

Н.Ю. Корнеева

**КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В
УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

монография

Челябинск

2024

УДК 37:004
ББК 74.00
К67

Корнеева Н.Ю.
Креативно-прогностическое управление профессиональным образованием в условиях глобализации общества: Монография / Корнеева Н.Ю.,— Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – 147 с.

ISBN 978-5-93162-809-6

В монографии раскрываются теоретические основы креативно-прогностического управления профессиональным образованием: проблемы, опыт внедрения и перспективы. Монография включает три главы, в которых рассматривается концепция креативно-прогностического управления, модель, организационно-управленческие и организационно-методические условия.

Монография адресована педагогам вузов, педагогам профессионального обучения, методистам, магистрантам, аспирантам, изучающим аспекты профессиональной подготовки студентов, а также педагогам-практикам и руководителям, занимающимся профессиональным самообразованием.

Рецензенты:

Литвак Р.А., доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ «ЧГИК».

Савченков А.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

© Н.Ю. Корнеева, 2024
© Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	6
1.1. Генезис проблемы формирования креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....	6
1.2. Понятийно-терминологическое пространство проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....	24
1.3. Теоретические детерминанты формирования основ креативно-прогностического управления в профессиональном образовании в условиях глобализации общества.....	34
ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	79
2.1. Общие положения концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....	50
2.2. Теоретико-методологические основания концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....	67
2.3. Закономерности и принципы концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....	79
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ	89
3.1. Концептуальная модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....	89
3.2. Организационно-управленческие и организационно-методические условия реализации концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием.....	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	120170
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	124176

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность поднятой в настоящем исследовании проблемы, рассматриваемой в контексте его темы на социально-педагогическом уровне определяется значимостью поиска наиболее действенного решения выявленного *несоответствия*, сложившегося в настоящий период трансформационных процессов в системе предоставления образовательных услуг *между поставленными задачами образовательных и уровнем практико-ориентированных разработок теории и методологии управленческого прогнозирования*. В контексте отмеченного противоречия, на наш взгляд, требуется научно обоснованное обеспечение процесса прогнозирования с позиции управления, способное обеспечить максимально возможное совпадение заданных значений в показателях образовательных результатов с реальными с учетом социальных последствий.

Резюмируя сказанное, можно заключить, что научно обоснованное управленческое прогнозирование в сфере образовательной деятельности следует рассматривать в качестве ведущей проблемы профессионального образования, характеристиками которой являются ряд социальных результатов. Управленческое прогнозирование в этом случае следует, с нашей точки зрения, рассматривать как научно обоснованную деятельность, ориентированную на изучение пространства вариативных возможностей преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов образовательной деятельности.

С позиции положений, представленных на научно-теоретическом уровне, затронутый проблемный аспект сферы предоставления образовательных услуг, можно представить в качестве теоретического раздела педагогического прогнозирования, который в настоящее время представлен относительно фрагментарно, что не позволяет достичь высокого уровня результативности функционирования деятельности любой системы, и образование не является в этом случае исключением. До настоящего момента концепция образовательного прогнозирования в контексте управления задействованными в нём субъектами, представлена недостаточно. В частности, процесс прогнозирования, который представляет собой целенаправленно сосредоточенное на деятельности субъектов взаимодействий вероятных тенденций их развития, не рассмотрен с позиции включенности в неё ряда значимых компонентов, таких как прогностическая компетентность, степень креативности в профессиональной функции прогнозирования в исследуемом процессе с учётом сложившихся социальных условий в обществе – процессов глобализации.

Таким образом, *научно-теоретическая актуальность настоящего исследования* обусловлена значимостью решения ряда *противоречий*, среди которых нами выделены несоответствия *между*:

- потребностью в научно обоснованной системе креативно-прогностического управления профессиональным образованием с целью для учета тенденций глобализационных процессов в обществе и уровнем

разработки концептуальных основ прогнозирования субъектами управленческих взаимодействий которого являются педагоги;

- привычным и научно-обоснованным представлением о процессах осуществления прогностики в контексте управления профессиональным образованием, т.е. между большим количеством исследований в рамках поднятой проблемы проектирования разнообразных видов образовательной деятельности, в большей степени рассмотренной имплицитно, и потребностью в разработке теории и практики прогнозирования в контексте управления профессиональным образованием в качестве самостоятельного предмета исследования.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования определяется выявленными в ходе теоретического анализа имеющихся результатов исследований различиями между:

- действующей практикой управления профессиональным образованием и его научно-теоретическим обоснованием, не позволяющей достичь высокого технологического уровня прогнозирования;

- потребностью системы профессионального образования в задействованных во взаимодействиях субъектах, способных на практике реализовывать функции прогнозирования;

- необходимостью оценки достоверности процесса прогнозирования субъектами управленческих взаимодействий, их прогностической компетентности и недостаточностью разработки системы критериев и показателей.

Актуальность исследования, а также перечисленные противоречия, выявленные на основании вскрытых несоответствий, определили формулировку её *проблемы – поиск методологических оснований, выступивших в качестве основы для разработки концепции креативно-прогностического управления профессионального образования, посредством которых становится возможным прогнозирование и установления путей достижение заданных параметров развития образовательной системы профессионального образования.*

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

1.1. Генезис проблемы формирования креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества

Любая педагогическая проблема в рамках исследовательской идеи её разрешения требует диагностики её *генезиса, осуществляемого с точки зрения социально-исторических предпосылок* её возникновения, становления, развития и трансформации. Под генезисом мы подразумеваем совокупность объективных и субъективных обстоятельств, которые в полной мере отражают развитие научно-методологических представлений об исследуемом феномене в историческом контексте, что позволяет выявить траекторию становления *проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.*

Историография исследуемой проблемы нами рассмотрена с четырех позиций. Первая позиция обусловлена содержательным многообразием и многоаспектностью проблемы настоящего исследования, что определило необходимость вычленения и исторического обоснования ведущих позиций в соответствии с несколькими траекториями, наиболее полно отражающими её основу [186]. Вторая позиция согласуется с многополярностью исторических ракурсов выявления наиболее оптимальных путей разрешения проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества, что позволяет спроецировать её траекторию с уточнением пропедевтической платформы с целью осмысления её генезиса.

С точки зрения третьей позиции, в качестве приоритетной траекторией исторической периодизации исследуемой проблемы выступает трансформация «взаимоотношений» между государством и профессиональным образованием, с акцентированным вниманием к феномену организации прогностического управления [125, с.214]. Четвертая позиция характеризуется комплексным подходом к исследованию через описание четырех социально-исторических предпосылок (этапов):

- 1) социально-историческая ситуация;
- 2) организационно-управленческий потенциал профессионального образования;
- 3) уровень теоретической разработки в конкретный временной промежуток развития истории страны;
- 4) состояние практики в области изучаемой проблемы.

Опираясь на вышесказанное, в логике настоящего исследования мы остановились на изучении исторических этапов развития проблемы на каждом

историческом этапе, в ходе которых закладываются конкретные векторы развития исследуемого феномена. Нами были выделены три основных этапа.

Первый этап (конец XIX в. – 20-е годы XX в.) следует рассматривать в качестве исторического этапа, который характеризуется зарождением системы профессионального образования, что подтверждается первыми упоминаниями прогнозирования в педагогической науке.

Второй этап с 20-х до начала 90-х годов XX в., на протяжении которого осуществлялось под воздействием со стороны западных теорий переосмысление отечественной системы кадровой подготовки кадров, трансформация управленческих теорий, зарождение понятия «антиципация» как предвосхищение конкретных результатов действия.

Третий этап с 90-х гг. XX в. по настоящее время нами определяется как период реформирования профессионального образования, глобализации общественных процессов и изменения теорий прогностического управления, что в целом привело к образованию термина «прогностическая компетенция». Обратимся к рассмотрению особенностей каждого из этапов более подробно.

Первый этап становления проблемы мы обозначили как рождение научных подходов, рассматриваемых в ракурсе профессионального образования, в ходе которого осуществлялось последовательное создание профессиональной отечественной школы с огромным вкладом русских ученых и педагогов.

Так, в качестве основополагающего плана развития в 1887 г. правительством был утвержден «Общий нормальный план промышленного образования в России», предложенный автором многочисленных исследований И.А. Вышеградским. В 1888 г. в России законодательно утверждаются «Основные положения о промышленных училищах» и отмечается организация единой системы профессионально-технических учебных заведений (в общей сложности 14), подразделенные на несколько типов: средние и низшие технические училища, а также ремесленные училища.

В данный исторический период были введены в педагогическую практику планы, главное место в которых было отведено специальным предметам. Кроме того, на территории России создаются общества, в задачах которых прописываются меры, ориентированные на становление экономического потенциала страны.

В рассматриваемый период отмечается активное участие ведущих педагогов-инженеров и педагогов-практиков, экономистов и др. прогрессивных деятелей России. Существенное влияние на сферу профессионального образования оказали события 1917 г., послужившие своеобразным толчком к его становлению и формированию единой сети профессиональных училищ («Положение о промышленных училищах» 1888 г.), реформированию системы ремесленного образования («Положения о школе ремесленных учеников и низшей ремесленной школе»), утверждению учебных планов и программ, предназначенных для 15 типов профессиональных школ (1889 г.), формированию законодательной основы профессионального образования, установления единых норм организации и

содержания обучения. По окончании событий гражданской войны и Октябрьского переворота, Советское правительство осуществило «ломку» старой системы профессионального образования и создало первый орган новой системы образования – Государственную комиссию по просвещению и отдел профессионального образования (9 ноября 1917 г.), объединивший все профессиональные школы [74, с.59].

В ходе разработки подходов, лежащих в основы организации системы профессионального образования, отмечаются две основных концепции: первая обусловлена значимостью организации обучения, выстроенного с учетом ведущих педагогических принципов, гармонично включенных в систему подготовки квалифицированных специалистов с подчеркиваем специфических особенностей учебно-производственного процесса; вторая характеризовалась деятельностью созданного Центрального института труда (ЦИТ): разработкой методических приемов обучения, формированием представлений о научной организации труда (НОТ), как варианта алгоритмизации и программирования процесса обучения.

Управление профессиональным образованием на данном историческом этапе его становления осуществлялось рядом органов: а) Государственный Комитет по народному образованию (май 1917 г.); б) Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), созданным на II Всероссийском Съезде Советов рабочих и солдатских депутатов.

В качестве характерных терминов, употребляемых в сфере управления образованием в рассматриваемый исторический период, были такие, как: Губоно (губернский отдел народного образования), Кабинеты и уголки ликвидаторов (неграмотности) и Цекультран. Достаточно быстрыми темпами происходило развитие высшего образования, особенно негосударственное.

В целом конец XIX – начало XX вв. можно характеризовать как исторический период становления и развития реформаторской педагогики, а в качестве наиболее важных направлений развития педагогической мысли в России следует отметить: философское направление (В.С. Соловьев, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский и др.), педагогическое направление (М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерова и др.) при поддержке со стороны представителей естественных наук (В.М. Бехтерев, В.И. Вернадский, Д.И. Менделеев и др.). Таким образом, резюмируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что исторический отрезок XIX – начало XX в. можно рассматривать как время быстрого и плодотворного развития российского образования в целом и профессионального образования в частности.

В качестве одной из первых теорий научного управления выступает предложенная Ф. Тейлором теория управления предприятиями (начало XX в.), опирающаяся на конкретные законы, правила и принципы рациональной организации трудовой деятельности её субъектов. Результаты идей, предложенных такими известными учеными, как Ф. Тейлор, Г. Гантт, Ф.Л. Гилбрет и С. Томпсон способствовали популяризации теорий научного управления, однако классической теорией все же оставалась теория А. Файоля,

в которой автор рассматривает собственно управленческую деятельность, представленную в виде совокупности наиболее оптимальных способов рациональной организации систем управления. В качестве вывода, можно отметить, что все исследования, осуществленные в рассматриваемый исторический период, носят прикладной характер и не способствуют отражению всего управленческого цикла [15, с.209].

Развитие прогностического образования началось лишь к 60-м годам XX в., в котором изначально выделилось три направления: первое – научная фантастика; второе – размышления о будущем; третье – технологическое прогнозирование. Среди представителей третьего, наиболее интересного нам направления, следует выделить прогнозистов Ж. Верна, Г. Уэллса, П. Гартинга, Ш. Рише, Г. Тарда, Д. Менделеева, И. Мечникова и др. Технологическое прогнозирование, рассматриваемая различными авторами исследования и научных трудов в качестве концепции, течения или проблемы, представляет собой прогнозируемую оценку будущего «перемещения» (вертикального и горизонтального) технологии. Современный подход к рассматриваемому виду прогнозирования сформировался к началу 20-го в., а его первыми приверженцами стали П. Сорокин (социологическое прогнозирование), А. Чижевский (солнечно-земные связи) и др.

Социальное прогнозирование в ходе своего развития и становления претерпевало ряд трансформационных этапов, среди которых можно выделить:

- религиозная эсхалогия, как учение о конце света);
- ранняя футурология (вторая половина XIX в.), представленную в виде размышлений об будущем (Г. Уэллс, К.Э. Циолковский и др.).

Осуществленный нами исторический экскурс в становление научного предвидения, позволил сформулировать вывод о том, что конец XIX- начало XX вв. можно отнести к периоду так называемого «прогнозный бум», который был обусловлен значительным увеличением числа исследователей, работы которых лежали в плоскости заданной проблематики. В рассматриваемый исторический период, предвидение выступает в качестве ведущего инструмента для осуществления проверки выдвинутых научных гипотез. А с точки зрения зарубежных исследователей прогнозирование проявляется в форме футурологии (future - предсказание будущего) и собственно прогнозирования (forecasting).

В контексте темы настоящего исследования, нами рассмотрен еще один проблемный вопрос, а именно глобализация общественных процессов. С целью достижения корректного понимания процессов глобализации, проявляемых в сфере социальных взаимоотношений, следует акцентировать внимание на том, что взаимовлияние человеческих цивилизаций, под воздействием комплекса многообразных объективных и субъективных причин, не носит однозначного характера, что придает исследуемому процессу высокую степень неравномерности в общем развитии человечества

Первой волной глобализации, согласно результатам анализа данных, представленных в различных информационных источниках научного

характера, следует признать период с начала XIX в. до 1914 года, т.е. эпоху первой промышленной революции, выступившей предпосылкой к развитию мировой торговли. Глобализация в индустриальных странах послужила неким толчком к замене трудовой деятельности рабочих современным, по тем временам, оборудованием. Кризис в процессе глобализации первой волны пришелся на начало Первой мировой войны в 1914 года.

Резюмируя вышесказанное, следует подвести итог первого этапа исследуемой проблемы, сформулировав ряд предпосылок характера её развития среди них:

– социально-историческая ситуация начиная с середины XIX в. характеризуется бурным развитием промышленности, усложнением используемых в ней технологий, что обусловило необходимость в подготовке соответствующего уровня кадрового потенциала в рамках образовательных организаций, профессиональной направленности. Однако, рост числа подобных учреждений был незначителен и не удовлетворял возросшие потребности быстро развивающейся промышленности. К причинам названного обстоятельства следует отнести сложившиеся к данному историческому периоду социальные и политические (реакционное правительство) условия, отсутствие веры управленческих кадров в возможности и способности народа, желание сохранить монополию правящих классов в области образования и управления производством, результатом чего стал кризис в образовательной политике России;

– организационно-управленческие возможности профессионального образования, которые претерпевали существенные изменения в управлении образованием, причиной чему было выделение сословий в образовании. Исследуемое время характеризуется наличием двух тенденций: значимым превосходством государственного курса развития, характеризуемого реакционными проявлениями, стремлением к централизации и жесткому контролю над образовательным процессом, и быстрым развитием торговли и промышленности, представляющих собой факторы децентрализации структуры управления образовательными заведениями;

– разработаны теоретические аспекты профессионального образования без акцентированного внимания к исследованиям проблем его прогнозирования, а сами прогностические теории в большей степени были взаимосвязаны с научной фантастикой;

– практическая деятельность первого этапа характеризуется лишь приобретением первого отечественного опыта процесса взаимодействия профессионального образовательного учреждения с промышленными и экономическими предприятиями.

Второй этап становления исследуемой нами проблемы (20-е – 90-е годы XX века) характеризуется рядом противоречий, отмечаемых в политических, социально-экономических и, соответственно, образовательных процессах. Первоначально, следует отметить, что большинство политико-

образовательных и педагогических процессов исследуемого периода с точки зрения типологии достаточно схожи с некоторыми тенденциями современных реформ системы профессионального образования, что свидетельствует о том, что анализ данного этапа выступает в качестве ценного источника для поиска путей развития креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.

Второй выделенный нами этап характеризуется продолжением развития начального и среднего профессионального образования, что находит своё отражение в усилении теоретико-методологической составляющей: создание новых школ фабрично-заводского ученичества (1920 г.), преобразование профтехучилищ в образовательные учреждения со сроком обучения 3-4 года, организация учебных заведений, дающие вместе со специальностью полное среднее образование и т.д. Перечисленное можно рассматривать в качестве фундамента для возрождения профессионально-педагогического образования в России.

С целью повышения мотивации подрастающего поколения к приобретению профессиональных знаний и навыков, представители управления осуществили ряд мероприятий, направленных на передачу школ фабрично-заводского ученичества в соподчинение наркоматов (1929 г.), профессиональные учебные заведения в цехи базовых предприятий, а также произвело постановку акцента на массовое обучение рабочим специальностям граждан. Кроме названного, следует обратить внимание на то, что в период с 1940 г. по 1958 г. была выстроена система государственных резервов, представленная в виде профессионального образования, характеризуемой централизацией управления с одновременной реорганизацией системы подготовки профессиональных кадров.

В этот исторический был осуществлен переход от обязательного семилетнего к восьмилетнему образованию (1958 г.), расширена система вечернего и заочного профессионального образования, трансформация системы трудовых резервов, которая приобрела формат профессионального образования, утверждено всеобщее профобразование, организованы научные центры профессионального обучения. В ходе данного этапа становления профессионального образования значимую лепту внесли исследования таких ученых, как П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, А.Н. Веселова, Н.И. Думченко, М.А. Жиделева, Е.А. Климова, М.И. Махмутова, Е.Г. Осовского, М.Н. Скаткина и др. Научные исследования, осуществленные в данный исторический период развития профессионального образования содействовали формированию основ современных подходов к совершенствованию технологии организации профессионального обучения.

В исследуемый исторический период продолжается становление прогностического образования и науки, выделяются ряд этапов: первый – имплицитный (20–60 гг. XX в.), характеризуемый стихийностью обращений к проблемам прогнозирования, зарождением понятий «футуризм», «футурология»; второй – эксплицитный (60–90 гг. XX в.), с формированием прогнозирования в рамки науки с актуализацией деятельности отечественных

и зарубежных педагогов, исследования которых ориентированы в большей степени на разработку инновационных моделей обучения на прогностической основе (поисковое и нормативное прогнозирование). Становление прогнозирования в рамках профессионального образования осуществляется путем осознания наличия и значимости его потенциала, определения роли педагога и выделения этапов его деятельности.

Тем не менее, в названной деятельности отмечается значительная доля стихийности и фрагментарности. В качестве результатов второго этапа развития прогнозирования в профессиональном образовании можно назвать разработку фрагментов теории и методологии прогностической деятельности педагога.

Кроме отмеченного, следует обратить внимание на то, что в исследуемый исторический период наука о прогнозировании была ориентирована в большей степени на приобретение теоретических результатов, которые выражались в обосновании тенденций будущего устройства мира.

Начало второй волны глобализации следует считать период с 1945 г. по 1980 г., когда происходит увеличение объема внешней торговли относительно мирового дохода. Совокупность указанного позволяет нам говорить о том, что второй этап исследуемой проблемы также достаточно значим для настоящего исследования, что обусловлено становлением в этот период системы начального, среднего и высшего профессионального образования в России. Однако, остается не разрешенной проблема креативно-прогностического управления профессиональным образованием, причинами чему являются, на наш взгляд:

- 1) отсутствие предпосылок для процесса взаимодействия между профессиональными образовательными организациями и прогнозированием управления в ходе кадровой подготовки;
- 2) отсутствие должного внимания креативно-прогностическому управлению профессиональным образованием;
- 3) низкое финансирование и недостаточность материально-технического обеспечения учреждений профобразования, его отдаление от производства;
- 4) рассмотрение понятия «глобализация» в большей степени с позиций экономических знаний.

Таким образом, подводя частный итог рассмотренного нами второго периода, можно заключить, что:

- 1) он характеризуется крайней противоречивостью социально-исторической ситуации: выраженной в неразрешенных вопросах политического, социально-экономического и образовательного характера протекающих процессов, требующих коренных преобразований;
- 2) ярко выраженной необходимостью в развитии материально-технической базы профессиональных образовательных организаций;

3) формировании теоретических основ в области профессионального образования на основе ведущих положений системного подхода и регионализации страны;

4) необходимостью введения в практику деятельности образовательных организаций управленческих механизмов, позволяющих наиболее оптимально выстроить взаимодействия между вузами и организациями СПО.

Третий этап (с 90-х гг. XX века до настоящего времени) характеризуется глубоким эконмическим кризисом в российской экономике, что не позволило осуществлять внедрение результатов научно-технического прогресса. Начиная с 1991 г. страна претерпевает во всех сферах жизнедеятельности человека серьезные трансформации: изменение политического строя, формирование рыночной экономики, объявление новых демократических ценностей, изменение запроса на квалификации, появление новых профессий и т.д. Все отмеченное послужило в качестве толчка для осознания необходимости реформирования системы подготовки кадров, основанной на системе профобразования.

Огромный вклад в исследовании генезиса развития исследуемой проблемы внесли философские и психолого-педагогические исследования Н.А. Алексеева, Д.А. Белухина, В.В. Серикова, Е.В. Ткаченко, И.С. Якиманской и др. В данный исторический период происходит становление личностно-ориентированного профобразования, причиной чему выступают социально-экономические изменения в обществе.

Обновление производственных технологий вызвало необходимость изменений квалификационных требований, предъявляемых к работникам, так наибольшую значимость приобрели профессионально важные качества специалиста, одним из которых стал уровень его самостоятельности в принятии решений [213]. Президент РФ В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию подчеркнул важность достижения устойчивости в глобальном развитии профессионального образования, что обусловлено новыми конфликтами экономического, геополитического и этнического характера, ужесточением конкуренции в борьбе за природные ресурсы и за интеллект.

В работе «О задачах России в области экономики» президент переносит акцент на приобретении международной конкурентоспособности профессионального образования статуса национальной задачи и необходимости выведения образовательных организаций на уровень мирового класса по всему спектру современных материальных и социальных технологий.

На сегодняшний день предлагается модель «быстрого» профессионала, с возможностью последующего «доучивания» до уровня дипломированного работника. Однако наблюдается ряд перекосов, которые расходятся с декларируемые заявлениями, в частности, в рассмотрении обучающегося как личности с принятием его ценностных, мировоззренческих установок, в сведении профессионального обучения к «знаниевому» подходу. Обращаясь в

контексте темы настоящего исследования к вопросам взаимодействия России и Европейского союза, считаем необходимым отметить, что в настоящее время во всех странах Европейского Союза профессиональному образованию предписываются ряд функций:

- 1) снабжение секторов экономики профессиональными кадровыми ресурсами;
- 2) гарантирует оптимальный уровень сформированности компетенций;
- 3) для целевых групп, выступает в качестве реинтеграционной основы их в рынок труда.

Политические, социально-экономические тенденции становления Европейских государств, обуславливают необходимость создания единого европейского пространства в области профессионального образования, а также усилению социальных связей в рамках решения задачи по повышению мобильности человеческих ресурсов [214]. Принятие в 1999 г. Болонской Декларации, которую подписали 29 государств, стало неким стартом в движении к новому уровню европейского сотрудничества, а присоединение России к Болонской Декларации обязало приступить к реализации образовательной реформы профессиональной школы с целью приведения её в соответствии с общеевропейскими нормами.

К началу XXI в. большинством государств признается значимость в развитии общества системы непрерывного образования, позволяющее восполнять знания специалиста в условиях выполнения им профессиональной деятельности, характеризуемой нововведениями.

Осуществленный нами анализ текущего состояния профессионального образования в РФ, позволил сделать вывод о необходимости осуществления глубоких трансформационных процессах в области профессионального образования (содержания, организации, структуре) в связи с постоянно растущими достижениями науки и техники, и становлением целостно-смысловой характеристики исследуемого феномена.

На сегодняшний день выделяют несколько тенденции формирования теории управления:

- *первая тенденция* взаимосвязана с материальной и технологической базой образовательных организаций, что обусловлено «компьютерной революцией», создавшей качественный скачок к новым возможностям в области создания технических баз управления и достижений научно-технического прогресса;
- *вторая тенденция* обусловлена демократизацией управления («партисипативные» формы управления), которая характеризуется привлечением персонала к выполнению управленческих функций;
- *третья тенденция* определяется интернационализацией менеджмента и бизнеса.

Согласно мнению многих ученых и специалистов в области профессионального образования перечисленные тенденции определяют

рождение новейшей парадигмы управления – «тихой управленческой революции», в качестве ключевых черт которых выступают:

- 1) отход от управленческого рационализма классических школ менеджмента, заключающийся в стойком убеждении возможности и необходимости влияния на внутренние факторы образовательной организации, полнимая вопрос о повышении степени гибкости и адаптации к устойчивым видоизменениям внешней среды;
- 2) использование в управлении теории систем «органического целого», обладающего логикой, законами и рядом универсальных управляемых переменных каждой системы;
- 3) применение в управлении основных положений ситуативного подхода, составляющего доминанту современной теории и практики управления;
- 4) продвижение общественной ответственности менеджмента перед обществом и каждым его членом.

Перечисленные положения, на наш взгляд, следует рассматривать в качестве главных ориентиров современной теории управления, что определяет необходимость разработки новейших форм и методов управления, позволяющие образовательным организациям адаптироваться к динамическим изменениям внешней среды, активно и полноценно использовать производственно-рыночные возможности и расширять конкурентные преимущества на мировом рынке образовательных услуг.

Следует отметить, что начиная с 90-х гг. XX столетия деятельность по прогнозированию и стратегическому планированию в рамках пространства образования и науки практически обнулена, что позволяет нам рассматриваемый этап назвать как институциональный. Согласно с полученными в ходе настоящего исследования данными, нами выделено ряд направлений в области научных исследований, которые могут представлять особый интерес в рамках изучаемого вопроса – прогнозирования, среди:

- 1) прогностика внешних факторов становления профессионального образования;
- 2) прогностика внешних и внутренних факторов профессионально-личностного становления обучаемого;
- 3) прогностика внешних и внутреннее факторов образовательного процесса.

Управление профессиональным образованием, рассматриваемой в качестве динамической системы, определяет необходимость учета прогнозной информации, позволяющей судить о перспективах ее развития, а в последующем, принимать необходимые управляющие решения. Естественно, что качество прогнозных оценок, тесным образом взаимосвязано с их эффективностью использования в ходе управления системой профессионального образования и в большей степени обусловлено качеством интеллектуального капитала и социально-экономической ситуацией в стране.

Сам процесс прогнозирования с целью управления следует рассматривать как предсказание изменений, которое достигается

отобранными методами и подходами для максимально эффективного применения в практике накопленных знаний о краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе.

За последние десятилетие были накоплены теоретические знания и приобретен практический опыт в использовании модельного аппарата с целью выработки долгосрочных прогнозов социально-экономического и инновационно-технологического развития, что позволило выделить основные направления методологии прогнозирования динамики развития системы профессионального образования [223]:

– *первое направление* – линейно-экстраполяционная методология, которая опирается на выявлении за длительный временной период тенденций развития посредством использования экспертных оценок. Полученные в ходе неё прогнозные расчеты обладают достаточной степенью надежности. Тем не менее, стоит отметить возможность возникновения проблемных ситуациях реперных точках смены тенденций.

– *второе направление* – методология Форсайт. Названная методология выстроена на коллективно осуществляемой экспертной оценки, в ходе которой осуществляется сбор, анализ, интерпретация результатов и приведение мнений экспертов к коллегиальному решению, объединяющему многоаспектность взглядов на ориентиры и параметры развития системы профессионального образования. В качестве недостатков рассматриваемой методологии следует назвать: 1) субъективизм экспертов; 2) высокую степень усредненности оценок; 3) многочисленность экспертов;

– *третье направление* – методология, опирающаяся на циклично-генетические закономерности развития. Данный подход к оценки предусматривает установление ритма и цикличности динамики в показателях развития, генетических ограничения, определяющие границы и направления изменений наследственного генотипа, характер адаптационных процессов и т.д.

В качестве центрального звена государственного прогнозирования научно-инновационного развития профессионального образования, на наш взгляд, следует признать выбор его приоритетных направлений, учитывая, что объектами прогнозирования системы профессионального образования выступают:

- 1) перспективные направления научно-технического развития;
- 2) научно-инновационный потенциал;
- 3) материально-техническое реконструкция базы;
- 4) рост кадрового потенциала;
- 5) организационно-экономический механизм управления;
- 6) качество образовательных услуг.

Вышесказанное позволяет нам еще раз подчеркнуть значимость разработки прогноза оптимального использования научно-образовательного потенциала страны.

На сегодняшний день отмечается третья волна глобализации, что характеризуется вступлением в новую стадию развития рынка,

характеризуемого ориентацией в сторону формирования крупных альянсов и «географических» конгломератов. В качестве наиболее сильных сторон современной системы профессионального образования, которые возможно следовало бы нам учитывать могут в ходе «переноса» на российскую почву, выступают:

- 1) согласованность ступеней образования;
- 2) координация содержания подготовки специалистов с требованиями единых образовательных стандартов и квалификаций;
- 3) осознанность выбора профессиональной деятельности, специальностей и направлений специализации будущих специалистов;
- 4) построение системы непрерывной подготовки / переподготовки в рамках профессиональной карьеры;
- 5) практико-ориентированность профессионального образования;
- 6) проблемное обучение.

В качестве определяющих факторов сохранения устойчивой динамики развития современного общества (доклад «Наше общее будущее», Комиссия Брундтланд (WCED), 1987 г.) выступают *целенаправленность* и *прогностичность* управления системой индикаторов: 1 группа – *социальные аспекты*; 2 группа – *экономические аспекты*; 3 группа – *экологические аспекты*; 4 группа – *общественные институты*

Задачи, стоящие перед современным образованием, достаточно емко отражены в тезисе Президента Российской Федерации (далее – РФ) В.В. Путина: «Российская школа профессионального образования должна достигать высоких стандартов качества обучения и широты охвата <...>. Требования, предъявляемые со стороны социума к сфере образования, обуславливают необходимость повышения качества предоставляемых ею услуг и профессионализма управленческих кадров [143]. Анализ качества образования в России и установление места российских образовательных организаций в международных рейтингах на сегодняшний день свидетельствует о необходимости принятия эффективных управленческих решений, в виду неэффективности традиционно используемых принципов, методов и средств управления в рамках высокой конкурентоспособности и в эпоху усиливающейся *глобализации* [131].

В подтверждении сказанного следует отметить, что в качестве первоочередной задачи в национальном проекте «Образование» отмечается значимость укрепления управленческих кадров организаций профессионального образования, необходимость его модернизации, результатом чего должно стать повышение качества образования в целом, в соответствии со сложившимися социально-экономическими условиями и запросами общества [135].

Таким образом, можно резюмировать, что на сегодняшний день сложилась *острая необходимость в формировании национальной системы подготовки управленческих кадров с целью повышения доступности качественного образования, рамки которого заданы требованиями*

инновационного развития экономики, потребностям каждого гражданина и общества целом. Для достижения заданной цели определены приоритетные задачи, требующие решения, в частности:

- приобретение инновационного характера основного образования;
- модернизация системы профессионального образования – инструмента социального развития;
- организация системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- разработка механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг.

Таким образом, в качестве *ключевых вопросов государственной политики* выступает повышение качества образования, профессиональной квалификации и социального статуса педагогов, а значит и компетентности управленческих кадров организаций профессионального образования.

Согласно результатам, полученным в ход аналитической и экспертной оценки системы образования, существует тесная взаимосвязь между качественными и инновационными изменениями в системе профессионального образования и уровнем квалификации управленческих педагогических кадров [99, с.134], способных осуществлять комплексный и точный прогноз динамики развития системы образования, стратегическое планирование и моделирование. Все названные процессы должны быть согласованы со сложившейся на текущий момент времени ситуации, в соответствии с социально-политическими, психолого-педагогическими и акмеологическими закономерностями, подходами и принципами развития.

Вышесказанное позволяет сделать частный вывод о необходимости выработки новых подходов и теорий в управлении образованием, которое представляет собой процесс воздействия и взаимодействия руководителя на конкретную систему, особенностью которого является управление людьми, а не производством, что в свою очередь обуславливает необходимость владения *техникой креативно-прогностического управления*.

Результатом деятельности руководителя является управленческое решение, которое в контексте использования *техники креативно-прогностического управления* должны отличаться креативностью [185, с.10] и прогностичностью [138, с.95], что позволяет изучать понятие «*креативная прогностика*» в соответствии с такими признаками, как:

- 1) совокупность взаимосвязанных между собой составных компонентов;
- 2) целостная иерархичность всех компонентов системы;
- 3) взаимосвязь элементов системы креативно-прогностического управления с внутренней и внешней средой.

В качестве основных особенностей креативно-прогностического управления, осуществляемого в системе современного образования выступают:

1) опора на результаты, полученные в ходе комплексного научного прогнозирования;

2) генерация и непосредственная реализация новых идей, соответствующих современным системам мировоззрения, ценностей, убеждений, уровня культуры и т.д. руководителя).

Согласно мнению, высказанному Н.И. Калаковым [175, с.227] под понятием «креативно-прогностическое управление» следует понимать способность к своевременному прогнозированию и принятию (во времени, пространстве и уровнях) наиболее продуктивных, перспективных и прагматичных решений с учетом совокупности воздействующих факторов.

На наш взгляд, под *креативно-прогностическим управлением* следует рассматривать комплексную систему прогнозирования воздействий и взаимодействий всех субъектов деятельности, с учетом её специфических особенностей функционирования и стратегических задач с применением творческих методов управления. Как любой вид деятельности, креативно-прогностическое управление опирается на конкретные *принципы*, под которыми мы понимаем требования, предъявляемые к деятельности. Обращаясь к выявлению специфики креативно-прогностического управления, следует отметить, что как вид деятельности оно опирается на конкретные *принципы*, представляющие собой совокупность общих правил и требований, предъявляемых к организации и непосредственной реализации конкретной деятельности.

Все принципы традиционно подразделяются на *общие*, характеризующие общую направленность действий, и частные (специфические), посредством которых происходит раскрытие форм проявления общих принципов относительно конкретного вида управления. К общим принципам управления причисляют: 1) единство теории и практики; 2) целостность, конкретность, всесторонность; 3) активность сознания и субъективность фактора; 4) возрастание потребностей; 5) единство объективного и субъективного; 6) дополнительность.

Осуществлённый анализ результатов проведенных исследований [39, 42, 115], позволил выявить ряд принципов креативно-прогностического управления, среди них:

1) принцип эмерджентности, который предусматривает образование и последующее развитие систем, характеризующихся новыми, нехарактерными для её составных частей качествами;

2) принцип самоорганизации, предполагающий возможность оказания воздействий на систему со стороны как внешних, так и внутренних факторов;

3) принцип вариативности, предусматривающий широкий спектр вариативности в развитии ситуации;

4) принцип нелинейности развития, позволяющий рассматривать аттракторы и точки бифуркации в качестве созидательного воздействия.

В контексте современного образования возможности, предоставляемые креативно-прогностическим управлением следует рассматривать в рамках

общей тенденции на глобализацию, что позволяет представить *креативно-прогностический подход в качестве ориентира для исследований, направленных на реализацию деятельности в совокупности взаимосвязанных принципов, ценностей и методов, базирующихся на комплексном прогнозировании и креативности.*

В этой связи, в качестве одного из результатов реализации исследуемого креативно-прогностического управления может выступать организация *образовательной агломерации стейкхолдеров*, позволяющих создать условия использования инновационных региональных механизмов сетевого межмуниципального взаимодействия с целью решения актуальных задач образования. В ситуации лавинообразности информации и скоротечности перемен в отечественной и мировой практике управления организациями, проблема управления стейкхолдерами образовательной агломерации решается посредством внедрения проектного менеджмента, как смены жестко иерархичной, в большинстве случаев характеризующейся нисходящей вертикальной коммуникацией, на проектную оргструктуру (Ad hoc сеть), которая отличается наличием децентрализованной взаимосвязи между человеком и организацией и постоянством миграции кадров. Отмеченное обуславливает необходимость проведения трансформационных действий, ориентированных на построение управления субъектами деятельности в виде фактора формирования и устойчивого развития *конкурентных преимуществ организации.*

С позиции теории стейкхолдеров и основных постулатов стейкхолдерменеджмента в качестве наиболее эффективного стратегического управления организацией должно выступать такое, которое позволяет учитывать интересы всех заинтересованных субъектов, представленных в виде диалектического единства.

Теория стейкхолдеров, изучаемая отечественными и зарубежными представителями многих научных направлений (экономика, социология, биология, геология, экология, химическая инженерия, металлургия и др.), в настоящее время эксплицируется в рамках развития систем оценки образования – образовательная агломерация (от лат. *agglomerare* – накапливать), представленной в виде кластеров организаций и ресурсов, характеризующихся наличием слабой взаимосвязи между собой, функционирующих в условиях нестабильности среды, однако приобретающих конкурентные преимущества в процессе реализации данного взаимодействия.

В силу функционирования образовательной агломерации в характеризующейся крайней неустойчивости среды развития, о чем было указано нами ранее, проектное управление приобретает определённую ценность, так как подобная методология (креативно-прогностическая) управления позволяет гибко реагировать на изменения, происходящие на систематической основе (AGILE – от англ. *agile software development* — гибкая разработка программного обеспечения, термин, объединяющий ряд подходов, обеспечивающих гибкость прогнозирования).

Среди недостатков данной методологии следует признать её краткосрочность планирования, отсутствие «дорожных карт», обширный рефакторинг и возможность демотивации сотрудников в ходе деятельности. Однако, несмотря на указанное креативно-прогностическая методология получила широкое распространение в системе зарубежного образования, что обусловлено её возможностью поддерживать достижение количественных и качественных целей системы образования посредством человеко-ориентированного подхода к целенаправленному повышению уровня организационной дисциплины.

В ходе применения на практики рассматриваемой методологии, руководители образовательных организаций способны выстроить иерархию интересов потребителей образовательных услуг (учащихся, родителей, работодателей и т.д.) с преобладанием над требованиями действующей в настоящее время образовательной системы.

Особое внимание в контексте осуществлённого ретроспективного анализа динамики становления профессионального образования, следует уделить одной из важных составляющих креативно-прогностического управления профессиональным образованием – **креативности**, рассматриваемой в качестве способности к созданию нового продукта, что возможно только в случае проявлений творчества (творческие способности, творческий потенциал). При понимании креативности как творчества, следует, что его необходимо рассматривать в качестве процесса для реализации творческих способности, в нашем случае, специалистов по управлению профессиональным образованием. В контексте отмеченного, на обоюдность исследуемого процесса, которая заключается в развитии способности в процессе творческой деятельности, а значит необходимости включения в профессиональное обучение соответствующих результативному его осуществлению условий.

В ходе *первого этапа* становления профессионального образования рассматриваемому процессу не было уделено внимание, в связи с тем, что по мнению В.П. Борисенкова: «<...> деятельность не способна породить творчество. Только креативность новую деятельность, тем самым предоставляя субъекту ранее неизвестные ему уровни бытия» [28, с.8]. Практическое отсутствие на данном этапе развития профессионального образования внимание к вопросам необходимости учета в образовательном пространстве знаний по формированию креативности и прогностических способностей обусловлено отсутствием потребностей в подготовке специалистов, обладающих ими. Таким образом, развитие креативных и прогностических способностей у специалиста определяется требованиями к нему в условиях сложившейся на конкретный исторический период ситуации, отражая реальное явление в образовании.

На протяжении *второго этапа* становления профессионального образования, на основании осуществленного нами анализа научно-информационных источников, постепенно происходит формирование понимания и значимости творчества в образовательной и управленческой

деятельности соответствующих специалистов. Происходит разнесение в понимании наличия продуктивного и репродуктивного творчества. В первом случае подразумевается создание нового продукта одновременно для всех субъектов образования и общества в целом (объективное видение), в то время как во-втором – создание нового лишь для субъекта творчества, что позволяет нам сделать вывод об отсутствии интереса к рассмотрению важности прогностических умений в сфере образования и управления им.

На сегодняшний день (*третий этап*) большинством ученых отмечает не только значимость, но и острую необходимость в специалистах, профессиональная деятельность которых, в условиях возросших темпов научно-технического прогресса и обусловленного им непрерывного образования, требует проявлений креативности и прогностических способностей, проявленных в управленческой деятельности на всех уровнях администрирования [100, 127, 132].

В подтверждение высказанному, следует привести основные положения, указанные в национальном проекте «Образование», («Обучение по программам непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования, реализующих дополнительные образовательные программы профессионального обучения на 2019-2024 годы»), в которых в контексте требований к специалисту, прописанных с точки зрения компетентностного подхода, определяется значимость преобразований, возможных в условиях развития креативно-прогностических способностей задействованных в них субъектов – высшего показателя их уровня подготовки.

Проведенный нами анализ результатов современных исследований, осуществленных в области гуманитарных и социальных наук продемонстрировал неразработанность методологических основ в управлении стейкхолдерами образовательной агломерации, что определяет актуальность изучения настоящей проблемы, предусматривающего поиск решения ряда задач, среди которых:

- 1) возможность внедрения положений креативно-прогностического подхода в управлении стейкхолдерами образовательной агломерации;
- 2) исследование преобладающих эффектов всей совокупности стейкхолдеров в образовательной агломерации;
- 3) выработка концептуальных идей управления стейкхолдерами образовательной агломерации с выявлением ценностей, закономерностей и принципов ее реализации;
- 4) создание модели управления стейкхолдерами образовательной агломерации с возможностью её последующей трансляции в различных регионах РФ;
- 5) поиск возможности применения результатов исследования в различных сферах жизнедеятельности человека, опосредованной применением инновационных информационно-коммуникационных и интернет-технологий;
- 6) выявление возможности внедрения результатов исследования в процессе разработки моделей, программ, методов, способов и средств,

предоставляемых креативно-прогностическим подходом, в управление стейкхолдерами образовательной агломерации.

Резюмируя сказанное, можно сделать частный вывод о том, что в результате реализации положений креативно-прогностического подхода можно расширить возможности управления системой современного образования путем:

- 1) интегрирование инноваций («умное» масштабирование);
- 2) создания онлайн платформ для субъектов образовательного процесса;
- 3) основания сетевых организаций.

Полученные в данной части работы результаты позволяют перейти к рассмотрению понятийно-терминологическому аппарату, значимость которого предопределены целью и задачами настоящего исследования.

1.2. Понятийно-терминологическое пространство проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества

Мировую систему современной реальности можно охарактеризовать общностью множественности процессов, основным «двигателем» которых является знания, безоговорочно признанные наибольшей ценностью в поступательном развитии государства. В настоящее время на знания со стороны сложившихся социально-экономических условий и современной системы международного устройства выдвигаются требования в направлениях глобализации, способные оказать действенное влияние на дальнейшее развитие системы профессионального образования.

Глобализация образования на сегодняшнем этапе становления профессионального образования нуждаются в осмыслении и систематизации, с выявлением как положительных, так и отрицательных черт, предопределяющими последствия их практического воплощения.

Прогнозирование приоритетных направлений с выявлением их характеризующих особенностей в своем проявлении и научно обоснованный подход к преодолению возможных препятствий позволит структурированию и систематизации терминологической составляющей понятия «глобализация», рассматриваемую в исследуемой сфере деятельности человека.

К исследуемому феномену «глобализация» приковано огромное внимание, причиной чему выступают попытки прийти к общности понимания происходящих мировых процессов [51, с.4]. Наиболее часто используемым определением, сформулированным Генеральным секретарем ООН Кофи А. Аннано, является следующее: *«<...> под глобализацией следует понимать сложный комплекс трансграничных взаимодействий, происходящих между физическими лицами, предприятиями, институтами, рынками и государствами»* [70, с.64].

Созданная во второй половине XX в. в США концепция «Глобальное образование», своей задачей считала воспитание толерантности в проявлениях к представителям других культур, т.е. воспитание «человека мира», способного проявлять способность к пониманию мировых процессах, уважение к различным точкам зрения и умением адаптироваться к ним, осознавая неизбежность глобальных преобразований.

Таким образом, цель выстроенной концепции являлась формирование «планетарного сознания» [79, с.203]. Однако, следует акцентировать внимание на том, что данная концепция практически не затрагивала аспекты формы или организации приобретения знаний и формирование профессиональных навыков. В виду сказанного можно признать, что глобальное образование не может быть рассмотрено в качестве результата глобализации, а значит не возможно осуществить подмену одного понятия другим.

В ходе анализа информационного материала в контексте темы настоящего исследования, изучение приоритетных направлений и последствий глобализации в сфере образования, позволили сделать вывод:

глобализация образования подразумевает приоритетные направления деятельности, осуществляемой в рамках функционального назначения образовательных организациях (интернационализация, интеграция, информатизация). К названному следует добавить два общемировых направления: Болонский процесс и трансформации социально-экономических условий, в которых осуществляется деятельность образовательных организаций РФ с её вхождением во Всемирную торговую организацию (далее – ВТО) [57, с.28].

Признаком глобализации образовательных процессов выступает национальные интересы, в связи с тем, что созданные трансформационными процессами условия подверглись таким видоизменениям, которые выдвинули на первый план интересы национальных систем профессионального образования. Интересы в свою очередь обладают специфическими особенностями, которые обуславливают необходимость *интернационализации* образовательных процессов в целом, посредством которой стало возможным разработка и реализация национальных образовательных учебных программ, обмен и организация совместных научных исследований [119, с.82]. В настоящее время достаточно часто интернационализацию рассматривают в качестве ресурса, способствующего форсированию глобализации [169, с.3], и обладающего сходными с ней чертами, при этом не являясь её следствием.

Процесс интернационализации позволяет увеличивать академическую автономию путем предоставления выбора направлений взаимодействий между образовательными организациями разных стран, исходя из своих индивидуальных интересов. Интернационализация системы образования сохраняет свою актуальность, причиной чему являются требования к производству знаний и качеству обучения. Совокупность названного определяет эффективность деятельности каждого её субъекта, включённого в состав мирового академического сообщества (пространства), активизирующего развитие и совершенствование.

Взаимообусловлен с рассмотренным процессом процесс *интеграции*, как закономерный и предсказуемый в условиях расширения сотрудничества по воссозданию и трансляции знаниевого содержания. Интеграция отражается в повышении академической мобильности, развитии научно-интеллектуальных взаимосвязей и основ национальных систем профессионального образования [105, с.46].

Таким образом, процесс интеграции находится иерархически выше интернационализации, так как задействует государственный уровень, однако сохраняя при этом за образовательными организациями возможность для сотрудничества – объединенные диссертационные советы и университеты [60, с.4].

На сегодняшний день, совокупность социально-экономических, культурных и политических условий, обуславливают значимость проведения интеграционных мероприятий в сфере профессионального образования. Именно интеграция способствует образованию единого общемирового

пространства, поддерживаемого со стороны государства с ориентацией на соблюдение общеевропейских или общемировых систем в балансе интересов. В контексте сказанного возникает вопрос о значимости согласования международной политики, проявления которой наиболее заметны в сфере образования. Такое видение глобализации позволит выстроить линию поведения в системе управления, нацеленную на сближение и взаимодополняемость национальных образовательных систем, одновременно синхронизируя все действия её субъектов, позволяя с высокой практической ценностью применять наиболее действенные формы реализации [47, с.42].

Приоритетной направленностью интеграции принято выступают образовательные стандарты Европейского Союза, соблюдение требований которых позволит осуществить вхождение в общеевропейское образовательное пространство. Сказанным обусловлены трансформационные процессы, отмечаемые на сегодняшний день в системе российского профессионального образования, отраженные к её структурной организации и методологических подходах, приведенные в рамках гармонизации образовательной системы к общей нормативной базе и программе, соотнесенные с требованиями рыночной экономики единого рынка труда [117, с.37]. Ориентация российской системы образования на международную интеграцию позволили выстроить взаимовыгодное сотрудничество с мировыми лидерами профессионального образования, что в целом благотворно отразилось на общем рейтинге образовательном рынке услуг [22, с.229].

В настоящее время продолжается анализ приобретенного Россией опыта во взаимодействиях в общеевропейском образовательном пространстве, позволяющем сформировать идею о непрерывности обучения, благодаря чему возможно повышение конкурентоспособности специалистов, а значит трансформации социального положения и уровня его престижа. Вышеназванное позволит осуществить положительные изменения в развитии российской экономики, которое характеризуется острой нехваткой качественно подготовленного кадрового потенциала. В связи с чем, в качестве концептуальной идеи непрерывного образования уровень кадровой подготовки следует рассматривать в как важную составляющую глобализации образования [4, с.42].

В качестве еще одного процесса характерного для профессионального образования в условиях глобализации, является *всеобщая информатизация*, характеризующая открытым доступом к общемировым знаниям, средствами интернет-технологий. Именно переход от индустриального к информационному обществу продемонстрировал ценность знаний, новых технологий, уровня образованности и способности эти знания создавать, что обусловило необходимость расширения информационных потоков знаний.

Таким образом, кроме ранее названных нами характеристик глобализации, следует признать значимость не только академической мобильности и общих учебных планов, но и информатизацию образования, позволяющую создать приоритетную направленность развитию системы

образования. Однако, следует акцентировать внимание на том, что несмотря на признание несомненных плюсов за дистанционным обучением, объективных минусов у него не меньше. Такой вывод основан на том, что профессиональное образование определяется не только объемом приобретаемых знаний, но и воспитательными функциями, воспроизводимыми в ходе совместного обсуждения вопросов, принятия противоположной точки зрения и формирования умения аргументированно отстаивать свою позицию в ходе прямого контакта с коллегами, сокурсниками, преподавателями и т.д.

Результатом глобальной информатизации сферы предоставления образовательных услуг стало создание интернет-университетов / виртуальных университетов, что ввиду непривычности формы приобретения знаний достаточно часто вызывает реакцию опасения. В качестве основной проблемы информатизации российской системы образования следует назвать низкий личный информационно-технологический уровень граждан при избыточности технического оснащения. Объяснение этому мы находим в недостаточности вовлеченности субъектов процесса обучения в информационно-образовательную среду, в связи с отсутствием соответствующих знаний и умений [200, с.135].

Обобщение сказанное позволяет нам глобализацию сферы профессионального образования рассматривать в качестве совокупности общемировых тенденций, превалирующих в профессиональной подготовке высококонкурентного специалиста. Выделенные «составные компоненты» (аспекты: интернационализация, информатизация, интеграция) понятия «глобализация образования» могут выступать в качестве основных ориентиров модернизации системы профессионального образования в условиях протекающих мировых процессов глобализации.

Формирование понятий в пространстве деятельности, осуществляемой в рамках профессионального образования, до сих пор остаётся неоднозначным, что обусловлено малочисленностью научных работ, посвященных трактованию понятийно-категориального аппарата в современном контексте. В этой связи мы обратились к теоретическому анализу существующих на сегодняшний день исследований для систематизации используемых понятий с целью установления проблемных аспектов, требующих разрешения.

По мнению В.С. Леднева категории управления профессиональным образованием лежат в пространстве технологического и трудового процесса, что обеспечивает приобретение конкретного продукта, в нашем случае нового, требующего проявления креативных и прогностических способностей субъектов взаимодействий. Трудовой процесс – воздействия, реализуемые в пределах технологических процессов, ориентированных на их управление, с содержательным упреждением на возможные трансформации в характере труда, обусловленные динамикой научно-технического процесса [106, с.161]. В контексте темы настоящего исследования мы подразумеваем прогностические функции профессионального образования, ориентированные на удовлетворение потребностей экономики и производства.

В ходе эволюционных изменений и разделении трудовой деятельности произошла градация на специальности, рассматриваемой как одну из разновидностей профессиональной деятельности, реализуемой в относительно узком кругу работ. Приоритетность выделения специальностей обусловлена тем, что:

- становится возможным осуществить дифференциацию программного материала по содержательному основанию с целью подготовки конкурентоспособного специалиста;

- систематизируется тип осуществляемой специалистом деятельности, что в свою очередь обеспечивает возможность применения широкого спектра инструментария, используемого в рамках образовательного процесса, с учетом характера деятельности [98, с.13].

В списке фундаментальных понятий в сфере труда и профессиональной деятельности значится такое понятие, как квалификация, позволяющая установить текущий уровень мастерства специалиста, что находит своё отражение в количестве и качестве продукта труда, уровень его подготовленности. Также, в понятийный аппарат исследуемого феномена следует включить такие дефиниции, как труд, деятельность и профессия, тесным образом связанные с управленческой деятельностью в области профессионального образования.

Все перечисленные понятия, которые в настоящее время используются в разных научных направлениях, сохраняя свои специфические особенности, тесно взаимоувязаны друг с другом. Проблемный вопрос заключен в разнесении понимания в рамках процесса профессионального образования, трудовой, педагогической и управленческой деятельности, определяя их в виде деятельности, либо в качестве видового понятия. Опираясь на осуществленные исследования, было определено, что понятие «деятельность» следует рассматривать в качестве более обширного по объему специфического вида активности субъекта, ориентированного на творческое преобразование окружающего мира (материального, духовного и т.д.), по сравнению с остальными дефинициями, такими как профессиональная и управленческая работа [112, с.38].

В рамках темы исследования креативный характер управленческой деятельности человека можно рассматривать продуктивный и творческий продукт деятельности посредством распределения составляющих знаковой системы и орудий воздействий, позволяющих произвести новый продукт потребления, материальную и духовную культуру. Любая деятельность предусматривает мотив, цель, предмет, структуру и средства, ориентированные на производство определенных общественно полезных, значимых, важных продуктов (ценностей), удовлетворяющих материальные и духовные потребности общества и личности.

Профессиональная деятельность, характеризующая рядом отличительных особенностей, предусматривает применение понятий «субъект профессиональной деятельности», её «объект», «орудия», «процесс»,

«коллективную и индивидуальную профессиональную деятельность». В рамках знаний в области экономики, следует обратить внимание на включение в понятийный аппарат исследования такой дефиниции, как «производительность профессиональной деятельности», «трудовые ресурсы», «оплата», «планирование и управление профессиональной деятельностью» [91, с.117].

Опираясь на представленные в научно-информационных источниках материалы в рамках анализируемых сторон и проблем, можно резюмировать, что понятия «профессиональная деятельность» и «профессиональное образование» пронизывают всю жизнь человека [220]. Однако, управленческая деятельность в нашем случае выступает в качестве главного звена структурной цепочки понятийного аппарата в виду того, что профессиональная деятельность и образование представляют собой процесс множественности взаимодействий, в пространстве которых благодаря деятельности осуществляется регулирование и контроль, способствующий достижению заданных целевых параметров [222].

Текущая ситуация развития системы образования России характеризуется крайней противоречивостью, что обусловлено в бошей мере действенностью процессов глобализации. Такой вывод основан на том, что именно названные процессы определяют общемировые ориентиры – реперные точки в развитии исследуемого феномена, и, как следствие, системы управления. Не стоит игнорировать влияние внутренних ограничений, которые способны существенно ограничивать своевременное проявление реакций как ответных мер на воздействия со стороны внешних факторов окружающей среды. Для научного обоснования выдвинутого предположения перейдем к более детальному анализу текущего состояния отечественной системы профессионального образования для установления основных факторов, значимо влияющих на её развитие.

Первоначально, обратим внимание на *феномен глобализации*, который на наш взгляд, выступающего в качестве триггера всех происходящих трансформаций [150, с.10]. Проистекающие в настоящее время процессы, демонстрируют свойство объективно экстраполироваться, проявляясь в образовательном процессе, что в свою очередь оказывать стимулирующее влияние на глобализации образования, трансформируя в транснациональные образовательные организации, заимствующие принципы построения бизнеса – завладение доли мирового образовательного рынка [30, с.6].

В ходе названных процессов система образования приобретает качественно новые характеристики, соответственно трансформируя его критерии (см. рисунок 1):

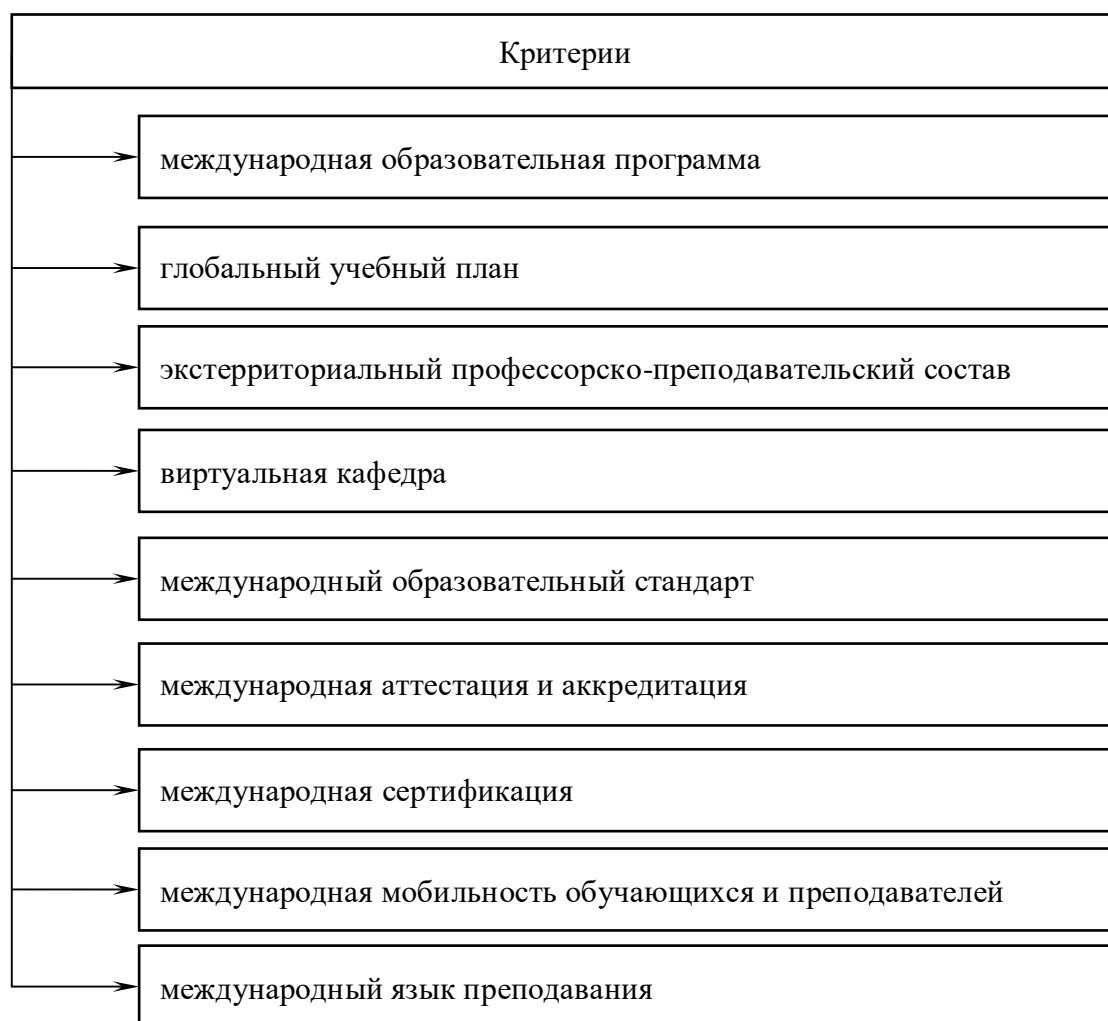


Рисунок 1 – Критерии характеристики системы профессионального образования [30, с.7-8].

Текущая ситуация определяет характерные черты бифуркации системы образования, в результате которой последняя систематизируется на отдельные виды: национальная, отражающая ценностные ориентации нации, и наднациональная, позволяющая реализовывать возможности в мировом образовательном пространстве [178, с.110].

Многими университетами США и Европы за последнее время разработаны дистанционные курсы, носящие название «Massive Open Online Courses» (MOOCs), тем самым заполняя нишу в транснациональной образовательной среде в контексте глобализации образования. Следует признать, что отечественная система образования практически не отражена в названной среде, причиной чему является российский истеблишмент, ориентированный на репутационные рейтинги, игнорируя значения объективных показателей [114, с.9].

Кроме названного, следует отметить достаточно низкий уровень реализации *сетевых программ*, позволяющих потребителям образовательных услуг получать «двойные дипломы» [114, с.9]. Именно сетевые программы позволяют задействовать в образовательном процессе представителей

зарубежных образовательных организаций, определяя высокую степень *академической мобильности* и *перечень дисциплин, преподаваемые на английском языке*, тем самым снижая возможность достижения высоких научных результатов, и, как следствие, качества образовательных услуг.

Кроме названного в качестве еще одного фактора глобализации выступает интенсификация всей совокупности образовательных процессов, подменяющая ценность «знания» на понятие «полезного знания» [133, с.152], требуя постоянной регенерации и обновления содержания образования с одновременной глокализацией образовательной системы в целом путем установления своей социокультурной уникальности в международном образовательном пространстве.

Детальное рассмотрение сложившейся на сегодняшний день образовательной политики позволила нам выявить наличие *политических рисков*. Названный фактор характеризуется наличием противоречий между объективной потребностью в развитии международной академической мобильности в условиях глобализации мирового образовательного пространства и политическим вмешательстве, приводящем к образовательной сегрегации [122, с.48].

В качестве ключевой проблемы системы образования мы видим *проблему источника ресурсов* (см. рисунок 2).

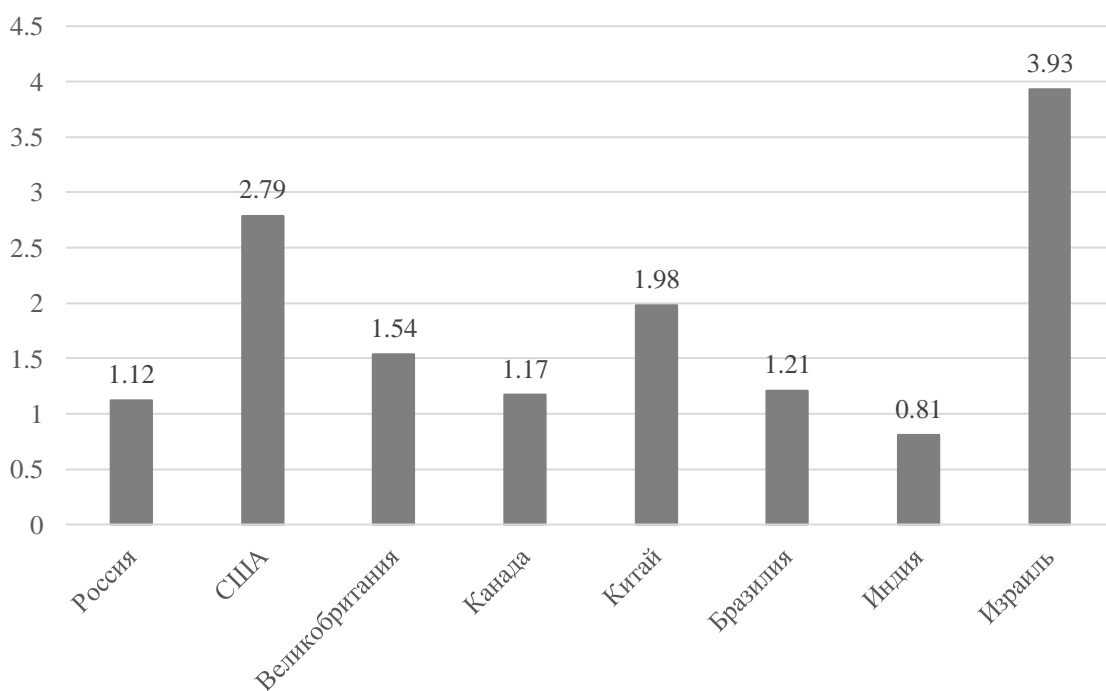


Рисунок 2 – Инвестиции в научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР) на 2020 г., % от ВВП [167]

Ссылаясь на мнение, высказанное Ф.Г. Альтбахом, можно заключить, что финансирование российского образования недостаточно, что является одной из причин относительно низкого качества преподавания и ограничения доступа к образовательным услугам [5, с.18]. Слабые финансовые возможности выступают препятствием для реализации масштабных научно-исследовательских проектов и привлечения иностранных кадров для

повышения привлекательности российских образовательных организаций и вхождения в мировое образовательное пространство [136, с.29].

Серьезным препятствием в контексте рассматриваемой проблемы является *дисбаланс между центром и периферией* [212], что обуславливает феномен инбридинг – замыкание образовательных организаций в себе, тем самым ограничивая внешние контактирование. В качестве причин названного мы видим подготовку научных и административных кадров в рамках одной образовательной организации (провинциализации научно-образовательной деятельности), что приводит к включению в учебную программу и освоение учебных дисциплин, которые «не интересны» за пределами отдельного региона [218, с.229]. В качестве причин прогрессирующего инбридинга выступают:

- 1) государственная политика в области образования ограничивающая соответствующее стратегическим целям финансирование;
- 2) отсутствие механизмов урегулирование конфликта интересов;
- 3) отсутствие востребованности образовательных услуг за пределами конкретного региона.

В качестве следующей причины снижения продуктивной реакции российского образования на процессы глобализации в мировом образовательном пространстве, на наш взгляд, следует назвать *отсутствие эффективного менеджмента* в условиях двойной реальности: государственное регулирование не позволяющее осуществлять самостоятельные действия и требующее полной отчетности, что чаще всего приводит к созданию многочисленных учебно-методических разработок, требуемых государственным стандартам, носящих формальный характер, и отсутствием заинтересованности в них со стороны самих потребителей образовательных услуг.

Чрезмерная нагрузка на профессорско-преподавательский состав (объём внеаудиторной работы, проведение научных исследований, учебно-методическое обеспечение процесса обучения и т.д.), определяет негативные черты, отражающиеся на качестве предоставления образовательных услуг. К так называемым индикаторам неэффективности следует причислить:

- 1) низкую вовлеченность профессорско-преподавательского состава в процесс принятия решений;
- 2) незадействованность обучающихся в конструирование образовательной среды;
- 3) слабая интегрированность учебных программ с потребностями работодателей;
- 4) непрозрачная система поощрений и распределений материальных ресурсов;
- 5) отсутствие критериев оценки качества образовательных услуг;
- 6) отсутствие общепризнанных (в условиях глобализации) критериев оценки качества деятельности субъектов профессионального образования;

7) разница в оплате трудовой деятельности профессорско-преподавательского состава и администрации, как фактор возникновения социальной напряженности.

В контексте сказанного, следует акцентировать внимание на наличие огромного потенциала развития российской системы образования, что подтверждается ростом публикационной активности российских ученых за рубежом, проведением совместных исследований, организацией дистанционных онлайн конференций и наличием направлений подготовки, в которых Россия традиционно занимает сильные позиции [98, с.14].

Резюмируя осуществленную нами деятельность, результаты которой представлены в данной части исследования, можно сделать вывод о наличии вызовов и проблем в перспективах развития российской системы профессионального образования [109, с.16]. Однако существует и возможность их преодоления путем интернационализации системы профессионального образования.

1.3. Теоретические детерминанты формирования основ креативно-прогностического управления в профессиональном образовании в условиях глобализации общества

На современном этапе развития системы образования выявлены два стратегически важных направления её развития: первая направлена на достижение конкретно заданных образовательных целей (степень обученности); вторая ориентирована на достижение так называемых целей-векторов (степень обучаемости, уровень самоактуализации, социализации и т. п.). Подобное целеполагание определяет понимание сущности образования, как процесса и результата освоения суммы знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций, приведенных в соответствие к определенным стандартам; во втором случае, образование представлено в виде непрерывного процесса развития и становления личности, путем формирования её потребностно-мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой сферы и профессионально важных качеств.

В контексте заданных направлений и видения содержательного наполнения образования наблюдаются различия в используемых инструментах реализации. Так в первом случае в практике применяются разработанные и утвержденные стандарты, учебные программы, формы, методы и средства обучения, включая способы контроля над результатами обучения, во втором – в задачи реализации включена разработка новых концептуальных идей управления, содержания и применяемых технологий.

В мировом академическом образовательном пространстве, характеризующимся ярко выраженной динамичностью, происходящих под воздействием многочисленных факторов изменений (см. параграф 1.1.), возрастает роль создания новых проектов, которые обуславливают необходимость принятия *эффективных управленческих решений*.

В контексте сказанного, следует отметить, что традиционно применяемые до настоящего времени принципы, методы и средства управления не способны обеспечить эффективное развитие современной системы образования, достигая высокого уровня конкурентоспособности в условиях глобализации общества. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости выработки новых подходов и влияние новых теорий в управлении системой образования, в качестве одной из которых может стать теория *креативно-прогностического управления*.

Ряд исследователей, занятых решением проблем в области управленческих процессов [42, 77 и др.] отмечают, что управление в широком смысле этого слова следует понимать как процесс воздействия и взаимодействия руководителя на конкретную систему с целью:

- 1) принятие решений по стратегически важным вопросам деятельности;
- 2) подбора, расстановки, обучения и переподготовки кадров;
- 3) координирования деятельности исполнителей и соподчиненных подразделений организации.

Таким образом, содержание деятельности руководителя определяется необходимостью выполнения комплекса *управленческих функций*, в частности:

- *административной*, характеризуемой координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива с целью достижения заданных показателей – результатов деятельности;
- *целеполагающей*, связанной с конкретизацией приоритета оперативных и тактических целей совместной деятельности, установления методов и средств их достижения;
- *дисциплинарной*, предусматривающей поддержание в коллективе в ходе трудовой деятельности заданной результативности каждым его членом в рамках конкретных обязанностей;
- *экспертно-консультативной*, напрямую взаимоувязанной с уровнем сформированности у руководителя профессиональной компетентности в связи с принятием его в качестве источника достоверной информации;
- *коммуникативно-регулирующей*, в рамках которой осуществляется регулирование функционально-ролевых взаимоотношений;
- *представительской*, посредством обеспечения представительства организации во внешних кругах взаимодействий;
- *воспитательной*, ориентированной на формирование и развитие сплоченности коллектива в ходе выполнения совместной деятельности, с достижением уровня максимальной включенности каждого его члена коллектива в трудовой процесс;
- *психотерапевтической*, посредством которой осуществляется раскрытие умение оперативно пресекать образования стресс-факторов или решать конфликтные ситуации.

Управленческая деятельность предусматривает наличие способности управлять деятельностью подчиненных, что требует владения техникой креативно-прогностического управления, под которой следует понимать способность своевременно предвидеть и принимать оптимально действенное, прагматичное и перспективное решение, опираясь на стратегическо-тактические цели, реализуя их в практической деятельности с учетом многообразия воздействующих факторов и условий конкретной обстановки [175, с.416].

В контексте использования на практике *техники креативно-прогностического управления* управленческое решение обретает креативные характеристики, а в качестве *критериев креативного продукта* выступают:

- 1) степень оригинальности;
- 2) уровень осмысленности;
- 3) степень трансформации / преодоления конвенциональных ограничений);
- 4) уровень объединения / связности компонентов опыта [77, 175, 182].

Исследовав позиции, представленные в научных изысканиях о креативной составляющей образовательного продуктов, мы пришли к заключению о том, что продуктивная деятельность объединяет в себе общеизвестные приемы и методы умственной деятельности при этом создавая новую систему действия, в ходе которой выявляются ранее неизвестные закономерности, а в качестве её результата выступают продукты творческой деятельности [180, с.117]. Подобные результаты деятельности следует считать креативными в том случае, если они одновременно новые и адекватные текущей ситуации, нерешаемой в соответствии с общеизвестным алгоритмом. С позиции педагогических задач, способных решаться посредством творческой деятельности, в этом случае можно учитывать субъективную новизну продукта творчества. Следует акцентировать внимание на необходимости создания в этом случае проблемной ситуации, наталкивающей «исследователя» на поиск новых творческих способов решения поставленной проблемной задачи, опираясь на приобретенные ранее знания теории, методологии и технологии управления.

Кроме отмеченного, следует учитывать, что принятые решения должны быть *перспективными*, т.е. *прогностичными*. С точки зрения психологических знаний способность человека осуществлять прогноз носит название антиципация (от лат. *anticipatio* – предвосхищение), что означает заранее сформированное представление о каком-либо явлении или действии.

Прогнозирование с точки зрения основных положений теории управления рассматривается в качестве универсальной способности, лежащей в основе планирования и целеполагания [8, 136. 137]. Под понятием «прогнозирование» мы рассматриваем специфическую мыслительную деятельность, ориентированную на формирование разнообразных гипотез о планируемых событиях, и предугадывание их возможных последствий.

Осуществление комплексного прогноза, целью которого является формулирование гипотезы развития системы образования, происходит не только на знаниях о материально-технических, организационно-управленческих и правовых ресурсах, но и с учетом социально-политических, психолого-педагогических и акмеологических закономерностей, подходов и принципов развития системы образования в целом.

Следует отметить, что комплексное прогнозирование опирается на основные положения системного, синергетического и аксиологического подходов. *Системный подход* предопределяет возможность осуществления анализа и исследования в развитии объекта, представляя его в качестве целостной единой системы, т.е. как комплекс взаимосвязанных компонентов, с выстроенной обратной связью.

Синергетический подход позволяет реализовывать в практике исследования принцип междисциплинарности, благодаря чему происходит познание основных принципов, составляющих основу процессов самоорганизации в различных (физических, биологических, технических, социальных) системах. А посредством учета основных положений *аксиологического подхода* управление осуществляется через призму системы

гуманистических ценностей с сохранением разнообразия культурно-этнических особенностей и равнозначности традиций и творчества. Вышеназванные методологические подходы в своей совокупности обеспечивают уровни методологии исследования проблемы *креативно-прогностического управления*.

С исследуемыми нами процессами глобализации взаимоувязаны такие процессы, как интернационализация научно-образовательной деятельности, система радикальных инновационных (технологических, информационных) трансформационные процессы в изучаемой сфере и масштабирование фундаментально-прикладных исследований.

Кроме отмеченного, следует акцентировать внимание на том, что проводимые исключительно ограниченным количеством образовательных организаций, исследования в «прорывных» сферах знаний, территориально определяются международным уровнем, тем самым задавая высокий темп и уровень развития международной конкурентоспособности среди национальных систем профессионального образования.

Опираясь на сказанное, можно заключить, что приоритетными направлениями государственной политики должны стать выработка и реализация действенных стратегических направлений развития профессионального образования. Функционирование системы профессионального образования следует осуществлять с использованием эффективных механизмов интеграции образовательных организаций в глобальную систему знаний, посредством оказания качественных образовательных услуг, создания уникальных образовательных продуктов и восполнения кадрового потенциала.

В контексте сказанного, актуальность настоящего исследования определяется объективной необходимостью теоретического переосмысления сущности глобальной конкурентоспособности образовательных организаций с установлением ведущих факторов, обуславливающих её прогресс. Следует обратить внимание и на значимость проведения комплексного анализа государственной научно-образовательной политики, ориентированной на восполнение потенциала, обеспечивающего высокий уровень конкурентоспособности в международном пространстве предоставления образовательных услуг.

Среди научных изысканий, исследующих теоретико-методологические основы факторов, определяющих конкурентоспособность образовательных учреждений, можно выделить исследования, осуществленные Ф. Альтбаха, Л. Армстронга, А. Гобса, Дж. Ломбарди, В. Кларка, Дж. Салми, Ф. Хирша и др. Системному анализу роли государства в увеличении конкурентного потенциала профессионального образования в условиях глобализации посвящены труды Й. Ванга, Х. Грехема, Р. Гейгера, Н. Даймонда, С. Марджинсона, А. Тейка, И. Фрумина, Х. Хорта и др.

Однако несмотря на то, что вышеназванными авторами исследований в своих трудах были раскрыты многие аспекты рассматриваемой нами научной проблемы, в зоне недостаточности понимания остаются теоретико-

методологические обоснования эффективных государственных стратегий, характеризуемых параметрами управляемости, конкурентоспособности, масштабности. Основываясь на значимости систематизации ведущих детерминант в вопросе построения креативно-прогностической системы управления в профессиональном образовании в условиях глобализации, обратимся на их выявлении, опираясь на ряд критериев, одним из которых является уровень конкурентоспособности субъектов профессионального образования.

Механизм инновационного развития стран [80, с.45] в области профессионального образования представлен конкурентоспособными субъектами – образовательными организациями, владеющие научно-интеллектуальный потенциалом, значимым в международном образовательном пространстве. В качестве одной из доминант высокого конкурентоспособности профессионального образования выступает его *исследовательский потенциал*, которое можно рассматривать в качестве некоего отражения инновационного потенциала страны. Сказанное находит своё подтверждение в словах С. Марджинсона, согласно мнению которого «Нации обладающая высоким уровнем исследовательского потенциала, способны осуществлять эффективное управление своим стратегическим развитием в рамках глобальной экономики знаний» [221].

Интеллектуальный потенциал определяет спектр возможностей, позволяющих осуществлять глобальные инициативы, интегрироваться и успешно конкурировать в условиях глобализации образования. Низкий уровень интеллектуального потенциала не способствует достижению высокого уровня подготовки кадрового потенциала страны и созданию технологической научной базы. Пользуясь терминологией экономической социологии конкурентоспособное профессиональное образование позволяет обогатить общество позиционными товарами (*positional goods*) [217]. По мнению американских исследователей, профессиональное образование в условиях глобализации приобретает возможность конструировать целостную образовательную систему, выступающую в качестве одного из компонента (экономика, политика, культура) социальной структуры общества ориентирована на решение социальной задачи фасилитации его жизнедеятельности [220, 221].

Опираясь на результаты, полученные в ходе теоретического анализа концепций конкурентоспособности профессионального образования в условиях глобализации, стало возможным произвести систематизацию ключевых детерминант его конкурентного успеха (см. рисунок 3).



Рисунок 3 – Детерминанты конкурентоспособности профессионального образования в условиях глобализации

С нашей точки зрения *профессиональное образование в условиях глобализации – это система образования, которая характеризуется устойчивостью на международном рынке образовательных услуг, высокой наукоемкостью, достигаемой «вложением» интеллектуального потенциала в производство качественного научно-интеллектуального продукта инновационной системой управления кадровым и финансовым ресурсом, благодаря которым обеспечивается высокий уровень качества обучения.*

Опираясь на сказанное, следует подчеркнуть, что конкурентоспособность профессионального образования в представленных на сегодняшний день условиях глобализации, определяется суммой преимуществ, характеризующихся международной значимостью: 1) уровень значимости научных результатов; 2) высокий уровень качества образовательных услуг; 3) решение социально значимых задач.

Таким образом, для достижения высокого уровня конкурентоспособности необходимо обратить внимание на вышеназванные конкурентные преимущества, достигаемых посредством следующих факторов:

- 1) обладание высоким уровнем интеллектуального капитала, способного генерировать уникальные интеллектуальные продукты;
- 2) *создание креативно-прогностической системы управления, структурно-функциональная база которой согласуется с принципами предоставления академической свободы;*
- 3) наличие материально-инфраструктурной базы;
- 4) реализация исследований с достижением значимых с точки зрения мировой науки результатов;

5) достижение высоких образовательных стандартов, выстроенных с учётом интеграции научных достижений в процесс предоставления образовательных услуг;

б) обеспечение государственного институционально-финансового сопровождения.

Кроме отмеченного, ряд ученых апеллирует к «ускоряющим детерминантам», которые способны нарастить высокие темпы конкурентоспособности профессионального образования в условиях всеобщей глобализации, в частности:

1) интенсивное практическое воплощение возможностей, которые предлагаются национальными диаспорами в ходе реализации модернизационных процессов в рамках профессионального образования;

2) использование английского языка в качестве основного;

3) специализация направленности профессионального образования в относительно узких областях подготовки специалистов;

4) внедрение апробировано-эффективного мирового опыта модернизации деятельности [157, с.55].

Таким образом, при реализации государственной политики в управлении профессиональным образованием, необходимо ориентироваться на вышеперечисленные факторы в их синергическом взаимодействии.

По мнению Ф. Альтбахом, каждая страна хочет обладать системой профессионального образования мирового уровня, однако никто не знает, что это означает и как этого достичь [52, с.112]. Однако, согласно позиции С. Марджинсона единственно верного, так называемого «золотого» пути (стратегии развития) не существует, так как все страны обладают рядом различий по имеющимся ресурсам и потенциалу [221]. С точки зрения ученого следует привести к единообразию в соответствии с международными требованиями национальные стратегии формирования профессионального образования.

Попытка систематизации, предпринятая нами, позволила следующие модели.

Модель «вширь» (breadth-strategy), в качестве специфической особенности которой следует выделить её направленность, определяющаяся движением от качественного массового профессионального образования к мировому уровню. Данная модель позволяет достичь высоких значений показателей, соответствующих международным стандартам посредством увеличения доступности предлагаемых организациями на современном рынке образовательных услуг, обладающих мощным научно-исследовательским потенциалом (Западная Европа).

Модель «вглубь» (depth-strategy), ориентированной на повышение уровня проводимых исследований, конечным результатом которых являются показатели инновационной составляющей реализуемых исследования в сфере трансляции знаний путем финансового обеспечения субъектов профессионального образования со стороны государства. Следует учитывать, что подобная модель рассчитана на образовательные организации,

обладающие мощным (в соответствии с международными требованиями) научно-исследовательским потенциалом (Восточная Азия, Саудовская Аравия, Бразилия и др.).

Комбинированная модель (breadth-depth-strategy). Наибольшее распространение данная модель получила в США и Китае.

В рамках стратегии «вглубь» особое внимание заслуживает международная практика под названием «инициативы по достижению выдающихся результатов» (excellence initiatives), успешно реализуемая в Канаде, Дании, Финляндии, Китае, Гонконге, Японии, Австралии, Южной Кореи, Германии, Франции, Испании, Израиль и др.).

В этом случае подчеркивается инициативность, проявляемая со стороны правительства и международных организаций, совокупная деятельность которых позволяет осуществлять финансирование программ, ориентированных на достижение заданных параметров качества предоставления образовательных услуг. Одной из таких программ является германская инициатива (2004 г.), направленная на «<...> стимулирование передовых исследований в Германии» [215]. Подобные автономные программы в настоящий момент практикуют в ряде стран, в частности, Франции, Финляндии и Великобритании, со спецификой направленности – преподавания (teaching-excellence initiatives) [224].

Некоторые стратегические инициативы реализуются в РФ [187], предусматривая значимые компоненты программы, ориентированной на достижение практико-ориентированных результатов: устойчивость финансирования и конкурентоспособный уровень качества инфраструктуры профессионального образования. В этом случае следует учитывать, что инвестиционные вложения в сферу профессионального образования характеризуются градируемым поступлением, суммарное значение которых составляет не менее 10 лет, что позволяет осуществлять постоянное совершенствование переходя от этапа к этапу.

Стоимость формирования одной образовательной организации до мирового уровня составляет не менее 2 млн долл. в год с учетом того, что целевая государственная финансовая поддержка будет осуществляться на протяжении 10 лет и лишь только тех учреждений, которые способны выполнять исследовательскую деятельность. Такой уровень финансирования не позволяет достичь высокого уровня реформенных преобразований всей системы профессионального образования в аспектах обеспечения качества образования, финансирования и *управления*.

Кроме указанного следует учитывать и значимость создания национальным правительством благоприятных условий с целью стимулирования эволюционного совершенствования образовательных организаций. Именно в соревновательной «борьбе» становится возможным создать эффективную конкурентную среду, в которой образовательные организации будут вынуждены проявлять самостоятельность, без значимых финансовых «инъекций» со стороны государства для достижения высокого конкурентного статуса.

В контексте сказанного, следует отметить, что на наш взгляд, для успешной реализации национальных стратегий формирования системы профессионального образования мирового уровня в соответствии с моделью «вширь» первостепенную значимость приобретает реформирование *систем управления* на всех уровнях (макро-, микро-) функционирования. В подтверждение сказанному, приведем высказывание Дж. Салми, по мнению которого «<> профессиональное образование должно получить максимально возможную свободу, достигая успеха либо претерпевая неудачу, что позволит ей достичь выдающихся результатов» [157, с.67].

По мнению Дж. Салми эффективную структуру управления системой профессионального образования, наряду с достаточным финансированием, следует рассматривать в качестве центрального звена в деятельности, ориентированной на достижение конкурентного преимущества.

Из результатов, полученных в ходе исследований, осуществленных Всемирным банком «Глобальные тенденции в управлении профессиональным образованием» (2008 г.), модернизация систем управления регулируется совокупностью единообразных факторов (внешние, внутренние), объединяющих следующие компоненты:

- 1) нормативно-правовое регулирование допустимой степени академической свободы субъектов профессионального образования;
- 2) снижение уровня контрольных мероприятий со стороны государства путем частичной передачи функциональных полномочий субъектам профессионального образования;
- 3) создание «буферных» органов осуществляющих комплекс мониторинговых мероприятий по позициям финансового обеспечения и консультационного сопровождения в случае необходимости;
- 4) введение моделей финансирования, позволяющих увеличить степень академической свободы и предоставляющих больший спектр стимулов для поиска новых источников дохода;
- 5) организация внешних агентств, выполняющих роль контролера за функционированием качества и объёма учебных курсов, реализуемых в сфере профессионального образования;
- 6) выработка новых форм отчетности, представленных в виде результатов деятельности образовательных организаций, приравниваемых к достижениям общенациональных целей развития в рамках государственных задач.

Анализ сложившейся на сегодняшний день ситуации в области реформирования системы управления профессиональным образованием, позволили нам сделать частный вывод о том, что для повышения качества проводимых мероприятий необходима при ограниченной ресурсной базе государственное финансовое обеспечение осуществляется путем прямого инвестирования научно-исследовательского потенциала субъектов профессионального образования (стратегия «вглубь»), и модернизацией *системы управления*, что позволяет создать конкурентоспособное образовательное пространство (стратегия «вширь»).

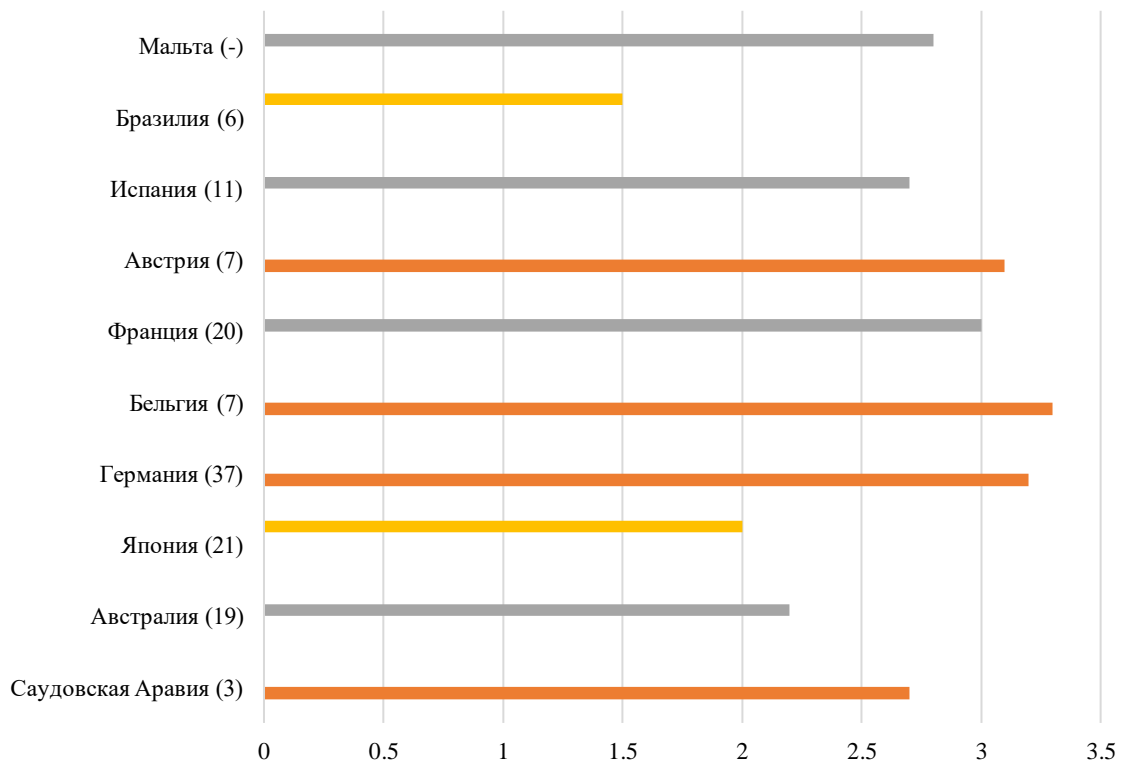
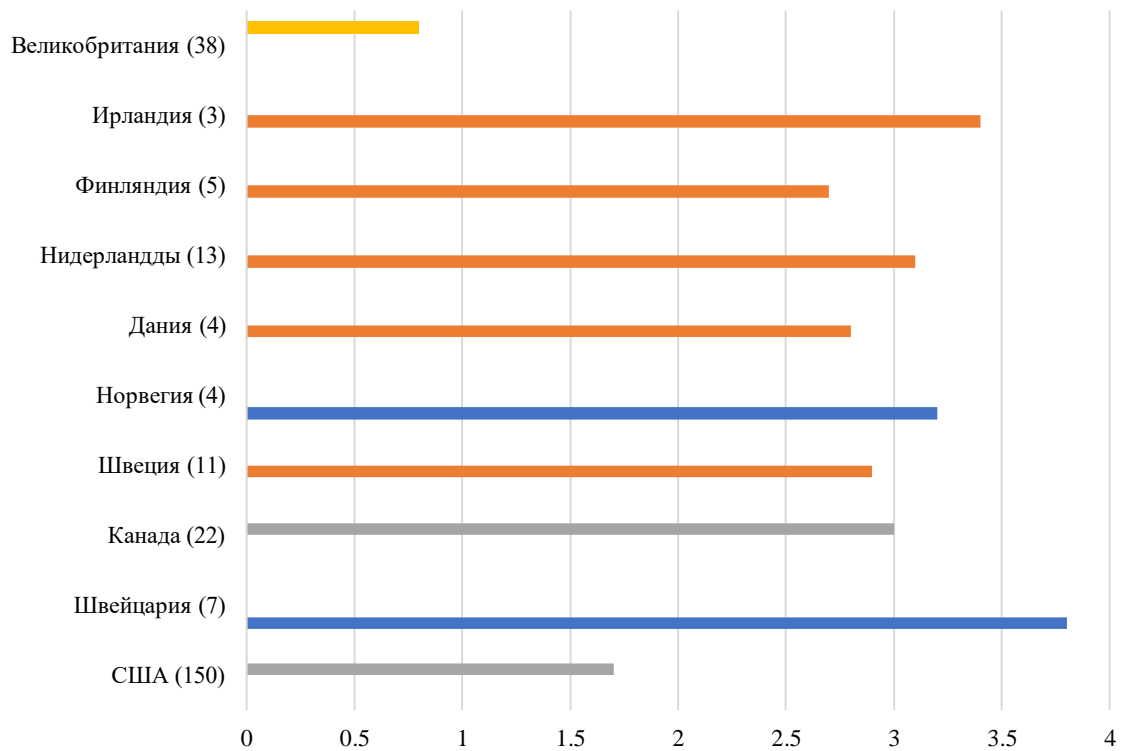
Кроме отмеченного, было установлено, что достижение глобальных конкурентных преимуществ возможно благодаря применению комбинированных стратегий формирования системы профессионального образования мирового уровня.

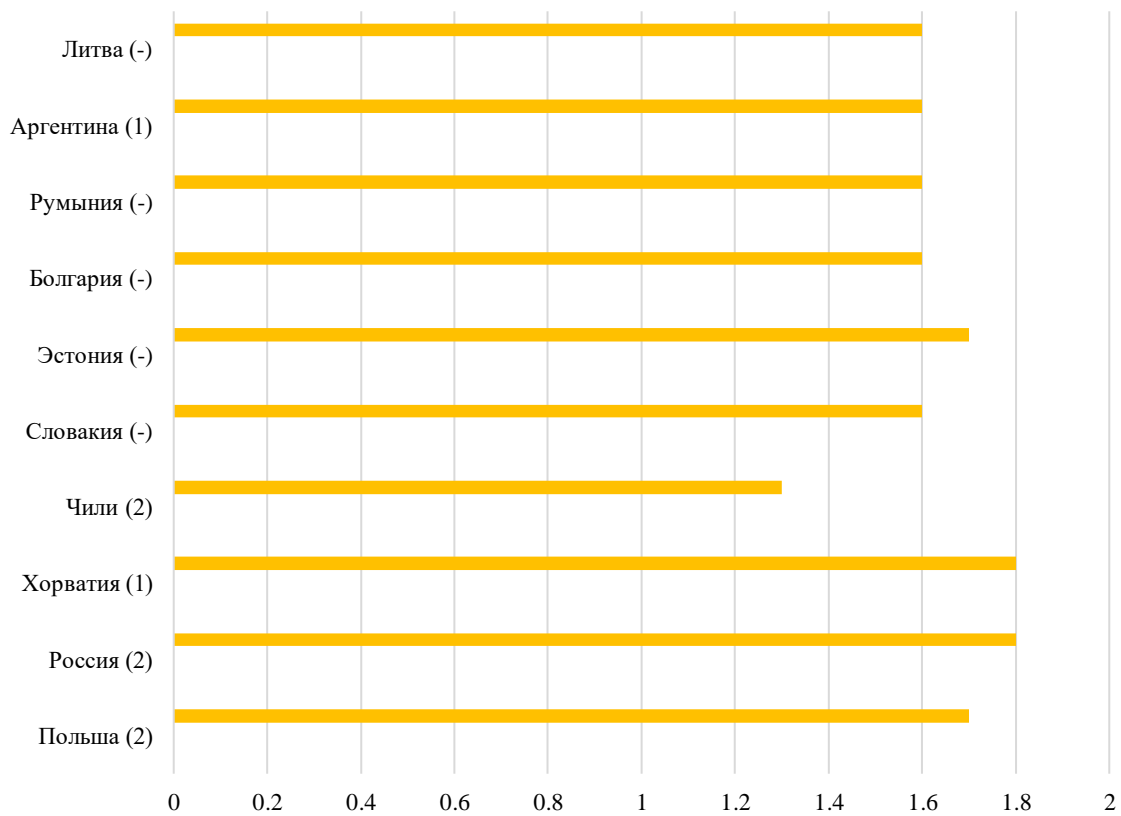
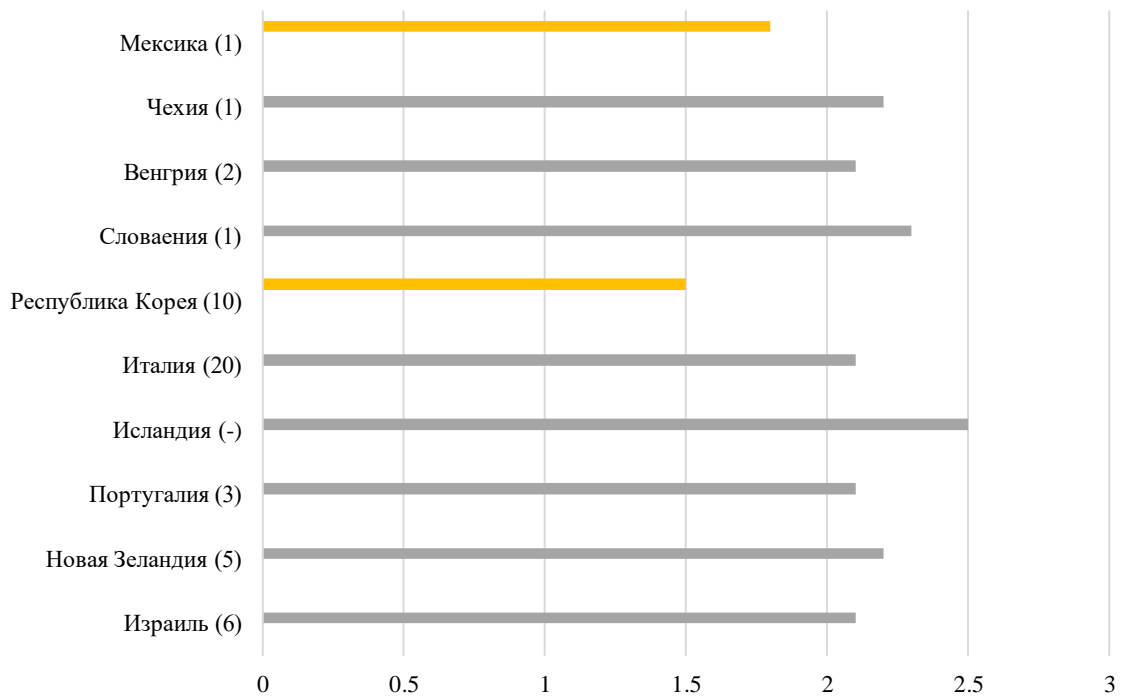
В ходе разработки национальной стратегии повышения международной конкурентоспособности национальной системы профессионального образования следует обосновать наиболее оптимальные объемы ресурсного обеспечения проводимых в рамках условий глобализации реформ, установив в рамках оптимальных пропорций на основании мировой статистики.

Для практической реализации вышеназванной цели был организован эксперимент, в котором приняло участие 50 стран мира. В выборку, подвергнутую анализу, были включены совокупные показатели инвестиционных расходов:

- 1) государственных, в долларах по ППС;
- 2) валовых расходов в процентах от ВВП;
- 3) государственных и совокупных, в долларах по ППС;
- 4) соотношение частных и государственных расходов в %, которые инвестированы на достижение высокого уровня конкурентоспособности профессионального образования (Шанхайский рейтинг – Academic Ranking of World Universities, рейтинг оценки качества образовательных услуг).

Аналитические данные группировались согласно уровням третичного образования 5 и 6 в соответствии с требованиями Международной стандартной классификации образования (МСКО), что позволило сформировать выборку, объединяющую в себе 450 образовательных учреждения, причисляемых к высокому уровню конкурентоспособности. Оценка качества профессионального образования осуществлялась по методике «Индекс глобальной конкурентоспособности», а результаты анализа диспозиции стран представлены на рисунке 4.





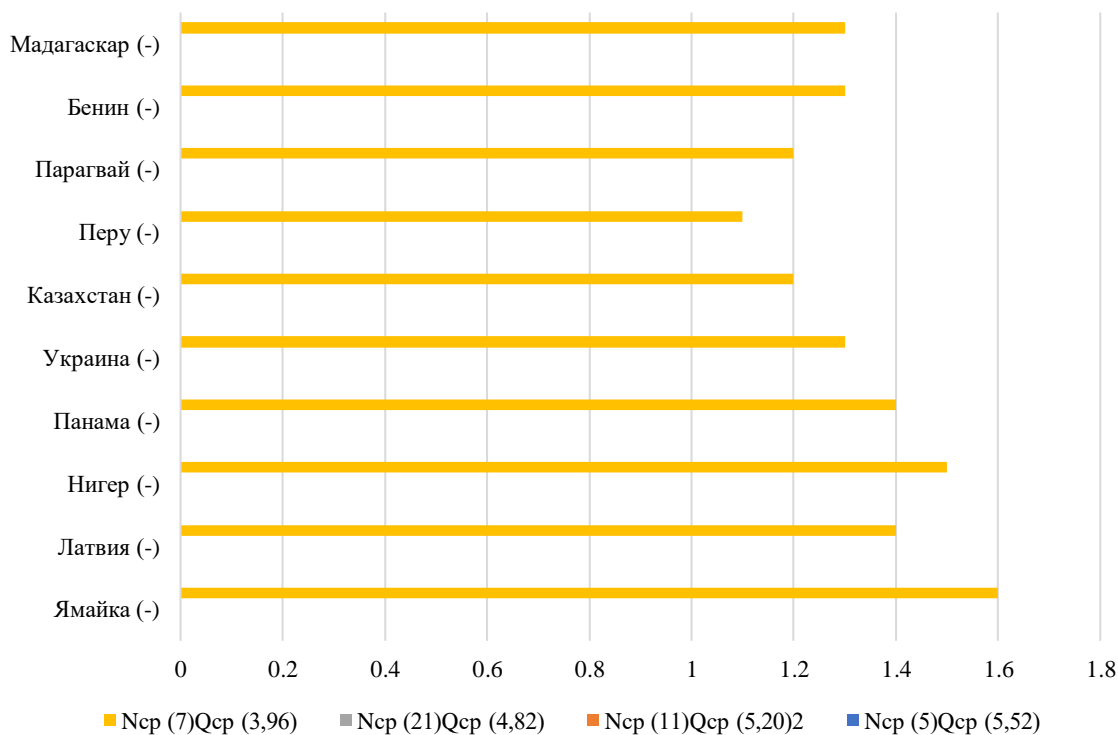


Рисунок 4 – Распределение стран по уровню расходов на профессиональное образование, его качеству и количеству образовательных организаций мирового уровня (составлено автором на основе данных международной статистики)

Условные обозначения: N – количество образовательных учреждений мирового уровня (Шанхайский индекс); Q – оценка качества профессионального образования (ВЭФ); $N_{ср}$ $Q_{ср}$ – средние значения показателей

Приведенные на рисунке 4 данные и их анализ позволили сделать ряд выводов:

1) большинство национальных систем профессионального образования достигли высокого уровня конкурентного статуса, что позволяет сделать заключение о высоком уровне качества обучения. Однако, такие показатели были достигнуты благодаря высокой совокупностью государственных расходов, при этом их динамика обусловлена в большей степени именно ими;

2) градации стран в соответствии с объемом государственных инвестировании, превышающим тот же показатель в образовательных организациях мирового уровня, отнесенных ко второй группе. При этом с последующим увеличением государственных расходов количество высококонкурентных образовательных организаций уменьшается, с одновременным увеличением значений показателей, характеризующих качество образования.

Сказанное определяет важность поддержания оптимальной средней величины государственных расходов, которые позволяют обеспечить максимальное представительство образовательных организаций в мировых

рейтингах, при этом сохраняя высокое качество предоставляемых образовательных услуг. Рост государственных расходов неэффективен;

3) в ходе группировки стран по группам посредством отсекающей квартилей, было установлено, что большинство образовательных организаций мирового уровня входят в состав первой группы, а увеличение государственных расходов не приводит к повышению динамической устойчивости их числа.

Опираясь на результаты, очевиден факт увеличения значения среднего показателя количества образовательных организаций мирового уровня, если осуществляется ввод финансового обеспечения со стороны государства. Такое положение обуславливает уменьшение количества стран, в которых располагаются, подобные образовательные организации.

В свете сказанного, можно отметить, что уровень качества предлагаемых услуг в описанной выше ситуации возрастает, однако интенсивность темпа, отражаемая на кривой динамике, остаются незначительными, что подтверждено статистическими данными в ряде стран.

Совокупность заключений позволяет нам сделать вывод, что в величине государственного финансирования присутствует определенная оптимально заданная величина, способная обеспечить конкретное количество образовательных организаций с мировым уровнем и, соответственно, высоким качеством профессионального образования.

При увеличении государственного финансирования, которое превышает оптимальную величину, допустимо лишь в ряде стран (Республика Корея, Бразилия, Япония, Австралия, Великобритания, Канада, США), практикующих англосаксонскую модель профессионального образования. В то же время, наиболее приемлемыми в сложившихся условиях современных реалий являются комбинированные стратегии развития («вширь-вглубь»), разработка которых продолжается до настоящего времени.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о возможности рассмотрения значения показателей государственного финансирования профессионального образования в качестве ориентира, при включении которого в ходе разработки действенной модели профессионального образования, можно достичь заданных параметров его качества, соответствующего уровню мирового класса.

На сегодняшний день, отечественная система профессионального образования при сопоставлении его с показателями конкурентного статуса мирового образовательного рынка услуг значительно уступает системам, действующим на территории экономически развитых стран. Тем не менее, не стоит игнорировать важность потенциала конкурентоспособности при разработке модели управления, ориентированной на достижение высокого уровня качества.

На пути к достижению высокого уровня конкурентоспособности существуют барьеры для реализации имеющегося потенциала, среди подобных препятствий нами выделены следующие: критичная недостаточность финансовых ресурсов, неэффективная модель управления

профессиональным образованием и низкий уровень академической свободы образовательных организаций.

Первые две из названных причин в совокупности существенно ограничивают возможности образовательных организаций, не позволяя стимулировать их к проявлению активности в обеспечении образовательного процесса, полностью удовлетворяющего требованиям образовательных стандартов и позволяющего реализовывать в функциональных рамках научных изысканий знаниевые «прорывы» в ведущих отраслях производства.

Фундаментом для повышения международной конкурентоспособности и достижение высокой статусности образовательных организаций, может выступать сумма позиций, среди которых нами выделены следующие: 1) определение политических приоритетов; 2) установка стратегических целей на государственном уровне в компетентностном формате; 3) построение управления системой профессионального образования; 4) институциональная и финансовая поддержка со стороны государства.

К приворотным политическим государственным стратегиям приравняются задачи установления текущего состояния и характера динамики повышения качества образовательных услуг, которые определяются воспроизводством научно-исследовательского потенциала, позволяющего достигать высоких образовательных стандартов. Актуальность задачи в свою очередь определяет необходимость формирования соответствующих для ее решения условий, характеризуемых параметрами конкурентоспособности профессионального образования в условиях глобализации общества.

Таким образом, стратегическая цель государственной политики – это конечный результат масштабных действий, ориентированных на повышение конкурентоспособности образовательных организаций, что свидетельствует о необходимости выработки стратегически верных ориентиров государственной политики в сфере профессионального образования, представленных в виде следующих инициатив:

1) финансовое обеспечение систематического восполнения научно-исследовательского потенциала с расстановкой акцента на приоритетность ведущих исследовательских образовательных организаций. Механизмом для реализации научно-исследовательского потенциала являются интеграционные процессы, способствующие повышению конкурентоспособности образовательных организаций на мировом уровне;

2) формирование прозрачной и гибкой системы управления научной, педагогической и инновационной деятельности образовательных учреждений;

3) активизация публикационной активности исследователей для увеличения представительства ученых на международном научном рынке;

4) стимулирование международного академического обмена, в результате которого осуществляется взаимообмен кадровым потенциалом ведущих стран в области профессионального образования;

5) интенсификация научно-технологического обмена (трансфер знаний) между образовательными организациями и бизнесом;

б) децентрализация системы управления системой профессионального образования посредством предоставления большей академической свободы и отстранения государства от оперативного контроля и функций управления;

7) обеспечение устойчивого государственного финансирования системы профессионального образования, которое в полной мере «покрывало» потребности растущего научно-исследовательского потенциала, позволяя посредством него достигать заданных образовательными стандартами показателей.

Настоящее время характеризуется условиями ограниченности ресурсов, необходимых для становления конкурентоспособности системы профессионального образования и её модернизации с целью достижения качественного эволюционного развития. Национальная система профессионального образования России обладает значительным потенциалом развития, который при продуктивном использовании способен выступить в качестве фундамента для становления высококонкурентных образовательных организациях в условиях глобализации.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

2.1. Общие положения концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества

С целью формирования концептуальных положений креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества, первоначально обратимся к рассмотрению теоретических основ исследуемого процесса – прогнозирования. Одной из функциональных составляющих общей системы прогнозирования в управлении какой-либо системы в целом и профессионального образования в частности является интеграция научных знаний, включающих в себя сведения, факты, подвергнутые синтезу концептуальных идей, лежащих в основе различных теорий. Результаты подобного синтеза систематизируются и далее подводятся под общие понятийные основания, составляющие базовые элементы, в нашем случае, педагогической системы.

Подобное заключение базируется на результатах интерпретации информационных данных, представленных в научных трудах ряда авторов, изучающих особенности проявлений и реализации интегрирующих функций (Т. Кампанелла, Т. Мор, Р. Оуэн, А. Сен-Симон, Ш. Фурье и др.). Опираясь на опыт, представленный в исследованиях многочисленных авторов, можно резюмировать, что построение прогностической системы в области профессионального образования следует осуществлять путем интеграции накопленной человеком практики и теоретической мысли, позволяющей разработать ряд прогностических оснований, для составления общих положений *концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.*

В качестве ведущих функций так называемого «опережающего отражения действительности», в чем, собственно, и заключается смысл прогностического управления, выступают функции:

- 1) адаптации;
- 2) изучения (исследования);
- 3) интерпретации;
- 4) интеграции ранее освоенной информации (знаний).

Перечисленное в совокупности представляет собой *функции теоретического способа познания будущих явлений*, основанием которой является неадекватная (не наблюдаемая ранее) повторяемость или точное копирование ранее «случившихся» ситуаций (событий, явлений, условий, процессов и т.д. [95, 116].

Следует признать тот факт, что названная функция способна проявляться в большей или меньшей степени в различных видах деятельности,

что позволяет считать её универсальной [9, 195], что объясняется наличием в ней прогностического потенциала. Универсальность определяет объективность осуществляемых прогнозов при построении педагогических моделей в образовательной системе.

Однако, необходимо акцентировать внимание на том, что рассматриваемая функция характеризуется биполярностью прогнозов, отмечаемой в процессе их непосредственной реализации в сфере образования. Так, в качестве одного полюса выступает степень практической реализации (воплощения в практике) выстроенного прогноза, а в качестве другого полюса – автономный процесс, способный оказать значимое влияние на все компоненты системы образования.

Подобную биполярность определяет социальная среда, в которой реализуется прогностический образовательный процесс, т.е. социум, выступающий в качестве одного из субъектов взаимодействий. Под социумом принято понимать «коллектив людей, в котором отмечается общность в различных сферах жизнедеятельности человека» [56], «устойчивая социальная интеграция людей, с проявляемым признаком единства условий их жизнедеятельности» [94]. Рассмотрение явления биполярности в контексте темы исследования не случайно. Ряд специалистов подчеркивают обусловленность формирования и развития психических процессов у человека характером взаимодействий физиологических механизмов со средой, частью которой является социум.

Таким образом, проявляемая в педагогических процессах биполярность социума, способна оказывать двойственное воздействие:

1 – трансформацией в социальное образование, изучаемое в рамках научной дисциплины «Педагогика социального развития личности»;

2 – формированием относительно нового предметного пространства, в пределах которого осуществляется процесс обучения и воспитания, отдельные аспекты которого исследуются научной дисциплиной «Педагогика социальной среды».

Отмеченная универсальность, проявляемая в ходе построения прогностического управления во всех сферах жизнедеятельности человека и общества, в системе образования отмечается на иерархически выстроенных предметных уровнях, начиная от прогноза развития личностного потенциала конкретного человека, заканчивая перспектив развития человеческого потенциала страны, при этом не ограничиваясь лишь теоретическим способом использования функции прогнозирования.

Указанное нами ранее *опережающее отражение*, проявляется в практической деятельности человека, осуществляемой им в рамках множественности систем, в частности, «семья – образовательная организация», «образовательная организация – общественное движение» и т.д. В процессе анализа различных групп функциональных процессов, посредством которых реализуется тот или иной способ познания и последующего преобразования человека, было установлено, что прогнозирование обладает еще одной

функцией, а именно, *функцией диагностики*, посредством чего определяется текущее состояние обучающихся и педагогической (образовательной) системы. В качестве наиболее яркого проявления данной функции следует назвать освоение обучающимися новой информации (приобретение знаний) путем сопоставления текущей ситуации с изначально заданными целями, задачами и другими ориентирами.

В качестве историко-педагогического примера вышесказанного можно привести факты, отмечаемые многими учеными в процессе изучения последующими поколениями утопических идей [147, с.37]. Однозначно, следует подчеркнуть, что функция диагностики, проявляемая при прогнозировании педагогических процессов, реализуемых в сфере образования, осуществляется на конкретных уровнях в рамках исследуемой деятельности: прогноз в развитии личности, образовательных пространств и систем, включая их составные компоненты (цель, содержание, методы, формы и т.д.).

В качестве следующей функции следует назвать *функцию оценки*, действие которой направлено на критическую оценку полученных в процессе реализации образовательной деятельности результатов включая не только текущую ситуацию, но и предшествующей ей педагогическую деятельность, педагогические теории и системы при противопоставлении их друг другу. В контексте темы исследования и задачи данной его части, следует привести ретроспективный педагогический пример, в котором очевидным будет реализация функции проектирования моделей прогнозируемых явлений. В качестве подобных примеров могут служить проекты «калокагатий», действующие в педагогической системе Древней Греции, графа И.И. Шувалова, в рамках которого были открыты гимназии в ряде городов России и многие другие.

Функция конструирования занимает значимое положение среди инструментов преобразования будущего, находя своё отражение в разработке воспитательных программ (её специфическая особенность) и прогрессивных образовательных систем и организаций. Рассматриваемая функция проявляется в построении государственных и общественных воспитательных организаций («Немецкий универсальный воспитательный институт» Ф. Фребеля; сеть воспитательных учреждений И.И. Бецкого и др.).

Не менее значимой является *функция планирования*, в рамках которой осуществляется целеполагание, т.е. прогнозирование идеального образа, максимально точно соответствующего планируемому воспитательному результату, реализуемых в ходе достижения цели решений и коррекция через изменения задач, методов средств и т. д. Примером планирования в котором можно наблюдать проявления функции прогнозирования могут служить разнообразные педагогические планы, рекомендации, инструкции и другие документы, представленные в виде концепций, моделей и программ воспитания и обучения.

Функция мобилизации людей, групп и общества в целом с целью достижения планируемых ценностных ориентиров, соответствующих заданным целям и задачам.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что к основным *функциям теоретического способа познания будущих явлений*, которые сформировались в ходе практической деятельности человека, следует отнести:

- 1) проектирования;
- 2) конструирования;
- 3) планирования;
- 4) мобилизации;
- 5) диагностики и оценки, которые выступают в качестве промежуточных между всех групп.

В контексте сказанного, необходимо подчеркнуть, что все преобразования, которые возможны благодаря совокупности вышеназванным функциям, могут быть осуществлены не прямым воздействием, а через влияние на общее, существующие между ними, а именно прошлое и настоящее, соотнесенные с будущими целями.

Процесс осуществления прогноза развития любой образовательной системы выстраивается с учетом всех закономерностей развития педагогических явлений и процессов, которые в совокупности способны оказать влияние на закономерности развития образовательной системы в целом. Подобный процесс возможен благодаря консенсусу функции теоретического способа отражения будущего в процесс обучения (исследовательская функция прогнозирования) с функцией практического преобразования настоящего, ориентированного на заданные параметры будущего (реконструктивная прогнозирования).

Таким образом, результаты, полученные в ходе установления основных функциональных предназначений процесса построения прогностической системы управления образовательной системой в целом и профессионального образования в частности, свидетельствуют о том, что важное значение имеют *процессы познания и преобразования*, т.е. научного исследования, в ходе которого осуществляется моделирование идеальной картины педагогического процесса будущего.

В контексте сказанного процесс прогностики следует рассматривать в качестве «предположения о неизвестных явлениях, имеющих место быть в прошлом, либо существующих в настоящем, с возможностью применения, исследуемого в будущем, опираясь выявленные тенденции, законы, гипотезы» [116, с.77].

Кроме отмеченного, необходимо акцентировать внимание на том, что количество, содержательное наполнение и компоновку каждой из функций, как собственно и названия, определяются лишь в процессе реализации их в конкретном предметном поле исследования. Именно *функциональные предназначения компонентом составляют основы (фундамента) для разработки концепции прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества*.

Приступая к созданию концептуальной основы прогностического управления профессиональным образованием, был избран *принцип содержательно-функционального подхода*, предусматривающий глубокий анализ проблемы на гносеологическом, мировоззренческом, научно-содержательном, логико-гносеологическом и научно-методическом уровнях. В ходе анализа определяется теоретическое содержание каждого компонента, входящего в структурную организацию концепции. В соответствии с мнением Д.М. Гвишиани и В.А. Лисичкина, степень эффективности прогностического управления, реализуемого в любой сфере деятельности человека в большей степени превышает эффект от введения в использование новой технологии, а достигаемый эффект за счет систематического прогнозирования существенно превышает затраты на него [37].

Понятие «подход» с точки зрения С. И. Ожегова является совокупностью эффективных приёмов и адекватных способов в процессе воздействия на кого-либо или изучения чего-либо.

Рассмотрение термина «подход» применительно к педагогической сфере деятельности, позволяет нам допускать многозначную его трактовку. Как отмечает А.А. Арламов, подход выступает в качестве мировоззренческой категории, отражающей совокупность социальных установок субъекта обучения и воспитания, выступающего в роли носителя общественного сознания, соотносимым с понятием «позиция». С точки зрения теоретической «принадлежности» знание о подходах к познанию следует относить к методологическому знанию, что позволяет говорить нам о том, что их понимание лежат вне границ методологии педагогики, а значит требует специального преломления в рамках темы настоящего исследования.

Наряду со сказанным, подход можно отобразить как системную организацию и самоорганизацию педагогического процесса, объединяющего в себе всю совокупность субъектов взаимодействия. Следует отметить, что приведенные трактовки практически не имеют расхождений в понимании и направленности, однако заложенный в них смысловое наполнение демонстрирует разные уровни применения. И все же оба понимания определяют конкретные ценностные ориентиры образования и воспитания.

Согласно выдвинутому Э.Г. Юдиным предположению в структуре методологического знания следует выделять четыре уровня, а именно:

- 1) *философский;*
- 2) *общенаучный;*
- 3) *конкретно-научный;*
- 4) *технологический.*

В качестве содержания *первого (философского)* из названных уровней выступают общие принципы познания, которые базируются на категориальной основе научного понимания. Второй уровень – *общенаучная методология* объединяет в себе теоретические концепции, которые чаще всего используются во всех научных дисциплинах. *Конкретно-научная методология*, как третий уровень содержит в себе совокупность методов, принципов и процедур исследования в конкретной научной дисциплине,

включая проблемы, носящие как специфический характер для определенной области научного познания, так и затрагивающие высокие уровни методологии. И, наконец, четвертый уровень, а именно *технологическая методология*, включает в себя методику и технику исследования, которые способны обеспечить получение достоверного эмпирического материала, а после её обработки введение в массив научного знания. Остановимся на более детальном рассмотрении научных подходов в контексте темы настоящего исследования.

Итак, в качестве объективной основы для разработки любых педагогических идей выступает *философский уровень*, который устанавливает общую направленность и метод познания того или иного явления, в том числе педагогического. Именно он признаёт универсальным направлением осуществления научного анализа **системный подход** (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, Л. фон Берталанфи).

В качестве основных характеристик, которые следует отметить в системном подходе, по мнению А. Г. Кузнецовой, следует относить:

- 1) воспроизводство;
- 2) многообразие и динамичность отношений;
- 3) единство объективного и субъективного;
- 4) сложная внутренняя структура;
- 5) прогнозируемость и проектируемость;
- 6) прогнозируемость;
- 7) самоорганизация;
- 8) управляемость;
- 9) рефлексия;
- 10) ценностная направленность;
- 11) векторность;
- 12) уникальность;
- 13) разнообразность.

Согласно определению, данному Т. А. Ильиной, система представляет собой упорядоченное множество тесно взаимообусловленных элементов, выделенных на основе конкретных признаков и объединенных между собой общей целью функционирования и неделимости управления, которые взаимодействуют с окружающей средой, представляя целостное явление. Такое определение системы позволяет символически отобразить её в виде формулы:

$$\Sigma: \{\{M\}, \{x\}, F\}, \quad (1)$$

где $\{M\}$ – множество компонентов системы; $\{x\}$ – множество взаимосвязей между ними; F – новое свойство системы, которое характеризует её интегративность и целостность.

Садовский В.Н. пишет, что для получения ответов на вопросы необходимо «встать» на междисциплинарную точку зрения.

Следуя логике умозаключений и, согласуя её с темой нашего исследования, можно выдвинуть предположение, что любые инновационные

процессы, имеющие место в практике воспитательно-образовательного пространства, необходимо связывать с уже реально существующими педагогическими системами.

Значимость применения системного подхода в нашем исследовании заключается в том, что посредством него становится возможным уточнение определения объекта исследования и выработки адекватной методологии его изучения. Отталкиваясь от трактования понятия «культура» в пространстве заявленной темы исследования, можно признать его системную сущность, системные параметры и свойства, что требует её рассмотрения с точки зрения общесистемных характеристик, протекающих в ней процессов и вскрытие логики их последующих трансформации.

Применение системного подхода в действительности способно обеспечить интеграцию конкретных аспектов знания из различных областей знаний, занятых исследованием культуры, что в конечном итоге позволит нам в решении поставленных задач. Опора на ведущие принципы названного подхода позволит наиболее полно обеспечить интеграцию знаний, включающих в себя самые разнородные теоретические и конкретно-исследовательские материалы.

Таким образом, системный подход позволит нам обеспечить целостность представления исследуемого феномена, преодолеть существующую на сегодняшний день изолированность её рассмотрения посредством введения единой методологической базы, позволяющей интегрировать традиционные её компоненты, такие как профессиональная грамотность, профессиональная готовность, готовность к профессиональному взаимодействию и т.д., реализовав тем самым с учетом тезиса «целое всегда больше, чем сумма его частей» достижение нового качества в понятии «профессиональное образование».

Следующий общеметодологический уровень, представляет **культурологический подход** (И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, И.-Г. Гердер, Э. Кассирер, Б. К. Малиновский, М. Мид, А. Тойнби, Н. А. Бердяев, М. Хайдеггер, М. М. Бахтин, С. С. Аверинцев, М. К. Мамардашвили, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман, Л. Н. Гумилев, Г. С. Померанц, В. С. Библер, М. С. Каган, К. Д. Ушинский, М. Монтессори, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, А. В. Луначарский и др.). Решение проблемы управления профессиональным образованием в контексте указанного культурологического подхода требует обращения к базовой категории культуры, которое в общепринятом трактовании выступает в качестве сложного, неоднозначного междисциплинарного понятия, сущностное определение которого чрезвычайно проблематично что отчасти объясняется его многогранностью.

В научных информационных источниках на сегодняшний день можно обнаружить достаточно большое количество определений понятия «культура». Такое многообразие трактовок можно объяснить наличием в каждом из них раскрытия отдельных аспектов (характеристик). Ни одно из определений, взятое в отдельности, не позволяет раскрыть всю многогранность понятия «культура».

В качестве основных педагогических **принципов**, составляющих основу рассматриваемого подхода непосредственно в условиях образовательного процесса следует назвать: 1) *принцип культуросообразности* (А. Дистервег, П. Флоренский), который устанавливает характер взаимоотношений между воспитанием и культурой как средой, предоставляющей возможности для развития личности, воспитывая в нём «человека культуры»; 2) *принцип продуктивности* (Н. Б. Крылов) заключается в возможностях, предоставляемых системой образования отобразить действительную составляющую культуры и создать благоприятные условия для творческой практической профессиональной деятельности; 3) *принцип мультикультурности*, как способности в ходе образовательного процесса продемонстрировать многообразие культуры, в котором можно будет представить все взаимодействия, и условия, необходимые для формирования культурной толерантности обучающегося; 4) *принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов* (Б.М. Неменский, В.А. Алексеева) опирается на рассмотрение процесса воспитания как педагогического процесса, направленного на потребностно-мотивационную сферу личности.

Таким образом, культурологический подход в рамках темы настоящего исследования предполагает решение воспитательных задач на основе культурных традиций, сложившихся в конкретном обществе, соответствовать особенностям и менталитету нации, бережно сохранять и передавать лучшие достижения культуры. Под культурологическим подходом мы понимаем совокупность педагогических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни через призму системообразующих культурологических понятий, связывая его с осмыслением взаимодействия трех составляющих: личности – образование – культура.

В целом использование культурологического подхода в качестве методологической основы управления профессиональным образованием позволяет:

1) сформировать систему ценностных идеалов и нормативов, имеющую значение фундаментального общего аксиологического ориентира при организации и осуществлении соответствующего образовательного процесса;

2) учитывать при построении педагогического взаимодействия индивидуальные, культурные особенности личности каждого, создавать объективные образовательные условия для полноценного развития этих особенностей;

3) использовать при организации и осуществлении образовательного процесса принципы, формы, методы и средства, позволяющие обеспечить субъектную позицию каждого субъекта в процессе обучения.

Следующим технолого-методологическим уровнем в нашем исследовании выступает **информационный** подход (Й. Масуда, Д. Белл, З. Бжезинский, М. Кастельс, А. Тофлер и др.), посредством которого устанавливается способ абстрактно-обобщённого представления и исследования информационной составляющей построения и

функционирования сложных систем и взаимосвязей, выраженной посредством языка, принятого в рамках теории информации.

Названный подход необходим, так как посредством его положений становится возможным исследовать совокупность природных и социальных объектов, которые функционируют в рамках информационных процессов, т.е. информационного обмена. Следует акцентировать внимание на том, что применение информационного подхода возможно только в ходе абстрагирования, т.е. в случае игнорирования биологической, социальной, физической сущности объекта. Также, необходимо отстраниться от информационной природы объекта, что приводит к пониманию построения исследования в рамках абстрактных представлений об объекте, представленной в виде системы, демонстрирующей способности осваивать, сохранять, интерпретировать и транслировать информацию.

Рассматривая информацию с точки зрения её содержательного наполнения, обязательно в рамках педагогических взаимодействий, следует учитывать наличие трех составляющих (компонентов):

- 1) предметный компонент, который можно представить целью – деятельностью, ориентированной на созидание чего-либо;
- 2) функциональный компонент, в рамках которого осуществляется признание и освоение информации, позволяющей судить о предметном опыте профессиональной деятельности;
- 3) коммутационный компонент, посредством которого осуществляется регулирование педагогического процесса.

В ходе практического использования положений информационного подхода, осуществляется оценка комплекса характеристик, важной из которых является ценность информации, устанавливаемая с позиции количества (структурные изменения системы, количество источников, пополнение тезауруса информации и т.д.) и качества (возможность переработки информации, значимость информации для достижения поставленной цели и т.д.).

На основании сказанного, можно говорить о том, что формирование у обучающихся умений «работать» с информацией следует рассматривать как частную задачу в связи:

- 1) с формированием информационной компетентности (Т. С. Виноградова, О.А. Кизик, А. Л. Семёнов, О. Г. Смолянинова, С. В. Тришина, С. Е. Шишов и др.);
- 2) с формированием информационной культуры (И. Н. Гайдарева, Н. И. Гендина, Е. В. Данильчук, Э. П. Семенюк и др.);
- 3) с формированием культуры познания (А.Н. Завьялова и др.);
- 4) с формированием универсальных учебных действий (Н. М. Горленко, А. П. Гладкова и др.);
- 5) с формированием навыков познавательной (исследовательской) деятельности (А.П. Гладков, Н.Н. Поддъяков, А.Н. Поддъяков, А. И. Савенков и др.).

Таким образом, в контексте настоящего исследования, информационный подход предоставляет возможность изучить характеристики, позволяющие исследовать «качество» циркуляции информации непосредственно в процессе обучения и воспитания, организованной в пространстве образовательного процесса управления профессиональным образованием. Кроме отмеченного, следует признать еще одну возможность, которая позволяет установить и характеризовать применяемый информационный язык, с определением степени его насыщенности, таким образом сформировать общее представление о механизме «движения» информации, наиболее важной с точки зрения заданного результата.

Следуя логике изложения и ранее заявленным уровням представления методологического знания в контексте используемых в настоящем исследовании оснований предложенной концепции, обратимся к группе конкретно-научной методологии, одним из которых является **коммуникативно-деятельностный подход** (обучение в сотрудничестве). Названный подход в процессе обучения и воспитания определяет центральную роль личности, выступающего субъектом учебно-познавательной деятельности, максимально учитывающей его индивидуально-психологические, возрастные особенности и интересы.

Выступая социокультурным явлением, образование и воспитание находят своё отражение в практике коммуникации (язык, речь, деятельность), посредством которой каждый человек демонстрирует индивидуальное отношение к культуре, интерпретируя её в виде неотъемлемой части своего бытия посредством наблюдения, участия в процессах и их обсуждении. В ходе образования и воспитания осуществляется влияние на общество в целом через построение организованного взаимодействия, что даёт нам основание предположить, что указанные процессы являются не чем иным, как особым видом коммуникации, рождаемой в процессе реализации комплекса потребностей, среди которых биологические, духовные, рекреативные, информационные и многие др. Особое значение это приобретает в контексте цифровизации образования.

Любая коммуникация обладает своей вербальной составляющей, реализуемой в семиотическом пространстве, что определяет продуцирование личностью специфических видов коммуникации непосредственно в обществе, влияя и организуя его. Для нашего исследования актуальными становятся идеи продуктивной коммуникации, положения теории коммуникации и понимание разнообразия видов коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что рассматриваемое нами в образовательно-воспитательном процессе дидактическое направление коммуникативной деятельности еще не сформировано. Между тем, в настоящее время в ряде педагогических работ имеются представления, которые характеризуются различными подходами к установлению предмета, структуры, понятийного ряда и системой принципов.

Система принципов коммуникативной дидактики включает в себя разнообразные аспекты коммуникации, среди которых: 1) рефлексивность; 2) экземпляризм; 3) дидактическая редукция; 4) симметричная и асимметричная коммуникация; 5) система требований к их реализации.

Задачами коммуникативной дидактики являются: 1) повышение уровня коммуникативности участников процесса; 2) критическое освоение окружающей действительности для её преобразования; 3) трансфер информации; 4) конструктивное разрешение противоречий между участниками коммуникации; 5) выработка интерпретативного отношения к окружающему миру.

Коммуникативная дидактика представляет собой целостный процесс, характеризуемый такими признаками, как: 1) целенаправленность; 2) прогностичность; 3) контекстуальность; 4) предметность; 5) непрерывность; 6) относительность; 6) обладание интерпретационным характером; 7) наличие этического аспекта; 8) имеет правила реализации коммуникативного взаимодействия.

На основании сказанного, можно сделать частный вывод о том, что педагогическая коммуникация предусматривает не только освоение конкретного объема информации, но и развитие адаптивного мышления и поведения, основу которых составляет согласованность, понимание и умение ориентироваться в любых ситуациях.

Коммуникативная дидактика устанавливает функции процесса образования и воспитания (удовлетворение потребности коммуникации, рост самооценки, построение продуктивных взаимоотношений, исполнение социальных обязательств, воздействие на окружающих, обмен информацией), условия (различные ситуации взаимодействия, выступления, коллективное принятие решений), варьирование манеры языкового представления явления, проникновение участниками общения в коммуникативный замысел, эффективность.

В основе коммуникативной дидактики лежат три принципа В. Тюпа: 1) воспитание культуры «предметного» мышления; 2) контекст понимания; 3) развитие «внутренней речи» обучающегося, отличного от языка взрослого.

Принципы коммуникативной дидактики выступают в качестве методологической базы частных методических принципов, к которым относятся: 1) комплексность; 2) концентризм; 3) функциональность; 4) ситуативно-тематическое представление учебного материала; 5) имманентность.

Деятельностный подход определяет содержание общедидактических принципов, среди них: 1) принцип сознательности; 2) активности; 3) творческого характера обучения. (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.).

Приступая к рассмотрению значимости деятельности, обратимся к сути философской концепции С. Л. Рубинштейна (принцип единства сознания и деятельности), которая заключается в исследовании человека в постоянном взаимодействии с окружающим его миром: «Субъект, проявляемый в

действиях, не только характеризуется как объект, но и проявляется как творческая единица, а направленность его деятельности позволяет судить о степени сформированности его личностных качеств и свойств».

При этом ученый выдвигает на первое место тему взаимоотношений человека к людям, к самому себе и к миру в целом, видя основное его предназначение в становлении субъектом познания и жизнедеятельности, что возможно лишь при условии его активного включения в практическую деятельность. В границах данного подхода можно выделять две стороны взаимоотношений личности и осуществляемой ею деятельности. В первом случае подчеркивается значимая роль деятельности в становлении личности, а во втором – роль личности в деятельности и видоизменении окружающей действительности.

Сформулированный С.Л. Рубинштейном принцип устанавливает, что психическое сознание составляет органическое единство с деятельностью, выступая в качестве предпосылки (цели и мотивы) и одновременно результатом (состояния и навыки) деятельности, в ходе которой происходит формирование и проявление психики и сознания. Из утверждения следует, что деятельность и сознание составляют органическое единство, тем не менее, не тождественное.

Деятельность, регулируемая сознанием, не может выступать комплексом рефлекторных реакций на какой-либо внешний стимул, в то время как сознание – это реальность, не данная субъекту для его самонаблюдения, а способно быть познано через систему субъективных отношений и деятельность субъекта. В подтверждение сказанному следует привести высказывание А.Н. Леонтьева, которое несколько уточняет положение, выдвинутое С.Л. Рубинштейном: «Сознание встроено и неразрывно связано с реальностью».

Отличительной чертой деятельности от реакции является активные взаимоотношения человека с окружающей его действительности, в результате чего в проблематику субъектно-деятельностного подхода включается и проблема личности.

С точки зрения педагогического сообщества категория «воспитание» выступает в качестве предмета педагогики определяющего поиск средств воздействия на субъект, а «образование», как некий идеальный образ, который «несет» гуманистическое начало, выступая средством самостроительства, вызывая необходимость организации условий для достижения этого. С точки зрения О. С. Газмана, образование включает в себя подсистемы обучения и воспитания, которые обладают некоторыми отличительными особенностями, положенными в ряд оснований:

- 1) искусственность – естественность информационного материала;
- 2) преобладание логического и когнитивного компонентов, особенно в педагогические процессы, насыщенные ценностно-ориентированностью воспитательных целей;
- 3) развитие интеллектуально-технологических способностей (обучение) и процесс становления характера (воспитание).

Таким образом, единство обучения и воспитания выступают в качестве основания в ходе саморазвития личности. О. С. Газман указывает, что образование призвано вести обучающегося к определенной цели.

Таким образом, практическая реализация рассмотренного нами коммуникативно-деятельностного подхода определена деятельностным характером процесса обучения и воспитания, так как реальное общение возможно посредством осуществления различных видов деятельности, с помощью которых обучающийся стремится решить, как реальные, так и воображаемые познавательные задачи.

В качестве еще одного конкретно-научного уровня выступает **синхронно-диахронный подход**.

Осуществляемый в эволюционной последовательности анализ развития систем во времени продуктивно дополняется, на наш взгляд, их анализом в контексте их сосуществования в конкретный временной период. В данном случае следует использовать *синхронный подход*, традиционно применяемый при изучении системно-структурных и инвариантных свойств изучаемых объектов.

Трактование **принципа синхронии** как «вневременность» позволяет применять её в процессе исследования структурно-функциональных связей и отношений между компонентами объекта и между различными объектами. Так же анализ процесса становления личности требует введения **принципа диахронии**, что обусловлено необходимостью понимания характера временных трансформаций и противоречивую согласованность формирования разноуровневых инстанций конкретной личности – латентные изменения, которые формируют основу для дальнейшего прогресса всей системы.

Посредством суммирования диахронии и синхронии создается метод познания, используемый в ходе эволюционных процессов системы, критериями которой являются последовательность во времени и их качественные различия, не позволяющие воссоединить последовательно сменяющие друг друга явления в одну систему.

Любые трансформации предусматривают многовекторность, что определяет возможность наряду с прогрессивным развитием и регрессивные изменения, которые различаются по темпоральным, качественным и количественным признакам. Неоднозначность процесса детерминации при большой векторности трансформаций в функционировании психики человека, рассматриваемой в системе «личность – среда» обуславливает возможность возникновения таких обстоятельств, которые способны вызвать неустойчивость всей системы, что в свою очередь «размазывает» процесс её развития. Опираясь на высказывание Б. Ф. Ломова, который подчеркивал значимость рассмотрения не столько детерминации развития, сколько «развитие детерминации», мы пришли к выводу о том, что адекватное описание психической реальности возможно в случае поиска новых детерминант её развития посредством применения *диахронического подхода*.

Феномен диахронии (от греч. δια «через, сквозь» и греч. χρόνος «время»), основателем которого является Ф. де Соссюр, обозначает трансформацию

явления или входящих в него компонентов во времени. Согласно В.В. Крюкову, диахрония представляет собой «<...> последовательность явлений, скорости происходящих в них изменений, отображенные в темпе и ритме развития ряда процессов».

Включив в настоящее исследование диахронический принцип, мы опирались на мнение О. С. Разумовского, который отмечал, что «<...> диахрония выступает в качестве архитектоники процесса, объединяющего в себе бытие и мышление».

Применительно к психологическому явлению вышеназванный подход обуславливает необходимость установления единицы анализа и детерминант перехода. В этом случае в качестве единицы психологического анализа в границах синхронно-диахронического подхода следует отбирать такую, которая сложно структурирована, динамично функционируема, подчинена жизненно значимым целям и учитывающая многочисленные детерминации окружающей действительности как в определенном времени, так и вне его.

Два представленных нелинейных подхода к исследуемым объектам, на наш взгляд, представляются эвристичными для применения компонентов структурно-функционального анализа в данном исследовании, и могут быть объединены как единый **синхронно-диахронный подход**. В этом случае следует рассматривать детерминацию развития, на основании представления о человеке, как динамической системы, все изменения в котором определяются рядом внешних и внутренних факторов, среди них: 1) текущие, прошлые и прогнозируемые состояния систем; 2) текущие и планируемые состояния внешней среды; 3) целенаправленные воздействия во внешней среде системы; 4) внутрисистемные процессы; 5) случайные процессы во внешней среде.

Таким образом, проблему, отражаемую в вышеуказанных объективных и субъективных факторах, и которая ложится в основу происходящих детерминирующих изменений, представляется возможным раскрыть с позиций **синхронно-диахронного подхода**. Он позволяет исследовать образование и воспитание как процесс, который характеризуется семиотической наполненностью и полифункциональностью, отображаемый в виде знаковой системы, осуществляющий кодирование накопленного опыта и передачу его значения на разное количество уровней. К таковым в контексте нашего исследования можно отнести систему взаимодействий субъектов образовательной среды, включающей в себя ряд подсистем взаимодействий.

В любой из перечисленных конфигураций в качестве системообразующей составляющей будет выступать категория взаимодействия, что обусловлено сочетанием возможности учета степени активности личности в процессе вхождения любую из возможных сред, адаптации к ней с дальнейшей интеграцией, взаимовлияния личности и каждой среды, отслеживания последовательности происходящих во времени, как инициативных, так и ответных личностных и средовых воздействий.

В качестве последнего конкретно-научного уровня выступает **нарративный подход** (М. Уайта, Д. Эпстон).

На данной стадии исследования мы решили обратиться к понятию «нарратив», позволяющий установить весь комплекс аспектов коммуникационных процессов, выявив роль каждого из задействованного в нём субъекта. С точки зрения значимости следует отдать предпочтение вычленению в нарративе акта высказывания, наиболее полно соответствующего коммуникативному действию и рефлексии. Подобный акт – «наррация» позволяет не только транслировать исторические данные, но и осуществлять передачу отношения к самой истории. Роль наррации заключается в оказании прямого воздействия на эмоциональную позицию субъекта.

Опираясь на сказанное, можно заключить, что в случае присутствия «решающей» с позиции субъекта информации, использование которой позволит ему воздействовать на формирование позиции слушающего, становится возможным выработка своего индивидуального отношения к сообщению в целом. Таким образом, личностная рефлексия в заданном параметре случае выступает в качестве важной составляющей нарратива, т.е. как дополнение коммуникативных форм педагогической деятельности, осуществляемой в рамках профессиональной подготовки.

Сущность нарративного подхода значима с позиции предоставляемой им возможности понимания важности формирования опыта человека в виде конкретных ситуаций, способных оказать непосредственное воздействие на проживаемую им жизнь. Нарративный подход способен подвергать анализу достаточно широкие контексты, т.е. всю систему образования в совокупности с её идеологией, и тенденциями развития, и культурой.

Нарративный подход в работе с обучающимися обманчиво прост. Он основывается на идее о том, что мы строим свою жизнь в соответствии с историями, которые мы рассказываем о себе самим себе и другим, и в соответствии с историями, которые рассказывают о нас другие люди. При этом важно отметить, что сам человек – не единственный автор историй своей жизни. Многие из доминирующих историй нашей жизни берут начало из опыта взаимодействия, прежде всего, в процессе совместного обсуждения информационного материала, большую часть которого обучаемые черпают из информационно-коммуникационных источников.

По мнению ряда зарубежных ученых, основу форм человеческого познания составляют познавательные схемы, выполняющие две основные функции, среди которых: 1) репрезентация конкретной сферы реальности; 2) преобразования включенных в неё данных. Выступающая в качестве структуры репрезентирующей реальности, нарративная схема представляет собой драматургическую модель конкретной сферы жизнедеятельности человека. Посредством названной схемы становится возможным моделирование:

- 1) персонажей истории, которые оказались в конкретной ситуации;
- 2) позитивных и негативных ценностей, а также действия главных интенций персонажей и планы реализации;
- 3) последствий, как результат реализации интенций;

4) необходимых условий и варианты преодоления затруднений в ходе реализации интенций.

Более того, нарративные схемы способны оказать влияние на способ осознания, запоминания, понимания и применения приобретенных знаний в поведении. Важно в этой связи отметить, что в тот момент, когда наиболее значимые для обучающегося вопросы подвергаются нарративной интерпретации, тогда у него появляется скрытая тенденция адаптации намерений, решений и чувств к структуре развивающейся ситуации, актуализация накопленного ранее личного и социального опыта посредством коммуникации, таким образом формируя поведение человека.

В качестве наиболее важной характеристики нарратива следует отметить её **темпоральный** характер. Благодаря повествованию становится возможным своеобразная фиксация временных отношений происходящих ситуаций (событий), прояснение смыслов и возможных последствий, что позволяет выстраивать ситуации и события в единой временной последовательности согласно их смысловой взаимосвязанности, тем самым задавая возможности переинтерпретаций значений.

В свете сказанного становится понятным, что нарративы способны охватить все плоскости социальной реальности, начиная от индивидуальной интерпретации жизненного опыта до уровня социальных взаимодействий.

С целью организации коллективной деятельности первоначально следует установить основные способы действий всех её участников. Немаловажным является ориентация **рефлексии участников на построение продуктивного взаимодействия**.

В качестве одного из наиболее распространенного метода обучения является *нарративная деятельность*, которую можно представить в виде динамической упрощённой модели действительности, основанной на реальных жизненных ситуациях. В ходе подобной деятельности обучающийся включается в конкретные профессиональные ситуации, при этом каждый из них обладает своей точкой зрения, разным опытом, мировоззренческими представлениями, чаще всего несовпадающие с социальными установками.

Грамотно выстроенная нарративная деятельность даёт возможность участникам на своем опыте пережить самые разнообразные ситуации, приобретая определённый эмоциональный опыт, возбуждающий интерес к конкретной проблеме, тем самым мотивируя обучающегося на выполнение дальнейшей деятельности. В ходе деятельности под воздействием эмоций становится более вероятным, что поведение субъекта будет строиться, отталкиваясь от того, что он считает нужным.

Таким образом, осуществленный анализ выявленных преимуществ нарративного подхода позволяет нам сделать заключение о том, что он представляет собой эффективное решение проблемы объединения атрибутов личности обучающегося в течение времени, которая в свою очередь способна обеспечить базу для моральной ответственности за производимые действия. Нарративный подход в обучении, обладая огромным педагогическим потенциалом, представляется одним из эффективных направлений в

организации учебно-воспитательной деятельности в профессиональном образовании.

Представленная трансформация указанных в работе подходов обусловлена комплексом методологических установок, позволяющих осуществить оптимальную репрезентацию теоретического материала по заданной теме исследования, определяя его перспективы. В рамках теорий представленных подходов предполагаем, рассмотреть возможности креативно-прогностического управления профессиональным образованием в контексте социальных практик.

2.2. Теоретико-методологические основания концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества

В рамках заявленной темы исследования, с целью установления его *теоретико-методологических основ*, первоначально мы обратились к изучению понятия *«устойчивое развитие»*, с целью определения значимых детерминант креативно-прогностического управления профессиональным образованием, применяемой достаточно широко в различных сферах современного научного познания: экономике [44], экологии [18], биологии [2], философии [113] и др.

Тем не менее, в ходе теоретического анализа данных, представленных в научной литературе по проблеме исследования [69, 83, 84, 102, 173], нами было установлено, что на сегодняшний день не представлено единое мнение специалистов относительно сущности и содержания исследуемого понятия.

Согласно названному документу, в котором впервые используется словосочетание *«устойчивое развитие»*, под ним понимается *«<...> удовлетворение потребностей поколения с сохранением этой способности в будущем»* [35]. Приведенное трактование исследуемого понятия подчеркивает его неоднозначность и *междисциплинарность*. В состав понятия входят два значимых слова, при этом первое, *«устойчивость»* значительно чаще используется в естественных и точных науках и подразумевает способность систем сохранять свое первоначальное состояние в условиях воздействия на неё различных внешних факторов, в то время как второе — *«развитие»*, предполагает динамичное её видоизменение [34, с.94].

Обратившись к анализу научных подходов, применяемых рядом авторов научных изысканий в ходе исследования сущности и категории понятия *«устойчивое развитие»*, нами выделены некоторые, на наш взгляд, наиболее значимые из них.

Опираясь на основные положения философского подхода, понятие *«устойчивое развитие»* можно трактовать как степень безопасности, стабильности, целостности, прочности, а значит общей надежности конкретной системы, что позволяет говорить о пребывании её в константно стабильном состоянии (сохранение всех изначально заданных в системе параметров), отраженной в определенной форме [1].

Так, с точки зрения механического подхода, в котором сущностная характеристика исследуемого понятия заключается в направленности системы к интеграции всех её составляющих с целью достижения заданных параметров и трансформации свойств под влиянием возмущения, вид устойчивости определяется движением [158, с.78].

С позиций экономического подхода, понятие *«устойчивое развитие»* отражает понимание присущих современности преобладающих тенденций и форм интеграции, сопровождаемых изменениями территориально-хозяйственной структуры, что в свою очередь обусловлено периодическими

трансформациями социально-экономического положения. Кроме того, исследуемое понятие объединяет в себе три компонента, в частности: 1) экологическую безопасность; 2) экономический рост; 3) социальное развитие, что позволяет отнести его к устойчивости, выраженную через сохранение равновесия [43, 76].

Системный подход позволяет рассматривать понятие «устойчивое развитие» как способность системы при возможности отклонения от первоначального состояния в силу внешних возмущающих воздействий возвращаться в исходное, что обуславливает способность той или иной сферы жизнедеятельности человека к саморазвитию и систематическим адаптациям [174, 181].

Основные положения кибернетического подхода позволяют рассматривать понятие «устойчивое развитие» первоначально в конкретном контексте проблемы как способность системы сохранять динамическое равновесие [33, 196, 203].

И, наконец, с точки зрения биологического подхода, исследуемое нами понятие следует рассматривать в качестве её способность противостоять воздействию экстремальных факторов окружающей среды [172, с.38].

Проанализировав различные определения исследуемого понятия «устойчивое развитие», нами сделан вывод о том, что большинство исследований включают в себя ряд совпадающих направлений:

- целенаправленный процесс на экономический рост [86, с.14];
- ориентация на социальное развитие [142, с.44];
- обеспечение экологической безопасности, охраны природной среды, рациональное использование природных ресурсов [17, с.318].

Обобщая представленный в данной части исследования материал, можно резюмировать, что устойчивое развитие какой-либо отрасли, в том числе сферы профессионального образования основывается на трёх основных принципах:

- 1) *деятельность*, осуществляемая каждым членом социума и обществом в целом, отражается на степени устойчивости и долговременности её развития при условии удовлетворения потребностей субъектов отношений;
- 2) *ресурсные ограничения* (материальные, природные, кадровые и т.д.) относительно, что обусловлено уровнем развития техники и социальной организации. Кроме того, следует учитывать способность биосферы противодействовать последствиям человеческой деятельности;
- 3) *удовлетворение потребностей* граждан путем предоставления им максимальных возможностей для реализации своих потенциальных способностей, что способно содействовать устойчивому и долговременному развитию, осуществляемой ими деятельности (общественной, профессиональной и т.д.).

Все вышеназванные принципы являются взаимосвязанными. В контексте отмеченного следует учитывать необходимость соблюдения

принципа оптимальности распределения разнообразных средств, с целью максимальной реализации возможностей человеческого ресурса.

Подводя итог представленных в данной части исследования результатов, можно отметить, что содержание понятия «устойчивое развитие» в современных реалиях развития общества стало одной из *актуальных концепций*, что подтверждается активизацией научной и практической деятельности, целью которых является разработка *теоретико-методологической базы устойчивого развития*. Опираясь на представленный материал, *устойчивое развитие* трактуется нами как *комплексная категория, предусматривающая экономический рост и активное социальное развитие в сфере профессионального образования при одновременном снижении антропогенной нагрузки на природную среду в долгосрочной перспективе*.

Профессиональное образование, выступая в качестве составной и значимой части общей культуры общества, выполняет множественность функций, охватывая все возрастные группы населения. Подобная полифункциональность исследуемой сферы деятельности людей, обусловлена её способностью содействовать развитию физических, эстетических и нравственных качеств личности человека, что реализуется через организацию общественно-полезной деятельности, досуга, пропедевтику заболеваний, психоэмоциональную реабилитацию и т.д.

На современном этапе практически во всех развитых странах ярко выражена тенденция к качественным преобразованиям в жизни общества, что в свою очередь обуславливает необходимость достижение соответствующего заявленным требованиям современности уровню физической подготовленности каждого его члена.

Более того, стоит отметить, что в настоящее время многими учеными [153, с.71], занятыми проблемой образования нации, подчёркивается необходимость поиска наиболее технологичных и адекватных путей, позволяющих форсировать решение данной проблемы, что требует своевременных изменений механизма нормативно-правового и экономического регулирования деятельности, осуществляемой в сфере профессионального образования, делая её *инструментом устойчивого развития*.

До последнего времени в управлении сферой профессионального образования, как и в любой другой социальной сфере, деятельность регулировалась в согласованности с основной линией, декларирующей необходимость достижения уровня максимального удовлетворения потребностей населения.

Трансформации в области социальной-экономических отношений, ставшие причиной стабилизации политической ситуации в стране, и переориентацию к её устойчивому развитию, определили построение субсидиарного государства, что обусловило перераспределение социальных гарантий, в связи с чем развитие сферы профессионального образования, в большей степени зависящей от внешних условий, перестала являться только государственной проблемой.

Исследуемое нами профессиональное образование относится к социальной сфере, в связи с чем в управлении требует специфического подхода, ориентированного на человека.

К проблемам текущего исторического периода развития общества с позиции экономизации политики управления сферы профессионального образования относятся определение, поддержка и повышение эффективности так называемых «точек роста» [123, с.14].

Формирование, мониторинг и оценка эффективности устойчивости развития конкретной сферы, в нашем случае профессионального образования, возможны только лишь при учёте всех условий, в котором оно реализуется. Следует отметить, что система управления устойчивым развитием сферы профессионального образования обладает некоторыми отличительными чертами, сред которых в ходе теоретического анализа данных, представленных в литературных источниках в контексте темы настоящего, нами выделены следующие:

1) *народность*, проявляемая во включении профессионального образования в жизнедеятельность народа, проживающего на определенной географической территории, в демократическом характере профессиональной деятельности;

2) *научность* системы управления профессиональным образованием, которая заключается в активном использовании инновационных достижений в области общественных и естественных наук.

С целью достижения устойчивого развития исследуемой сферы жизнедеятельности общества, необходимо решение ряда частных, но не менее важных задач, среди которых сохранение оптимального уровня жизнеспособности человека и достижение максимального раскрытия потенциала всего общества в целом в обоюдном и наиболее адекватным текущим условиям взаимодействию с природной средой.

Такой *широкий спектр задач* требует систематизации проблем, связанных с профессиональным образованием, что в свою очередь, несомненно, обязывает к осуществлению выбора, агрегирования и субъективизации рассматриваемой социально-экономической проблемы. В ходе теоретического анализа данных, представленных в ряде исследований, авторы которых достаточно детально изучают проблемы достижения устойчивости в развитии различных сфер жизнедеятельности человека, нами сформирован механизм реализации ведущих принципов развития именно профессионального образования, который представлен на рисунке 5.

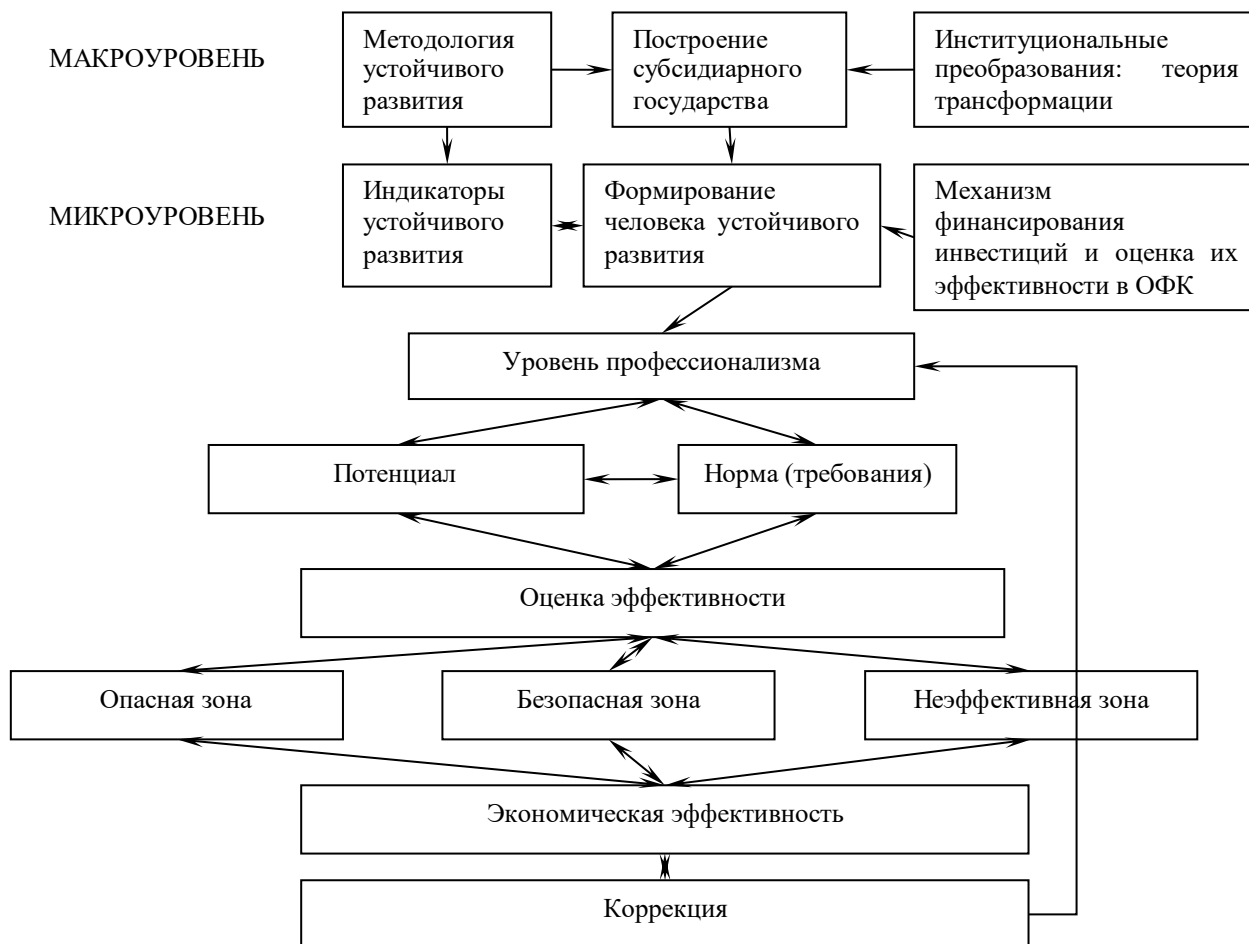


Рисунок 5 — Механизм реализации принципов устойчивого развития профессионального образования

В качестве основного критерия эффективности системы управления профессионального образования выступает показатель, характеризующий уровень профессиональной готовности, что предполагает создание максимально объективных условий с целью достижения ускоренного развития и интеграции социального комплекса со всеми его составляющими, и, как следствие, смену приоритетов.

Достижение наибольшей эффективности в профессиональном образовании возможно путем реализации *следующих направлений*:

- 1) повышения использования средств;
- 2) расширение пространства применения средств;
- 3) рост кадрового потенциала;
- 4) усиления пропаганды значимости.

Решение совокупности вышеперечисленных задач позволит, на наш взгляд, существенно повысить уровень профессиональной готовности.

Как указывалось нами ранее, в рамках развития профессионального образования как одного из направлений реализации общественно значимой государственной социальной политики, основной задачей на сегодняшнем этапе является развитие *инфраструктуры общественного пользования* [32, с.4], что способно повысить популяризацию профессиональной деятельности в целом.

Подобное расширение позволит создать *сеть объектов профессионально-образовательной инфраструктуры*, что, несомненно, потребует совершенствование *практики менеджмента* с целью обеспечения её устойчивого функционирования.

Согласно мнению зарубежных авторов исследований [216, 222], устойчивое развитие профессионально-образовательной инфраструктуры следует осуществлять в границах многофункциональных образовательных организаций, позволяющих создать наиболее благоприятные условия для комплексного удовлетворения потребностей населения.

Современный многофункциональный профессионально-образовательный комплекс, выступающий в качестве пространственно-физического объекта и субъекта хозяйствования, предназначен для реализации конкретного, обладающего своими специфическими особенностями менеджмента, призванного обеспечивать полное удовлетворение потребительского спроса на предоставления образовательных услуг.

Однако, следует учитывать, что подобный комплекс должен кроме названного выполнять деятельность, традиционно осуществляемую в рамках полномочий социальной структуры, что предусматривает проведение мероприятий, относящихся к социально-педагогической деятельности по профессиональной подготовке граждан [81].

В то время, как практически вся сфера услуг переориентируется на удовлетворение потребительского спроса, деятельность профессионально-образовательного комплекса продолжает осуществлять свою деятельность в рамках рыночных отношений, что не позволяет осуществить децентрализацию её управления и увеличение многообразия организационно-правовых форм.

Такое положение, препятствует решению поставленных задач в профессиональном образовании, причинами чему служат неэффективное использование материально-технической базы, превышение норм эксплуатационных расходов, нехватка профессиональных кадров, что в совокупности обуславливает снижение спроса со стороны граждан на профессиональное образование в целом.

Сказанное находит своё подтверждение в результатах социологического исследования, проведенного специалистами в 2018 году. Обращаясь к результатам, представленных в исследовании [121, с.9], можно констатировать, что среди основных из названных респондентами проблем, в первую очередь, указываются:

1) финансовая недостаточность, выделенных на развитие ресурсов (53,18%);

2) низкий спрос со стороны граждан на образовательные услуги (21,04%);

3) отсутствие действенной системы мотивации к профессиональной деятельности (18,14%) и поддержки со стороны руководства (13,74%);

4) недостаточность уровня профессиональной компетентности (профессиональных знаний — 11,32% и опыта — 8,49%).

Такое положение функционирования профессионального образования, с учётом вышеназванных проблем, препятствующих её развитию, многообразие задач, требующих разрешения и полифункциональности деятельности профессионально-образовательных комплексов, требует поиска новых путей активизации традиционно сложившихся управленческих решений и моделей менеджмента, включающего в себя перераспределение кадрового потенциала и создания условий для их непрерывного профессионального развития.

Кроме того, следует подчеркнуть значимость создания, путем трансформации существующей на сегодняшний день, системы взаимосвязи *производственных, финансовых, организационно-экономических, маркетинговых и социальных* составляющих деятельности профессионального образования, что способно существенно стабилизировать её функционирование.

Важным, на наш взгляд, инструментом, обеспечивающим устойчивое развитие профессионального образования, являются *социальные технологии*, которые рассматриваются в качестве системы унифицированных и агрегированных процедур, посредством которых достигается наиболее оптимальная организация деятельности людей, задействованных в её управлении. Социальные технологии реализуются с соблюдением основных принципов, среди которых выделяются:

1) целесообразность;

2) осознанность осуществляемых действий;

3) упорядоченность, посредством чего достигается планомерность выполняемых в рамках функционирования исследуемой сферы операция (действий);

4) дифференцированность действий;

5) рациональность;

6) научный подход;

7) рефлексивность [11, с.17].

Понятие «*социальные технологии*» в настоящее время методологически неустоявшаяся, что естественно вызывает затруднение в ходе её практического применения. Само понятие используется авторами исследований в рамках изучения вопроса о достижении высокого социального результата при условии минимальных управленческих издержках [67, с.127].

В то время как социальную технологию некоторые специалисты склонны рассматривать в качестве средства, используемого в ходе регуляции

поведения человека [205, с.79], мы согласимся с позицией, выдвигаемой другой частью авторов исследований, при которой изучаемое понятие обозначает интеллектуальный наукоемкий ресурс, требующий технологической грамотности в случае его непосредственного использования на практике.

Таким образом, в настоящем исследовании под *социальной технологией* будем считать наиболее оптимальный и научно обоснованный способ достижения социально значимых целей, предусматривающий планомерной дифференциации многоаспектных социальных процессов на конкретные операции для достижения намеченного социального результата.

С точки зрения управленческой деятельности в ходе её организации следует произвести ряд операций, направленных на налаживания алгоритмического функционирования, включающего в себя этапы: конструирования, апробирования и адаптирования с целью достижения конкретного результата в практической деятельности и решения определенного типа практической проблемы. Такая детализация используемого организационного алгоритма обусловлена текущим состоянием основных её элементов, а именно:

- 1) целей;
- 2) структуры;
- 3) системы управления;
- 4) кадровым потенциалом;
- 5) материально-техническим обеспечением [190, с.87].

Вышеназванное включено в состав технологизации процесса управления, входящими в сферу социальными субъектами деятельности, призванными осуществлять непосредственную реализацию социальных технологий с постепенным приращением социально-технологических элементов. Согласно мнению, высказанному Р.М. Феденевой, эффективность осуществляемой деятельности определяется её сущностными свойствами, которые напрямую обусловлены сущностным свойствам технологии (см. рисунок б).



Рисунок 6 — Свойства технологии управления устойчивым развитием профессионального образования

Из вышеуказанного, можно констатировать, что основная сущность технологизации системы управления любой сферы деятельности человека, в том числе и профессиональной, заключается в обеспечении имеющихся функций управления разнообразными и наиболее оптимальными свойствами конкретной социальной технологии [168, с.51].

Деятельность, осуществляемая в рамках технологизации управления устойчивым развитием профессионального образования, как требование современного этапа развития общества, значима, в виду:

1) тенденций трансформаций в социально-экономическом пространстве страны, к которым можно отнести: а) институциональные преобразования [54, с.67]; б) трансформации в обществе и личности, в частности, знаний в инструментальную ценность и т.д. [72, с.8]; в) возрастание значимости человеческого ресурса в ходе построения и непосредственного применения управления [199, с.200];

2) многозадачностью профессионально-образовательного комплекса, позволяющей устанавливать сложность в достижении и сохранении её устойчивости, характеризуемой балансом между воздействиями внешних и внутренних факторов. Под *внешней устойчивостью* мы рассматриваем степень защищенности деятельности, которая производится субъектами в заданных пределах ранее указанного комплекса от дестабилизирующих факторов внешней среде. Под *внутренней устойчивостью* следует понимать стабилизацию состояния организационных процессов, происходящих внутри

системы, посредством которой достигается высокая эффективность её функционирования.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что для достижения устойчивого развития профессионального образования следует привести систему к оптимальному уровню сбалансированности путем нахождения равенства между внешней и внутренней устойчивостью профессионально-образовательного комплекса, рассматриваемой в динамике.

К *внешним факторам*, дестабилизирующим деятельность, проводимую в рамках предоставления образовательных услуг, можно отнести:

- 1) обострение конкуренции;
- 2) снижение мотивации граждан;
- 3) утрату ранее сформированных и сохраняемых традиций развития профессионального движения.

К *внутренним факторам*, как правило, относятся ошибки, допущенные в управлении сферы профессионального образования, в частности:

- 1) отсутствие целей;
- 2) отсутствие стратегии развития отрасли;
- 3) низкая рефлексивность в ходе принятия управленческих решений;
- 4) нерациональность использования имеющихся в отрасли ресурсов и т.д.

В этой связи, именно адекватное применение социальных технологий способно придать необходимую динамичную устойчивость процессу управления профессиональным образованием, что находит своё подтверждение в мнении ученого Л.В. Сафонова [159, с.131], согласно которому сущность применения социальных технологий лежит в активизации и последующей оптимизации процессов управления путем установления алгоритма конкретных действий при одновременном исключении операции, выполнение которых не ведёт к достижению заданного социального результата.

Сказанное предполагает рассмотрение социальных технологий в сфере предоставления образовательных услуг в качестве основного ресурса, грамотное применение которого позволит существенно сократить затраты на управление, тем самым повысив эффективность управленческого воздействия.

С целью технологизации деятельности, реализуемой в границах профессионально-образовательных комплексов, следует использовать *системный подход*, позволяющий систематизировать осуществляемые операции с сохранением поступательного и сбалансированного развития всех его компонентов.

Решение поставленных перед профессиональным образованием задач осуществляется в рамках трёх сегментов, при этом первый и второй направлен на выполнение внешней миссии, т.е. оказание образовательных услуг населению, в то время как третий задействован в организации функционирования всего комплекса, посредством чего достигается сбалансированность внешней и внутренней устойчивости развития всего комплекса.

Уместным, с нашей точки зрения, в контексте темы настоящего исследования, применение основных положений *социально-технологического подхода*, позволяющих конструировать, адаптировать и внедрять широкий спектр социальных технологий, систематизированных по различным основаниям, в частности, нами выделены:

- 1) технологии прогнозирования;
- 2) технологии реального состояния;
- 3) технологии рефлексии.

Остановимся на более детальном рассмотрении первой группы названных социальных технологий — технологии прогнозирования, предполагающей конструирование «образа будущего» — выработки стратегии развития сферы профессионального образования. Технологии, входящие в состав названной группы, предусматривают включение таких этапов, как:

- 1) целеполагание;
- 2) установление миссии профессионально-образовательного комплекса;
- 3) процесс прогнозирования его развития.

Подобная технологизация необходима в связи с многогранностью деятельности профессионально-образовательного комплекса, а значит многоаспектностью задач, решаемых в его пространстве. В ходе теоретического анализа результатов исследований, полученных учеными, занятыми проблемой технологизации управления конкретной отрасли [73, с.61], было установлена сформированность её теоретико-методологических основ, однако в практической деятельности не было обнаружено формирование ряда значимых стратегических элементов.

Наукоёмкость социальных технологий, определяется рядом причин, среди которых:

- 1) сложность осуществления социального прогнозирования, включающего в себя установление наиболее оптимальных вариантов развития или экстраполяции уже функционирующих, основу которых составляет выработка научно апробированных предполагаемых трансформаций, реализуемых во внутренней и внешней среде профессионально-образовательного комплекса, в свою очередь требующих соответствующей кадровой подготовки.

Следует отметить недостаточность опыта в установлении стратегических ориентиров у современных российских профессионально-образовательных комплексов, что выражается в трудностях определения ими необходимой совокупности материальных и духовных ценностей. Отмеченное находит отражение в падении конкурентоспособности профессионально-образовательных комплексов, снижении эффективности действующей модели внутреннего менеджмента и расстановки устаревших стратегических приоритетов развития, возможности которых в условиях современных динамичных условий крайне ограничены.

Существование «тактического блока», допускающего асинхронность в управлении реализацией одновременно нескольких функций профессионально-образовательного комплекса, которая выступает в качестве одного из препятствий, противодействующая достижению баланса между социальными и экономическими целями.

В качестве ведущей цели деятельности, осуществляемой в рамках профессионально-образовательного комплекса, следует рассматривать достижение высокого уровня профессиональной подготовки индивидуумов. Достижение заданной цели становится возможным благодаря повышению доступности и качества образовательных услуг, при сохранении определенного уровня рентабельности. Подытоживая высказанное, можно отметить наличие противоречия в действующей системе управления профессиональным образованием, которое заключается в противостоянии социальных приоритетов с претеритами экономическими.

Для построения новой современной системы управления исследуемой сферы, следует придерживаться технологии её выработки, включающей ряд обязательных этапов:

- 1) этап анализа, в ходе которого осуществляется выявление проблемной ситуации;
- 2) конкретизация задач, согласованных с поставленной целью;
- 3) выбор наиболее адекватного, в зависимости от текущих условий, и эффективного способа разрешения задач;
- 4) принятие решений;
- 5) нормативно-правовое «закрепление» принятых решений.

В этом случае, *программирование* выполняет основную задачу — решение актуальных проблем, а *социальное планирование* — поэтапную «настройку» в соответствии с целью всех компонентов жизнедеятельности профессионально-образовательного комплекса. Объединение названных операций, позволяющих выработать инновационную технологию управления профессиональным образованием, в частности обеспечивают необходимый алгоритм решения частных задач как вне, так и внутри организации. Задача удовлетворения потребителя в сфере образовательных услуг в отрасли профессионального образования архисложная, требующая перевод потребностей человека в технологическую цепочку специальных профессиональных действий, конечной целью которых является достижение целевых установок, оцениваемых конкретным результатом реализованной деятельности. Первоначально, технологизация процесса удовлетворения потребностей обучающихся, требует проведения декомпозиции поставленной задачи.

Однако, декомпозиция задач не на много облегчает их решение, так как остаётся многоаспектной вследствие:

- 1) различности категории обучающихся (жители конкретной территории, учащиеся образовательных учреждений);
- 2) сложности процедур, которые различаются в зависимости от *исходной точки* доступности и качества предоставляемых образовательных

услуг. Опираясь на результаты, полученные в ходе проведения социального маркетинга, при сравнительном анализе качественных и количественных социологических данных, формируется *социальный заказ*, на основании которого в последствии структурируется система *методов*, используемых в рамках конкретной процедуры.

Технологизация управления устойчивого развития профессионального образования требует:

1) формирование имиджа профессионально-образовательного комплекса;

2) выработки собственной корпоративной культуры;

3) достижение финансовой устойчивости;

4) развитие материально-технической базы;

5) профессионализацию кадрового потенциала и т.д.

Кроме перечисленного, процессу технологизации подвержены ряд компонентов, среди них:

1) мотивация действующих в ней субъектов;

2) координация осуществляемых субъектами действий, которая «производится» ими в пространстве профессионально-образовательного комплекса;

3) мониторинг.

Процесс практического применения рефлексии в ходе принятия управленческих решений включает в себя сравнительный анализ. Указанный анализ позволяет произвести своевременную коррекцию на всех уровнях управления:

1) стратегическом;

2) оперативном;

3) тактическом.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что в качестве основного условия повышения устойчивости развития профессионального образования в целом, выступает повышение уровня *социально-технологической культуры* профессиональных кадров, задействованных в исследуемой нами сфере.

Таким образом, технологизация системы управления профессионального образования способна предоставить широкие возможности, придав упорядоченность в управлении, что положительно отразится на достижении устойчивости его развития, позволив скоординировать и синхронизировать процессы, происходящие в составных компонентах его деятельности, с учетом изменчивости внешних и внутренних факторов.

2.3. Закономерности и принципы концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества

Структурная организация данной части исследования выстроена согласно логики построения методологического аппарата, рассматривая закономерности и принципы концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в качестве следствий, вытекающих из системы методологических подходов.

Системный подход (в рамках третьего направления «работы системного подхода в педагогике», М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев). Обращаясь к общим характеристикам социальных систем как специфическим объектам системного педагогического исследования, среди их многообразия в контексте темы настоящего научного изыскания, были выделены следующие: 1) единство объективного и субъективного; 2) ценностная ориентация; 3) целенаправленность; 4) способность реагировать на процесс познания, прогнозирования и проектирования системы; 5) самоорганизация; 6) самоуправление; 7) рефлексия [96, с. 34–35]. Указанные характеристики позволили сформулировать две **закономерности** организации процесса построения креативно-прогностического управления профессиональным образованием. **Первая закономерность:** детерминации развития деятельности в рамках системы управления напрямую зависят от сформированности позиции субъектов образовательного процесса. В контексте сказанного, под *позицией субъекта* в настоящем исследовании мы понимаем внутреннюю готовность субъектов профессионального образования, в качестве фундамента которой выступает система ценностных отношений к миру, позволяющая сознательно осуществлять выбор и проявлять свободу и творчество в деятельности. Опираясь на представленное понимание сущности позиции субъекта и результаты теоретического анализа его структурного содержания, были выделены следующие *компоненты*: 1) *мотивационно-ценностный*, характеризуемый ценностно-ориентированным характером мотивации каждого субъекта; 2) *волевой*, как способность субъекта к саморегуляции и к преодолению препятствий; 3) *деятельностный*, проявляемый субъектами в активности и инициативность; 4) *рефлексивный*, выраженный в возможности осуществления самооценки и оценки окружающей субъекта действительности. В соответствии с данной закономерностью, были сформулированы следующие **принципы**:

1) *принцип развития активности и инициативы субъекта в свободной деятельности* (в выборе деятельности, в постановке и поиске наиболее оптимальных решений проблемных ситуаций, в вопросах, решаемых субъектом, в организации и осуществлении продуктивной деятельности, в социальном взаимодействии, экспериментировании и т.д.) в качестве необходимым компонентов для эффективного креативно-прогностического управления осуществляемых действий. С точки зрения практической деятельности в ходе процесса осуществления креативно-прогностического управления профессиональным образованием, активности и инициативности на наш взгляд, наиболее продуктивным следует считать экспериментирование, в ход которого каждый субъект устанавливает связи, выявляет закономерности, развивает идеи; осуществляет проблемное

обыгрывание посредством ранее заданных алгоритмов в созданном проблемном исследовательском поле.

2) *принцип преобразовательной направленности деятельности* субъектов, как один из ведущих видов деятельности (творческой и исполнительской) в соответствии с природой человека, которая реализуется в двух аспектах – реально (на практике) и идеально (в воображении, предшествуя практической деятельности). Способность к преобразованию следует рассматривать как важную составляющую развития творческих (креативных) способностей субъектов профессионального образования. В настоящем исследовании под творчеством, основу которого составляют творческие способности субъекта, мы понимаем систему особых действий (процесс) по преобразованию исходной ситуации с применением специальных средств с целью создания нового продукта (Н.А. Багдасаровой, Л.Ф. Баяновой, О.Д. Галимова, Е.С. Ермаковой, Е.Е. Крашенинникова, И.Б. Шияна, О.А. Шиян и др.). Опираясь на результаты исследований вышеперечисленных авторов, *креативную деятельность* субъектов можно представить в виде системы психических процессов, проявляемых в виде особых форм деятельности (творческих проявлений), активизируемых посредством индивидуальных потребностей субъекта и мотивов, побуждающих его к деятельности, делая процесс достижения результата реальным и результативным. Компонентами преобразовательной деятельности выступают: а) принятие цели и её осознание; б) прогнозирование действий по преобразованию предмета; в) получение продукта деятельности.

3) *принцип автономности и субъектности в процессе исследовательской и творческой деятельности*. Понятие «автономность», как одну из психологических категорий, отраженных в ряде психологических теорий личности (эпигенетическая концепция), мы рассматриваем как развивающееся психологическое образование, генезис которого обусловлен развитием самосознания субъекта и проявляется им в автономном поведении. В качестве основных позитивных факторов становления автономности у субъекта выступают сеть взаимодействий между ними. Нами предполагается рассмотрение автономности субъекта с позиций трех направлений из четырех имеющихся с учетом задач настоящего исследования: а) в познавательной деятельности (количество и характер проблемных вопросов в ходе установления сотрудничества субъектов); б) социальной активности (способность принимать самостоятельные решения в деятельности); в) продуктивных видах деятельности (степень шаблонизирования и вариативности применения предметов-заместителей в деятельности). Нами выделены три типа автономного поведения субъекта в деятельности, а именно: а) негативный, характеризуемый низкой способностью к рефлексии, что отражается на статусе субъекта среди прочих; б) гетерономный, что проявляется в принятии любой инициативы со стороны другого субъекта; в) автономный, выраженный рациональным началом и лидирующей позицией в группе субъектов.

В качестве **второй закономерности** выступает динамика развития, зависящая от избыточности цифровой среды, предусматривающей получение гораздо больших информационных единиц и расширение их смыслового наполнения в деятельности. Под избыточностью цифровой среды понимается соотношение количества информации, используемое в процессе решения определенной задачи и достижения заданной цели, к минимальному количеству информации, необходимому для исполнения системой ее функциональной задачи. Основой для рассматриваемой закономерности выступает признание наличия в окружающем нас мире различного рода помех, которые приводят к потере некоторой части информации, восстановление которой возможно при включении некоторой избыточной информации с целью выявления и исправления ошибок, возникших в ходе её трансляции (простое повторение сообщения, преобразование исходного сообщения в другое (метод корректирующих кодов, части которых содержат некоторую информацию обо всех остальных частях). Опираясь на сказанное, в контексте задач настоящего исследования, были выделены два принципа: **принцип взаимообогащающего сотрудничества** всех субъектов образовательного процесса в сфере профессионального, в основу которого легло одно из положений педагогической концепции М.Монтессори, предполагающий развитие системы взаимоотношений как партнерства, как открытой педагогической системой, включающей в себя различные образовательные пространства на основе принятия общих ценностей в процессе взаимообогащающего сотрудничества [29, с.117]; **принцип коэволюции среды и субъектов образовательных отношений**, позволяющий достичь устойчивости в развитии разнородных социальных структур путей их устойчивого коэволюционного развития (коэволюция – самоорганизация внутри эволюционно сформировавшейся природной части, Э.Янч [211]) становится конструктивной альтернативой сегодняшнего дня. В контексте темы настоящего исследования, принцип рассматривается с точки зрения совокупной, взаимно адаптивной изменчивости частей среды и субъектов образовательных отношений с целью совершенствования для достижения оптимального состояния – заданной образовательной цели.

В контексте сказанного, следует отметить, что избыток информации способен перегружать перцептивные каналы, что может послужить в качестве предпосылки для возникновения стресса, что обуславливает необходимость учета **принципа природосообразности**. «Природосообразное обучение» нами понимается как процесс обучения, в ходе построения и организации которого учитывается совокупность энергетических и духовных аспекты личности каждого субъекта, т.е. как взаимообусловленность естественных и социальных процессов. Таким образом, принцип природосообразности следует рассматривать как единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения, реализуемых с посредством присущим субъекту способам, методам и каналам восприятия информации, что в итоге способно привести к развитию целостного мышления. С целью соблюдения

принципа природосообразности в деятельности, на наш взгляд, в ходе отбора содержания информационно-обучающего материала следует соотносить его с уровнем технологичности, подразумевающей соответствие используемых технологий потенциальным возможностям субъекта, спектром допустимых организационно-управленческих операций (действий), предполагающих конкретные механизмы управления объемом и интенсивностью поступающей субъекту информации, и ресурсным потенциалом, обуславливающего необходимые условия развития новых свойства и качеств. Перечисленные нами требования, предъявляемые к информации, позволяют сохранять оптимальный уровень природосообразности в процессе построения системы профессионального образования, образуя систему кластерной структуры, управление которой осуществляется в цифровом формате.

2. Основные положения **культурологического и информационного подходов**, определяют **закономерность компетенции субъектов профессиональным образованием в области культурно-информационного обмена**, напрямую обусловленные развитием их эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей. Основанием для вышесказанного является научно-обоснованный факт присутствия эмотивно-эмпатийного компонента (эмпатия – как отражение культуры, П.В. Симонов [165], как условие подлинного диалогического общения (А.А. Бодалев [23], Р. Мэй [126]) на всех уровнях общения как взаимодействия [75, с.148], проявляющегося в переключающей, подкрепляющей и компенсаторной (замещающей) функциях информационного обмена. Преобладание эмпатии в одном из компонентов (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) обуславливает её следующие формы (виды): 1) эмоциональная эмпатия; 2) когнитивная эмпатия; 3) поведенческая эмпатия. В рамках настоящего исследования наиболее близок подход, предложенный Н.Н. Обозовым [129], выделившим *действенную эмпатию*, характеризующую активным содействием личности или группе, и выступающую в качестве *социально-значимой компетенции* взаимодействующих субъектов. В контексте темы исследования, опираясь на материалы, полученные в ходе теоретического анализа данных ранее осуществленных исследований, были определены два принципа: **принцип информативности в способах ранжирования информации и выбора средств** для достижения своих целей с помощью ИКТ, пропедевтики навыков работы с BigData, чат-ботами. При этом, *информативность* предусматривает информационную насыщенность, образовательного процесса и средств обучения с одновременной минимизацией бессодержательных элементов обучающего материала, осуществляемого посредством *ранжирования информации*, опираясь на ряд психологических констант - скорости восприятия, усвоения и забывания информации, с сохранением целостности восприятия информационной природы образовательного процесса. С целью достижения эффективности педагогических действий, предусматривающих оперирование образовательной информацией, следует придерживаться требований

компенсационной педагогической технология, основу которой составляет способ ранжирования информации (по параметрам, по интегрированному показателю и т.д.); **принцип социального конструктивизма** при сопровождении включения субъектов в процесс профессионального образования с эффектами дополненной реальности (Augmented Reality (AR)), под которой нами понимается технология совмещения слоя виртуальной реальности с физическим окружением, представленная в виде текста, изображения, видео, звука, трехмерных объектов, и созданная благодаря применению специальных программ-браузеров [201]. Рассмотрев концептуальные положения конструктивизма (С.А. Цоколов), изначально возникшего в рамках теории познания, в области преломления их в современной педагогике, нами были выделены следующие идеи в рамках *социального конструктивизма*:

1. процесс профессионального образования следует рассматривать как период непрерывного размышления, представленного в виде сложного процесса конструирования взаимосвязей между сенсорными элементами и психическими качествами с окружающим миром (Э. фон Глазерсфельд).

2. понятия и категории мышления являются результатом моделирования мира в случае наличия проблемы и отсутствия готового на неё ответа, что приводит к необходимости поиска наиболее оптимального способа и пути нахождения «объективно верного решения» [12, с.21].

3. обучение представляет собой систему значимой коммуникации, что позволяет рассматривать познание как индивидуальный и одновременно социокультурный процесс, а обучение как интересубъективная сфера конструирования смысла. При этом, в случае совпадения мнения субъектов образовательного процесса и господствующего в обществе мнения, происходит возникновение межиндивидуальной конструкции действительности – социально сконструированной реальности [219].

Опираясь на сказанное, можно сделать вывод о том, что в качестве базового тезиса социального конструктивизма выступает создание (конструирование) знания (смысла) для каждого субъекта. Конструирование смысла возлагается на субъекта при соблюдении условия непрерывного его сопровождения со стороны управленческих органов:

1) сосредотачивается на субъекте, а не на обучающем материале, что позволяет устранить иерархию между всеми участниками профессионального образования и не использовать метод трансляции знаний «сверху», посредством директив и указаний, предоставив им возможность опираться на собственный опыт;

2) соотносит смысл с опытом субъекта, что свидетельствует о превращении процесса обучения в личное и социальное конструирование смысла из огромного массива личностного опыта, и направлении на построение собственного мира.

3. Обращаясь к основным положениям **коммуникативно-деятельностного подхода**, опираясь на его концептуальные идеи адаптируя их в рамках темы настоящего исследования, была сформулирована следующая

закономерность: эффективность коммуникаций субъектов образовательного процесса зависит от компетентности каждого из них в умении индивидуализировать деятельность. Под компетентностью мы подразумеваем совокупность знаний, умений и опыта деятельности, уверенное владение которыми позволяет эффективно решать образовательные и профессиональные задачи посредством информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, совокупность решаемых задач позволяет субъектам образовательного процесса в рамках осуществляемой деятельности и взаимодействий создать единое коммуникативное поле. Реализация закономерности определяется соблюдением рядом принципов, среди которых непосредственно **принцип информационно-коммуникативной компетентности всех субъектов образовательного процесса**, как основа для построения деятельности в условиях образовательно-воспитательного взаимодействия. Следующий – **принцип интерактивности** (от англ. «inter» – взаимный, «act» – действовать) **среды профессионального образования при развитии социально-коммуникативных компетенций субъектов**, опирается на необходимость создания комфортных для них условий обучения, позволяя им чувствовать себя успешными, интеллектуально состоятельными, что в целом, определяет продуктивность процессов взаимодействия и обучения.

Согласно предложению, выдвинутому компетентными зарубежными учеными Родс и Азбелл, Бент Б. Андерсен и Катя ванден Бринк [145, с.20] и согласованному с Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (далее – UNESCO), мы выделяем следующие типы интерактивного взаимодействия в рамках электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС): активное взаимодействие при котором субъекты проявляют ответную реакцию на предложенную им ситуацию (набор маловариативен) и способность осуществлять управление программой обучения; обоюдное взаимодействие, которое констатируется в случае демонстрации субъектами самостоятельного установления порядка выполнения предлагаемых им заданий путем самостоятельного определения пути освоения материала; обоюдное взаимодействие в ходе которого субъекты и программы взаимно адаптируются друг к другу, позволяя существенно расширить возможности установления контроля со стороны обучающихся над последними из названных. В контексте сказанного следует отметить растущий в последнее десятилетие интерес к информатизации образовательного процесса, причиной чему выступает необходимость поиска средств, способных существенно повысить уровень мотивации субъектов в ходе обучения и воспитания. Информатизация осуществляется путем разработки системы адекватных поощрений и вознаграждений (постановка проблемной задачи, обеспечение *обратной связи*, установление рейтинга, организация соревнования и т.д.).

В качестве *третьего принципа* выступил **принцип права выбора субъектом средств, способов, партнеров при достижении образовательной и профессиональной цели**, основой чему выступает сформированная демократическая культура личности субъекта. Создание ситуаций выбора для субъекта осуществляется посредством допущения вариативности и возможности индивидуализировать образовательный процесс путем внесения выбора в содержание общения субъектов между собой, при котором каждый из них становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.

И последним принципом выступает **принцип сочетание процессов конвергенции (слияние) и дивергенции (разделение) в организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса в избыточной цифровой среде**. В данном принципе осуществляется коагуляция содержательных аспектов вышеназванных принципов, подразумевая конгломерацию самостоятельности субъектов в выборе средств, методов и форм взаимодействий в процессе реализации совместной деятельности. Вариативность, обеспечиваемая предшествующим принципом, предоставляет широкий спектр средств, демократическая культура организации совместной деятельности и интерактивность образовательной среды профессионального образования позволяют при условии уверенного владения ими сформировать необходимый уровень информационно-коммуникативной компетентности субъекта.

4. **Синхронно-диахронный подход** обуславливает **закономерность** эффективности результатов деятельности субъекта в цифровой среде от его способностей кодировать и декодировать информацию, развития схематического и логического мышления и способностей к рефлексии. Реализация указанной закономерности возможна при соблюдении следующих принципов.

Принцип интеграции приоритетов как иерархия ценностей субъекта во взаимодействии в цифровом образовательном пространстве или среде. В основание данного принципа заложено понимание значимости ценностно-ориентационного аспекта в познавательной, преобразовательной и коммуникативной деятельности субъекта (М.С. Каган). Построение иерархии ценностей субъекта в условиях образовательного пространства (среды) выступает в качестве одной из важных задач, стоящих перед профессиональным образованием в условиях современных реалий развития общества. В границах предшествующих принципов необходимо отметить необходимость построения цифрового пространства с позиций удовлетворения потребностей и интересов каждого субъекта. Так как ценности образуют иерархию, то её структура содержит общие для всех иерархических структур свойства, которые, согласно основным положениям теории систем, обладают внепредметной универсальностью (образование инверсивных связей, соподчинение элементов, имманентные, неотчуждаемые свойства, инверсивные отношения и т.д.). Поскольку, ценность понятие социальное, то в репрезентации ценности значимость приобретает её

представленность в социуме, составляя основу для существования как индивидуума, так и социальной группы в целом.

Принцип конструктивной субъектности основывается на рассмотрении субъекта в качестве самостоятельного объекта формирующего собственное жизненное пространство. В качестве значимого конструктивного качества субъекта при названном подходе выступает способность к умственному познанию себя и окружающего его мира, свобода в принятии самостоятельных решений и выборе ценностей, что отражено в предшествующих принципах. Таким образом под конструктивной субъектностью следует понимать объективизацию индивида, позволяющую раскрыть его творческое начало, представив как «полноправно-го творца своих действий».

5. Концептуальные положения **нарративного подхода** позволяют сформулировать **закономерность**, согласно которой повторяемость положительной динамики развития личности субъекта в избыточной цифровой среде профессионального образования напрямую зависит от насыщенности противоречиями в содержании образования, интеграции образовательных областей, систематического feedback в образовательных продуктах на любые виды активности субъекта. Представленная закономерность обуславливает необходимость соблюдения следующих принципов.

Принцип бинарной (от лат. binarius, состоящий из двух частей, компонентов и т.п.) цикличности в преподнесении содержания образования. В процессе обучения каждый компонент дидактической системы, представленный в виде совокупности конкретных актов как последовательные микро- результаты освоения предлагаемых субъекту знаний, носит циклический характер, функциональная значимость которой обусловлена совместной работой всех его структурных составляющих и взаимосвязей между ними в соответствии с требованиями целостности образовательного процесса. Между циклами существуют интервалы, которые разделяют результаты отдельных циклов – качественные «скачки» обучения (макро- результаты), показателями которых являются цель и средства. Необходимость в бинарной цикличности в контексте темы настоящего исследования обусловлена недостаточностью знаниевого компонента с точки зрения удовлетворения требований, предъявляемых к уровню сформированности профессиональной культуры субъекта, что определяет необходимость овладения технологической составляющей, представленной в виде разнообразных средств.

Принцип возрастающей продуктивности (комплементарности) деятельности в различных областях предусматривает взаимное соответствие форм и методов обучения в соответствии с его целями, их совершенствование в интересах гарантированного её достижения, путем обеспечения связей между пространственно взаимодействующими (комплементарными) дидактическими актами (циклами) или их структурных компонентами вследствие взаимодействий.

Принцип обратной связи между образовательной средой и субъектами процесса профессионального образования. Под педагогической обратной связью нами понимается информация, поступающая к субъекту в качестве «ответа» на осуществленные им действия, которые в последствии были соотнесены с процессами и результатами педагогического процесса (feedback). Среди значимых характеристик рассматриваемого явления следует выделить:

- 1) наличие процессов интеракции;
- 2) присутствие взаимосвязи с рефлексией субъекта деятельности;
- 3) определяющее значение в дальнейшей деятельности субъекта коммуникации.

В нашей точки зрения, значимым является установление основных характеристик обратной связи в ходе реализации педагогического процесса, так как именно она выступает в качестве важной составляющей коммуникативных действий. Обратная связь способна оказать значимое влияние на осознание субъектом как своих достижений, так и допущенных ошибок. Кроме того, именно она позволяет устанавливать качество взаимоотношений в совокупности взаимодействий субъектов, тем самым позволяя выстроить мотивационную «лестницу» субъекта и совершенствовать содержательное наполнение педагогического процесса посредством эксплицитного соотнесения выявленных результатов деятельности.

В соответствии со сказанным была выделена значимая для педагогического процесса характеристика обратной связи – конкретика. Кроме неё следует учитывать другую характеристику обратной связи – конструктивный характер. Не следует забывать об особой характеристике, посредством которой обеспечивается сохранение эпистемического доверия между субъектами – персонализация. Также, наравне с вышеназванными немаловажное значение приобретает сбалансированность её компонентов, позволяющая сохранять мотивирующую функцию обратной связи.

Следует обратить внимание на то, что обратная связь представляет собой не только информацию, которая транслируется к субъекту, но и как конструктивный диалог, в ходе которого содержание обратной связи приобретает способность видоизменяться.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

3.1. Концептуальная модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества

Сложившиеся на сегодняшний день социально-культурные, экономические, экологические и политические реалии, вступая в противоречие с ожиданиями общества, удовлетворение потребностей которого в большей степени обусловлено *качеством образования*, проецируемого на профессиональную деятельность управленческих кадров, определяют необходимость кардинальных трансформаций в *уровни профессиональной квалификации педагогических кадров* [3, с.143]. Оценка уровня осуществляется посредством независимой сертификации квалификаций педагогических кадров, позволяющей произвести диагностику имеющихся у них знаний и практического опыта в системе общего образования, тем самым подтвердив / опровергнув степень их готовности к выполнению ими конкретного вида деятельности [26, с.73]. Однако в данном случае возникает вопрос практичности, точности, выраженной в количественных показателях и алгоритмизации процедуры измерений, единство значений которых позволяет выявить уровень сформированности профессиональных компетенций педагогических работников [25, 38].

Предварительно осуществленный анализ данных, представленных зарубежными и отечественными авторами в различных информационных источниках, дал основание предположить наличие возможности применения информационно-коммуникационных технологии (Information and Communication Technologies, далее – ИКТ), инструментальный потенциал которых позволит выстроить *эффективную методику оценки профессиональных компетенций*, что в свою очередь найдет положительный отклик в качестве предоставляемых исследуемой сферой услуг [61, с.28].

Обращаясь к нормативной базе поднятой проблемы, мы обнаруживаем механизмы стимулирования, представленные в тексте Приоритетного национального проекта «Образование», применение которых в качестве реперных точек позволит ускорить модернизацию системы образования, в частности:

1) установление так называемых «точек роста», опора на которые «спровоцирует» целенаправленные действия к росту качества предоставления образовательных услуг;

2) разработка и внедрение элементов управленческих механизмов, способствующих формированию обновленной системы подготовки управленческих кадров [63, с.118].

В контексте сказанного, следует отметить, что *ИКТ, обладающие мощным потенциалом*, сформированный благодаря возможностям инновационных средств, способных совершенствовать творческое мышление и навыки, активизировать мотивационные механизмы деятельности, выявлять и формулировать проблемы, создавать новые знания, осуществлять поиск, анализ и интерпретацию огромного информационного пласта и т.д., что в совокупности определяет понимание их значимости, а также важность *профессиональной компетентности руководителей современной образовательной организации* [68, с.56].

Частный вывод определяет необходимость решения задачи модификации системы подготовки управленческих кадров, и первоначально устанавливает необходимость изучения документов, регламентирующих управление в системе профессионального образования [78, с.22]. Осуществленный анализ позволил выявить ряд *ключевых аспектов*, которые кратко можно сформулировать следующим образом:

1) положительная динамика качества предоставления услуг в сфере профессионального образования находится в прямой зависимости от системы сертификации управленческих кадров;

2) достижение максимальной объективизации оценочных процедур возможно при построении *единой системы сертификации квалификаций*, объединяющей в себе комплекс действенных механизмов, представленных в виде алгоритмов действий проведения, применения модельных методик оценки и рекомендации, структурирующих технологию их использования;

3) создание электронной образовательной среды (далее – ЭОС) – ИКТ-инфраструктуры.

Эффективность решения задач, решаемых руководителем в рамках своей деятельности (целеполагание, стимулирование деятельности персонала, способы и методы производства и т.д.), обусловлена уровнем управления:

– *высший уровень управления*, характеризуемый алгоритмом следующих, осуществляемых руководителем: выявлением совокупности факторов, воздействующих на производство и достижение заданных целей, временное прогнозирование и стратегическое планирование, выявление всего информационного массива, позволяющего предопределять возможность решения поставленных задач, реализация статусов и ролей, в сопровождении ответственности за принятые решения.

– *средний уровень управления* предполагает наличие некоторых ограничений в количественном подчинении работников (малые группы), соответственно, объёме располагаемой информацией, степени управленческих полномочий в групподинамических процессах, степени ответственности, распространяемой в рамках деятельности конкретной группы и создании её ценностно-ориентационного единства.

– *низовой уровень управления*, основным признаком которого является оперативность разрешения текущих задач в области функционирования, коммуникации, мониторинга взаимодействий и контроля,

основанного на информации полученной посредством созданных каналов обратной связи [71, с.17].

Отообразим схематично взаимосвязанные роли, исполняемые руководителями в ходе совершения управленческих действий в разные временные периоды своей деятельности вне зависимости от характера организации (см. рисунок 7)

Управленческие роли	
<p><i>Межличностные роли:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – руководитель; – лидер; – связующее звено. 	<p><i>Роли, связанные с принятием решений:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – устраняющий нарушения; – распределяющий ресурсы; – осуществляющий переговоры.
<p><i>Информационные роли:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – представитель; – распространитель. 	<p><i>Приемник информации</i></p>

Рисунок 7 – Роль руководителей, реализуемые в ходе управленческих действий, по Г. Минцбергу

Обратимся к рассмотрению основных функций в контексте управления, реализуемых руководителями в рамках своего деятельностного поля.

1. *Административная функция* ориентирована на достижение высокой точности в координации действий, осуществляемых подчиненными, направленных на решение поставленных перед организацией задач и достижение заданной цели [84, с.49].

2. *Целеполагающая функция* осуществляется в границах, определяющих значимость и иерархию привилегированности тактико-оперативных целей в совместно осуществляемой коллективом деятельности, достижение которых обуславливает необходимость выделения и обоснования эффективности применяемых методов и средств. Кроме названного, особое внимание требует к себе сформированность у руководителя умения осуществлять прогноз будущих результатов, учитывая при этом весь комплекс возможно действующих (внешних / внутренних) факторов (прогностическая оценка ситуации) с целью принятия обоснованного управленческого решения [106, с.8].

3. *Дисциплинарная функция* ориентирована на урегулирование коллективно осуществляемой деятельности с назначением трудовых обязанностей, обозначением норм поведения, установлением уровня результативности для каждого члена коллектива с учетом его потенциально-профессиональных возможностей, а также определение спектра возможных мер, действенность которых значима в коррекционных мероприятиях [109, с.7].

4. *Экспертно-консультативная функция* определяется уровнем сформированности профессиональной компетентности руководителя, так как проявляется в степени достоверности, преподносимой им коллективу информации [198, с.191].

5. *Коммуникативно-регулирующая функция* обнаруживается в процессах урегулирования взаимодействий внутри коллектива посредством установления и управления направленностью и характером функционально-ролевых действий каждым его членом [202, с.222].

6. *Функция представительства* реализуется в ходе вынесения информации о деятельности организации во внешний мир, обеспечиваемый компетентностью, внешним видом, поведенческими реакциями, и коммуникативными умениями руководителя.

7. *Воспитательная функция* определяет степень включенности каждого члена коллектива в совместно осуществляемую трудовую деятельность, что в итоге характеризует психологическую атмосферу, характер межличностных отношений, степень их модальности, и, одновременно со сказанным, является неким косвенным индикатором успешности реализации управленческих функций руководителем [163, с.29].

8. *Психотерапевтическая функция* позволяет разрешить возможные в коллективе конфликтные ситуации, посредством пропедевтики возникновения стресс-факторов, тем самым значительно увеличивая результативность деятельности организации в целом [207, с.72].

Специфические особенности функционирования системы образования определяют ряд особенностей в профессиональной деятельности управленческих кадров, на рассмотрении которых остановимся более подробно.

В качестве важной составляющей управленческой деятельности руководителя следует рассматривать знания психологических законов, которым подчинено групповое поведение людей в совместно осуществляемой деятельности, а также умение осуществлять прогноз их эмоциональных реакций на требования организации обусловленные необходимостью достижения общей цели [180]. Кроме названного, необходимо акцентировать внимание на том, чему уделяют особое значение в своих исследованиях ряд ученых, отмечая положительную тенденцию к успешности управления в случае четкого восприятия подчиненными алгоритма действий и решаемых задач [183, с.156].

Среди многочисленности образовательных задач, решение которых позволяет достигнуть конкретной цели в обучении, следует выделить ключевые направления деятельности, такие как:

- 1) обеспечение научно-методическим информационным материалом, позволяющим оптимально внедрить новое содержание обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования,
- 2) модернизация технологии обучения;

3) оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности;

4) развитие и саморазвитие профессионального мастерства педагогов с учетом изменений и особенностей образовательного пространства [154, с.64].

Кроме названного, деятельность руководителей включает в себя комплекс видов деятельности, отображенных на рисунке 8.

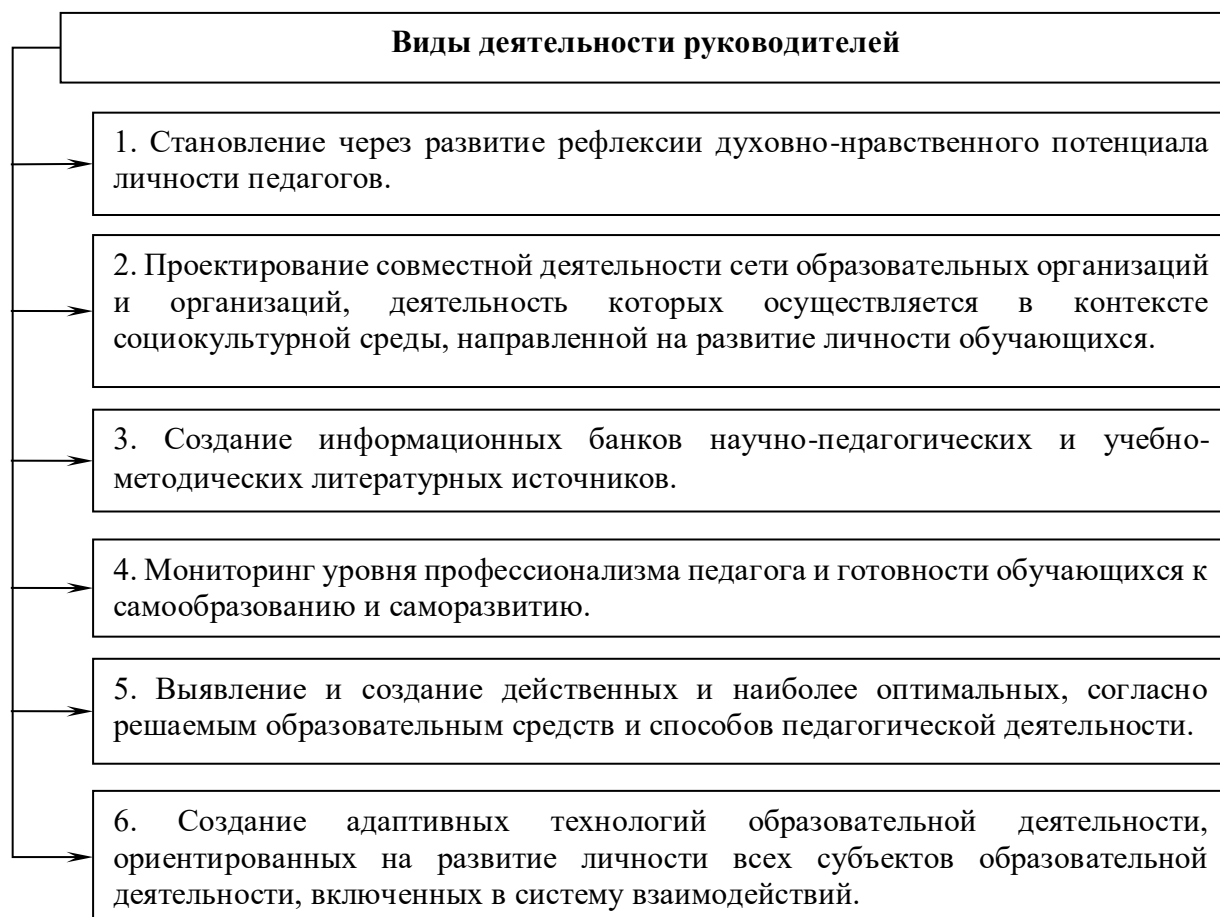


Рисунок 8 – Виды деятельности руководителей в сфере предоставления образовательных услуг

Перечисленные виды деятельности предполагают наличие практического опыта у педагогов, который позволяет им осуществлять отбор содержательного наполнения учебно-методической работы, опираясь на источниковую базу [104, 120, 160], включающую в себя компоненты, представленные на рисунке 9.

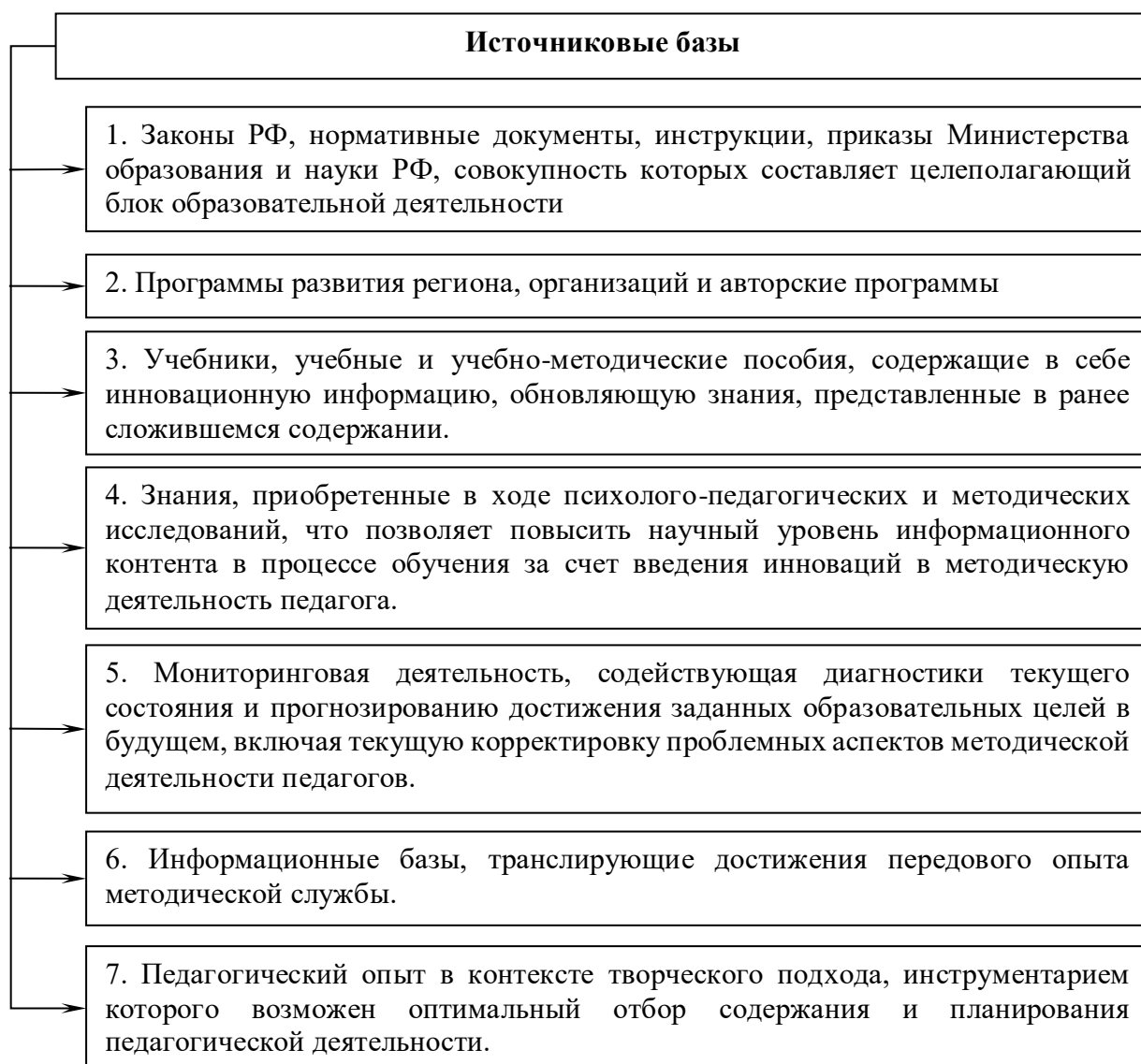


Рисунок 9 – Источниковые базы педагогической деятельности

Таким образом, действующая в настоящее время практика реализации профессиональной деятельности руководителей образовательных организаций обусловлена социальным заказом на подготовку конкурентоспособных специалистов, посредством перехода от традиционно принятой ранее регламентирующей функции к консультирующей с позиции научных знаний и сопровождающей образовательный процесс [89, с.27]. Сказанное определяет ряд требований, выдвигаемых к профессиональной компетентности руководителей, соответствие которым позволяет достигать заданного уровня качества профессиональной подготовки в рамках реализуемого образовательного процесса [90, с.118].

С целью установления архитектоники профессиональной деятельности, осуществляемой специалистами в области управления организацией профессионального образования, выявим функциональные компоненты их поля деятельности (см. рисунок 10)

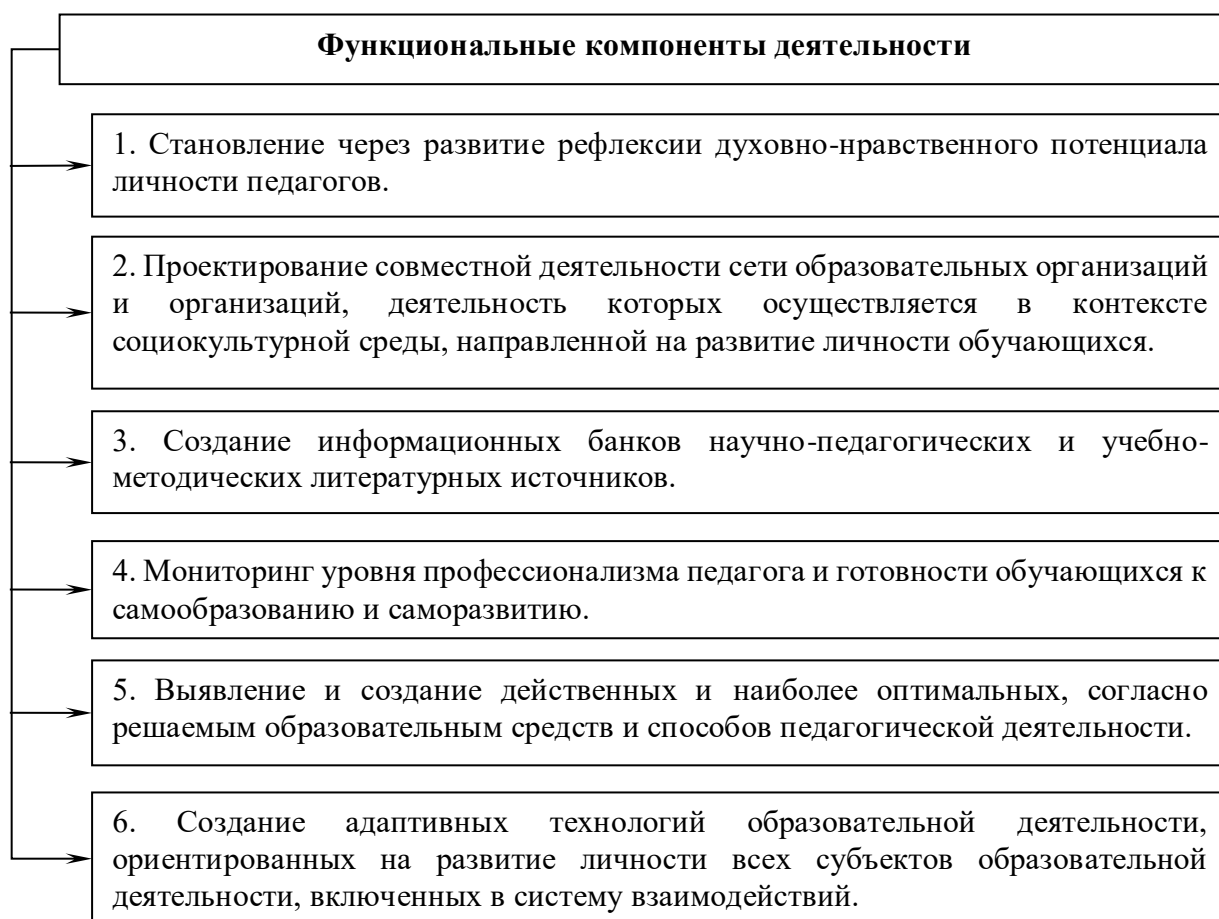


Рисунок 10 – Функциональные компоненты деятельности руководителей образовательных организаций

1. *Гностический компонент* определяет уровень сформированности умения практического применения освоенных и накопленных знаний, их своевременной «мобилизации» для решения задач, лежащих в сфере профессиональной деятельности, и способность к анализу осуществляемой деятельности.

2. *Проектировочный и конструктивный компоненты* определяются сформированностью умения прогнозировать результат деятельности каждого его субъекта в соответствии с заданными целями и задачами.

3. *Организаторский компонент* устанавливается границами организационной деятельности всего коллектива, и каждого его члена, в которой руководитель выполняет главную роль в вопросах, требующих регулирования согласно ранее перечисленным нами функций.

4. *Коммуникативный компонент* определяет уровнем сформированности умения создавать целесообразные с точки зрения цели и задач образовательной организации взаимоотношений в профессиональных взаимодействиях.

5. *Информационный компонент* реализуется в аналитической деятельности руководителей образовательных организаций, которая объединяет в себе: 1) освоение, анализ и обобщение информации в

соответствии с ведущими направлениями деятельности образовательной организации; 2) установление диспозиционных границ информационных потоков с целью регулирования объема используемой информации; 3) выявление целевой значимости поступающей информации согласно цели и задачам образовательной деятельности [98, 100].

Таким образом, совокупность полученных в ходе аналитической работы данных, представленных в научных информационных источниках результатов, позволяет выделить ряд ведущих структурных компонентов деятельности руководителей образовательных организаций (см. рисунок 11).

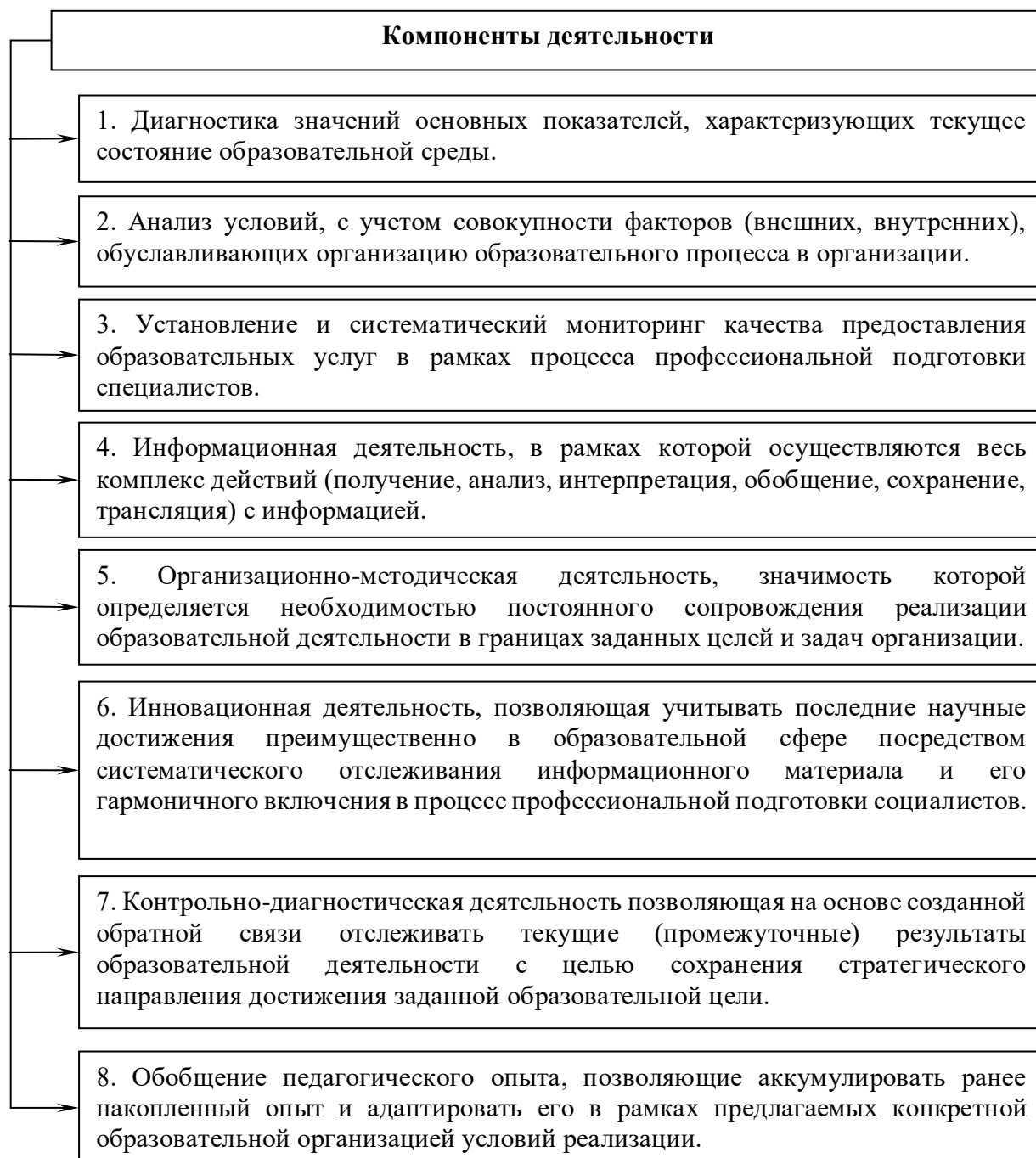


Рисунок 11 – Структурные компоненты деятельности руководителей образовательных организаций

В контексте результирующей совокупности данных, можно выделить ряд структурных компонентов профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций (см. рисунок 12).

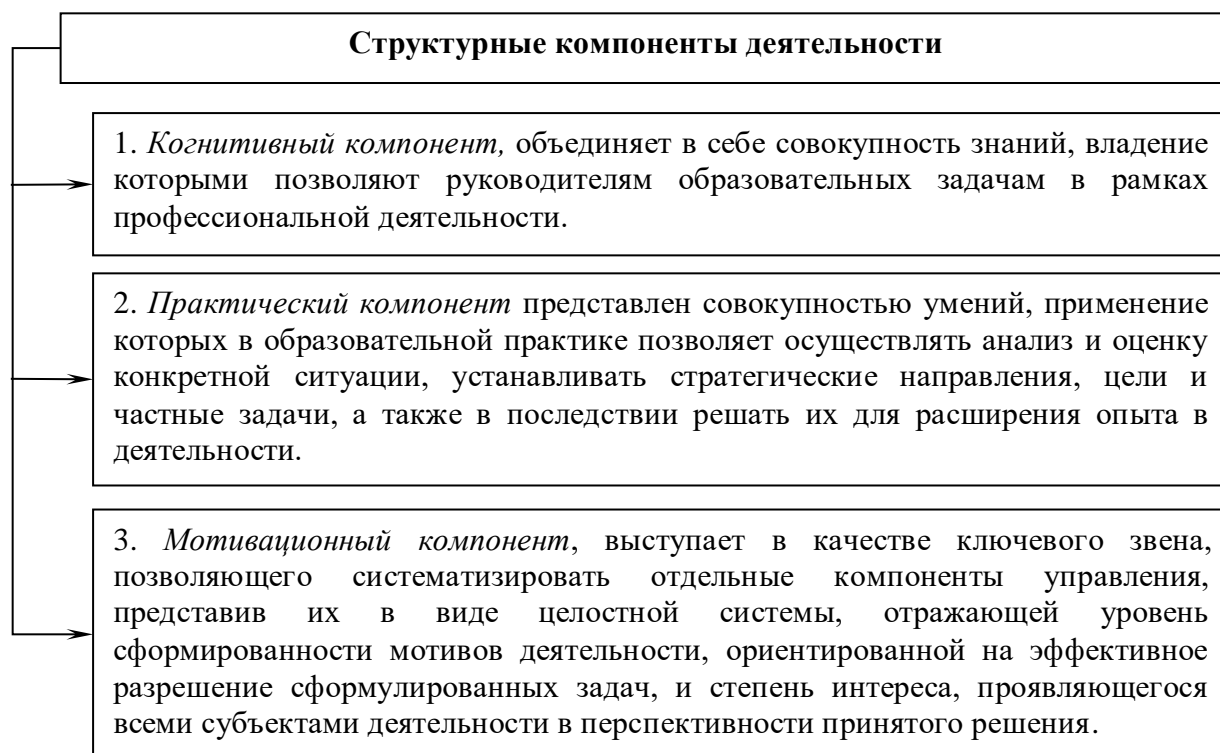


Рисунок 12 – Структурные компоненты профессиональной деятельности руководителей образовательных организаций

Кроме структурных компонентов в ходе настоящего исследования в рамках теоретического анализа и полученных результатов, следует указать выявленные основные формы организации образовательного процесса [91, с.167], целью которого является достижение высокого уровня профессиональной подготовки педагогических кадров, среди них:

1) *интегративная*, применяемая в большей степени при организации профессиональной подготовки / переподготовки молодых специалистов, которые либо не имеют высшее педагогическое образование, либо допустили большой временной перерыв в профессиональной деятельности [103, с.69];

2) *дифференцированная*, встречаемая на практике профессиональной подготовки педагогических кадров, изначально демонстрирующих достаточно высокий уровень сформированности компетенций;

3) *модульная*, применима в условиях профессиональной подготовки, нацеленной на раскрытие творческого потенциала педагогических кадров, способный самостоятельно осуществлять выбор модуля обучения из списка предлагаемых [27, с.30];

4) *авторская*, основной задачей которой является обмен опытом в среде лучших педагогов и руководителей образовательных организаций.

На сегодняшний день отмечается активизация деятельности, направленной на модернизацию системы образования образовательные

организации, что в большинстве случаев достигается путем включения организаций, предоставляющих образовательные услуги в систему экспериментов, ориентированных на структурно-содержательное совершенствование профессионального образования и разработки целевых федеральных и региональных программ [20, с.28]. Анализ действующих процессов модернизации, а также учитывая уже достигнутые к настоящему времени результаты, позволили выявить ведущие тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров (см. рисунок 13).

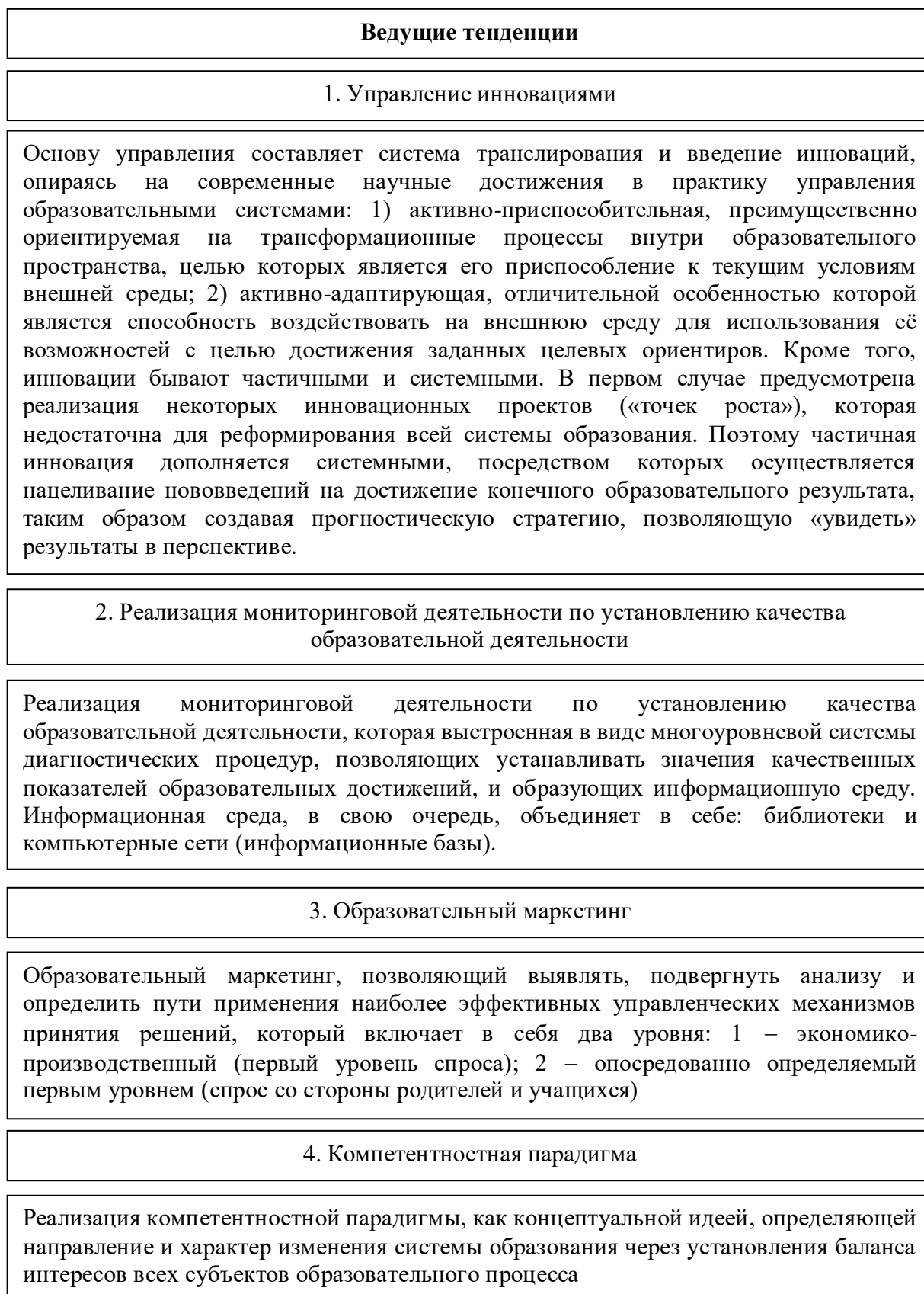


Рисунок 13 – Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров

Анализ тенденций позволяет сформулировать столпы системы корректирующих мероприятий, охватывающих различные временные рамки

(краткосрочные, среднесрочные, пролонгированные) тем самым обеспечивая баланс интересов субъектов образовательного процесса в сфере профессиональной подготовки специалистов [16, 19].

Если принять за основу понимание компетентности специалиста как основы любой профессиональной деятельности, определяемой рядом характеристик: 1) содержательными (знания, умения, навыки); 2) структурными (уровни профессионального мастерства); 3) личностными (степень готовности, способности [31, с.114] и т.д., то следует выделить основные составляющие компетентности руководителя образовательной организации, отображенные на рисунке 14.

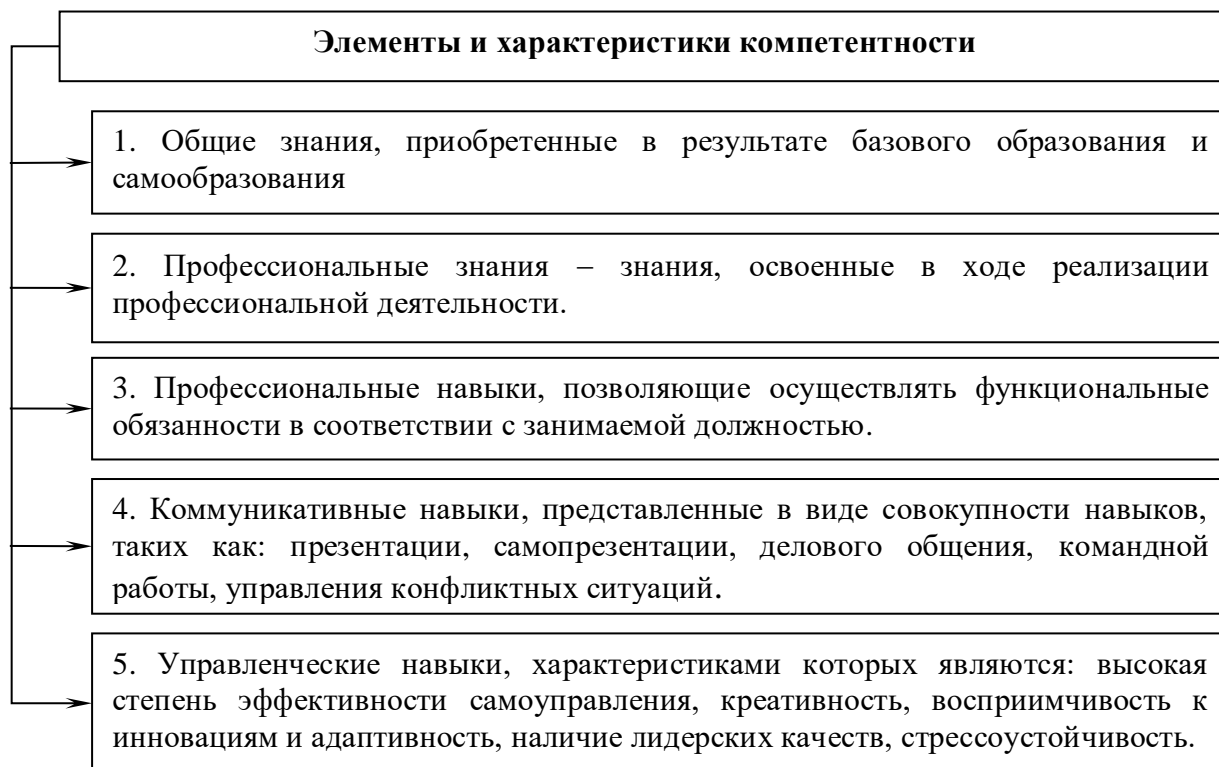


Рисунок 14 – Составные компоненты компетентности руководителя образовательного заведения

Анализ трактовки понятия «компетентность» продемонстрировал трудность принятия единого толкования, под которым в контексте заданной исследованием темы мы понимаем *многоаспектную интегральную характеристику, включающей в себя комплекс компетенций, целостность которой устанавливается содержанием, определяемым целями, задачами и характером деятельности.*

Профессиональная компетентность, на наш взгляд, представлена совокупностью конкретных компетенций, значимых для выполнения деятельности в рамках определенной профессиональной сферы, и личностными качествами.

Опираясь на требования, прописанные в содержании стандартов педагогического образования, нами были выделены виды профессиональных компетенций управленческих кадров (см. рисунок 15)



Рисунок 15 – Виды профессиональных компетенции управленческих кадров

Далее, обратим внимание на определении основных качеств руководителя, позволяющие ему эффективно осуществлять управленческую деятельность в рамках сферы деятельности [36, 140]. Некоторые качества были выделены нами в ходе анализа результатов, представленных в исследованиях, осуществленных ранее, среди них:

- 1) *интеллект*, позволяющий руководителю решать сложные и абстрактные проблемные задачи;
- 2) *инициатива и деловая активность*, которые обеспечиваются сформированной мотивационной сферой, «провоцирующей» его к проявлению находчивости и самостоятельности в принятии решений и действию, ориентированного на его реализацию;
- 3) *уверенность в себе*, коррелирующая с уровнем самооценки и притязаний;
- 4) *способность игнорировать частности*, воспринимая ситуацию в широком контексте;
- 5) *умение организовывать совместную деятельность*, делегируя ряд полномочий подчиненным;
- 6) *готовность к принятию рискованных решений* и проявлению ответственности за действия, осуществленные в рамках принятых решений (ответственность и надежность);
- 7) *активность*, которая объединяет в себе как личную активную жизненную позицию руководителя, так и управленческую;
- 8) *способность к накоплению управленческого опыта*;
- 9) *умение в случае необходимости изменять стиль управления*.

Авторская позиция, сформулированная выше, не затрагивает качеств руководителя конкретной области профессиональной деятельности, что определяет необходимость их рассмотрения в рамках специфических особенностей педагогической деятельности [137, 138, 139, 140].

Разнообразие перечня личностных качеств руководителя образовательной организации, представленное в научных информационных источниках, позволило посредством анализа и обобщения, опираясь на основные положения теории компетенций (Ю.К. Тихомирова), сформировать структурную архитектуру его ключевых качеств (см. рисунок 16).



Рисунок 16 – Личностные качества руководителя образовательной организации

Совокупность представленных профессиональных и личностных качеств руководителя образовательной организации, выступила в качестве предпосылки для формирования списка наиболее значимых его *профессионально-личностных качеств*, которые в большей степени способны обеспечить достижение высокого уровня эффективности управленческой деятельности (см. рисунок 17).



Рисунок 17 – Профессионально-личностные качества руководителя образовательной организации

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что сложившаяся в силу совокупности социально-экономических, информационно-технологических, научно-исследовательских и культурных условий ситуация, определяет необходимость переосмысления целеполагающих установок профессионального образования и планируемых результатов, что в свою очередь влечет за собой важность трансформаций в структурно-функциональной архитектонике процесса образовательной деятельности, и соответственно, процесса управления высшей школой [155, 170]. Решение проблемы повышения качества управления профессиональной подготовкой должна способствовать *модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием* с учетом всех сложившихся на сегодняшний день условий, формируемых внешними и внутренними факторами.

Осуществленной в данной части исследования теоретический анализ и полученные в ходе него результаты с применением метода моделирования позволяют сформировать основу для создания вышеназванной модели путем воспроизводства характеристик исследуемого объекта в модели, которая максимально точно отражает все грани оригинала и предусматривает подкрепление со стороны соответствующих теорий [177, с.27].

В ходе построения концептуальной модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества были учтены следующие требования [179, 191], предъявляемые к процессу моделирования:

- 1) модель представляет собой *составную часть общей системы*
- 2) модель *отражает все взаимосвязи* (взаимодействия субъектов, компонентов, элементов и т.д.) присутствующие находиться в оригинале;

- 3) модель *обладает некоторыми отличительными от оригинала в значениях параметрами*;
- 4) модель способна *замещать оригинал* в ходе исследования;
- 5) модель позволяет *приобрести новые знания об оригинале* в ходе реализации научно-исследовательской деятельности.

Разработанная нами модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием выражена через представление структурно-функциональных взаимосвязей её структурных компонентов с отражением функционального наполнения каждого. Исследование конкретного компонента (процесса, явления) осуществляется посредством изучения комплекса частных моделей. Сказанное, позволило нам представить компоненты структурно-функциональной модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием в следующем виде (см. рисунок 18).



Рисунок 18 – Структурно-функциональные компоненты модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием

Естественно, все отраженные на рисунке 18 структурные компоненты модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием находятся в тесной взаимосвязи с функциональными, посредством которых достигается обеспечение нескольких функций

одновременно, значимость каждой из которых определяет целостность всей системы.

В рамках представленных результатов исследования можно перечислить основные профессиональные компетенции в совокупности способных обеспечить успешность профессиональной деятельности управленческих кадров в частности и организаций профессионального образования в целом (см. рисунок 19).



Рисунок 19 – Профессиональные компетенции деятельности управленческих кадров и организаций профессионального образования

Отмечая наличие в структурной организации профессиональных задач некоторую разнонаправленность, мы подразделили их на две группы. В первую группу вошли так называемые *типовые компетенции* позволяющие решать задачи, которые достаточно стандартны для сферы профессиональной деятельности, во-вторую – креативные, объединяющие задачи с которыми образовательные организации сталкиваются впервые, включая в себя неопределенность формулирования, методы решения и интерпретации результатов [162, 171].

Приоритетной задачей системы профессионального образования является прогнозирование направления развития её новой архитектоники и направления подготовки кадров, что предусматривает необходимость модернизации действующей в настоящее время модели ее управления и, соответственно развития, предоставляющей в качестве административных рычагов управления нормативные и экономические методы, позволяющие совершенствовать целостную систему показателей качества образования [108, с.78].

Предлагаемая к реализации модель должна в полной мере отвечать требованиям, предъявляемым со стороны теории управления экономических систем, в согласовании с ведущими тенденциями развития системы профессионального образования [49, с.281], т.е. представлять собой систему, характеризуемую такими показателями, как экономичность, устойчивость, инновационность., конкурентоспособностью, эффективностью, оптимальностью и гармоничность., учитывая присутствие в неё способности к самоорганизации в согласовании с имеющимися у неё ресурсами [64, с.19].

Мультивариативность, отмечаемая в самоорганизации образовательных систем, достигается многообразием реакций, проявляемых системой в ответ на разнообразные внешние воздействия, в основе которых лежат два основных принципа:

1) *отрицательной обратной связи*, посредством которого демонстрируется механизм сохранения баланса в ответ на периодически возникающий хаос;

2) *положительной обратной связи*, благодаря которой осуществляется накопление прогрессивных трансформаций с последующим усилением их положительного воздействия на открытую систему профессионального образования [88, с.20].

Прогрессирование в системе наблюдается в случае активного конкурирования между вышеназванными связями с периодичным установлением компромисса, что объясняется структурными изменениями, с последующим выходом из равновесного состояния и, соответственно, переходом на новый виток развития [87, 92]. Осуществление перехода образовательных организаций с исходного на желаемый уровень возможно несколькими путями, которые наглядно представлены нами на рисунке 20.

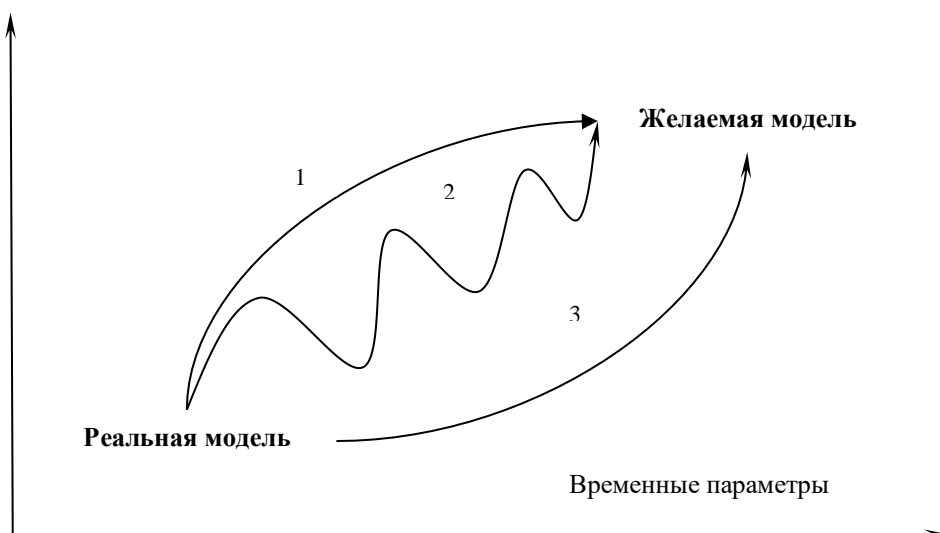


Рисунок 20 – Переход реальной модели управления образовательной организацией к заданной конкретными параметрами желаемой

Первый путь предполагает внесение радикальных изменений в ходе первого этапа стратегического управления, далее – осуществляется на систематической основе постепенное приближение, посредством корректировки, отдельных «деталей» вплоть до достижения желаемого результата.

Второй путь можно представить в виде чередования радикальных перемен с периодом осмысления достигнутых результатов, а весь процесс направлен на достижение заданных значений параметров целеполагания.

Третий путь характеризуется постепенные «мелкими» действиями в направлении к заданной цели, как правило производимыми в рамках организационных аспектов действующей «устаревшей» образовательной системы [82, с.21].

В любом случае, какой бы путь не был бы намечен конкретной образовательной организацией, системой образования в целом, стратегия предполагает разработку концепции функционирования и развития в перспективе (прогностика) [118, с.4], которая отражает системные управленческие решения – действия, направленные на реализацию приоритетных задач, заложенных в концептуальной идее созданной модели, обеспечивающей конкурентные преимущества. В этом случае в качестве ключевых факторов, регулирующих стратегию образовательной организации, выступают управленческие решения, лежащие в пространстве:

- 1) объективного системно-научного обоснования всей совокупности аспектов;
- 2) смысловой контекст управленческих кадров, в обязанности которых входит принимать решения;
- 3) профессионально-личностные качества управленческих кадров [128, с.51].

В контексте вышесказанного, следует акцентировать внимание на том, что стратегическое конкурентное преимущество достигается посредством достижения баланса между *стратегическим конкурентным преимуществом образовательной организации* (Competitive Advantage), *ключевой компетенции* (Core Competence) и *корпоративной стратегией* (Corporate Strategy) [146, с.88].

Совокупность представленных результатов исследования позволила спроектировать *процессуальную* (см. рисунок 21) *функциональную* (см. рисунок 22) составляющие *модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием*, представленную на рисунке 21.

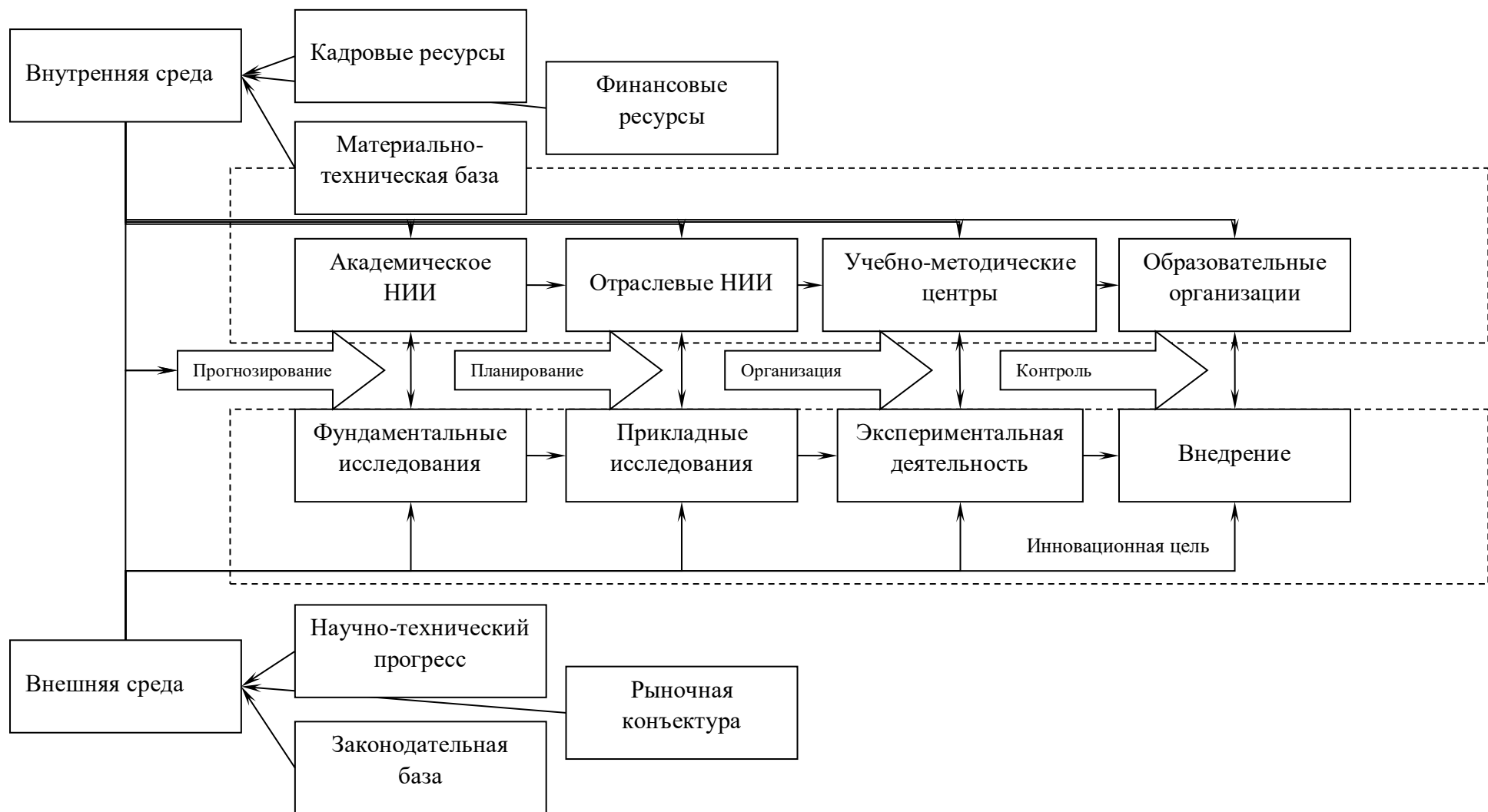


Рисунок 21 – Процессуальная модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием



Рисунок 22 – Функциональная модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием

Концептуальная модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием, представленная в виде нескольких составляющих, что позволяет раскрыть структурно-функционально-процессуальную архитектуру основы производимых в рамках её действий, основывается на *принципах комплексности, оптимального соотношения управленческих ориентаций, оперативности, согласованности, адаптивности и делегирования полномочий*, тем самым обеспечивая целостность инновационного цикла реализации управленческих решений. Учет внутренних и внешних факторов среды, способных оказать значимое влияние на прогностику развития, в совокупности представляют собой блок прогнозирования управленческой деятельности, направленной на оптимизацию использования имеющихся в образовательных организациях ресурсов [141, с.42].

Разработанная и представленная в данной части исследования концептуальная модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием, создает научные основы формирования педагогической модели управления, тем самым обеспечивая создание организационно-педагогических условий, посредством которых достижима активизация управленческой деятельности учреждений в рамках профессионального образования.

3.2 Организационно-управленческие и организационно-методические условия реализации концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием

Первоначально, приступая к рассмотрению организационно-управленческих и организационно-методических условий, при соблюдении которых возможно достижение высокой степени эффективности реализации модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием, следует обратить внимание на наличие двух ведущих стратегий образования, определяющие сущность исследуемого явления:

1) *первая стратегия* нацелена на достижение конкретно заданной образовательной цели, которая в преобладающем большинстве случаев формулируется как высокая степень обученности специалистов, выраженная в уровне его конкурентоспособности в пространстве реализации профессиональной деятельности;

2) *вторая стратегия* ориентирована на так называемые «цели-векторы», заданные множественностью реперных точек, среди которых чаще всего выделяют: обучаемость, самоактуализацию, социализацию и т.п. [132, 134].

Подобный подход позволяет рассматривать процесс креативно-прогностического управления профессиональным образованием с двух позиций:

1) управление образовательным процессом с точки зрения итогового результата, выраженного степенью освоенности стандартизированного программного содержания учебной информации (знания, умения, навыки, компетентности, компетенции) [153, с.69]. Реализация данной стратегии осуществляется посредством использования в качестве ориентиров предложенные образовательные стандарты, учебные программы, отобранные с точки зрения максимальной оптимальности и соответствия целям и задачам процесса обучения, формы, методы, средства обучения, включая способы оценочной деятельности по выявлению образовательных достижений;

2) управление процессом обучения, представленным в виде непрерывного процесса развития и становления личности обучающегося, что предусматривает детализированное внимание к становлению таких сфер, как потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы, развитию интеллектуальных способностей и формированию социально и профессионально важных качеств будущего специалиста [156, с.36]. Реализация названной стратегии возможна лишь при разработки новых концепций управления, содержания и технологий.

Динамичность сред системы образования определяет необходимость разработки новых образовательных продуктов, а значит предполагает прогностику их эффективности и креативность в принятии ранее не используемых в практике управления решений [208, с.231]. Из сказанного следует, что совокупность действующих в настоящее время управленческих принципов, методов и средств не способна обеспечить эффективное развитие системы образования, что негативно отражается на уровне её конкурентоспособности и очевидно в эпоху глобализации общества.

Креативно-прогностическое управление представляет собой процесс влияния со стороны руководителя и его взаимодействия в рассматриваемой системе, учитывая все субъекты, участвующие в деятельности [197, с.37]. В качестве специфической особенности деятельности, осуществляемой руководителем, выступает оказываемое им воздействие, направленное на другие управленческие кадры, решающие в рамках исследуемой системы комплекс управленческих задач [40, с.291].

В контексте сказанного, следует обратить внимание на основных направлениях деятельности руководителей, которые нами сформулированы следующим образом:

- 1) сбор информации, анализ, интерпретация, обобщение и принятие самостоятельных решений в вопросах достижения заданной цели и решения задач в контексте осуществляемой деятельности;
- 2) отбор, делегирование полномочий, а в случае необходимости обучение и воспитание управленческих кадров;
- 3) координация деятельности исполнителей и организации в целом [41, с.71].

Содержание управленческих функций, рассмотренное нами ранее, определяет вид деятельности, ответственность за которую ложиться на руководителя образовательной организации. Среди подобных управленческих функций нами были выделены:

- 1) *административная*, в рамках которой осуществляется координация индивидуальной деятельности каждого члена коллектива, оценка которой происходит путем совмещения достигнутых им результатов с общей системой целеполагания конкретной образовательной организации [50];
- 2) *целеполагающая*, посредством которой устанавливаются долгосрочные (тактические) и краткосрочные (оперативные) приоритетные цели образовательной организации, опираясь на которые осуществляется отбор наиболее оптимальных методов и средств для их достижения;
- 3) *дисциплинарная*, в содержательный компонент которой входит деятельность, направленная на регулирование обязанностей каждого члена коллектива в рамках совместной работы, и «режима» поведения, прописанного нормами и правилами, принятыми в конкретной образовательной организации [55, с.56];
- 4) *экспертно-консультативная*, значимость которой обусловлена необходимостью проведения систематической оценки степени сформированности профессиональной компетентности каждого члена коллектива в виду изменений во внешней среде (инновации научно-технической сферы, социально-экономические и культурные трансформации в обществе и т.д.) [59, с.77]. В этом случае руководитель выступает в качестве источника достоверной и надежной информации;
- 5) *коммуникативно-регулирующая* ориентированная на осуществления деятельности по урегулированию характера взаимодействий между членами коллектива и пропедевтики возникновения конфликтных

ситуаций при игнорировании / неосознанности ими функционально-ролевых способов построения взаимоотношений [101, с.99];

6) *представительская* – важная функция, посредством которой осуществляется презентация образовательной организации во внешнюю среду, что в большей степени оказывает влияние на её конкурентоспособность при условии сопоставления достигнутых результатов [127, с.40];

7) *воспитательная* позволяет создать максимально комфортные условия для каждого члена коллектива с целью развития коллективности в совместной деятельности, что позволяет максимизировать активность и, соответственно, результаты коллективной деятельности [14, с.19];

8) *психотерапевтическая*, посредством которой осуществляется не только вскрытие источников возникновения конфликтных ситуаций, но и их устранение, путем ликвидации стресс-факторов [6, с.23].

Особенностью управленческой деятельности в сфере профессионального образования является необходимость соблюдения одного из организационно-управленческих условий, которое заключается в сформированности умения у руководителя образовательной организации применять *технику креативно-прогностического управления*.

В данном случае, под техникой креативно-прогностического управления мы понимаем способность осуществлять своевременное прогнозирование и способность принимать самостоятельное решение, которое характеризуется такими критериальными параметрами, как: 1) продуктивность; 2) перспективность; 3) оригинальность (креативность); 4) прагматичность; 5) своевременность (в соответствии с временными и пространственными показателями) [209, с.312].

Таким образом, креативно-прогностическое управление следует рассматривать в качестве система комплексных воздействий, в основе которых лежит взаимодействие между руководителем и подчиненными, посредством которых возможно достижение изначально заданных конкретными параметрами (прогнозирование) образовательных результатов в русле глобальных стратегических направлений посредством творческих методов управления [193, с.61].

В качестве основного результата деятельности руководителя образовательной организации выступает управленческое решение, которое в рамках техники креативно-прогностического управления следует считать креативным, так как описывается следующими характеристиками: 1) оригинальностью (статистическая редкость); 2) осмысленностью; 3) трансформационностью (вариативностью); 4) единством накопленного опыта, определяющим концентрированность идеи при воплощении её в конкретной форме [189, с.9].

Еще одним условием в рамках исполнения техники креативно-прогностического управления, является обязательность отстранения от традиционно используемых приёмов решения управленческих задач, что приводит к созданию продукта творчества. Естественно, креативная

деятельность включает в себя ранее освоенные приёмы и методы умственной деятельности, однако, путем выявления новых и неизвестных закономерностей, опираясь на накопленный опыт создаёт обновленную систему действий – продукт творческой (креативной) деятельности [206, с.49]. Креативность созданного продукта следует определять путем оценки степени субъективной новизны и адекватности ситуации, разрешение которой невозможно традиционно используемыми методами (способами). Субъективная новизна продукта творчества возникает при условии разрешения проблемной ситуации нестандартным (творческим) способом, опираясь на знания теории, методологии и технологии управления.

Все управленческие решения в рамках техники креативно-прогностического управления должны отвечать требованию перспективности (прогностичности), что является продуктом способности человека к антиципации (от лат. *anticipatio* – прогнозируемое представление об явлении, предмете, феномене и т.д.) [46, с.171].

Таким образом, способность руководителя к антиципации составляет основу планирования, целеобразования и целеполагания, которые представляют собой специфическую мыслительную деятельность, направленную на формулировании гипотез в рамках причинно-следственных связей на развитие событий или их последствий.

Кроме отмеченного, следует акцентировать внимание на значимость в комплексном прогнозировании (стратегическом планировании, моделировании) учета не только ресурсной базы, но и социально-политических, психолого-педагогических и акмеологических закономерностей, подходов и принципов, согласно которым происходит развития системы профессионального образования [192, с.31].

Обращаясь к методологическим подходам, необходимо выделить наиболее значимые, с нашей точки зрения, т.е. те, положения которых составляют фундамент концептуальной идеи моделирования креативно-прогностического управления профессиональным образованием, а именно: 1) системный; 2) синергетический; 3) аксиологический.

Системный подход (А.Н. Аверьянов, Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.П. Садовский, В.С. Тюхтин, Э.Г. Юдин, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков, В.А. Слостенин и др.) позволяет осуществить анализ конкретного объекта (явления, предмета, феномена) с позиции целостной системы, представленной в виде совокупности взаимосвязанных компонентов.

Синергетический подход (теория самоорганизации) (В.И. Аршинов, В.Г. Виненко, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И.Р. Пригожин, В.С. Степин, Г. Хакен и др.) позволяет решать задачу познания принципов, составляющих фундамент различных по своей природе процессов самоорганизации, исследовав поведение саморазвивающейся личности в качестве системы открытого типа, взаимодействующей с внешней средой.

Аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, Н.С. Малякова, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.) предусматривает наличие ценностного основания в управленческой деятельности, раскрываемого через совокупность принципов: 1) сохранение разнообразия при гуманистической системе ценностей; 2) вариативность творческого проявления; 3) изучение прошлого опыта с целью возможного формирования нового. Совокупность представленных методологических подходов позволяет раскрыть методологию настоящего исследования в рамках заявленной цели [184, с.10].

Далее, остановимся на рассмотрении конкретных принципов, логично вытекающих из вышеназванных методологических подходов, соблюдение которых выступает в качестве одного из организационно-управленческих условий реализации креативно-прогностического управления, так как устанавливает требования к организации деятельности, в нашем случае в рамках профессионального образования [24, с.24].

Естественно, наше исследование не является исключением, поэтому в нём учтены общие принципы управления, в состав которых включены: 1) единства теории и практики; 2) целостности, конкретности, всесторонности; 3) активности сознания и субъективного фактора; 4) возрастания потребностей; 5) единства объективного и субъективного; 6) дополнительности [48, с.22].

Опираясь на результаты, полученные в ходе настоящего исследования к принципам креативно-прогностического управления, нами были отнесены дополнительные, специфические для рассматриваемой деятельности (см. рисунок 23).

Частные принципы	
<p>1. <i>Принцип самоорганизации</i>, характеризующейся открытостью исследуемой системы к воздействиям со стороны внешних и внутренних факторов, совокупность которых определяют динамику её развития.</p>	<p>2. <i>Принцип эмерджентности</i>, в соответствии с которым формирование систем и структур сопровождаются приобретением новых качеств несводимых к отдельным частям и свойствам.</p>
<p>3. Принцип нелинейности развития, выстроенный на понимание созидательной функции флуктуаций и наличия точек бифуркаций.</p>	<p>4. Принцип вариативности, предусматривающий возможность широкого спектра вариантов решения проблемы и развития ситуации.</p>

Рисунок 23 – Частные принципы креативно-прогностического управления в сфере профессионального образования

Таким образом, «креативная прогностика» в рамках исследовательской темы представлена в виде характерных признаков, среди которых нами выделены следующие:

- 1) совокупность взаимосвязанных составляющих (элементов, компонентов, частей и т.д.), с наличием на постоянной основе взаимообусловленных действий;
- 2) учет целостности, иерархичности, целеустремленности каждой из включенной в систему части;
- 3) взаимодействие составных частей (элементов, компонентов) единой целостной системы креативно-прогностического управления с факторами, обуславливающими текущее состояние внутренней и внешней среды [111, 112].

В качестве ключевых особенностей креативно-прогностического управления профессиональным образованием выступают:

- 1) комплексный учет данных, представленных в научных разработках в рамках исследуемой сферы с целью достижения точностного прогноза [149, с.71];
- 2) создание нового образовательно-управленческого продукта, при учете ранее сформированного мировоззрения, системы ценностей, культурных установок, самоактуализации и самореализации руководителя.

Опираясь на общие концептуальные основы, перечисленные в данной части исследования, выделенных характерных особенностей содержания концепции и возможностей, предоставляемых системой креативно-прогностического управления профессиональным образованием в контексте реализации педагогического прогнозирования, остановимся на выявлении и формулировании комплекса условий эффективной реализации концепции. Первоначально определим, что понимается под дефиницией «условие». В нашем случае, под указанным понятием мы понимаем ряд требований, которые необходимо выполнить с целью достижения высокого уровня эффективности предложенной концепции. Таким образом, условия отражают комплекс требований, соблюдение которых позволит:

- 1) эффективно осуществить организацию педагогического прогнозирования;
- 2) создать пространство для принятия креативных управленческих решений, опираясь на ранее осуществленный прогноз организации образовательного процесса [124, с.67].

В итоге, мы получим локальное приложение вопросов прогнозирования в организации управления в профессиональном образовании, придерживаясь понимания о недостаточности выполнения единичного условия для достижения эффективности концепции, при этом учитывая требования, предъявляемые к выделению педагогических условий:

- 1) внешние условия не определяют концептуальную систему, а выступают лишь в качестве дополнения к ней;
- 2) условия реализуются непосредственно управленческими кадрами в рамках предоставляемых им полномочий и компетенциям;

- 3) условия следует применять комплексно;
- 4) все предложенные условия выступают в качестве логического последствия разработанной концепции;
- 5) условия устанавливаются специфическими особенностями системы креативно-прогностического управления профессиональным образованием [161, с.142].

Опираясь на представленные положения, регламентирующие формулировку условий реализации концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием, нами выделено *первое условие*: содержательно-смысловое наполнение концепции модели объединяют в себе одинаковый состав компонентов, удельный вес каждого из которых определяется различием моделей. Сказанное объясняется: 1) разностью предикторов, которые способны проявлять различную степень готовности к прогностической деятельности; 2) варьированием структурно-содержательного наполнения образовательного процесса, что в итоге определяет различные уровни готовности к прогнозированию; 3) варьированием степени необходимости элементов прогнозирования в деятельности специалиста [45, с.83].

Подводя итог вышесказанному следует резюмировать, что в качестве первого условия реализации концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием выступает организационно-управленческое условие распределения моделей по основным компонентам исследуемой системы. С целью его реализации в рамках верификации предложенной концепции следует осуществить:

- 1) проверка степени готовности разных предикторов с позиций базовых компонентах системы креативно-прогностического управления профессиональным образованием к реализации модели;
- 2) поэтапный мониторинг, ориентированный на установление эффективности модели в целом с позиций: учебно-познавательной, профессионально-подготовительной и консультативно-обучающей направленности.

Второе условие является следствием отобранных нами методологических подходов, которые устанавливают закономерности педагогического прогнозирования к предмету исследования. Так, исследование модели креативно-прогностического управления профессиональным образованием с точки зрения основных положений системного подхода определяет необходимость соблюдения требования к организации прогноза в пространстве программного материала (учебных дисциплин). Применение синергетического подхода устанавливает необходимость использования лично-ориентированных способов деятельности, таким образом устанавливая значимость организации педагогического прогноза в контексте цели и задач настоящего исследования. Акмеологический подход, положения которого демонстрируют значимость профессионализма, определяет необходимость учёта требований многоаспектной деятельности тем самым устанавливая значимость включения

процесса прогнозирования в управление профессиональным образованием [28, с.7].

В контексте высказанного, именно второе условие определяет содержательное наполнение системы креативно-прогностического управления профессиональным образованием, гармонично включая в себя процесс прогнозирования в управленческие действия руководящего персонала.

В качестве основания для *третьего условия*, выполнение которого в комплексе с двумя предыдущими обеспечивает высокую эффективность реализации концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием, выступил вывод акмеологов согласно которому только акмеологически «полная» профессиональная среда способна предоставить возможность достижения профессионального «акме».

Выполнение требований, согласно указанному условию, обеспечит создание такой среды, которая предоставит всё необходимое для активизации и стимулирования достижения целеполагающих векторов развития креативно-прогностического управления профессиональным образованием через повышение значимости субъективного «акме» (например, карьерный рост). Таким образом, в качестве третьего условия выступает акмеологизация организации деятельности по достижению субъективно значимых «акме» в рамках креативно-прогностического управления профессиональным образованием.

В этом случае акцентирование внимания следует уделять сформированности субъективно значимых «акме» управленческих кадров и их подопечных в рамках цели и задач профессионального образования. Основанием для выполнения названного условия является: 1) необходимость выделения субъективно значимых «акме»; 2) акцентированное внимание на деятельности по их достижению.

Опираясь на представленные в данной части исследования результаты, можно заключить сформированную готовность к разработки вариативной технологии реализации креативно-прогностического управления профессиональным образованием. Выступая в качестве практической реализации разработанной и предложенной нами концепции и включая комплекс условий, подобная технология способна будет обеспечить достижение высоких показателей эффективности в креативно-прогностическом управлении профессиональным образованием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Осуществленный в настоящем исследовании исторический экскурс позволил заключить, что Россия стоит на пороге нового решения проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества. Современный этап характеризуется глобальными трансформационными процессами, характеризующиеся переходом профессионального образования на качественно более высокий уровень управленческих взаимодействий, ориентированных на решение стратегически важных задач, решение которых способно значимо отразиться на подготовке специалистов, конкурентноспособных на рынке труда. Опираясь на полученные в ходе исследования результаты, была представлена система профессионального образования как одна из форм реализации ценностных приоритетов и культурных идеалов общества института государства. В свете сказанного, следует отметить, что каждый этап становления национальных систем профессионального образования тесным образом взаимосвязан с развитием теории управления, прогностического образования и глобализацией общества в целом.

Вывод обусловлен осознанием наличия взаимосвязи между приоритетными тенденциями и сложившимися в выявленных нами условиях противоречий действительности профессионального образования и социокультурными корнями, сформированными в ходе исторического развития. Направленность развития определяется рядом факторов, в том числе научными взглядами создателей теорий управления, ценностными ориентациями общества на текущем историческом этапе становления, политическими установками, экономическими возможностями государства и сложившимися культурными нормами в социуме.

Осуществленный анализ вышеназванных факторов, позволил констатировать необходимость осуществления перехода на более качественный этап развития практико-ориентированного профессионального образования. Это объясняет необходимость разработки креативно-прогностического управления профессиональным образованием, что диктуется глобализацией общества, для формирования которого необходима новая концепция, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

Полученные в ходе исследования результаты, позволили нам говорить о том, что в настоящее время в сфере становления российского профессионального образования имеется необходимый для развития интеграционный потенциал, реализация которого требует разработки действенной модели креативно-прогностического управления, адаптированного к условиям глобализации общества:

– социально-политическая ситуация, характеризующаяся качественными показателями осуществляемых в государственной системе профессионального образования реформ, как предпосылка развития

теоретико-технологических основ педагогических инноваций и модернизация нормативно-правовых механизмов;

– организационно-управленческие возможности профессионального образования: интенсивное развитие управленческих возможностей для развития профессионального образования;

– уровень теоретической разработки: позволяет констатировать, что подготовлены условия для развития креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.

– состояние практики в области исследуемой проблемы: распространение опыта управления профессиональным образованием на глобальном, общемировом пространстве. Вышеизложенное позволяет нам утверждать следующее, что на данном этапе происходит глобальное рассмотрение проблем профессионального образования на всех ступенях.

2. Также, в ходе исследования были изучены общие положения концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества. С целью формирования концептуальных положений креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества были рассмотрены теоретические основы исследуемого процесса – прогнозирования.

В качестве ведущих функций «опережающего отражения действительности» были выделены следующие функции: 1) адаптации; 2) изучения (исследования); 3) интерпретации; 4) интеграции ранее освоенной информации (знаний). Перечисленные в совокупности функции представляют собой *функции теоретического способа познания будущих явлений*, основанием которой является неадекватная (не наблюдаемая ранее) повторяемость или точное копирование ранее «случившихся» ситуаций (событий, явлений, условий, процессов и т.д. К основным *функциям теоретического способа познания будущих явлений*, которые сформировались в ходе практической деятельности человека, следует отнести: 1) проектирования; 2) конструирования; 3) планирования; 4) мобилизации; 5) диагностики и оценки, которые выступают в качестве промежуточных между всех групп.

Рассмотренный процесс возможен благодаря консенсусу функции теоретического способа отражения будущего в процесс обучения (исследовательская функция прогнозирования) с функцией практического преобразования настоящего, ориентированного на заданные параметры будущего (реконструктивная прогнозирования).

Таким образом, результаты, полученные в ходе установления основных функциональных предназначений процесса построения прогностической системы управления образовательной системой в целом и профессионального образования в частности, свидетельствуют о том, что важное значение имеют *процессы познания и преобразования*.

В качестве основного условия повышения устойчивости развития профессионального образования в целом, выступает повышение уровня *социально-технологической культуры* профессиональных кадров, задействованных в исследуемой нами сфере.

Технологизация системы управления профессионального образования способна предоставить широкие возможности, придав упорядоченность в управлении, что положительно отразится на достижении устойчивости его развития, позволив скоординировать и синхронизировать процессы, происходящие в составных компонентах его деятельности, с учетом изменчивости внешних и внутренних факторов.

3. Кроме отмеченного выше в исследовании, опираясь на нормативную базу поднятой проблемы, нами был выявлен механизм стимулирования, представленные в тексте Приоритетного национального проекта «Образование», применение которых в качестве реперных точек, на наш взгляд, позволит ускорить модернизацию системы образования.

Опираясь на выявленные реперные точки, были сформулированы задачи модификации системы подготовки управленческих кадров, анализ которых позволил выявить ряд ключевых аспектов, нуждающихся в повышенном внимании в ходе разработки концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества: 1) положительная динамика качества предоставления услуг в сфере профессионального образования находится в прямой зависимости от системы сертификации управленческих кадров; 2) достижение максимальной объективизации оценочных процедур возможно при построении *единой системы сертификации квалификаций*, объединяющей в себе комплекс действенных механизмов, представленных в виде алгоритмов действий проведения, применения модельных методик оценки и рекомендации, структурирующих технологию их использования; 3) создание электронной образовательной среды (далее – ЭОС) – ИКТ-инфраструктуры.

Кроме указанного, была установлена положительная взаимосвязь между эффективностью осуществляемой руководителем деятельности (целеполагание, стимулирование деятельности персонала, способы и методы производства и т.д.) и уровнем управления: высшим, средним, низовой. Отображены основные роли, исполняемые руководителями в ходе совершения управленческих действий в разные временные периоды своей деятельности вне зависимости от характера организации и основных функций в контексте управления: 1) административная функция; 2) целеполагающая функция; 3) дисциплинарная функция; 4) экспертно-консультативная функция; 5) коммуникативно-регулирующая функция; 6) функция представительства; 7) воспитательная функция; 8) психотерапевтическая функция позволяет разрешить возможные в коллективе конфликтные ситуации, посредством пропедевтики возникновения стресс-факторов, тем самым значительно увеличивая результативность деятельности организации в целом.

Среди многочисленности образовательных задач, решение которых позволяет достигнуть конкретной цели в обучении, были выделены

ключевые направления деятельности: 1) обеспечение научно-методическим информационным материалом, позволяющим оптимально внедрить новое содержание обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования; 2) модернизация технологии обучения; 3) оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности; 4) развитие и саморазвитие профессионального мастерства педагогов с учетом изменений и особенностей образовательного пространства.

С целью установления архитектоники профессиональной деятельности, осуществляемой специалистами в области управления организацией профессионального образования, были выявлены функциональные компоненты их поля деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, информационный. Совокупность полученных в ходе аналитической работы данных, представленных в научных информационных источниках результатов, позволила выделить ряд ведущих структурных компонентов профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций.

Анализ тенденций позволил сформулировать столпы системы корректирующих мероприятий, охватывающих различные временные рамки (краткосрочные, среднесрочные, пролонгированные) тем самым обеспечивая баланс интересов субъектов образовательного процесса в сфере профессиональной подготовки специалистов. Совокупность представленных профессиональных и личностных качеств руководителя образовательной организации, выступила в качестве предпосылки для формирования списка наиболее значимых его профессионально-личностных качеств, которые в большей степени способны обеспечить достижение высокого уровня эффективности управленческой деятельности.

Осуществленной в исследовании теоретический анализ и полученные в ходе него результаты с применением метода моделирования позволяют сформировать основу для создания вышеназванной модели путем воспроизводства характеристик исследуемого объекта в модели, которая максимально точно отражает все грани оригинала и предусматривает подкрепление со стороны соответствующих теорий.

Разработанная нами модель креативно-прогностического управления профессиональным образованием выражена через представление структурно-функциональных взаимосвязей её структурных компонентов с отражением функционального наполнения каждого. Исследование конкретного компонента (процесса, явления) осуществляется посредством изучения комплекса частных моделей. Сказанное, позволило нам представить компоненты структурно-функциональной и функциональной моделей креативно-прогностического управления профессиональным образованием в следующем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абалкин, Л. И. Хозяйственный механизм развитого социалистического общества / Л.И. Абалкин. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007213108> (Дата обращения: 12.03.2020 г.)
2. Абдурахманов Гайирбег, М. и др. Образование в интересах устойчивого развития как основа формирования экологического мировоззрения / М. Абдурахманов Гайирбег, О. Гусейнова Надира, Ю.Ю. Иванушенко, С.В. Прокопчик, И. Кадиева Джуляна, З. И. Солтанмурадова. // Юг России: экология, развитие. – 2017. – Т.12.- №3. – С.115-137.
3. Аксенова, Л.Н. Теоретические основы модернизации профессионального образования в вузе в целях развития компетенции профессионального общения / Л.Н. Аксенова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Д.Ф. Ильясова- Челябинск: Образование, 2004. - Вып. 5. - С. 142-151.
4. Альтбах, Ф. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства [Текст] / Ф. Альтбах // Alma mater. - 2014. - № 11. - С. 42.
5. Альтбах, Ф.Г. и др. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США [Текст] / под ред. Ф. Альтбаха, Г. Андруцака, Я. Кузьминова, М. Юдкевич, Л. Райсберг. - М: Высшая школа экономики, 2020. – С.18.
6. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. -2005.- №4.-С. 19-27.
7. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
8. Анфалов, Е. В. Научные взгляды на проблему единства рефлексии и прогностики в мыслительной деятельности [Текст] / Е.В. Анфалов // Гуманитарные науки. – Ялта. – 2018. – №1(41). – С.156-159.
9. Асадуллин, Р.М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования / Р.М. Асадуллин // Высшее образование в России. – 2019. – Т.28. - №10. – С. 106-117
10. Бабанский, Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский и др.; под. ред. В.И. Журавлева. - М.: Просвещение, 1988.-239 с.
11. Бабинцев, В.П. Теоретические основы исследования социальных технологий в управлении / В.П. Бабицев // Технологии управления социальной сферой региона. - Курск, 2017. - С. 17.
12. Бабич, Н. Конструктивизм: обучение и преподавание / Н. Бабич // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2013. - № 3. - С. 6–30.
13. Базелюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в

пед. вузе (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Базелюк. - Челябинск, 2005. - 402 с.

14. Бакулина, Г.А. Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе / Г.А. Бакулина // Педагогика. - 2000. - № 10. - С. 17-21.

15. Балацкий, Е. др. Условия формирования российских университетов мирового класса [Текст] / Е. Балацкий, Н. Екимова // Общество и экономика. - 2012. - № 7/8. - С. 188-210.

16. Барышникова, Т.И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Барышникова. - Хабаровск, 2002. - 21 с.

17. Басов, С.А. и др. Региональные проблемы перехода к устойчивому развитию: ресурсный потенциал и его рациональное использование в целях устойчивого развития: коллективная монография / В.П. Будянов, И.В. Бычков, В.А. Василенко, Ю.И. Винокуров, К.А. Заболотская, Ю.Н. Иванов, О.В. Костюшин, Б.А. Красноярова, В.А. Крюков, Ю.А. Кувшинов, Ю.Г. Марков, Г.Н. Миненко, Е.П. Незнамова, Б.Ф. Нифантов, В.И. Овденко, А.Ф. Павленко, Т.В. Першина, В.Н. Порхачев, В.П. Потапов. - 2018 - 447с.

18. Беднова, О. В. и др. Экологические индикаторы устойчивого развития мегаполиса / О.В. Беднова, В.А. Кузнецов // Лесной вестник / Forestry bulletin. - 2017. - №7 - С.20-23

19. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. - Челябинск: Юж.-Урал, 2004. - 176 с.

20. Бляхеров, И. Многоступенчатое высшее профессиональное образование: профильный подход / И. Бляхеров [и др.] // Высшее образование в России. - 2003. - № 4. - С. 27-38.

21. Богданов, А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука / А.А. Богданов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.chitai-gorod.ru/catalog/book/1180457/?yclid=1915571038017326276&utm_medium=cp&utm_source=yandex&utm_campaign=Dinamicheskie_RF_Poisk%7C33511392&utm_term=&utm_content=k50id%7C01000000705949_Наука%20и%20техника%7Ccid%7C33511392%7Cgid%7C3234778483%7Caid%7C5498620623%7Cadp%7Cno%7Cpos%7Cother1%7Csrc%7Csearch_none%7Cdvc%7Cdesktop%7Cmain&k50id=01000000705949_Наука%20и%20техника (Дата обращения: 12.03.2020 г.).

22. Богуславский М.В. и др. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность [Текст] / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2014. - №9. - С. 229.

23. Бодалев, А. А. Личность и общение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001159922> (Дата обращения: 23.09.2020)

24. Бодалев, А.А. Акмеология и современные проблемы воспитания / А.А. Бодалев // Акмеология. - 2005. - № 1. - С. 23-30.

25. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. -С. 8-14.

26. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированное образование: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Кустова. - Челябинск: ЧИРПО, 2003. - С.70-81.
27. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетентностей / Е.В. Бондаревская, СВ. Кульневич // Педагогика. - 2004. - № 10. - С. 23-31.
28. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. - 2004. - № 1. -С. 3-10.
29. Брыжинская Г.В. Педагогика Марии Монтессори // Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2008. 400 с.
30. Бубнов, Г.Г. и др. Высшее профессиональное образование в координатах глобализации [Текст] / Г.Г. Бубнов, Н.Г. Малышев, Е.В. Плужник, В.И. Солдаткин // Электронный журнал Cloud of Science. - 2013. - №1. - С. 6.
31. Быстрое, И.Е. Управление кадровым обеспечением регионов на основе прогнозирования потребности в специалистах с высшим профессиональным образованием: дис. ... канд. техн. наук / И.Е. Быстрое. - СПб, 2003.- 116 с.
32. Верхунова, М.С. Устойчивое развитие: две стороны одной медали / М.С. Верхунова // Бюллетень Института устойчивого развития Общественной палаты РФ «На пути к устойчивому развитию России». - 2017. - № 63. - С. 4
33. Винер, Н. Кибернетика и общество / Н. Винер. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vlab.wikia.org/ru/wiki/Винер_Н._%22Кибернетика_и_общество%22 (Дата обращения: 16.02.2020 г.)
34. Волошина, Л. В. Роль университета в развитии устойчивости региональных образовательных систем / Д.В. Волошина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review – 2016. - №4 (14) – С.92-96.
35. Всемирная стратегия охраны природы. Сохранение жизненных ресурсов для устойчивого развития (извлечение). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.greensalvation.org/old/Russian/Publish/UR/ur_06.htm (Дата обращения: 16.10.2019)
36. Габидуллин, Р.Ф. Организационно-педагогические условия прогнозирования подготовки педагогических кадров в регионе: на примере республики Башкортостан: дис. ... канд. пед. наук / Р.Ф. Габидуллин. - Челябинск, 2004.-182 с.
37. Гвишиани, Д.М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани; [Предисл. П. Г. Бунича]; Моск. ин-т экономики, политики и права. - 3-е изд., перераб. - М.: Изд-во МГТУ, 1998. - 331 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001801919> (дата обращения: 12.03.2021)

38. Гериш, Т.В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т.В. Гериш, П.И. Самойленко // Стратегия образования. - 2006. - № 2. - С. 11-15.
39. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. [Текст] / Б.С. Гершунский. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 764 с.
40. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 764 с.
41. Гнатышина Е.А., Евплова Е.В., Белевитин В.А., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Влияние конкуренции на развитие личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 69-72.
42. Гнатышина, Е. А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Гнатышина. – Челябинск, 2008. – 529 с.
43. Гранберг, А.Г. Региональное развитие и региональная экономика в России: десять лет спустя / А.Г. Гранберг // Регион: экономика и социология. – 2014. – № 1. – С. 57-81.
44. Грузневич, Е. С. Развитие, устойчивое развитие и сбалансированное устойчивое развитие, и их взаимосвязь на уровне региона: терминологические аспекты / Е.С. Грузневич // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2017. – С.839-844.
45. Гузь, В.В. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Гузь. – М., 2007. – 195с.
46. Давыдова И.А., Козьмина Я.Я. Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов. – Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 169-183.
47. Данильченко, В.М. Глобализация и образование в XXI веке [Текст] / В.М. Данильченко // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 42.
48. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 21-26.
49. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. - 752 с.
50. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания: дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Днепров. - Екатеринбург, 2000. - 460 с.
51. Добреньков, В.И. Выводы глобализации и перспективы человечества [Текст] / В.И. Добреньков // Вестник московского университета, серия 18. Социология и политология. - 2014. - № 4. - С. 4.
52. Дорога к академическому совершенству: становление исследовательских университетов мирового класса [Текст] / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми, пер. С англ. Н. Шульгина, ред. Рус. Изд.: И. Фрумин. – М.: весь мир, 2012. – 416 с.
53. Дятлова, К.Д. Прогностическая валидность абитуриентских тестов и

школьного аттестата / К.Д. Дятлова, Т.Г. Михалева, В.А. Хлебникова // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 149-154.

54. Дятченко, Л.Я. и др. Формирование социально-технологической культуры как теоретическая и праксеологическая проблема / Л.Я. Дятченко, В.П. Бабинцев // СОЦИС. - 2017. - № 7. - С. 65-70.

55. Ермохина, Н.Г. Роль регуляции поведения в саморазвитии личности / Н.Г. Ермохина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Сер. 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. - 2003. - Вып. 7. - С. 56-59.

56. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц: [В 2 т.] / Т. Ф. Ефремова. - М.: Рус. яз., 2000. - 1084 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000654780> (дата обращения: 17.02.2021)

57. Жуковский, И.В. Всемирная торговая организация и развитие образования [Текст] / И.В. Жуковский // Высшее образование сегодня. - 2001. - № 2. - С. 28.

58. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2005.-208 с.

59. Зазыкин, В.Г. О разработке акмеологических теорий / В.Г. Зазыкин // Акмеология. - 2003. - № 2. - С. 76-81.

60. Захаревич В. и др. Международная аккредитация образовательных программ [Текст] / В. Захаревич, В. Попов, Л. Гребнев // Высшее образование в России. - 2015. - № 12. - С. 4.

61. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - № 3. - 2005. - С. 27-35.

62. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. - М.: АПО, 2002. - 43 с.

63. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 216 с.

64. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. - 2006.-№2.-С. 18-21.

65. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - 2-е изд., доп. и перераб. - М: Логос, 2004. - 384 с.

66. Зубова, О.Н. Сущность и структура акмеологических способностей / О.Н. Зубова // Акмеология. - 2003. - № 4. - С. 80-84.

67. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. М., 2001. – С.127.

68. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов [и др.] - М.: АПК и ППРО, 2005. - 101 с.

69. Имас, Е. Экологическая составляющая устойчивого развития сферы физической культуры и спорта / Е. Имас // Наука в олимпийском спорте. - 2017. - № 4. - С. 57-60.
70. Иноземцев, В.Л. Вестернизация как глобализация и глобализация как американизация [Текст] / В.Л. Иноземцев // Вопросы философии. - 2014. - № 4. - С. 64.
71. Итин, Ю.К. Оптимизация управления качеством образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.К. Итин. - М., 2001. - 30 с.
72. Калачев, И.В. Социальные технологии в управлении современной организацией: автореф. дис. ... канд. социол. наук.: 22.00.08 / И.В. Калачев - Тюмень, 2004. - С.8.
73. Кандаурова, Н.В. и др. Основы управленческих программ руководителей / А.П. Стрижак, Н.В. Кандаурова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - № 7 (101). - 2013. - С. 60-63
74. Карпов, А. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии [Текст] / А. Карпов // Вопросы экономики. - 2017. - № 3. - С. 58-76.
75. Карпова, Ю.А. Эмотивно-эмпатийный компонент межкультурной коммуникации / Ю.А. Карпова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. - 2010. - С.147-159.
76. Касимов, Н.С. и др. Н.Ф. Глазовский. Избранные труды. В 2-х томах / Н.С. Касимов, В.А. Снытко // Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН. - 2018. - Т.80. - №11. - С. 1044-1045.
77. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. [Текст] / М. Кастельс - М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 158 с.
78. Качалова, Л.П. Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза: автореф. дис... д-ра пед. наук / Л.П. Качалова. - Екатеринбург, 2002. - 42 с.
79. Качиева, И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века [Текст] / И. В. Качиева; М-во образования и науки РФ, Пятигор. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск: [Изд-во ПГЛУ], 2004 (Центр информ. и образоват. технологий Пятигор. гос. лингв. ун-та). - С.203.
80. Кларк, У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета [Текст] / пер. с англ.; под науч. ред. М. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. - 736 с
81. Классификатор объектов. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.minsport.gov.ru/activities/economy/5/1726/> (дата обращения 12.12.2019).
82. Климов, Е.А. Акмеологические проблемы профессиональной деятельности (становление профессионала и идеалы культуры) / Е.А. Климов // Акмеология. - 2005. - № 1. - С. 20-23.

83. Коваленко, Л.В. и др. Особенности развития студенческого молодежного спорта в современных условиях / Л.В. Коваленко, А.П. Дидковский, Л.И. Татарченко // Проблемы научной мысли. - 2018. - Т. 12. - № 8. - С. 36-40.
84. Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Управленческая культура руководителя образовательной организации / М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Вестник Академии энциклопедических наук. - Челябинск. 2018. - № 2 (31). - С. 47-50.
85. Кожемякина, А.П. Перспективы устойчивого развития физической культуры и спорта в РФ / А.П. Кожемякина // Научный журнал Дискурс. - 2019. - № 2 (2). - С. 326-331.
86. Козыренко, Е.И. и др. Устойчивое развитие предприятия, его составляющие и факторы, обеспечивающие устойчивое развитие / Е.И. Козыренко, К.Г. Матвеева, А.А. Старокожева // Материалы I Национальной научно-технической конференции: Экономика отраслей агропромышленного комплекса - 2018. - №56. – С.12-17.
87. Кокин, Ю. От базового образования к непрерывному обучению / Ю. Кокин // Человек и труд. - № 3. - 2004. - С. 70-75.
88. Коржуев, А.В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова // Педагогика. - 2002. - № 1. - С. 18-22.
89. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Инновационные подходы к управлению персоналом современной организации//Наука. Научно-производственный журнал. -2016. – С.23-28.
90. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-1. С. 116-120.
91. Косарева, Е.Ю. Система формирования профессионального самосознания педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: дис... канд. пед. наук / Е.Ю. Косарева. - Самара, 2003. - 203 с.
92. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. - 2002. - № 1. - С. 3-10.
93. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. - 2005. - № 2. - С. 13-20.
94. Краткий словарь по социологии / [Айзикович А. С. и др.]. - М.: Политиздат, 1988. - 477 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001448910> (дата обращения: 17.02.2021)
95. Кретов, С.И. Исходное социально-экономическое отношение гуманистической (гармонической) общественно-экономической формации / С.И. Кретов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. - №9(431). – С. 7-17
96. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

97. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин; под ред. Н.В. Кузьминой. - Л.: ЛГУ, 1980. - 172 с.
98. Кузьмина, Н.В. Предмет науки акмеологии и фундаментальная теория продуктивности национальной системы образования в свете единого критерия ее качества / Н.В. Кузьмина // Акмеология. - 2005. - № 1. - С. 12-17.
99. Лазаренко, И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.Р. Лазаренко – 2006. – 380с.
100. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дис. канд. пед. наук: 19.00.07 / Л.А. Лазаренко. – Ставрополь, 2008. – 187 с.
101. Ламанов, И.А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс / И.А. Ламанов // Инновации в образовании. - 2002. - № 2. - С. 98-107.
102. Лапочкин, С.В. Особенности устойчивого развития студенческого молодежного спорта в современных условиях / С.В. Лапочкин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. - 2018. - Т. 7. - № 2. - С. 85-91.
103. Лапчинская И.В. Использование ассоциативно-синектической технологии в развитии творческих способностей студентов / И.В. Лапчинская // Гуманизация высшего профессионального образования: Сб. науч. тр. Регион. науч. интерактивной конф. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – С. 68-73.
104. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: монография / Г.А. Ларионова. - Челябинск: ЧГАУ, 2004. -170 с.
105. Ларионова, М.В. Интеграционные процессы в образовании. Европейский опыт [Текст] / М.В. Ларионова // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 2. - С. 46.
106. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 3-12.
107. Лисичкин, В.А. Теория и практика прогностики [Текст]: Методол. аспекты. – М.: Наука, 1972. - 224 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007156626> (дата обращения: 12.03.2021)
108. Ломакина, Т.Ю. О диверсификации непрерывного педагогического образования / Т.Ю. Ломакина // Педагогика. - 2002. - № 1. - С. 75-78.
109. Львов, Л.В. Формирование профессиональных умений у студентов вузов: еще раз о «ЗУНах»: в помощь преподавателю / Л.В. Львов. - Челябинск: ЧелГУ, 2004. - 44 с.
110. Майоров, А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / А.Н. Майоров. - 2-е изд. - СПб: Образование и культура, 1997. - 304 с.
111. Максимова, В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н. Максимова // Педагогика. - 2002. - № 2. -С. 9-14.

112. Максимова, В.Н. Акмеологическое проектирование образовательных систем / В.Н. Максимова // Акмеология. - 2002. - № 1. - С. 36-41.
113. Мантатов, В. В. Философия устойчивого развития: диалектика и реализм / В.В. Мантатов, Л.В. Мантатова // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2017. – С.3-14.
114. Марджинсон, С. Российские наука и Высшее образование в условиях глобализации [Текст] / С.Р. Марджинсон // Вопросы образования. - 2014. - №4. - С. 9.
115. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. [Текст] / Д.Ш. Матрос. - М.: Пед. об-во России, 2001. - 128 с.
116. Матюшко, А. В. Формальные и естественные системы в процессе познания / А.В. Матюшко // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2021. - №1. – С.74-77.
117. Медведев, С. Болонский процесс, Россия и глобализация [Текст] / С. Медведев // Высшее образование в России. - 2006. - № 3. - С. 28-41.
118. Механизмы реализации приоритетных направлений развития системы образования // Профессионал. - 2005. - Вып. 2. - С. 2-6.
119. Мещеряков, Д.А. Глобализация образования и общеевропейское образовательное пространство [Текст] / Д.А. Мещеряков // Философия образования. - 2017. - № 1. - С. 82.
120. Минцберг, Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2004. – 512 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/minzberg.pdf> (дата обращения: 15.02.2021)
121. Мироненко, В.В. Совершенствование системы управления услугами спортивных сооружений: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / В.В. Мироненко - СПб., 2009. - С. 9
122. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология: науч.-метод. пособие / Е.А. Михайлычев. - М.: Народное образование, 2001. - 431 с.
123. Молчан, А. С. Формирование точек экономического роста как базовая экономическая стратегия развития и модернизации региональной экономики / А.С. Молчан // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2011. - №67 (03). – С.14.
124. Москвина, Н.Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов / Н.Б. Москвина // Педагогика. - 2005. - № 5. - С. 64-71.
125. Мохтари Х.К. Нормы и ценности в современной образовательной системе [Текст] / Х.К. Мохтари // Вектор науки Тольяттинского университета, серия «Педагогика и психология». – 2011. - № 3 (6). - С. 213-216.
126. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cpp-p.ru/wp-content/uploads/2015/08/psiho.pdf> (Дата обращения: 23.09.2020)

127. Налетова, И. Диверсификация высшего образования: вызов университетам / И. Налетова // Высшее образование в России. - 2005. - № 5. - С. 39-45.
128. Никитин, Д.М. Методы и модели обоснования управленческих решений и способы повышения эффективности управленческих решений / Д.М. Никитин // Тенденции развития науки и образования. - 2019. - № 57-7. - С. 50-54.
129. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007656600> (Дата обращения: 23.09.2020)
130. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. - М.: Высшая школа, 1990.-382 с.
131. Организационные модели и системы управления [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.mckinsey.com/ru/our-work/organization> (дата обращения: 12.12.2020)
132. Павлюк, А.А. Система интеллектуального анализа данных для прогнозирования успешности учебной деятельности: дис. ... канд. техн. наук / А.А. Павлюк. - Красноярск, 2004. - 113 с.
133. Покровский, Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка [Текст] / Н.Е. Покровский // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2004. - Т. VII. - №4. - С. 152.
134. Попова, А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Попова. - Челябинск, 2000. - 305 с.
135. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. - URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 12.12.2020).
136. Присяжная, А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 2006. – 380 с.
137. Присяжная, А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. - 2005. - № 5. - С. 71-78.
138. Присяжная, А.Ф. Профессионально-личностное становление и развитие педагога на основе формирования прогностической компетентности: учебное пособие / А.Ф. Присяжная. - Челябинск: ЧГПУ, 2005. - 110 с.
139. Присяжная, А.Ф. Реализация акмеологического подхода к разработке концепции формирования прогностической компетентности будущих педагогов: монография / А.Ф. Присяжная. - Москва: МПГУ, 2006. - 154 с. Присяжная, А.Ф. Формирование основ прогностической компетентности школьников: монография /А.Ф. Присяжная. - Челябинск: Образование, 2005. - 144 с.
140. Присяжная, А.Ф. Формирование прогностической компетентности будущих учителей: теоретико-методологический аспект: монография / А.Ф. Присяжная. - Челябинск: ЧГПУ, 2005. - 180 с.
141. Просвиркин, В.Н. Преемственность в системе непрерывного

образования / В.Н. Просвиркин // Педагогика. - 2005. - № 2. - С. 41-46.

142. Пустовалова, В.В. Освоение идей устойчивого развития методическими службами, или к вопросу о движении к образованию для устойчивого развития / В.В. Пустовалова // Сборник тезисов Всероссийской дистанционной конференции муниципальных (районных) методических служб (ММС) в 2016–2017 учебном году. МБУ «Центр мониторинга и сопровождения образования»: Инновационные пути развития ММС в свете решения стратегических задач государственной образовательной политики. - 2017. - С. 43-61.

143. Путин: российское образование должно быть одним из лучших в мире [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedsovet.org/beta/article/putin-rossijskoe-obrazovanie-dolzno-byt-odnim-iz-lucsih-v-mire> (дата обращения: 12.12.2020)

144. Регион: управление образованием по результатам (теория и практика) [Текст] / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001 – 880 с.

145. Родс и Азбелл, Бент Б. Андерсен и Катя ванден Бринк — Бент Б. Андерсен, Катя ванден Бринк. Мультимедиа в образовании. — М. 2007. — С.20.

146. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Рождественский. - М., 2005. - 149 с.

147. Рожков, Н. Т. Педагогическая диагностика: понятие и функции / Н.Т. Рожков // Наука-2020. - 2015. - №2(6). – С. 34-46

148. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. - 317 с.

149. Рузавин, Г.И. Неопределенность, вероятность и прогноз / Г.И. Рузавин // Вопросы философии. - 2005. - № 7. - С. 65-78.

150. Русанов, Д.В. Глобализация как триггер развития современного высшего образования: социологический аспект [Текст]: автореф. дис. ...канд. социол. наук: 22.00.06 / Д.В. Русанов. - Тамбов, 2009. – С.10.

151. Рытов, А.И. Концептуальные подходы к повышению квалификации педагогических работников в условиях инновационных преобразований [Текст] / А.И. Рытов // Новые технологии. – 2011. - №1. – С. 179-183

152. Савенков, А.И. Аспекты компетентности / А.И. Савенков // Директор школы. - 2004. - № 6. - С. 40-48.

153. Савкина, Н.В. и др. Государственная политика в области развития профессионального образования / Н.В. Савкина, Т.А. Тихомирова // Наука-2020. – С.68-73.

154. Савченков А.В., Уварина Н.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики / Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 1 (39). – С. 61-69.

155. Саксонова, Л.П. Педагогическая акмеология: проблемы и перспективы развития / Л.П. Саксонова // Акмеология. - 2005. - № 2. - С. 6-10.

156. Саламатов, А.А. Технология эколого-экономического образования в

условиях предпрофильной и профильной подготовки школьников: учеб-метод, пособие для учителей общеобразовательных учреждений / А.А. Саламатов. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. - 275 с.

157. Салми Дж., Фрумин И. Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России [Текст] / Дж. Салми, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. - 2013. - № 1. - С. 25–68.

158. Санжапов, Б. Х. и др. Моделирование принятия решений при стратегическом планировании устойчивого экономико-социального развития региона / Б.Х. Санжапов, И.С. Калина // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер: Актуальные проблемы управления, вычислительной техники и информатики в технических системах. - 2006. - Вып. - 6. - № 2 (17). - С. 77—79.

159. Сафина, Г.М. Формирование миссии как фактор развития организации / Г.М. Сафина // Симбирский научный вестник. - 2016. - №2(8). - С.130-135.

160. Свинторжицкая, И.А. Методологические и педагогические основы человеческого измерения информационных технологий дистанционного обучения в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Свинторжицкая. - Ставрополь, 2002. - 37 с.

161. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. - 2004. - № 4. - С. 138-144.

162. Селезнева, Е.В. Саморазвитие личности как акмеологическая категория / Е.В. Селезнева // Акмеология. - 2002. - № 1. - С. 18-25.

163. Серафимович, И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Серафимович. - Ярославль, 2002. - 383 с.

164. Сериков, Г.Н. Основания педагогических исследований / Г.Н. Сериков. - Челябинск: Образование, 2005. - 238 с.

165. Симонов, П.В. Информационная теория эмоций [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-309.html> (Дата обращения: 23.09.2020)

166. Сквирский, В.Я. Актуальные проблемы педагогической прогностики / В.Я. Сквирский // Вестник высшей школы. - 1988. - № 11. - С. 93-94.

167. Сколько тратит на науку Россия и другие страны [Электронный ресурс] - URL: <https://severnymayak.ru/2020/12/01/skolko-tratit-na-nauku-rossiya-i-drugie-strany/> (дата обращения: 22.12.2020)

168. Скопин, О.В. Институциональное развитие сферы образовательных услуг / О.В. Скопин // Современные технологии управления. - 2012. - № 16. - С. 44-52.

169. Слепухин, А. Высшая школа в условиях интернационализации [Текст] / А. Слепухин // Высшее образование в России. - 2004. - № 6. - С. 3.

170. Смирнов, Д.Е. и др. Информационно-технологические средства поддержки решения задач общего анализа последствий принятия

управленческих решений / Д.Е. Смирнов, Е.А. Слесарева, И.В. Усачева // Информатизация образования и науки. - 2020. - № 3 (47). - С. 123-131.

171. Соловова, Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. - № 3. - 2004- С. 41-44.

172. Спенсер, Г. Основания социологии: перевод с английского / Г. Спенсер. - Изд. 3-е. - М: Книжный дом Либроком, 2013. - 432 с.

173. Спириин, В.К. и др. Спортизация предмета «Физическая культура» как условие устойчивого развития школьного образования / В.К. Спириин, Н.А. Кузьмина, А.А. Степанов, О.А. Чупехина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2018. - № 2. - С. 15-17.

174. Стороненко, М. Г. Управление потребительской кооперацией в условиях устойчивого развития: автореферат дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / М.Г. Стороненко. - Йошкар-Ола, 2007. - 24 с.

175. Стратегия прогностического развития общества в целях обеспечения безопасности страны [Текст]: монография / Н.И. Калаков и др.; под общей ред. д. пед. н., проф., акад. АПСН Н.И. Калакова, академика РАО, д. пед. н., проф. С.Д. Неверковича. – Ульяновск: УлГУ, 2018. – 716 с

176. Суворова, С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Л. Суворова. - Челябинск, 2005. - 54 с.

177. Суховиенко, Е.А. Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Суховиенко. - Екатеринбург, 2006. - 46 с.

178. Тагунова, И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства [Текст]: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.А. Тагунова. – М., 2007. - 280 с.

179. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.

180. Терехов, П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста в условиях модернизации непрерывного профессионального социокультурного образования: монография / П.П. Терехов. - Казань: КГУ, 2003.-240с.

181. Тетиор, А. Н. Устойчивое развитие города = Sustainable development of city / Тетиор А. Н. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000845261> (Дата обращения: 16.02.2020 г.)

182. Тихонов А. А. Субъект познания и неопределенность. [Текст] / А.А. Тихонов – М.: Лабиринт, 2004. – 264 с.

183. Тишкина, Л.Н. Поискное прогнозирование в управлении инновационной деятельностью преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Тишкина. - Казань, 2002. - 183 с.

184. Толочек, В.А. Акмеология: баланс методологии и эмпирики и перспективы развития / В.А. Толочек // Акмеология. - 2004. - № 2. - С. 6-11.

185. Тряпицына, А.П. Современный учитель [Текст] / А.П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. - 2010. - № 1. - С. 3–11
186. Уварина, Н. В. Методологические аспекты синергетики в современной теории самоактуализации личности [Текст] / Н. В. Уварина:// Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования: Избранные педагогические труды по материалам Международных научно-практических конференций - Горно-Алтайск, 2018. - С. 198-20
187. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 5.01.2021)
188. Усова, А.В. Анкеты и тесты для учащихся средней школы, ориентированные на выявление интересов, склонностей, познавательных способностей и качества знаний / А.В. Усова. - Челябинск: ЧГПУ, 1996. -46 с.
189. Фатыхова, Р.М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.М. Фатыхова. - Екатеринбург, 2001. - 39 с.
190. Феденева, Р.М. Технологизация как фактор совершенствования управленческой деятельности менеджеров образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.М. Феденева – Оренбург, 2000. – С.87.
191. Федосеева, З.А. Особенности непрерывного профессионального образования в условиях внутрифирменной подготовки / З.А. Федосеева // Образование и наука Южного Урала. - № 4. - 2004. - С. 36-37.
192. Филатов, С. Оценка качества модели непрерывного образования / С. Филатов, Н. Сухорукова // Высшее образование в России. - 2005 -№ 8. - С. 27-36.
193. Фоменко, С.Л. Мониторинг профессионального становления членов педагогического коллектива / С.Л. Фоменко // Педагогика. - 2005. -№ 5. - С.59-64.
194. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-65.
195. Царапкина, Ю.М. и др. Методология педагогического прогнозирования / Ю.М. Царапкина, С.А. Цыплакова, Н.В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №62-1. – С. 332-334
196. Чайковская, Н. В. и др. Управление муниципальной собственностью и бюджетными ресурсами / Н. В. Чайковская, И. В. Терентьева, А. В. Свистунов. - М: Мир, 2007. - 295 с.
197. Чапайкин А.П. Социальное прогнозирование развития муниципального образования: опыт социологического исследования в условиях российского Севера: дис. ... канд. социол. наук / А.П. Чапайкин. - Екатеринбург, 2004,- 198 с.

198. Чередник, В.А. Теоретическая сущность понятия «управленческие решения» и классификация управленческих решений / В.А. Чередник // Экономический вестник университета. - 2016. - № 31-1. - С. 189-193.
199. Черкасова, М.А. и др. Роль социальных технологий в повышении эффективности функционирования сферы услуг / М.А. Черкасова, М.Г. Сулейманова // Бизнес в законе. - 2018. - №3. - С. 198-200.
200. Чисяева, А. Университетское образование на пути к новому самоопределению [Текст] / А. Чисяева // Высшее образование в России. - 2007. - С. 135.
201. Что такое дополнительная реальность? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arnext.ru/> (дата обращения: 18.09.2020).
202. Шалимова, Н.В. Система педагогического прогнозирования успешности обучения учащихся в управлении школой: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Шалимова. - М., 2000. - 247 с.
203. Шалмуев, А. А. Методология обеспечения устойчивости региональной системы: дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / А.А. Шалмуев. - Великий Новгород, 2007. - 349 с.
204. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Шевандрин. - 2-е изд. - М.:ВЛАДОС,2001.-512с.
205. Щербина, В.В. Проблемы технологизации социоинженерной деятельности / В.В. Щербина // Социологические исследования. - 2016. - № 8. - С. 79.
206. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Личностно ориентированное образование: учеб. пособие / под научной редакцией Л.М. Кустова. - Челябинск: ЧелИРПО, 2003. - С 38-51.
207. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, И.О. Яковлева. - М.: ВЛАДОС, 2006. -239 с.
208. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Яковлев. - Челябинск, 2000.-418 с.
209. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. - Челябинск, 2003. - 355 с.
210. Янч, Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / Э. Янч. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007037652> (Дата обращения: 16.02.2020 г.).
211. Янч, Э. Самоорганизующаяся Вселенная [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/080/333/1217/014qNx5e.pdf> (Дата обращения: 23.09.2020)
212. Altbach P.G., Salmi J. (2011) The Road to Academic Excellence: The Making of World Class Research Universities. Washington, D.C.: The World Bank, 394 p

213. European Network for Universities of Applied Sciences – joint statement to the Bologna Process Ministerial Summit London (2007) [Электронный ресурс] URL: <http://www.hbo-raad.nl/upload/bestand/DeclerationMinSummitLondon2017.doc> (дата обращения: 12.12.2020)
214. European Qualifications Framework, Recommendation 2008-***-EC on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Official Journal of the European Union, 6.5.2008 (C 111/01) [Электронный ресурс] URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> (дата обращения: 16.12.2020)
215. Excellence Initiative at a Glance 2011. The Programme by the German Federal and State Governments to Promote Top-level Research at Universities [Электронный ресурс] http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/exin_broschuere_1104_en.pdf (дата обращения: 11.12.2020)
216. Hadzik A., Kantyka J., Szromek A. (2019). Health tourism and wellness as modern forms of Spa tourism. W J. Bergier (red.), Wellness and success. Lublin: NeuroCentrum. P.97-112.
217. Hirsch F. (1976) Social Limits to Growth. Cambridge, MA: Harvard University [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/abs/social-limits-to-growth-by-fred-hirsch-cambridge-mass-harvard-university-press-1976-pp-x-208-1000/BD66B5B85A3C0EA2CC65FC75F94A0445> (дата обращения: 12.12.2020)
218. Horta H., Veloso F., Grediaga R. (2020) Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // Management Science. Vol. 56. P. 229.
219. Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. [Электронный ресурс] URL: <http://edu.fss.uu.nl/>
220. Macionis J., Gerber L. (2008) Sociology. Toronto: Pearson [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Macionis-Sociology-8th-Edition/9780130184955.html> (дата обращения: 12.12.2020)
221. Marginson S. (2012). Emerging Countries Need World-Class Universities // University World News. Issue 214 [Электронный потенциал] URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120320114704953&query=marginson> (дата обращения: 13.11.2020).
222. Weed M.E., Bull C.J. (2019). Sports tourism: Participants, policy & providers (wyd. 2). Oxford: Elsevier. P. 2245-2256.
223. Welton T, Mastering Bologna, presentation to UK HE Europe Unit conference on ‘Going the extra mile: Bologna beyond 2010’, October 28 2008 [Электронный ресурс]. URL: http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/news_and_information/index.cfm (дата обращения: 12.12.2020)
224. Wespel J., Orr D., Jaeger M. (2013) The Implications of Excellence in Research and Teaching // International Higher Education. - №. 72. - P. 13–15.

МОНОГРАФИЯ

КОРНЕЕВА Н.Ю.

**КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ
ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

ISBN 978-5-93162-809-6

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»

Подписано к печати 04.02.2024.

Формат бумаги 60X90/16. Усл. печ. л. 12,03. Тираж 500 экз.

Заказ 670.

Отпечатано в типографии

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет,

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.