятельности детский дом руководствуется Законом РФ «Об образовании», Типовым положением об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Уставом детского дома.

Учебно-воспитательный процесс в детском доме №3 отличается тем, что при нем нет общеобразовательной школы. Его воспитанники школьного возраста обучаются в разных общеобразовательных школах, а дома их учеба проходит в рамках самостоятельной домашней подготовки, которая не регламентируется и осуществляется индивидуально. Обучение же дошкольников ведется в детском доме воспитателями-специалистами в соответствии с государственным образовательным стандартом, по государственным образовательным программам.

Деятельность педагогического коллектива детского дома в основном носит воспитательно-оздоровительный характер. В связи с этим задачи детского дома определены в его уставе следующим образом:

- создание благоприятных условий, приближенных к домашним и способствующих интеллектуальному, психическому и физическому развитию личности;
- обеспечение социальной защиты, медико-педагогической реабилитации и социальной адаптации воспитанников;
- помощь в освоении образовательных программ, в обучении и воспитании в интересах личности, общества, государства;
- обеспечение охраны здоровья воспитанников;
- охрана их гражданских прав и интересов;
- формирование общей культуры воспитанников, их способностей к адаптации в социальных условиях;

- формирование потребностей в саморазвитии и самоопределении личности;
- создание основы для осознанного выбора профессии и освоения профессиональных образовательных программ;
- воспитание гражданственности и любви к Отечеству.

Решение этих задач с первого года существования детского дома проходило в рамках валеологического направления развития детского дома, которое было нацелено на укрепление психического, физического и нравственного здоровья воспитанников. Поставив своей целью построение образовательного учреждения, в котором развитие детей обусловлено всесторонней заботой о сохранении их здоровья, педагогический коллектив детского дома целенаправленно и последовательно создавал условия для благополучного разностороннего развития каждого ребенка.

Вся социально-педагогическая работа с детьми проводится в детском доме при поддержке попечительского совета, действующего под руководством заместителя главы администрации Екатеринбурга В. В. Контеева. В совет входят представители 15 различных предприятий и организаций, которые ежегодно оказывают детскому дому материальную помощь в размере 580 000 р., осуществляют шефство над детскими группами, отдельными детьми, проводят профориентационную работу с воспитанниками. В связи с разными профилями предприятий и организаций спектр специальностей, с которыми знакомятся дети, достаточно велик: строительные, пищевой промышленности, мебельного производства, торговли, реализации промышленных товаров, военного дела, спорта и т. д.

За 7 лет существования детского дома значительно преобразована его материальная база: построены игровая площадка для малышей, теплица и мастерские, приобретен новый компьютер с лазерным принтером, ксерокс, улучшены медико-психологические условия, создана основа научно-методической базы для педагогов. Эта основа заложена в концепции развития детского дома и в трех воспитательных программах для педагогов: «Мой дом – моя семья», «Через красивое – к человеческому», «В здоровом теле – здоровый дух».

Реализация этих программ проводится как в коллективных формах, так и индивидуально. Среди коллективных форм главное место занимают общие собрания, коллективные праздники, фестивали, читательские конференции, творческие выставки, трудовые десанты. Коллективным органом самоуправления является хозяйский совет детского дома, кото-

рый еженедельно подводит итоги по результатам учебы воспитанников, их поведения, организации групповых и массовых дел. Эти итоги отражаются в печатном стенде «Домашние вести».

Поскольку дети проживают по группам-семьям, в детском доме распространены групповые формы работы. В группах проводятся музыкальные занятия, лечебно-оздоровительные мероприятия, кружковая работа, организовано шефство старших над младшими, одних групп-семей над другими. Они помогают друг другу, как братья и сестры, во всех жизненных ситуациях. Недаром детский коллектив называет себя «республикой БиС» (братишек и сестренек). Обучаясь в разных школах, в своей «республике» дети постигают азы различных ремесел. Девочки учатся шить, готовить, мальчики – мастерить, а все вместе воспитанники занимаются разными видами художественного творчества, туризмом и спортом как на базе детского дома, так и за его пределами. В настоящее время клубными и кружковыми занятиями охвачены все воспитанники. Вместе с тем ежемесячно дети посещают фольклорные праздники в ДК им. Лаврова Орджоникидзевского района, участвуют в уроках доброты в воскресной школе на базе детского дома, 5 раз в неделю посещают музыкальные фольклорные занятия, ежемесячно проводят свои праздники и фестивали.

Индивидуальная работа ведется систематически как воспитателями, так и администрацией, психологом, психоневрологом, наркологом, а также руководителями творческих объединений, которые занимаются с детьми с учетом их индивидуальных особенностей и интересов. В группах составляются карты занятости детей, поэтапные характеристики на каждого ребенка и социальные карты, ведутся дневники наблюдений.

Особое внимание при этом уделяется детям с неадекватным поведением. Дети, не желающие жить в детском доме и учиться в школах, помещаются решением КДН Орджоникидзевского района в специальные школы и училища. За 2 последних года таких детей было 6 чел.

Воспитательная работа осуществляется в тесной связи с оздоровительной. Согласно режиму дня, в детском доме ежедневно проводится утренняя зарядка для дошкольников, утренние пробежки с детьми школьного возраста, закаливающие процедуры для каждого воспитанника: плавание, физические занятия, солевые дорожки, воздушные ванны, точечный массаж, контрастное обливание ног и др. Во внеурочное время дети занимаются дома в клубе здоровья «Атлет», проводят спортивные

соревнования: «Гиннес-шоу», «Самый, самый, самый», «Зов джунглей», «Зарница». В летнее время на июнь – август воспитанники выезжают в спортивные и оздоровительные детские лагеря, совершают туристические походы. Команда детского дома участвует в спартакиаде среди детских домов Екатеринбурга по следующим видам спорта: баскетбол, волейбол, мини-футбол, настольный теннис, легкая атлетика. Каждый год в детском доме проводится открытие и закрытие лыжного сезона. В последнее время традиционными стали такие праздники здоровья, как «В здоровом теле – здоровый дух» и «Дорога к доброму здоровью».

В детском доме систематически осуществляется мониторинг воспитательно-оздоровительного процесса и диагностика воспитанников, что позволяет отслеживать ежегодную динамику их развития и обнаруживать слабые звенья в работе педагогического коллектива. В целом эта динамика имеет положительный характер, что можно проследить на ряде показателей. Так, при комплектовании детского дома почти все дети отличались девиантным поведением, имели задержку в психическом и физическом развитии, страдали хроническими заболеваниями. Сравнительные данные медицинской диагностики за 1997 и 2004 гг. говорят о положительной динамике в этом плане.

Изменилось отношение детей к детскому дому, проживанию в нем, о чем свидетельствуют данные о побегах детей из детского дома: в 1997 г. – 12 побегов, в 2004 г. – 2.

Диагностика уровня развития социальных навыков воспитанников, направленная на выявление умений общаться с окружающими, выражать в разговоре свое отношение к ним, реагировать на мнения и состояния других людей, находить альтернативы агрессивному поведению, показала, что в 2004 г. проявление этих навыков увеличилось на 70%. Для детей, коммуникативные способности которых при поступлении в детский дом практически не проявлялись, это высокий уровень.

За время своего существования детский дом сделал 8 выпусков и имеет на сегодня 40 выпускников. Прослеживаются следующие тенденции их дальнейшего жизнеустройства: до 2001 г. выпускники поступали для продолжения учебы в основном в учреждения начального профессионального образования, в 2002–2004 гг. количество поступивших в учреждения среднего профессионального образования увеличилось на 19%. Со всеми выпускниками поддерживаются связи, детский дом помогает им в решении всех проблем жизнеобеспечения.

Часть 2

Концепция развития процесса социализации в детском доме

2.1. Ведущие проблемы детского дома

На основе проблемного анализа состояния воспитательно-оздоровительной работы детского дома и ее результатов нами выявлен ряд проблем, решение которых должно определять содержание образовательной программы и ее целевую направленность.

Первая проблема связана с особенностями детского контингента и его нравственным, психическим и физическим здоровьем.

Основной контингент детского дома – дети с задержкой психического развития (ЗПР). ЗПР – это не умственная отсталость или педагогическая запущенность, а самостоятельная по этиологии и структуре дефекта аномалия развития. Существует 4 группы ЗПР: конституционного, психогенного, соматогенного и церебрально-органического происхождения. Первая и вторая группы связаны с социально-психологическими факторами, третья и четвертая – с болезнями, собственными или родительскими. Каждая группа имеет свои особенности, но есть общие черты для ЗПР разной этиологии:

- низкая работоспособность в результате повышенной истощенности;
- незрелость эмоций и воли;
- ограниченный запас общих сведений и представлений;
- обедненный словарный запас;
- несформированность навыков интеллектуальной деятельности;
- слабая сформированность навыков игровой деятельности;
- замедленность восприятия;
- трудности словарно-логических мыслительных операций;
- неразвитость памяти, отсутствие умений использовать вспомогательные средства для запоминания;
- низкий уровень самоконтроля, особенно в учебной деятельности;
- несформированность основных мыслительных операций, особенно у дошкольников;
- неумение ориентироваться в задаче, планировать свою деятельность.

Эти недостатки в той или иной мере присущи большинству воспитанников детского дома № 3.

Второй проблемой является низкий уровень базовой культуры детей. Он проявляется как в их поведении, так и во взаимодействии

с окружающим миром: с людьми и вещами, с природой и искусством. Большинство поступивших в детский дом не имеют элементарных представлений о каких-либо нормах культурной жизни. У них отсутствует гигиеническая культура, культура питания, культура сна, физическая, экологическая и духовная культура, культура труда, общения с людьми, с книгой, отношений к окружающим и к самим себе.

Третья проблема – это неприятие отдельными детьми детского дома со всеми его благами в силу естественного человеческого стремления быть рядом со своими биологическими родителями, какими бы они ни были. Лишенные родительских прав, спившиеся и забывшие своих детей, жестокие и бесчеловечные, они все равно влекут ребенка к себе. Детские фантазии о добрых, но несчастных родителях, с которыми их насильно разлучили, порождают в детях озлобленность, раздражительность, повышенную конфликтность по отношению к другим детям и взрослым, толкают к сопротивлению каким-либо воспитательным воздействиям, к побегам. Несанкционированные уходы из детского дома к родителям, как правило, влекут за собой не только разочарования, но и серьезные нравственные и психические срывы, приводящие к воровству, токсикомании, алкоголизму.

Пойманные милицией и вновь возвращенные в детский дом, такие дети резко отрицательно влияют на его морально-психологическую атмосферу, создают трудности в организации детской жизни.

Четвертая проблема связана с развитием иждивенчества, которому способствует государственное обеспечение воспитанников. Проживание на всем готовом порождает небрежность, небрежливое отношение к вещам и результатам труда других людей. Настроения иждивенчества усугубляются отсутствием постоянных семейных обязанностей, развитой системы самоуправления, необходимости постоянно заботиться о своих близких, что способствует появлению эгоистических склонностей, привычки думать только о себе, жить для себя.

Пятая проблема – кадровая:

- отсутствие мужчин в воспитательском составе при 50% воспитанников-мальчиков, которым необходимо мужское общение и влияние;
- отсутствие постоянного квалифицированного психолога;
- частая сменяемость руководящего состава.

Шестая проблема – материально-финансовая:

- нехватка средств для улучшения материально-технической базы детского дома: развития дополнительного образования, туризма и спорта, комплектования библиотечного фонда и т. д.;

- низкая заработная плата работников детского дома, отсутствие материальных возможностей для стимулирования их деятельности.

Седьмая проблема связана с организацией систематического изучения и обобщения лучшего педагогического опыта.

Восьмой проблемой является трудоустройство выпускников и решение вопросов их жилищно-бытовых условий.

Девятая проблема касается социализации воспитанников как в условиях детского дома, так и за его пределами.

2.2. Концептуальные подходы к решению проблем социализации

Специфика детского дома как специального (коррекционного) учреждения для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, требует особого внимания к решению проблем социализации воспитанников как в условиях детского дома, так и за его пределами. Поэтому ведущим направлением деятельности и развития детского дома на ближайшие годы педагогический коллектив определяет *совершенствование работы по социализации воспитанников*. Это комплексное направление, потому что оно включает в себя самые разнообразные аспекты деятельности, направленные на жизненное становление ребенка, развитие его способностей жить в обществе и быть его полноценным гражданином.

Своей *целью* педагогический коллектив ставит *создание в детском доме условий для полноценной социализации личности воспитанника*. Эта цель должна реализоваться в таких *задачах*, как:

1. Совершенствование воспитательно-оздоровительного пространства детского дома.

2. Обновление воспитательно-оздоровительных технологий в русле решения проблем социализации.

3. Усиление групповой и индивидуальной работы с детьми по развитию их способностей к адаптации в различных условиях жизнедеятельности.

4. Вовлечение детей в самоуправленческую деятельность с целью активизации развития их социально-общественных навыков, повышения ответственности за результаты труда других людей.

5. Систематическая профорентация воспитанников с учетом образовательных возможностей Екатеринбурга и области, интересов, склонностей и способностей детей и подростков.

6. Организация научно-методической работы в педагогическом коллективе с учетом главного направления деятельности.

7. Интеграция усилий педагогического коллектива детского дома, школ, где обучаются его воспитанники, и общественности.

Основные положения концепции развития детского дома и его воспитанников базируются прежде всего на гуманистическом учении о человеке как высшей социальной ценности; на положениях Международной конвенции о правах ребенка; на принципах государственной политики в области образования и воспитания, определяющих приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; на концепции формирования человека как гражданина того общества, к которому он принадлежит.

1. В *центре* всей воспитательно-оздоровительной работы детского дома – *ребенок – подросток – юноша (девушка) как субъект своего развития*, а не средство реализации педагогами абстрактных программ и планов воспитательной работы.

2. *Гуманистический характер* воспитания в детском доме должен находить конкретное воплощение в *идее защиты ребенка*: защиты его здоровья, интересов, гражданских прав, защиты в ребенке Человека, его неповторимой индивидуальности, защиты от негативных влияний среды, грубости, насилия, от плохого родителя или учителя, от плохого в себе самом и т. д.

3. Выделяя ведущим направлением развития совершенствование работы по социализации воспитанников, мы исходим из понимания социализации как развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

В связи с этим следующее положение концепции – о необходимости *вооружения воспитанников основами базовой культуры*, без которой невозможна полноценная социализация личности.

Базовая культура трактуется в педагогике как некоторая целостность, включающая в себя минимальное, а точнее, оптимальное наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих индивиду разви-

ваться в гармонии с общественной культурой (т. е. не только не вступать в конфликт с ней, но и вносить в ее развитие определенный вклад).

Составляющими базовой культуры являются:

- культура здоровья;
- интеллектуальная и нравственная культура, культура речи, общения;
- культура жизненного самоопределения;
- культура семейных отношений;
- экономическая культура и культура труда;
- политическая, демократическая и правовая культура;
- экологическая культура;
- художественная культура;
- физическая культура.

4. Отсюда одним из ведущих положений концепции является ориентация на составляющие базовой культуры при выборе направлений деятельности педагогического коллектива и развития воспитанников.

5. Жизнедеятельность воспитанника детского дома в процессе социализации должна быть организована в формах, способствующих его разностороннему развитию.

6. При создании условий для полноценной социализации личности воспитанника в центре внимания педагогического коллектива должно быть совершенствование физического, духовного и информационного пространства, в которых организуется жизнедеятельность ребенка.

7. В повседневной воспитательно-оздоровительной работе педагоги-воспитатели должны ориентироваться не только на подготовку воспитанника к будущей жизни, но и на обеспечение полноценного проживания каждого возрастного периода в соответствии с психофизическими особенностями развития личности.

В связи с вышеизложенным главная методическая тема педагогического коллектива на последующие 5 лет сформулирована следующим образом: *развитие процесса социализации воспитанников путем вооружения их основами базовой культуры.*

2.3. Основные направления развития процесса социализации

К основным направлениям развития процесса социализации воспитанников детского дома относятся следующие:

1. Формирование культуры здоровья у каждого воспитанника, т. е. правильного отношения к себе как к человеку, своему здоровью,

образу жизни, к режиму физических и интеллектуальных нагрузок, к свободному времени. Активное приобщение детей к физической культуре. Знакомство с основами экологической культуры, направленное на оптимизацию взаимодействия воспитанников с природой как одним из главных источников человеческого здоровья.

2. Формирование интеллектуальной и нравственной культуры, составляющих основу благополучной социализации личности в обществе, культуры речи – умения использовать языковые средства в разных условиях общения, культуры поведения и общения с окружающими, являющихся частью нравственной культуры.

3. Формирование культуры жизненного самоопределения: представлений о смысле жизни, своем месте в ней; отношения к себе как к человеку, к обществу, семье, к труду и будущей профессии, к искусству, науке, политике, культуре, религии и т. д.

4. Развитие представлений воспитанников о демократической и правовой культуре: знакомство с понятиями, включение воспитанников в систему самоуправления, развитие демократических отношений в коллективе детского дома, защита гражданских прав каждого ребенка.

5. Развитие дополнительного образования: вовлечение детей в творческую деятельность с целью формирования у них умений и навыков, необходимых для организации жизнедеятельности в различных социальных условиях.

6. Совершенствование коррекционной работы с воспитанниками.

7. Совершенствование управления педагогическим коллективом и процессом социализации воспитанников: информационно-аналитической деятельности, планирования, организации, контроля, регулирования.

2.4. Главные принципы образовательной политики детского дома

Принципы образовательной политики детского дома основываются на принципах государственной политики в области образования и воспитания, общих тенденциях развития образования, отношении к человеку, личности гражданина России.

1. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, его свободного развития.

2. Воспитание гражданственности, трудолюбия, любви к окружающей природе, родине, семье, коллективу детского дома.

3. Защита и развитие национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей, культурных традиций детского дома.

4. Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников.

5. Свобода и плюрализм в образовании.

6. Нормативно-правовая обеспеченность организации образовательного и воспитательно-оздоровительного процесса в детском доме.

Данные принципы реализуются в структуре развития процесса социализации (рис. 8.1).

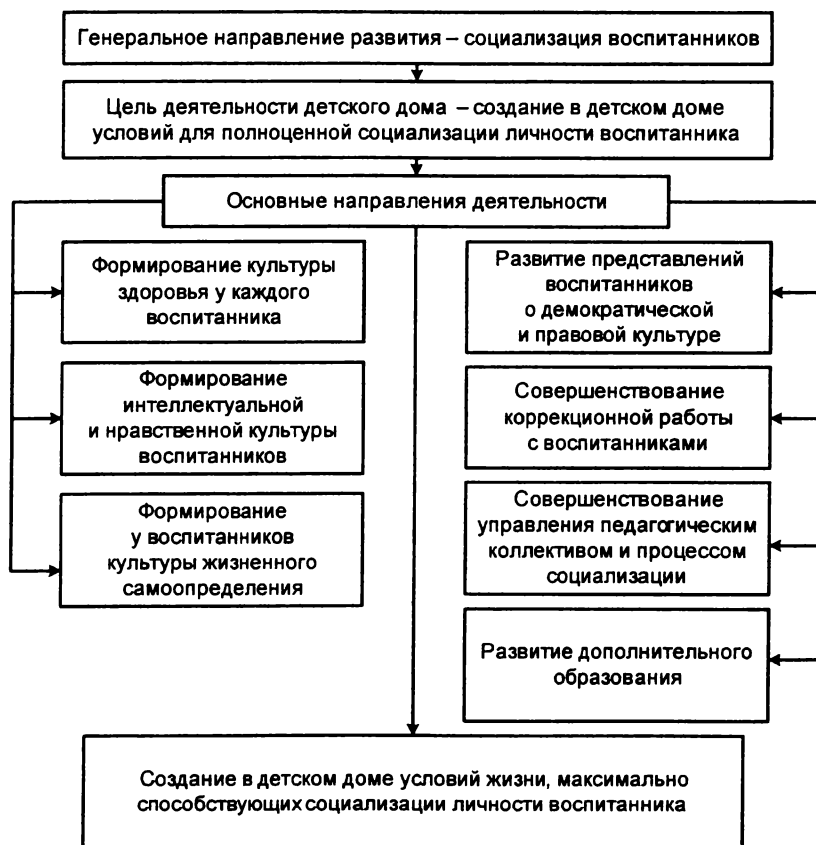


Рис. 8.1. Структура развития процесса социализации воспитанников детского дома № 3

Часть 3

Система управления реализацией образовательной программы

Управление педагогическим коллективом детского дома и жизнедеятельностью воспитанников осуществляется на основе Закона РФ «Об образовании» (ст. 1, 2, 5, 9, 13, 14, 15, 17, 32, 43, 44, 50, 51, 54, 55), Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Закона РФ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 31.10.1996 г., Закона РФ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 г., Типового положения об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей от 01.07.1995 г.

Вместе с тем на *региональном уровне* руководство детского дома ориентируется в своей работе на областные законы: «Об образовании» от 16.07.1998 г., «О защите прав ребенка», «О профилактике наркомании и токсикомании на территории Свердловской области» от 03.12.1997 г. и на постановления правительства Свердловской области.

На *городском уровне* к руководству принимаются постановления главы города и городской администрации и программы развития системы образования Екатеринбурга на разные периоды.

На *учрежденческом уровне* руководство детского дома опирается на лицензию, устав, учебный план учреждения и локальные акты.

3.1. Главные принципы управленческой политики детского дома

Под *принципами управления* нами понимаются основные руководящие положения, на которые ориентируется руководитель в процессе управления. Они определяют требования к содержанию, структуре, организации этого процесса, составляют его идейную основу.

Принципы управления отражают характер и стиль управленческой деятельности в образовательном учреждении. Управленческая деятельность в детском доме № 3 опирается на следующие принципы:

1. Целенаправленность управления, предполагающая наличие конкретной цели на предстоящий пятилетний период – управление развитием процесса социализации воспитанников детского дома.

2. Программно-целевой характер управления, который предусматривает наличие программы реализации поставленной цели.

3. Диагностичность управления – осуществление всех управленческих действий на основе данных медицинской и психолого-педагогической диагностики.

4. Демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Коллегиальность управления жизнью и деятельностью учреждения, при которой ни одно важное управленческое решение не принимается руководителем в одиночку. При сохранении строгого соподчинения, ответственности дается широкий простор общественным силам детского дома, общественному мнению, педагогическому коллективу, инициативе отдельных лиц и развернутой системе самоуправления.

5. Уважение и требовательность как к воспитанникам, так и к сотрудникам педагогического коллектива, развитие отношений взаимоуважения и взаимопомощи, взаимной требовательности между воспитанниками, между воспитанниками и педагогами.

6. Дисциплина и порядок, выполнение всеми представителями коллектива детского дома норм и правил коллективного проживания, определенных Уставом детского дома.

7. Стабильность педагогического коллектива, сохранение накопленного опыта и традиций.

8. Постоянное повышение педагогической квалификации и уровня научно-методической подготовки всех педагогов учреждения.

9. Систематический контроль за качеством реализации образовательной программы по социализации воспитанников педагогами детского дома.

3.2. Структура управления детским домом

Структура управления детским домом представлена на рис. 8.2.

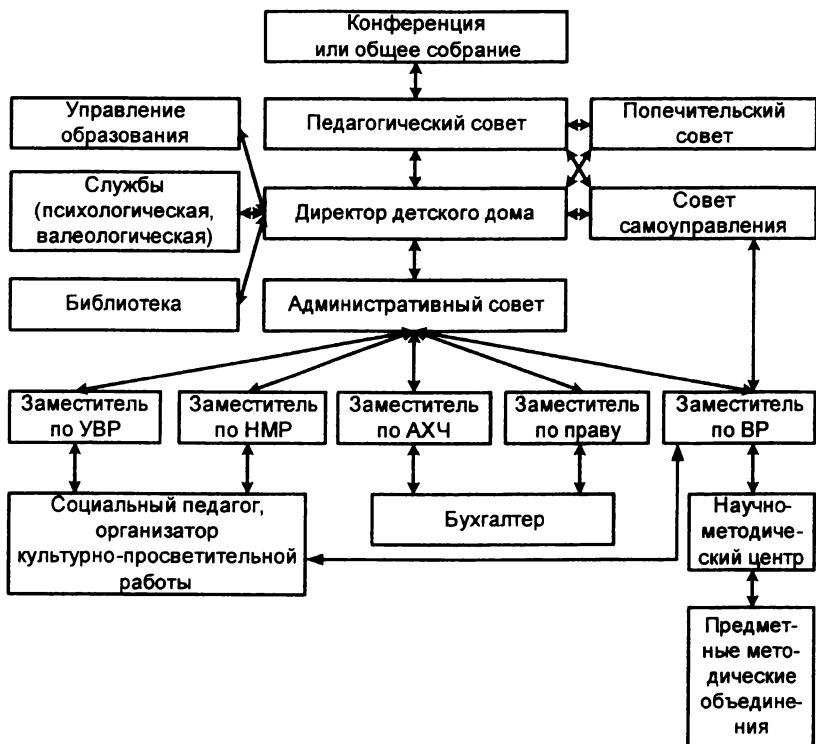


Рис. 8.2. Структура управления детским домом:
УВР – учебно-воспитательная работа; НМР – научно-методическая работа;
АХЧ – административно-хозяйственная часть; ВР – воспитательная работа

3.3. Программа управления развитием процесса социализации

Цель программы – разработка системы деятельности администрации детского дома по управлению развитием процесса социализации в рамках единого управленческого цикла.

Задачи программы:

- 1) определение управленческих функций администрации;
- 2) вычленение основных направлений ее деятельности по дальнейшему развитию образовательного учреждения и управлению процессом социализации;

3) выделение главных видов управленческой деятельности по совершенствованию работы всех подразделений детского дома на каждом управленческом этапе;

4) разработка содержания управленческой деятельности;

5) определение главных управленческих мероприятий по реализации каждой функции управления (табл. 8.1).

Таблица 8.1

Программа управленческой деятельности

Направление деятельности	Содержание деятельности	Сроки выполнения	Ответственные
1	2	3	4
Информационно-аналитическая деятельность	Анализ управленческой деятельности за предыдущий период и выделение проблем, требующих разрешения в ближайшие годы	2005 г.	Администрация, педагогический коллектив
	Проблемно ориентированный анализ состояния детского дома и педагогического процесса на 2005 г., изучение факторов, детерминирующих это состояние	«	То же
	Подведение итогов деятельности педагогического коллектива за предыдущие 5 лет	«	«
	Формирование целей и задач управления дальнейшим развитием детского дома	«	«
	Мониторинг учебно-воспитательного процесса, изучение его состояния и развития	2-й и 3-й этапы	Завучи, социальный педагог
	Оперативный и тематический анализ учебно-воспитательного процесса	Постоянно	То же
	Итоговый анализ работы педагогов над методической темой за год или учебное полугодие	2-й этап	Администрация, методисты, социальный педагог
	Изучение успешности педагогической деятельности, затруднений педагогов в реализации целей и задач	Ежемесячно	То же

Продолжение табл. 8.1

1	2	3	4
	Создание оптимальной системы информационного обеспечения управления для повышения уровня объективности анализа и эффективности управленческих действий	Постоянно	Администрация, методисты, социальный педагог
	Знакомство с новациями в сфере дополнительного образования и информирование педагогов о новинках в области теории воспитания и обучения учащихся	2-й этап	То же
	Создание информационных банков по проблемам воспитательно-оздоровительного процесса в детском доме и работы по социализации воспитанников	Постоянно	«
	Изучение и распространение опыта лучших педагогов	«	«
	Самоанализ и самоотчеты педагогов по работе в режиме развития	По плану	«
	Обмен опытом работы между педагогами по общей методической теме «Развитие процесса социализации воспитанников путем вооружения их основами базовой культуры»	« «	«
Мотивационно-целевая деятельность	Определение стратегии развития на основе проблемно ориентированного анализа деятельности за предыдущие 5 лет	1-й этап	Администрация, методисты, социальный педагог
	Выбор главных идей развития, образовательных и идеологических приоритетов, постановка стратегических и тактических целей и задач деятельности	« «	То же
	Определение ведущих направлений развития	« «	«

Продолжение табл. 8.1

1	2	3	4
	Мотивация педагогов на работу в режиме развития: на реализацию новых целей и задач учебно-воспитательного процесса, внедрение новых педагогических технологий	Постоянно	Администрация, методисты, социальный педагог
	Помощь педагогам в разработке тематических образовательных программ в соответствии с новыми целями и задачами	«	То же
	Создание системы стимулирования педагогов к творческой деятельности в режиме развития	«	«
	Разработка концепции и программы развития на основе новых ценностных приоритетов	Конец 1-го, начало 2-го этапа	«
Планово-прогностическая деятельность	Моделирование педагогического процесса как системы, способствующей саморазвитию личности	То же	«
	Стратегическое планирование управленческой деятельности, имеющей целью: • обновление содержания образования, форм и методов обучения и воспитания учащихся • обновление структуры учебно-воспитательного процесса • организацию системы эффективной научно-методической работы • обновление системы управления; формирование прогнозов конечных (ожидаемых) результатов деятельности • проведение инновационной деятельности	«	«

Продолжение табл. 8.1

1	2	3	4
	• создание сплоченного по общности цели и задач педколлектива • создание достаточной учебно-материальной базы для формирования оптимальной образовательной среды • формирование набора альтернативных образовательных услуг в соответствии с потребностями и социальными запросами участников педагогического процесса		
	Текущее и тематическое планирование, направленное на оперативное руководство учебно-воспитательным процессом, педагогическим и детским коллективом	Постоянно	Администрация, методисты, социальный педагог
	Помощь педагогам в планировании воспитательной деятельности, проверка и корректировка индивидуальных планов развития	«	То же
	Корректировка программы развития, стратегических планов центра	«	«
Организационно-исполнительская деятельность	Распределение функциональных обязанностей, определение полномочий и ответственности руководства, педагогов за реализацию концепции и программы развития	Начало 2-го этапа	«
	Развитие демократических отношений в коллективе путем вовлечения педагогов в управление образовательным процессом	Постоянно	«
	Формирование относительно автономных самоуправляемых систем внутри детского дома	«	«
	Рациональная организация труда руководителей и исполнителей	«	«

Продолжение табл. 8.1

1	2	3	4
	Развитие организационных отношений в педагогическом коллективе на основе личностно ориентированного подхода	Постоянно	Администрация, методисты, социальный педагог
	Создание необходимых морально-психологических и научно-методических условий, условий для повышения педагогической квалификации педагогов	«	То же
	Проведение совещаний, семинаров, инструктажей, педагогических советов по проблемам развития процесса социализации	По плану	«
	Создание культурологических, педагогических коллективных традиций, способствующих сплочению педагогического коллектива, развитию педагогического и детского творчества	Постоянно	Завучи, педагоги
	Расширение организационных и научных связей с другими учреждениями и организациями	«	Завучи
	Контроль за качеством обучения и воспитания учащихся	«	«
Контрольно-диагностическая деятельность	Контроль за качеством знаний воспитанников, за выполнением педагогами тематических программ	«	Администрация
	Контроль за выполнением инструктивных документов органов народного образования, решений педагогических советов	«	Завучи
	Контроль за ведением документации	«	Администрация
	Контроль за охраной труда и соблюдением техники безопасности	«	«
	Развитие системы контроля, сочетающей административный и	«	«

Продолжение табл. 8.1

1	2	3	4
	общественный контроль, самоконтроль, самоанализ, самооценку каждого участника педагогического процесса		
	Контроль за ходом процесса социализации воспитанников	Постоянно	Администрация, методисты, социальный педагог
Регулятивно-коррекционная деятельность	Проведение мероприятий по интеграции усилий педагогического коллектива, школ и общественности в воспитании детей: лекториев, круглых столов, конференций и т. д.	По плану	То же
	Создание в коллективе традиций формального и неформального общения, направленного на развитие сотрудничества и взаимоподдержки, обмен опытом работы	Постоянно	«
	Развитие наставничества, помощь педагогам в работе с учащимися и их родителями	«	«
	Регулирование и корректировка коллективных и индивидуальных планов в соответствии с методической темой педагогического коллектива, целями и задачами развития процесса социализации	«	«
	Работа по предупреждению конфликтных ситуаций в коллективе: изучение межличностных отношений, морального самочувствия педагогов и коррекционная деятельность	«	«
	Внедрение форм работы, способствующих развитию творческого содружества педагогов и учащихся: совместных походов, экскурсий,	«	«

Окончание табл. 8.1

1	2	3	4
	этических бесед, круглых столов, коллективных дней рождения и т. д.		
	Внедрение форм работы с детским коллективом, направленных на развитие его воспитательных возможностей и позволяющих рассматривать детей как субъектов педагогического процесса	Постоянно	Администрация, методисты, социальный педагог

Часть 4

Программа поэтапного развития детского дома на 2005–2010 гг.

Образовательная программа рассчитана на 5 лет и предусматривает совершенствование воспитательно-оздоровительного процесса, воспитательных технологий, научно-методической и управленческой деятельности, реорганизацию образовательно-воспитательного пространства, многообразных связей детского дома, внешних и внутренних условий его деятельности, организацию и совершенствование процесса социализации воспитанников.

Программа включает в себя 4 взаимосвязанных этапа:

- 1-й этап – аналитико-прогностический (сентябрь 2005 г. – сентябрь 2006 г.);
- 2-й этап – организационно-практический (октябрь 2006 г. – октябрь 2007 г.);
- 3-й этап – практический (сентябрь 2007 г. – сентябрь 2009 г.);
- 4-й этап – обобщающий, итоговый (сентябрь 2009 г. – сентябрь 2010 г.).

Цель программы – разработка путей развития процесса социализации воспитанников детского дома, совершенствование деятельности всех его подразделений, создание базы для научно-методического обеспечения развития детского дома.

Задачи программы:

- анализ и самоанализ деятельности педагогического коллектива в предыдущий период развития;

- выделение основных стратегических направлений поэтапного развития детского дома на 2005–2010 гг.;
- определение на каждом этапе главных тактических мероприятий по их реализации;
- установление сроков проведения мероприятий, назначение ответственных за их выполнение;
- создание мотивации для педагогического коллектива, каждого педагога на деятельность в режиме развития, на совершенствование процесса социализации воспитанников детского дома;
- создание научно-методической основы для планирования работы педагогического коллектива, совершенствование управления развитием процесса социализации.

4.1. Аналитико-прогностический этап

Цель этапа – проблемно ориентированный анализ работы детского дома, определение перспектив его дальнейшего развития.

Задачи этапа:

- изучение результатов учебно-воспитательной и оздоровительной деятельности детского дома за прошедший пятилетний период, анализ их соответствия цели и задачам этого периода;
- определение внутренних и внешних условий, оказавших влияние на развитие детского дома, на результаты его деятельности;
- выделение главных противоречий, создающих проблемы в дальнейшем развитии педагогического коллектива;
- определение перспектив развития, поиск и осмысление новых идей, целей, задач, путей обновления учебно-воспитательной деятельности, новых педагогических технологий;
- формирование пакета документов по научно-методическому обеспечению развития образовательного процесса (концепция и программа развития, программа управления деятельностью педагогического коллектива в режиме развития, тематические образовательные программы);
- научно-методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению новых идей, целей, задач развития, по корректировке программных документов;
- мотивация педагогического коллектива на работу в режиме поиска и развития.

Основные направления деятельности:

- проблемно ориентированный анализ результатов деятельности;
- диагностика развития воспитанников;
- анализ социально-педагогических условий, созданных за годы существования детского дома и призванных обеспечить его дальнейшее развитие;
- научно-методическая работа по определению перспектив дальнейшего развития детского дома;
- проектировочная деятельность (табл. 8.2).

Таблица 8.2

План мероприятий аналитико-прогностического этапа

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки выполнения	Ответственные
1	2	3	4
1	Итоговый анализ работы за прошедшие 5 лет, обобщение накопленного опыта	Июнь – декабрь 2005 г.	Администрация детского дома, социальный педагог
2	Анализ состояния существующей учебно-материальной базы, методического обеспечения педагогического процесса	То же	То же
3	Анализ результатов воспитательно-оздоровительного процесса за последние годы, их соответствия цели и задачам предыдущего периода развития	«	«
4	Анализ качества воспитания и обучения детей, эффективности тематических программ творческих объединений, соответствия результатов работы целям и задачам детского дома	«	«
5	Анализ дифференциации содержания, форм и методов воспитательно-оздоровительной деятельности	«	«
6	Экспертное изучение мнений об условиях и качестве учебно-воспитательной работы	«	Творческая группа

Окончание табл. 8.2

1	2	3	4
7	Анализ состояния воспитательно-оздоровительного пространства как фактора влияния на социальное развитие воспитанников	Июнь – декабрь 2005 г.	Завучи, социальный педагог
8	Выявление проблем, разрешение которых определит дальнейшее развитие учреждения	То же	Администрация детского дома, социальный педагог
9	Определение финансовых, материально-технических, научно-методических условий и возможностей, обеспечивающих развитие процесса социализации	«	То же
10	Выделение главных идей развития, определение его приоритетов	«	«
11	Разработка концепции и программы развития процесса социализации	«	«
12	Разработка и утверждение новых тематических образовательных программ детских творческих объединений	Июнь – сентябрь 2005 г.	«
13	Планирование воспитательной работы с детьми в соответствии с новыми идеями развития	В течение года	«
14	Планирование научно-методической работы с педагогическим коллективом, определение научной направленности деятельности каждого педагога в рамках методической темы детского дома	Июнь – декабрь 2005 г.	«
15	Формирование пакета научно-методических материалов для педагогов по реализации направления развития процесса социализации воспитанников детского дома	То же	Администрация детского дома, социальный педагог, методисты

4.2. Организационно-практический этап

Цель этапа – создание условий для успешной работы педагогического коллектива в режиме развития, практическая реализация новых целей и задач.

Задачи этапа:

- совершенствование научно-методической работы с педагогами;
- организационное укрепление педагогического коллектива, развитие его воспитательных функций;
- организационное укрепление коллектива воспитанников, развитие его воспитательных функций;
- организация учебно-воспитательной деятельности в режиме развития;
- создание условий для совершенствования процесса социализации;
- совершенствование воспитательного пространства путем преобразования внутренних условий и более широкого использования внешней среды для социализации воспитанников;
- укрепление связей с общественностью, культурными и образовательными учреждениями города, области;
- развитие и демократизация управленческих функций администрации.

Основные направления деятельности:

- работа с кадрами;
- научно-методическая работа с педагогическим коллективом;
- укрепление материально-технической базы;
- работа по развитию воспитательных функций педагогического и детского коллективов;
- совершенствование процесса социализации, внедрение новых технологий воспитания в соответствии с культурологической направленностью развития детского дома (табл. 8.3).

Таблица 8.3

План мероприятий организационно-практического этапа

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки	Ответственные
1	2	3	4
1	Проведение серии семинаров для педагогов по общей научно-методической теме	Ежеквартально	Завучи, методисты, социальный педагог
2	Проведение заседаний методических объединений по вопросам реализации основных положений концепции развития процесса социализации	«	То же

Окончание табл. 8.3

1	2	3	4
3	Организация научных и методических консультаций для педагогов по актуальным вопросам воспитания и обучения с привлечением специалистов, научных работников	По плану	Завучи, методисты, социальный педагог
4	Создание творческих групп педагогов по различным направлениям развития воспитательно-оздоровительного процесса	По мере необходимости	То же
5	Обмен опытом воспитания между воспитателями, изучение и внедрение опыта работы других образовательных учреждений	Систематически	«
6	Разработка методических рекомендаций и создание пакета методических документов для педагогов по актуальным вопросам воспитания	По плану	«
7	Организация деятельности воспитанников по созданию условий для благополучной социализации	Постоянно	Педагоги
8	Создание семейных и культурологических традиций, направленных на реализацию целей и задач социализации	«	Администрация, подколлектив
9	Создание новых творческих объединений культурологического характера	По плану	То же
10	Создание детского кафе, мастерской юного художника, студии керамики, вспомогательных помещений	« «	Администрация, подколлектив
11	Совершенствование технологий воспитания, тематических программ	Постоянно	Педагоги
12	Участие в семинарах-практикумах для работников детских домов, проводимых органами образования района, города	«	Администрация

4.3. Практический этап

Цель этапа – практическая реализация целей и задач развития социализации, закрепление и развитие достижений предыдущих этапов.

Главные задачи этапа:

- повышение научно-методического уровня кадрового состава;
- продолжение работы по совершенствованию технологий воспитания;
- развитие дифференцированного и личностно ориентированного подходов в воспитании, создание условий, способствующих социализации воспитанников, сохранению педагогического и детского контингентов;
- развитие педагогического творчества и культурологических традиций;
- корректировка образовательной программы;
- корректировка воспитательных программ и планов;
- расширение научных и культурных связей;
- укрепление связей с учебными заведениями, в которых проходят обучение воспитанники детского дома;
- расширение сфер взаимодействия с производственными объединениями для совершенствования профориентационной работы.

Основные направления деятельности:

- работа с кадрами: создание условий для закрепления кадрового состава, привлечения новых специалистов, стимулирования и развития творческого потенциала педагогов, совершенствования их профессионального мастерства;
- совершенствование образовательного процесса путем внедрения и использования наиболее эффективных технологий социализации воспитанников;
- совершенствование материально-технических условий жизнедеятельности воспитанников: преобразование игровых, мастерских, создание гостиной, обновление оформления всех помещений детского дома;
- создание морально-психологической атмосферы, способствующей развитию мотивации детей и педагогов к творческой деятельности, стремлению к успешной адаптации в обществе;
- расширение воспитательного пространства детского дома путем активного привлечения детей к участию в городских и областных творческих конкурсах, использования культурного потенциала города и области (табл. 8.4).

Таблица 8.4

План мероприятий практического этапа

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки выполне- ния	Ответствен- ные
1	2	3	4
1	Организация работы с педагогами в научно-исследовательском режиме	В течение всего периода	Администрация, завучи, методисты, социальный педагог
2	Развитие системы самообразования	То же	То же
3	Создание педагогических традиций на основе культурологической направленности развития процесса социализации	«	Творческие группы
4	Проведение смотров-конкурсов и фестивалей педагогического творчества	По плану	То же
5	Создание системы мотивации педагогов и учащихся к творческой деятельности	« «	Администрация
6	Разработка и внедрение в образовательный процесс авторских и составительских программ в соответствии с методической темой педагогического коллектива	Постоянно	Методисты
7	Проведение психолого-педагогического мониторинга образовательного процесса с целью изучения тенденций его развития	«	Администрация, завучи, методисты, социальный педагог
8	Развитие психолого-педагогических технологий социальной поддержки воспитанников	«	Воспитатели
9	Активизация форм и методов работы с учащимися, стимулирующих их активность, инициативу и самоуправление	Постоянно	Педагоги, воспитатели
10	Привлечение работников культуры и искусства для совершенствования воспитания детей, формирования их национального самосознания; установление контактов с новыми учреждениями культуры	«	Администрация, социальный педагог, воспитатели

Окончание табл. 8.4

1	2	3	4
11	Участие педагогического коллектива в фестивалях, конкурсах различных уровней	По плану	Администрация, социальный педагог, воспитатели
12	Создание на базе детского дома уголков, выставок народного творчества, «мини-музеев» народного искусства	« «	Администрация, педагоги

4.4. Обобщающий, итоговый этап

Цель этапа – анализ объема и эффективности проделанной на предыдущих этапах работы, обобщение результатов, подведение итогов.

Главные задачи этапа:

- изучение результатов деятельности педагогического коллектива за прошедший период;
- анализ соответствия фактических результатов прогнозируемым;
- выявление факторов, способствующих успешному развитию (равно как и тормозящих развитие) детского дома;
- обобщение накопленного опыта работы в режиме развития по методической теме детского дома «Развитие процесса социализации воспитанников путем вооружения их основами базовой культуры».

Основное направление деятельности – анализ достигнутых результатов по всем направлениям деятельности педагогического коллектива, соотнесение их с целями и задачами развития центра (табл. 8.5).

Таблица 8.5

План мероприятий итогового этапа

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки выполнения	Ответственные
1	2	3	4
1	Анализ результатов учебно-воспитательного процесса, тенденций их изменения за прошедшие 5 лет	Январь – июнь 2005 г.	Администрация, социальный педагог
2	Анализ, самоанализ качества управленческой деятельности	То же	То же

Окончание табл. 8.5

1	2	3	4
3	Сравнительная диагностика уровня развития и социализации воспитанников, выявление тенденций развития личности выпускника	Январь – июнь 2005 г.	Администрация, социальный педагог
4	Продолжение мониторинга воспитательно-оздоровительного процесса. Изучение факторов, влияющих на развитие личности выпускника, качество его социализации: • качества тематических программ • качества их реализации • форм и методов воспитания учащихся, адаптации их к жизненным условиям • работы по совершенствованию воспитательного пространства • работы по созданию условий стимулирования творческой деятельности • работы по созданию в подколлективе благоприятных условий для творческой и инновационной деятельности • работы подколлектива по методической теме «Развитие процесса социализации воспитанников путем вооружения их основами базовой культуры»	То же	То же
5	Завершение мониторинга, изучение, систематизация и обобщение полученных материалов, выделение нерешенных проблем, определение причин их возникновения	Январь – май 2005 г.	«
6	Анализ темпов научно-методического роста педагогического коллектива, отдельных педагогов	То же	«
7	Анализ эффективности взаимодействия детского дома с другими учреждениями и организациями	«	«

Список рекомендуемой литературы

Бродский Ю. С. Концепция, модели, программы развития школы [Текст]: теоретические основы и методы разработки: учеб.-метод. пособие для организаторов образования / Ю. С. Бродский; Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993. 38 с.

Газман О. С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) [Текст] / О. С. Газман, А. В. Иванов. М.: Новая шк., 1992. 114 с.

Зверева В. И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки [Текст] / В. И. Зверева. М.: Образоват. центр «Пед. поиск», 2000. 170 с.

Ильенко Л. П. Программа развития школы [Текст]: структура, содержание, перспективное планирование работы: опытно-ориентир. моногр. / Л. П. Ильенко. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2001. 128 с.

Концепция воспитания школьников в современных условиях [Текст] / ИТПиМИО. М., 1993. 20 с.

Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы [Текст]: метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. М.: Новая шк., 1993. 128 с.

Морозова Е. Х. Проблемные дети и дети-сироты [Текст]: советы воспитателям и опекунам / Е. Х. Морозова. М.: АРКТИ, 2002. 98 с.

Мудрик А. В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик. М.: Академия, 1999. 184 с.

Об образовании [Текст]: Закон РФ. М.: АСТ, 2003. 78 с.

Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме [Текст]: пособие для воспитателей, учителей. М.: АРКТИ, 2005. 217 с.

Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы [Текст] // Внешкольник. 2000. № 1. С. 4–24.

Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: пособие для руководителей образоват. учреждений и территор. образоват. систем / под ред. А. М. Моисеева; Пед. о-во России. М., 2001. 256 с.

Санникова Н. Г. Особенности организации воспитательной системы в условиях детского дома [Текст] / Н. Г. Санникова // Воспитание: проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбург: тез.

VII гор. пед. чтений / под ред. А. А. Симоновой. Екатеринбург, 2001. С. 115–119.

Санникова Н. Г. Проблемы воспитания в условиях детского дома [Текст] / Н. Г. Санникова, Т. С. Шуйская // Воспитание: проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга: тез. VII гор. пед. чтений / под ред. А. А. Симоновой. Екатеринбург, 2001. С. 119–120.

Санникова Н. Г. Проблемы социализации в условиях учреждений государственного воспитания [Текст] / Н. Г. Санникова // Модернизация образования: проблемы, направления, опыт Екатеринбурга: материалы VIII гор. пед. чтений. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2002. С. 135–137.

Сидорова Л. К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей [Текст] / Л. К. Сидорова. М.: Айрис-пресс, 2004. 110 с.

Созонов В. П. Как разработать концепцию обновленной школы? [Текст]: пособие для руководителей образоват. учреждений / В. П. Созонов; Ин-т усоверш. учителей. Ижевск, 1997. 60 с.

Татьянченко Д. В. Образовательная программа: человек, организация, управление [Текст] / Д. В. Татьянченко, С. В. Воровщиков. Челябинск, 1999. 160 с.

Шахманова А. Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Ш. Шахманова; под ред. С. А. Козловой. М.: Академия, 2005. 217 с.

Шишковец Т. А. Справочник социального педагога [Текст] / Т. А. Шишковец. М.: ВАКО, 2005. 313 с.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Социальное управление, менеджмент и менеджеры.....	10
1.1. Социальное управление и социальный менеджмент.....	10
1.2. Социальный менеджмент и менеджеры.....	16
1.3. Технологии осуществления социального менеджмента.....	21
Глава 2. Социальный менеджмент и социально-педагогическая деятельность.....	36
2.1. Сущность социально-педагогической деятельности.....	36
2.2. Теория социального управления – методологическая ос- нова социально-педагогической деятельности	42
2.3. Технологии социального менеджмента в социально-педа- гогической теории и практике А. С. Макаренко.....	49
Глава 3. Специфика социально-педагогического менеджмента.....	66
3.1. Понятие и особенности социально-педагогического ме- неджмента.....	66
3.2. Социальный педагог как социально-педагогический ме- неджер.....	74
3.3. Нормативно-правовое и научно-методическое обеспе- чение социально-педагогического менеджмента	84
Заключение.....	101
Библиографический список.....	105
Приложение 1. Должностная инструкция социального педагога.....	110
Приложение 2. Банк данных о детях и подростках «группы риска».....	113
Приложение 3. Программа анализа воспитательного меропр- ия.....	115
Приложение 4. Уровень сформированности нравственного по- ведения воспитанников детского дома (на основе качественных критериев)	119

Приложение 5. Диагностическая карта для систематизации сведений о качестве социально-педагогической деятельности классных руководителей	122
Приложение 6. Примерные критерии и показатели оценки деятельности педагога учреждения дополнительного образования.....	123
Приложение 7. Формы текущего планирования работы социального педагога.....	127
Приложение 8. Социализация воспитанников в условиях детского дома: перспективная образовательная программа детского дома № 3 Екатеринбурга	130

Научное издание

Санникова Нина Георгиевна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖЕРА

Монография

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 08.10.2008. Формат 60х84/16
Усл. п. л. 9.8 Тираж 100. Заказ 2524

Отпечатано с готового оригинал-макета в Типографии АМБ
620144, г. Екатеринбург, ул. Фрунзе, 96.
Тел.: (343) 251-66-05, 269-55-06

