

**Н.Ю. КОРНЕЕВА, М.В. КОЖЕВНИКОВ, И.В. ЛАПЧИНСКАЯ,  
Н.В.УВАРИНА, Г.В. ЦАГИНА**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
В ОБРАЗОВАНИИ**

***МОНОГРАФИЯ***

**Работа выполнена в рамках гранта при финансовой поддержке ФГБОУ ВО  
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»**

***Челябинск,  
2019***

**УДК 378.147**

**ББК 74.46**

**А 43**

**Корнеева Н.Ю.** Современные тенденции креативно-прогностического управления в образовании : монография / Н.Ю. Корнеева, М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина. – Челябинск, изд-во: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 193 с.

**ISBN 978-5-93162-259-0**

В современном развитии общества образование непосредственно работает на будущее человечества, определяя векторы развития личностных качеств индивидуумов и групп, их знания, умения и владения, мировоззренческие и поведенческие приоритеты и имеет в итоге – экономический, социальный, нравственный и духовный потенциал общества. Становится актуальной глобальная проблема кадровой политики, отбора, подбора, расстановки, профессионально-прогностической подготовки управленческого персонала и оптимального, качественного кадрового обеспечения в стране.

Данная коллективная монография посвящена раскрытию траектории развития глобального профессионального образования и намечены проблемы развития существующего профессионального образования в процессе глобализации.

Материалы опубликованы в авторской редакции.

**Рецензент:**

**Гнатышина Е.А.** доктор педагогических наук, профессор, директора  
Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО ЮУРГГПУ

**ISBN 978-5-93162-259-0**

© Н.Ю. Корнеева, 2019

© М.В. Кожевников, 2019

© И.В. Лапчинская, 2019

© Н.В. Уварина, 2019

© Г.В. Щагина, 2019

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Генезис проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.....</b>	<b>10</b>
<b>Глава 2. Идеи креативно-прогностического управления в современном профессиональном образовании.....</b>	<b>54</b>
<b>Глава 3. Формирование межкультурной компетентности магистрантов-управленцев в эпоху глобализации.....</b>	<b>121</b>
<b>Глава 4. Особенности управления воспитательной работой в вузе на современном этапе развития профессионального образования . .....</b>	<b>141</b>
<b>Глава 5. Креативное управление процессом подготовки магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования.....</b>	<b>159</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>191</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>195</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В современном развитии общества образование непосредственно работает на будущее человечества, определяя векторы развития личностных качеств индивидуумов и групп, их знания, умения и владения, мировоззренческие и поведенческие приоритеты и имеет в итоге – экономический, социальный, нравственный и духовный потенциал общества.

Сфера профессионального образования сегодня находится в постоянном движении, чутко реагируя на изменения внешней среды, адаптируясь к ее постоянно изменяющимся потребностям и одновременно активно влияя на состояние данной внешней среды и ее потребности. В связи с тем, что такое понимание роли профессионального образования в обществе лежит в основе приоритетной значимости развития образования в целом, то это показывает его значимость для развития цивилизации, отдельного государства. Общества и конечно же каждого человека.

Сагинова О.В., отмечает, что процесс глобализации не поддается искусственному сдерживанию и является очередным этапом в развитии человечества. Она подчеркивает, что уже в процессе обучения и развития перед индивидом должны ставиться задачи учета глобальных процессов в мире, он должен учиться приспосабливаться к этим процессам. Важную роль в этом играет система высшего образования. Учебные заведения готовят специалистов для профессиональной деятельности в глобальном мире и управления глобальными процессами. Соответственно, насколько серьезно государство подходит к данной проблеме и уделяет внимание образовательной сфере, настолько Россия в целом будет готова адаптироваться к изменениям и в их условиях заботиться о своих гражданах. Поэтому исследование вопросов управления процессами глобализации образования в современной высшей школе России представляется актуальным и своевременным [1].

Проанализировав научную литературу, мы констатируем тот факт, что существует несколько вариантов определения глобализации, описывающих ее многообразные проявления:

- интернационализация и интенсификация международных обменов, взаимоотношений и взаимозависимости;
- либерализация, освобождение от ограничений передвижения;
- универсализация, беспрепятственное распространение продуктов, опыта и знаний;
- вестернизация (обычно в виде американизации), распространение современных ценностей и структур, присущих западной экономике;
- детерриториализация, разрушение жесткой связи экономического и общественного пространства с конкретной географической территорией.

Указанные проявления глобализации в конкретной отрасли или сфере деятельности (например, высшем образовании) превращают глобализацию из воздействия внешней среды, неподконтрольного отрасли или организации, в систему интегрированных отношений и процессов, характеризующих современный этап развития самой отрасли или сферы деятельности и, следовательно, требующих управляющего воздействия [6].

В условиях интенсивно протекающих общественных трансформаций от геополитической, военно-политической, морально-психологической, правовой, социально-экономической стабильности и динамично устойчивой развития страны зависит модернизация России во всех сферах жизнедеятельности общества. В этой связи приобретает актуальность разработка теории достижения вершин развития универсализации общества в государственной системе в условиях многополярного мира на основе теории взаимосвязи, взаимообусловленности комплексного прогнозирования с процессами развития личностных, общественных, планетарных и космических систем.

Еще Адам Смит в своих трудах отмечал, что главным источником и фактором богатства является труд человека, другими словами сам человек. В своем учении о ценности он выдвигал на первый план человеческий труд, открыто признавая труд всеобщим мерилom мировой ценности.

Л.И. Абалкин подчеркивал то, что общественное развитие не имеет однозначной заданности, оно в принципе альтернативно и многовариантно. Сегодня у России существует две альтернативы: первая – возродиться в качестве великой державы в ряду великих держав, которые в равной степени делят ответственность за судьбы человеческого общества, стать одним из лидеров мировой экономики, умножать свой духовный и интеллектуальный вклад в развитие человеческой культуры и цивилизации в целом, создать достаточно высокие жизненные стандарты для населения, вызывающие чувство гордости и уважения; вторая – превратиться в отсталую, полуколониальную страну или даже в несколько государств с сырьевым характером экономики, с зависимой внутренней и внешней политикой. Через два-три года одна из этих альтернатив окажется в числе неиспользованных и нереализованных циклов или возможностей, а вторая станет необратимой [3].

Происходящие на сегодняшний день в мире и России изменения в различных областях жизнедеятельности общества и человека настойчиво требуют: во-первых, поиска новых глобальных национальных и политических идей, теорий, концепций на государственном уровне, подходов, принципов к анализу, оценке и комплексному прогнозу сущности, содержания, структуру и прогностической деятельности политических партий и власти; во-вторых, формирования российских ценностей и качеств личности на духовно-нравственной основе, где основной задачей выступает прогностическое развитие русского мира, языка, культуры, образования, науки и русского оружия в мировом пространстве; в-третьих, комплексных профессионально-прогностических подходов к всестороннему обеспечению безопасности страны в условиях

гонки ракетно-ядерного вооружения со стороны США, приводящей к возрастающему напряжению цивилизации.

Таким образом, в сложной и непредсказуемой международной обстановке усложняется достижение вершин развития универсализации общества. В этих условиях в России возникает необходимость:

- во-первых, комплексного прогнозирования и стратегического планирования развития государство;

- во-вторых, профессионально-прогностического, мобильного и ответственного управления с целью поэтапного достижения вершин развития универсализации общества на основе базовых Российских ценностей, культуры, традиции, обычаи и на основе законов природы и космических законов.

Калаков Н.И. отмечает, что несмотря на противоречивый, сложный и неоднозначный характер результатов, процессы глобализации в профессиональном образовании имеют признанные выгоды: распространение передовых технологий, , возрастание конкуренции и повышение стандартов качества, увеличение масштабов торговли образовательных услуг. На современном этапе развития профессионального образования наступил тот момент исторического становления мировой сферы образования в целом, когда национальная обособленность вузов, организаций СПО все более вступает в конфликт с перспективами и последствиями глобализации экономики. Данный фундаментальный конфликт проявляется в различных областях: процедурах международной аккредитации, развитии международных форм оценки качества и наконец, в признании дипломов и специализаций.

Глобализация высшего образования существует в нескольких формах: мобильности студентов и преподавателей, интернационализации учебных планов, транснационального образования, совместных программ, программ двойного и тройного диплома; различных видах торговли образовательными услугами. Эти формы глобализации образования можно

рассматривать и как этапы на пути решения более сложной задачи гармонизации и международной интеграции национальных систем высшего образования.

Мы отмечаем, что в современном мире меняются мотивы глобализации: от образовательных и культурных к экономическим. Экономические мотивы могут быть долгосрочными (установление партнерских отношений между регионами и подготовка специалистов и рабочей силы для развивающихся отраслей) и краткосрочными (стремление вызов и организаций СПО получить дополнительный доход от оплаты иностранных студентов за свое обучение).

Развивается и укрепляется конкурентный международный рынок образовательных услуг. Отсутствие или ограниченность предложения образовательных услуг определенного уровня и качества в отдельных регионах способствует росту спроса на международном рынке.

Мы согласны с Н.И. Калаковым, что транснациональное образование превращается в крупный бизнес, использующий зарубежные и офшорные кампусы, франчайзинг и дистанционное обучение.

В настоящее время возникла необходимость:

- во-первых, выявления и научного обоснования национальной идеи России (национальная идея, власть, партия, народ), как целеустремленного, многонационального, многоконфессионального, культурного, поликультурного, образованного, независимого, свобододолюбивого, справедливого, самодостаточного, солидарного, могучего, великого, мирного, надежного, перспективного, конкурентоспособного государства Российской Федерации в мировом пространстве;

- во-вторых, выработки государственной прогностической стратегии на основе комплексного прогнозирования (краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного) с целью поэтапного достижения вершин



универсализации государства в XXI-XXII веке в условиях обеспечения безопасности страны в многополярном мире;

- в-третьих, целенаправить, активизировать и стимулировать творческую интеллигенцию на разработку перспективной, прогрессивной, комплексно-интегрированной государственной модели (геополитической, военно-политической, политико-правовой, социально-политической, социально-экономической, экологической) с автономным обеспечением водоснабжения, теплоснабжения, электроснабжения, продовольствием, транспортом и т.д. в регионах, округах с учетом их особенностей и влияющих факторов с целью поэтапного достижения вершин развития универсализации общества в государственной системе эволюционным путем в условиях многополярного мира на духовно-нравственной основе и на основе космических и природных законов независимо существующих от человеческого сознания;

- в-четвертых, совершенствовать кадровую политику, профессиональную ориентацию, профотбор, профессионально-прогностическую подготовку, программу мониторинга и сопровождения управленческих кадров, специалистов в научных образовательных и производственных организациях и в государственных учреждениях

Вывод: соответственно, становится актуальной глобальная проблема кадровой политики, отбора, подбора, расстановки, профессионально-прогностической подготовки управленческого персонала и оптимального, качественного кадрового обеспечения в стране. Целесообразно усовершенствовать существующую политическую и правовую систему и систему образования, культуры, здравоохранения, науки и технологии с целью поэтапного достижения вершин развития культуры, патриотизма, профессионализма в профессиональной деятельности с целью обеспечения безопасности страны.

## **ГЛАВА 1. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

Разрешение любой педагогической проблемы целесообразно осуществлять с диагностики ее генезиса и определения социально-исторических предпосылок становления и трансформации, под которыми мы в нашем исследовании понимаем объективные и субъективные обстоятельства, отражающие генезис научно-методологических представлений о ее сущности, технологиях разрешения, связях с культурой, наукой, производством и институциональными процессами в историческом контексте. Раскрывая предпосылки на каждом историческом этапе, мы сможем обосновать траекторию становления проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.

Раскрывая генезис проблемы, мы проанализировали мнение М.В. Сапронова, который подчеркнул, что синергетика исследования должна трансформироваться как новая познавательная исследовательская парадигма, т.е. «как новый взгляд на окружающий мир, новый идеал научности, новый способ постановки и разрешения задач, наконец, новый принцип использования познавательных возможностей человека» [24].

Историографию проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества мы рассматривали с четырех позиций:

***Во-первых***, содержательная многообразность и многоаспектность нашей проблемы исследования, потребовала от нас вычленения и исторического обоснования генезисных позиций по нескольким траекториям, отражающим основы в становлении и трансформации проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества:

- 1) развитие системы профессионального образования в России и в мире;
- 2) трансформация теорий управления;
- 3) развитие прогностического образования и науки;
- 4) глобализация общественных процессов.

Выявленные позиции, являясь разнообразными по сущности, содержанию и векторами реализации, интенсивности и направленности научно-практической работы, транслируют для нашей проблемы исследования неравномерность эволюционного обогащения проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества. Вышесказанное подразумевает, что при раскрытии историографических этапов становления проблемы возможно преобладающее внимание к одной из позиций, проявляющийся в конкретный период более явно и оказывающей более существенное влияние на эволюцию проблемы в целом.

**Во-вторых,** многополярность исторических ракурсов разрешения проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества в совокупности составляющих ее траекторий обусловила необходимость определения пропедевтической платформы для осмысления ее генезиса. Поскольку в транзитивном, системно организованном виденье развитие науки управления образовательными системами и прогностичность развития профессионального образования сформировались в конце XIX века, мы сочли возможным начать историографический анализ именно этого момента времени.

**В-третьих,** приоритетной траекторией периодизации исторического становления проблемы в нашем исследовании стала трансформация отношения государства к профессиональному образованию граждан. При этом особое внимание нами будет уделено феномену организации прогностического управления в профессиональном

образовании. Отметим, что в историческом аспекте рассматриваемое управление изучается нами как образовательная политика в условиях глобализации общества.

**В-четвертых,** актуальность комплексной характеристики преобразований в эволюции проблемы обусловила описание комплекса четырех социально-исторических предпосылок, формирующихся на каждом из выделенных историографических этапов. К этим предпосылкам мы относим:

- а) социально-историческую ситуацию;
- б) организационно-управленческие возможности профессионального образования;
- в) уровень теоретической разработки в определенные исторические промежутки времени;
- г) состояние практики в области исследуемой проблемы.

Последовательность представления указанных предпосылок в рамках выделенных периодов детерминируется их значимостью для исследуемой проблемы в целом.

Сформулировав обоснование, необходимое для дальнейшего раскрытия проблемы нашего исследования, опишем результаты историографического анализа.

Таким образом, в логике нашего исследования мы рассмотрим: исторические этапы развития проблемы, предпосылки, которые на каждом этапе закладывают определенные векторы развития темы нашего исследования и причины, обосновывающие невозможность реализации в полной мере проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества до сегодняшнего времени.

Итак, в нашем исследовании мы выделили три основных этапа в постановке и решении проблемы:

**I период** конец XIX в. – 20-е годы XX века. Этот период в отечественной практике отмечен началом складывания системы профессионального образования зарождением и дальнейшим развитием системы образования в науке, а также первыми упоминаниями прогнозирования в педагогике.

**II период** с 20-х до начала 90-х годов XX века. В этот период под косвенным воздействием прогрессивных идей западных теорий происходит переосмысление отечественной системы подготовки кадров для производства, меняются управленческие теории, в научной сфере появляется понятие «ангтиципация», под которым понимается предвосхищение определенных результатов действия.

**III период** с 90-х годов XX века по настоящее время период реформирования профессионального образования, глобализации общественных процессов и изменения теорий прогностического управления, введением в научный обиход термина «прогностическая компетенция»

**Первый период** становления проблемы мы ограничили периодом *конец XIX в. – 20-е годы XX века*. В логике нашего исследования, вначале мы раскроем *развитие системы профессионального образования в России и в мире на данном историческом этапе*. Этот период мы обозначили как зарождение научных подходов к профессиональному образованию.

Этап последовательного создания профессиональной отечественной школы совпал с периодом ее капиталистического развития. Вклад русских ученых и педагогов, здесь очень значителен. Предложенный русским ученым И.А. Вышеградским «Общий нормальный план промышленного образования в России» был принят правительством как план развития. В 1888 г. утвержденные «Основные положения о промышленных училищах» впервые в России законодательно установили единую систему разрозненных прежде

профессионально-технических учебных заведений. Их подразделили по типам:

- средние технические училища, готовившие техников как ближайших помощников инженеров и других руководителей промышленного дела;

- низшие технические училища, подготавливавшие рабочих для определенного производства;

- ремесленные училища, обучавшие конкретному ремеслу, связанному, чаще всего, с бытом людей. Впервые в содержание профессионального образования были введены планы, определявшие основные пути подготовки квалифицированных рабочих, мастеров и техников. В этих планах главное место заняли специальные предметы.

В это время были образованы различные общества, которые ставили своей целью содействие экономическому развитию и процветанию страны. Русское техническое общество, Вольное экономическое общество, Московское общество распространения технических знаний, Политехническое общество при Московском техническом училище, общества содействия развитию женского, сельскохозяйственного, кустарно-ремесленного и других видов образования внесли огромный вклад в развитие национальной системы профессионального образования. Участие в их работе принимали виднейшие педагоги-инженеры и педагоги-практики, экономисты и другие прогрессивные деятели России. Значительное влияние на сферу образования оказали события 1917 года. Именно этот период был временем, когда шло становление профессионального образования, формировалась единая сеть профессиональных училищ («Положение о промышленных училищах» 1888 года), была реформирована система ремесленного образования («Положения о школе ремесленных учеников и низшей ремесленной школе» 1893, 1895 и 1987 годов). В 1889 году были учреждены учебные планы, а затем программы предметов для основных

типов профессиональных школ. Изданные документы заложили законодательную основу профессионального образования, установили единые нормы организации и содержания обучения в учреждениях низшего и среднего профессионального образования.

Первые годы после революции были наполнены бурными событиями гражданской войны и разрушением дореволюционной системы профессионального образования. Октябрьский переворот внес коренные изменения не только в политическую историю России, но и в область идеологии и, в первую очередь, в просвещение. Советское правительство приступило к ломке старой системы профессионального образования. Первым органом новой системы образования стала, созданная 9 ноября 1917 г. Государственная комиссия по просвещению и отдел профессионального образования, который объединил все профессиональные школы [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Несмотря на тяжелейшие условия гражданской войны В.И. Ленин, понимая актуальность проблемы образования молодежи, самолично пишет (не только подписывает) 40 Декретов по вопросам образования, обучения и воспитания и 20 из них о профессиональном образовании. В работе «Очередные задачи Советской власти «он ставит главную задачу перед государством: «...Учиться работать – эту задачу Советская власть должна поставить перед народом во всем объеме...» [13].

От имени правительства обратился к народу и нарком просвещения А.В. Луначарский: «...Нам нужен широко образованный рабочий класс, ибо он является «железной скрепкой», «ферментом» для рабочего и крестьянского государства...» и подписал Декларацию «О единстве технического, профессионального и политехнического образования» [26. с. 26], которая явилась знаковым событием для формирования советской системы профессиональной подготовки в нашей стране. В частности, в рассматриваемый нами период были организованы школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) – первые профессионально-

политехнические школы в системе народного образования СССР, которые впоследствии были заменены школами ФЗО с 6-ти месячным сроком обучения для подготовки рабочих массовых профессий, двухгодичные ремесленными и железнодорожными училищами, а в дальнейшем ГПТУ и СПТУ.

При выработке подходов к развитию системы профессионального образования четко проявились две различающиеся концепции. Значительная группа педагогов-теоретиков, методистов и практиков считала необходимым организовывать обучение на основе внесения педагогических принципов во всю систему подготовки квалифицированных рабочих с выделением специфики учебно-производственного процесса.

Второе направление было связано с работой созданного Центрального института труда (ЦИТ): коллектив энтузиастов, возглавляемый директором А.К. Гастевым, разработал методические приемы обучения, некоторые из них опередили свое время. ЦИТ впервые дал представления о научной организации труда (НОТ), здесь были высказаны идеи алгоритмизации и программирования обучения и разработана обучающая система ЦИТ, включающая на первом своем этапе моторно-тренировочную систему подготовки рабочих.

Оставляя в стороне категоричность сторонников этих концепций, отстаивавших каждый свою позицию с «революционной беспощадностью», отметим положительные результаты этой борьбы мнений. По существу, были решены вопросы сокоммуникации общеобразовательного и производственного минимума, разработана единая сетка общеобразовательных дисциплин [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Управление образованием в рассматриваемый период осуществлялось следующими органами: а) Государственный Комитет по народному образованию, учреждённый в мае 1917 года как



совещательный орган при Министерстве народного просвещения (пост министра в то время занимал А.А. Мануйлов) и просуществовал 5 месяцев; б) Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), учреждённый на II Всероссийском Съезде Советов рабочих и солдатских депутатов в дни октябрьского переворота. Совершенно очевидно, что при всех усилиях ни средств, ни сил измученной России на культурный подъем населения первой в мире Социалистической Республики не хватало. И тем не менее, большинство основных задач в сфере просвещения широких масс населения и коренной перестройки всей системы образования было выполнено.

Уже в 1918 г. стала оформляться иерархическая региональная структура управления образованием страны. В каждой области, губернии, уезде и волости созданы Отделы (ОНО) и Советы народного образования. При этом столичные города приравнивались к губерниям. ОНО ведали дошкольным, школьным и внешкольным образованием на местах, за исключением высшего. Советы же играли роль контрольно-совещательных органов при ОНО. В декабре 1917 г. дело воспитания и образования из духовного ведомства было передано в ведение Наркомпроса, а в январе 1918 г. последовал Декрет СНК «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Характерными терминами в сфере управления образованием в послереволюционный период являлись, например, такие: Губоно (губернский отдел народного образования), Кабинеты и уголки ликвидаторов (неграмотности) или Цекультран. Главный комитет профессионального образования (Главпрофобр), создан в 1920 г. после принятия декрета СНК РСФСР «О мерах по распространению профессионально-технических знаний» (1919 г.). Целью работы было связать сеть профессиональных школ, курсов и т.д. с хозяйственной

деятельностью страны, в которой ощущалась острая необходимость в квалифицированной рабочей силе.

Достаточно быстро развивалось высшее образование, особенно негосударственное.

В целом конец XIX – начало XX вв. были, с одной стороны, временем быстрого развития российского образования, а с другой – временем его больших потрясений. О неблагополучии в образовании свидетельствует уже то, что за этот период сменилось более 10 министров просвещения, причем нередко новый министр проводил политику прямо противоположную той, которую проводил его предшественник, что лихорадило всю систему образования.

Этот исторический период в России – время становления и развития реформаторской педагогики, которая, как и в Западной Европе, характеризуется созданием новых отраслей психолого-педагогической науки, новых направлений их развития, наряду с развитием традиционной педагогики.

Наиболее важными направлениями развития педагогической мысли в России были: философское направление. К вопросам воспитания в это время обращаются целый ряд философов: В.С. Соловьев (1853–1900), В.В. Розанов (1856–1919), Н.А. Бердяев (1874–1948), П.А. Флоренский (1882–1937) и др.

В области общей педагогики творят такие деятели, как М.И. Демков (1859–1939) – автор фундаментальных трудов по истории воспитания и общей педагогике; П.Ф. Каптерев (1849–1921) – видный историк и теоретик педагогики; продолжается деятельность П.Ф. Лесгафта; широкой известностью, особенно среди учителей начальных школ, пользуются труды В.П. Вахтерова (1853–1924) и др.

В это время вопросами педагогики начинают заниматься и представители естественных наук. Наиболее видными представителями

этого направления были В.М. Бехтерев (1857–1927), В.И. Вернадский (1863–1945), Д.И. Менделеев (1834–1907) и др.

Таким образом, исторический отрезок XIX – начало XX в. оказался временем достаточно быстрого и плодотворного развития российского образования, когда в основном сложилась система современного российского образования.

Картина развития профессионального образования за рубежом в конце XIX - начале XXв. складывалась следующим образом: интенсивные исследования педагогических проблем были начаты в США, куда постепенно смещался центр педагогической мысли. Представители Нового Света без предубеждений приступили к исследованиям педагогических процессов в современном обществе и быстро достигли ощутимых результатов. Были сформулированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования, обеспечивающие каждому человеку возможность сравнительно быстро и достаточно успешно достичь запроектированных целей.

В конце XIX - начале XX вв. в Западной Европе и США возникли различные реформаторские теории. Одной из них была теория трудовой школы. Ее автором был немецкий педагог и видный деятель образования Георг Кершенштейнер (1854-1932). Важнейшей задачей народной школы он считал общую трудовую подготовку молодежи к профессиональной деятельности. Он ввел в программу обучения труд детей в школьных мастерских, садах и кухнях.

Для молодых рабочих им были созданы так называемые дополнительные школы, в которых повышалась профессиональная подготовка и осуществлялось гражданское воспитание подростков. Г. Кершенштейнером была заложена новая система фабрично-заводского ученичества, сочетавшая практическую работу на производстве с

теоретическим обучением. Эта система получила широкую известность и распространение не только в Германии, но и во многих странах Европы.

Развитие профессиональной педагогики в США связано с зарождением научного подхода к организации труда на производстве. [2, с.14]

Это было вызвано внедрением в производство новых технологий, конвейерной организации труда, необходимостью повышения производительности труда и конкурентоспособности продукции.

Разработку проблем научной организации труда возглавил американский инженер Ф.У. Тейлор (1856-1915). Он предложил меры по уплотнению рабочего дня, воспитанию производственной культуры, рационализации труда и отдыха, учета в профессиональной деятельности психологических особенностей работающего человека, анализу, отбору и освоению трудовых операций и приемов. Ф.У. Тейлор заложил основы письменного инструктажа, разработал инструкционную карту. Идеи Тейлора по модернизации системы организации труда, обучения и переобучения рабочих получили название «тейлоризма» и в дальнейшем были развиты его соотечественниками.

В условиях массового производства и кооперационного разделения труда на конвейере тейлоризм способствовал росту производительности труда, но одновременно вел к усилению его напряженности, повышению утомляемости человека, увеличению профессиональных заболеваний.

Большой вклад в реформирование организации и методики профессионального обучения внес один из основателей автомобилестроения - Генри Форд (1863-1947), который внедрил массовое конвейерное производство, разработал операционно-поточную систему обучения рабочих на основе пооперационного разделения труда. Это повысило интенсификацию труда рабочих и одновременно привело к деквалификации значительной части рабочих и сокращению сроков обучения. Так, 43% рабочих обучались в течение одного дня, 36% - в

течение недели, 6% - в течение двух недель. И только 15% рабочих обучались от месяца до года. [8, с.168-169]

В конце XIX в. на Западе зародилась практическая педагогика профессионального обучения. Начали создаваться учебные мастерские на предприятиях с приданием им педагогических функций. Это положило начало более продуктивной по сравнению с ученичеством системы производственно-профессионального обучения.

Заметное место в ряду педагогов-реформаторов конца XIX – начала XX веков занимали Г. Кершенштейнер, А.Лай, Дж. Дьюи, Э. Мейман, Э. Торндайк, У. Килпатрик, А. Бине, Х. Паркхерст, Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнер, Я. Корчак и др.

Таким образом, возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания, активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием реформ профессионального образования в первой половине XX столетия.

Второй вектор, который мы рассмотрим в рамках первого периода становления проблемы нашего исследования: *трансформация теорий управления.*

Одной из первых теорий научного управления является теория Ф. Тейлора об управлении предприятиями, разработанная в начале XX века. Он считал, что управление, основанное на определенных законах, правилах и принципах рациональной организации труда исполнителей, способствует эффективному функционированию предприятия. Результаты воплощения идей Ф. Тейлора, Г. Гантта, Ф. Л. Гилбретов, С. Томпсона на практике способствовали популяризации теорий научного управления, так как управление на основе научных принципов оказалось более эффективным, чем управление на основе опыта и логики здравого смысла [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Но классической теорией научного управления считается теория А. Файоля, рассматривающая собственно управленческую деятельность и способы рациональной организации систем управления. С платформы зрения А. Файоля, управление есть универсальный процесс, предполагающий предвидение, организацию, распоряжения, координацию и контроль. Развитие тех или иных идей в научном пространстве способствовало появлению определенных подходов к управлению.

Наиболее яркой личностью, ознаменовавшей новый этап развития науки управления в России был ученый-исследователь Н.И. Иорданский, который в статье «Управление и руководство школой» впервые употребляет в педагогике термин «управление». Следует отметить, что исследования носят прикладной, большей частью эмпирический характер и не сводятся к изучению всего управленческого цикла.

На протяжении длительного времени термин «руководство» был ведущим и единственным, обозначающим всю управленческую деятельность. В научной литературе не раз делалась попытка дать четкое определение этому термину, но зачастую понятие «руководство» употреблялось как синоним термина «управление» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Третьим вектором в нашей историографии является *развитие прогностического образования и науки*.

Прогностика как наука сложилась лишь к 60-м годам XX века. В научном прогнозировании можно выделить 3 основных направления:

1. научная фантастика;
2. размышления о будущем;
3. технологическое прогнозирование.

В рассматриваемый нами период **научная фантастика и размышления о будущем** стали бурно развиваться в начале 20 века. Среди прогнозистов этого направления (научная фантастика) Жюль Верн, Герберт Уэллс («Предвидения о воздействии прогресса механики и науки

на человеческую жизнь и мысль», 1901). Размышлениями о будущем занимались П.Гартинг, Ш.Рише, Г.Тард, Д.Менделеев, И.Мечников. Футурологом можно считать и Ньютона, который попытался на данных Библии рассчитать будущий «Конец Света». Он говорил, что «от искусства человека зависит предугадывание божественного промысла».

**Технологическое прогнозирование** (концепции, течения и проблемы) — определяется, как вероятностная оценка будущего перемещения технологии, означающей весь диапазон процессов любого перемещения (вертикального и горизонтального).

Современный подход к технологическому прогнозированию сложился также в начале 20-го века. Среди прогнозистов этого направления П.Сорокин (социологическое прогнозирование, 1918), А.Чижевский (солнечно-земные связи, 1918),

Первая книга по футурологии в России была написана в 1918 году в Санкт-Петербурге Питиримом Сорокиным (в ней автор, например, предсказывал к концу 20-го века рост жестокости, бесчеловечности и распад культуры).

**Социальное прогнозирование** в своем развитии имело несколько этапов:

- религиозной эсхалогии (учения о конце света), которое берет свое начало несколько тысячелетий назад и представлено пророческой деятельностью древних жрецов, волхвов, оракулов, астрологов;
- ранней футурологии (вторая половина 19 века) — художественные «размышления о будущем», (труды Г.Уэлса, К.Э.Циолковского и др.).

Анализ истории становления научного предвидения и прогнозирования свидетельствует о том, что в конце XIX- начале XX века начался своего рода стихийный «прогнозный бум»: значительно увеличилось число исследователей и работ по этой проблематике во всех странах мира. Первый опыт разработки и использования прогнозов

показал, что, если они предшествуют принятию решений, предлагают альтернативные варианты развития тех или иных процессов и ситуаций, то появляется реальная возможность оптимального выбора, а эффект от реализации таких управленческих решений, принятых на прогнозной основе, как правило, становится выше. Предвидение становится одним из ведущих средств проверки, подтверждения и практического применения научных гипотез. В западном варианте прогнозирование проявляется как в форме футурологии (future - предсказание будущего), так и в форме собственно прогнозирования (forecasting) - как процесс разработки прогнозов.

К числу одних из первых работ относятся работы: П. Гартинга «Год 2066», которая была опубликована в 1866 году; Ш. Рише «Через сто лет» (1892 г.); Г.

Тарда «Отрывки из будущей истории» (1896 г.); Э. Говарда «Города-сады будущего» (1902 г.); Менделеева Д.И. «Заветные мысли» (1904-1905 гг.); Мечникова И.И. «Этюды о природе человека» (1903) и «Этюды оптимизма» (1907) [251,с.41].

Четвертый вектор рассмотрения историографии затрагивает *глобализацию общественных процессов*. Для правильного понимания глобализации в сфере социальных отношений необходимо иметь в виду, что взаимовлияние человеческих цивилизаций, в силу различных объективных и субъективных причин, не имеет однозначного характера.

В целом прогрессируя, общее развитие человечества протекает неравномерно, прерываясь порой периодами длительного социального застоя, политической реакции. Древний Рим, в частности, объединил во "всемирную империю" чуть ли не все народы планеты военными методами, наложив железное ярмо на всякую национальную самобытность, включая правовую. Совершив определенного рода прогресс в системе социальных отношений, римская монархия в последующие века не стала образцом, идеалом глобализации, пала.



На развалинах рабовладельческой античной цивилизации возникли и утвердились совершенно новые человеческие цивилизации с иными институциональными ценностями, принципами социального бытия. Неоценима роль философских и правовых учений эпохи Просвещения (XVII - XVIII вв.) в защите естественных прав и духовных достоинств человека, секуляризации (латин. "saecularis" - светский) его общественной и умственной деятельности, т.е. освобождении его от церковной опеки, которая веками висела над ним как дамоклов меч.

Первая волна глобализации началась в XIX в. и закончилась в 1914 году. Это была эпоха первой промышленной революции. «Британская» промышленная революция стала мощным двигателем мировой торговли. Индустриализация позволила Великобритании производить товары, которые были востребованы по всему миру, например: текстиль, железо и мануфактурные изделия. Би-би-си пишет: «Благодаря продвинутым технологиям, Великобритания решительно завладела огромным и быстрорастущим международным рынком.

О наступлении эпохи глобализации ясно говорили цифры. На протяжении века торговые обороты стабильно росли на 3% ежегодно. Британия получила от глобализации больше всего благ благодаря наличию капитала и технологий. Но и другие страны не отставали, экспортируя разнообразные товары. Изобретение рефрижераторных судов в 1870-х стало началом золотой эпохи для Уругвая и Аргентины: они приступили к массовому экспорту мяса скота. Другие страны тоже перешли к целевому производству.

К концу XIX века, как отмечает Академия Хана, «самые вовлеченные в глобализацию европейские страны оккупировали Африку, и к 1900 году единственной свободной страной оказалась Эфиопия». Крупные страны, такие как, Китай, Индия, Япония и Мексика, бывшие в прошлом великими державами не смогли адаптироваться к глобальным и

индустриальным трендам. Их развитие ограничили западные страны или отсутствие у них технологий и капитала.

Глобализация в индустриальных странах привела к замене труда рабочих новым оборудованием, а произведенные ими товары теснили с рынка импортные аналоги.

Начало Первой мировой войны в 1914 году показало глубокий кризис и привело к концу первой волны глобализации.

Таким образом, к концу первого периода сложились следующие предпосылки, определившие дальнейшие траектории развития исследуемой проблемы:

*а) социально-историческую ситуацию:* С середины XIX века в связи с развитием промышленного производства, усложнением техники и технологии возникает острая потребность в кадрах обученных рабочих, мастеров, техников и инженеров; а значит и в организации различных профессиональных учебных заведений. Однако расширение сети профессиональных учебных заведений значительно отставало от развития промышленности, строительства, транспорта и т. д., от потребности в специально обученных кадрах. Причины этого отставания в социальных условиях того времени, в реакционной политике самодержавия, в неверии правящего класса в силы и способности народа, стремление держать народ в невежестве и боязнь посягательства простых людей на монополию правящих классов в области образования и управления производством. Подтверждением отстающей образовательной политики России конца XIX - начала XX века стала Первая мировая война, начавшаяся в 1914 г.

*б) организационно-управленческие возможности профессионального образования:* в период с 1863 года по 1917 год в России управление образованием несколько раз претерпевало изменения. Сословное, элитарное образование постепенно превращалось во всеобщее эгалитарное, соответствующее потребностям общества. В управлении образованием наблюдалось две тенденции, которые в разные

периоды становились преобладающими: доминирование в правительственном курсе консервативных, реакционных тенденций, стремление осуществить жесткую централизацию и контроль за образованием; в то же время развитие промышленности и торговли, первые итоги капитализма в России обусловили децентрализацию управления техническими и коммерческими учебными заведениями, демократизацию состава выпускников, возникновение неправительственных учебных заведений.

*в) уровень теоретической разработки* позволяет констатировать, что была осуществлена разработка теоретических аспектов профессиональной педагогики в целом, но без акцента на исследования прогнозирования проблем профессионального образования. Прогностические теории были связаны с научной фантастикой и размышления о будущем. Глобализация касалась только экономического развития развитых стран.

*г) состояние практики в области исследуемой проблемы* свидетельствует о появлении первого отечественного опыта процесса взаимодействия профессионального образовательного учреждения с промышленными и экономическими предприятиями.

Очевидно, что данная группа предпосылок, сложившихся за рубежом и в России в первой половине XX века подготовила почву для дальнейшего развития теории креативно-прогностического управления профессиональным образованием на следующем историческом этапе.

**Второй период** становления проблемы с *20-х до начала 90-х годов XX века.*

Данный период обусловлен противоречивыми политическими, социально-экономическими и образовательными процессами. На протяжении этого периода система образования пережила целый ряд реформ и контрреформ, которые получили свое специфическое отражение в различных регионах. Многие политико-образовательные и

педагогические процессы рассматриваемого периода типологически схожи и с некоторыми тенденциями современных реформ системы образования. В связи с этим рассматриваемые события представляют интерес не только как факт истории, но и как ценный источник для поиска путей развития креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества.

Этим объясняется потребность в извлечении уроков из опыта развития образования в данный период, в новом прочтении и критическом осмыслении истории профессионального образования с позиций современных научных подходов.

Продолжая логику нашего исследования, начнем с описания *развития системы профессионального образования в России и в мире*. Рассматриваемый период характеризуется продолжением развития начального и среднего профессионального образования в части усиления теоретической составляющей. Именно в 1920 году для работающей молодежи начала работать новая школа фабрично-заводского ученичества, что потребовало преобразование профтехучилищ в учебные заведения со сроком обучения 3-4 года для подготовки квалифицированных рабочих со средним образованием из числа молодежи, окончившей восьмилетние общеобразовательные школы (Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР от 2.04.1969 г. № 240). В последующие годы учебные заведения, дающие вместе со специальностью полное среднее образование, стали основным типом наряду с техническими училищами, где выпускники общеобразовательных школ за 1-1,5 года получали высокую подготовку по избранной специальности. Эта акция стала опорой для развития в деле возрождения профессионально-педагогического образования России, т.к. для того, чтобы осуществлять обучение подростков в новой профтехшколе, потребовалось огромное количество педагогов нового типа.

Руководство страны пыталось вовлечь все подрастающее поколение в новую систему профобразования. В 1929 году произошла передача школ фабрично-заводского ученичества в подчинение наркоматов и ведомств, что привело к тому, что до 1939 года профессиональные учебные заведения были перенесены в цехи базовых предприятий и упор в обучении был передвинут на получение массовых рабочих специальностей.

С 1940 года по 1958 год проходило создание и внедрение системы государственных резервов как вида профессионального образования, отобразившего централизованные директивы развития страны и реорганизация системы подготовки профессиональных кадров.

В декабре 1958 года был совершен переход от обязательного семилетнего к восьмилетнему образованию. Среднее образование можно было получить или в школе, или в системе начально-профессионального образования (СПТУ), или в вечерних школах рабочей молодежи без отрыва от производства. Поступление в ВУЗ зависело от рабочего стажа и рекомендации предприятия. Расширенная система вечернего и заочного высшего образования, оставалась тем не менее малоэффективной. Большинство выпускников ВУЗов стремилось осесть в крупных городах. Поэтому получила распространение система распределения выпускников на предприятия с обязательным сроком отработки [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В период с 1959 года по 1990 год произошла новая эволюция профобразования в стране: перестройка системы трудовых резервов в формат профессионального образования и переход ко всеобщему профобразованию, создание научных центров профессионального образования

Выразителями идей профессионального образования на данном историческом этапе стали П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.Н. Веселов, Л.А. Волович, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов, М.И.

Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин и др. Эти ученые заложили основы современных подходов к совершенствованию содержания и методов профессионального обучения, к организации политехнического образования, профессиональной ориентации молодежи, развитию ее творческого потенциала [43].

За рубежом была следующая картина развития профессионального образования: после второй мировой войны, прервавшей исследования в области профессионального образования, под эгидой ЮНЕСКО в Европе начали восстанавливаться международные и национальные центры профессионального и производственного обучения, стали проводиться конференции, совещания и семинары по проблемам профессионального образования.

Ученые отмечают, что ведущие изменения на Западе периода 50-х – 60-х гг. XX века затронули механизмы конкуренции и технологического базиса экономики, связанные с категорией качества. Совершенствование производства повлекло за собой развитие связанных с ним областей знаний, которые внесли существенный вклад в теорию управления. Активные политические процессы в мире (запуск искусственного спутника в СССР и др.), развитие производства и науки оказало воздействие на пересмотр приоритетных направлений развития страны в области образования.

Именно в 60-е гг. XX века, как отмечает Гари Орфилд, коренным образом изменилась (в основном на федеральном уровне) политика в области образования и в социальной сфере [32]. Этот период характеризуется активизацией принятий решений в сфере федеральных финансовых вложений в образование, в том числе, педагогическое.

На данном историческом этапе формируется тенденция активного участия государства в управлении образованием. В результате управленческой деятельности президентской администрации и Конгресса США был проведен ряд мер во всей системе образования, в том числе,

педагогическом. На процессы управления функционированием и развитием педагогической системы оказали влияние факторы, формирующие юридическую основу образования [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Тем самым было положено начало развитию научных исследований в педагогической науке. Как указывают американские ученые М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, в 70-е гг. поведенческий подход «стал настолько популярен, что почти полностью освоил всю область управления» [54]. Применение наук о человеческом поведении в управлении и формировании организации, когда каждый участник процесса мог полностью быть использован в соответствии с его потенциалом, являлось инновационным. Именно в этот исторический период (с середины 80-х гг. XX века) набирает силу реформаторское движение в области обеспечения качества педагогического образования, которое стало действительно самым крупным в конце прошлого столетия.

Второй вектор, *трансформация теорий управления*, который важен для нашего исследования, констатирует, что в рассматриваемый период в отечественной науке в рамках педагогического подхода, активизировались исследования по проблемам управления образованием с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, связанные с распространением идей теории социального управления и их проникновения в сферу образования.

Стали активно разрабатываться теории методов и стилей управления образовательными учреждениями различного уровня. В 1955 году А.Н. Волконский и М.П. Малышев опубликовали работу, посвященную подробному изучению основных управленческих процессов, реализуемых в образовании, в дальнейшем их идеи были развиты Е.И. Петровским, определившим комплекс управленческих функций и заложившим основы теоретического изучения функциональной роли руководителя в образовательной системе [14].

Дальнейшее развитие процессного подхода к управлению образованием отражено в работах Е.С. Березняка, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, Э.Г. Костяшкина, М.А. Кондакова, Т.И. Шамовой. Следует отметить, что в отечественных исследованиях 60-70-х годов прошлого века доминировал именно процессный подход в управлении образованием, при этом значительная доля исследований рассматривала преимущественно вопросы школьного и дошкольного образования, оставляя вне поля исследований проблемы управления высшей школой. В 80 – 90-х годах отечественные исследователи (М.М. Поташник, П.В. Худоминский, Т.И. Шамова) предложили ориентироваться на использование общей теории социального управления в сфере образования и заложили основы системного подхода к ее управлению. Одновременно, следует отметить, что эффективность управления образованием как системой преимущественно рассматривала достижение внутрисистемных целей, влияние и значение внешней среды для развития и функционирование института образования имело минимальное значение **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Третий вектор рассмотрения второго периода историографии проблемы - *развитие прогностического образования и науки*.

Следуя логике развития образования в России и за рубежом, А. Ф. Присяжная выделяет в развитии педагогического прогнозирования следующие этапы:

- имплицитный (20–60 г.г. XX века), предполагающий стихийное обращение педагогов к прогнозированию;
- эксплицитный (60–90г.г. XX века), в рамках которого педагогическое прогнозирование оформляется как наука.

Первый этап развития прогнозирования в образовании — имплицитный — обусловлен активным поиском новых путей его развития, обновления содержания, методов и организационных форм



обучения. Данный этап характеризуется зарождением понятий «футуризм», «футурология». По замыслу создателей данного учения футурология призвана с помощью различных методик осуществлять разработку прогнозов, описывающих конкретные формы, проекты и образы будущего, изучать тенденции развития отдельных систем образования и воспитания разных стран мира в целом, преодолевать утопические и идеологические подходы к социальной действительности.

Формирование основных идей образовательного прогнозирования на данном этапе происходило под влиянием трех крупных футуристических направлений, а именно критического, эволюционного, духовного футуризма [6, с.28]. Критический футуризм полагается на идее влияния быстрых технологических перемен в обществе на само существование последующих поколений. Эволюционный футуризм описывает негативные тенденции развития общества. Духовный футуризм рассматривает человека в постоянном изменении и развитии, подчиненном Сверхразуму.

Итогом имплицитного периода является появление первых воззрений на педагогическое прогнозирование; понимание педагогического прогнозирования не только как части социального, но и в контексте деятельности педагога.

Второй этап развития прогнозирования в образовании — эксплицитный — обусловлен образовательным кризисом, связанным с «отмиранием» традиционных систем обучения и воспитания, в то время как новые системы еще не успели сложиться. В этой связи актуализируется деятельность отечественных и зарубежных педагогов по разработке инновационных моделей обучения на прогностической основе.

Приоритет при этом отдается поисковому и нормативному прогнозированию. Среди научных исследований данного периода особое значение имеют работы Д. Белла, Ф. Полака, Г. Тейла, Э. Янга. Большой вклад в разработку общетеоретических основ педагогического прогнозирования вносят работы В. И. Бестужева-Лады, Б. С. Гершунского, Э. Г. Костяшкина, В. О. Кутьева и т. д. Развитие прогнозирования в образовании в рамках эксплицитного периода приводит к более глубокому осознанию его потенциала, сути, этапов в деятельности педагога. Однако сама функция прогнозирования в данный период используется педагогами стихийно и фрагментарно. Педагог, прогнозируя деятельность учащихся, приемы и методы работы, возможные результаты, осуществляет данную деятельность интуитивно, опираясь на субъективные представления, а не на научные основы. Итогом эксплицитного периода развития прогнозирования в образовании явилась разработка фрагментов теории и методологии прогностической деятельности педагога.

Накануне II Мировой войны во многих странах Запада не прекращались научные исследования в области теории и методологии прогнозирования: А.М. Лоу «Будущее» (1925) и «Наука смотрит вперед» (1925) Э. Биркенхед «Мир в 2030 году» (1930) [251,с.42]. К 70-м годам прошлого века научная мысль западных стран имела серьезные наработки в прогнозировании и прогностике. Издавались журналы «Футурист», «Фьючерс» и др. Большую роль в развитии интеллектуального движения изучения будущего со своей инфраструктурой сыграли книги Г. Канна и А. Винера «Год 2000» (1967); О. Тоффлера «Футуршок» (1970); Медоуза «Пределы роста» (1972); М. Месаровича и Э Пестеля «Человечество на поворотном пункте» (1974); «Пересмотр мирового порядка» (1976); Э. Ласло «Цели человечества» (1977); Д. Габора и Ч. Коломбо «За пределами

века расточительства» (1978); коллективный труд «Нет пределов обучению» (1979) и др. [251,53].

В этот период наука о прогнозировании была нацелена на получение теоретических результатов — обоснование тенденций и вариантов будущего устройства мира и отдельных развитых стран, что и послужило причиной возникновения многих десятков и сотен государственных и частных исследовательских центров, занявшихся как разработкой, так и реализацией прогнозов. Например, только в США в 70-е годы было около 400 исследовательских организаций, которые в той или иной степени занимались прогнозированием будущего; среди них — наиболее известны Гудзоновский институт (США), Римский клуб глобального моделирования, Международная исследовательская группа Института мирового порядка (США), Всемирная Федерация исследований будущего (Париж); Футурологическая ассоциация международного Дома Футурологов; Международный центр перспективных исследований; Комиссия 2000 года; Группа 1985 года; Западно-германское общество по проблемам будущего; Комитет следующих 30 лет; Институт для будущего; Институт проблем будущего; Международное общество футурологов и др.

Четвертый вектор развития проблемы *глобализация общественных процессов*. Между 1914 и 1945 г. процесс глобализации повернул вспять в результате мировой депрессии и создания странами торговых барьеров. С 1945 по 1980гг. началась вторая волна глобализации.

Между 1950 и концом 1970 г. объем внешней торговли удвоился по отношению к мировому доходу. Ее уровень, достигнутый во время первой волны глобализации, был практически восстановлен. Но результаты либерализации были односторонними. Развивающиеся страны осуществляли обмен первичных товаров на готовые. Во время второй волны глобализации большинство развивающихся стран не участвовали в росте торговли готовыми товарами и услугами. Даже к 1980 г. только 25% товарного экспорта развивающихся стран состояло из готовых продуктов.

Либерализация не восстановила уровень международного движения капитала и труда, достигнутый к 1914 г.

К 1980 г. торговля готовыми товарами между развитыми странами существенным образом освободилась от торговых барьеров, но для развивающихся стран барьеры были устранены только для первичных продуктов, которые не конкурировали с сельским хозяйством. Сельскохозяйственные товары и готовые товары встретили высокие барьеры. Далее, большинство развивающихся стран воздвигли торговые барьеры друг против друга и развитых стран.

Для индустриального мира этот период зачастую называют «золотым веком». Но для развивающихся стран он таковым не был. Мировое неравенство было примерно таким же в конце 1970-х годов, каким оно было четверть столетия назад.

Подводя итог, можно сказать, что второй период изучаемой проблемы также достаточно значим для нашего исследования, так как именно в этот период в отечественной практике развивается система начального, среднего и высшего профессионального образования в России. Проблема креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации не четко обозначена, так как:

- 1) развитие системы начального, среднего и высшего профессионального образования не создавало предпосылок для процесса взаимодействия между профессиональными образовательными организациями и возможностью прогнозировать управление в процессе подготовки рабочих кадров;

- 2) управленческие теории на данном этапе касаются управления образованием, но не рассматривают креативно-прогностическое управление профессиональным образованием;

3) отсутствие должного финансирования и упадок материально-технической базы все дальше дистанцировали учреждения профобразования от производства;

4) понятие глобализации рассматривается с точки зрения экономической науки.

Таким образом, к окончанию второго периода становления изучаемой нами проблемы сформировался следующий комплекс социально-исторических предпосылок:

*а) социально-историческую ситуацию:* противоречивые политические, социально-экономические и образовательные процессы потребовали коренных изменений в профессиональном образовании.

*б) организационно-управленческие возможности профессионального образования:* необходимость развития и укрепления материально-технической базы профессиональных образовательных организаций приводит к осознанию важности взаимодействия профобразования и производства;

*в) уровень теоретической разработки:* позволяет констатировать развитие научных изысканий в области взаимодействия высших образовательных организаций и профессиональных образовательных организаций СПО, заложены идеи системного подхода и развитие регионализации.

*г) состояние практики в области исследуемой проблемы:* свидетельствует о необходимости внедрения в практику деятельности образовательных организаций управленческих механизмов по организации взаимодействия между вузами и организациями СПО.

**Третий период с 90-х годов XX века по настоящее время.** К концу XX века российская экономика вступила в глубокий экономический кризис, который затронул все сферы общественной жизни. В результате экономическая система не была готова к внедрению результатов научно-технического прогресса, что привело к концу 1980-х гг. к существенному

отставанию нашей экономики от экономики индустриально-развитых стран по абсолютно всем параметрам. Это послужило главной причиной начавшегося в стране экономического кризиса.

В 1991 году в нашей стране произошли серьезные изменения. Поменялся политический строй, стала формироваться рыночная экономика, были объявлены новые демократические ценности, согласно которым должно было реформироваться все общество. Случилось полное изменение запроса на квалификации, появились новые профессии. Начал складываться новый рынок труда. Существенные изменения затронули и систему профессионального образования. Отлаженная система подготовки кадров, основанная на индустриализации экономики, была практически полностью разрушена, а пришедшая ей на смену новая система профобразования находится в процессе становления.

Продолжая логику рассмотрения генезиса развития исследуемой проблемы необходимо рассмотреть *развитие системы профессионального образования в России и в мире.*

В 90-е гг. в отечественной педагогике и педагогической психологии появляются работы методологического характера, в которых обосновывается необходимость и возможность развития личностно ориентированного образования. Философские и психолого-педагогические аспекты образования освещены в работах Н.А. Алексеева, Д.А. Белухина, В.В. Серикова, Е.В. Ткаченко, И.С. Якиманской. Становление личностно ориентированного профобразования обусловлено социально-экономическими изменениями в нашем обществе и развитием рыночных отношений. Сегодня в силу высокой подвижности конъюнктуры рынка каждому человеку в течение жизни придется часто менять не только место работы, но и специальность, и профессию, т.е. специалист должен быть профессионально мобильным. Развитие производственных технологий привело к существенному изменению квалификационных требований к работникам. Помимо профессиональных знаний и умений,

востребованными стали профессионально значимые качества, одним из которых является самостоятельность [70].

В начале XXI века в полной мере проявилась фундаментальная зависимость цивилизационного развития от тех особенностей и качеств личности, которые закладываются в образовании, поскольку главное преимущество цивилизованного государства связано с его человеческим потенциалом. Данное обстоятельство особенно актуально для современной России, социум которой переживает не простое время. В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию отметил, что глобальное развитие становится все более неравномерным. Вызревает почва для новых конфликтов экономического, геополитического, этнического характера. Ужесточается конкуренция не только за природные ресурсы: металлы, нефть и газ, а прежде всего за человеческие ресурсы, за интеллект.

В статье «О задачах России в области экономики» В.В. Путин акцентирует внимание на том, что международная конкурентоспособность нашей высшей школы должна стать национальной задачей. Мы должны иметь к 2020 г. несколько университетов мирового класса по всему спектру современных материальных и социальных технологий [69].

По мнению А.В. Мяготина, в настоящее время предлагается модель «быстрого» профессионала (быстро подготовленного специалиста), с возможностью для него в последующем доучиться, чтобы стать дипломированным работником. Сегодня при всех декларативных заявлениях обучающийся человек как личность и его ценностные, мировоззренческие установки не рассматриваются как главные. Совершенно незаметно вопрос о качестве подготовки специалистов к профессиональной деятельности свелся только к «знаниевому» подходу, активно реализуемому в сфере высшего образования [120].

Несомненно, немаловажной базовой ценностью современного общества является уровень образованности человека. Образование превращается в непрерывный процесс, происходящий на протяжении всей

жизни человека. Возросшая потребность в образовании и постоянном его повышении порождает новые виды организации профессиональной подготовки субъектов (например, дистанционное обучение, виртуальные курсы или получение образования в сочетании с работой) [70].

Для более глубокого раскрытия проблемы нашего исследования мы не можем, не коснуться взаимодействия России и Европейского союза в представлении динамики развития профессионального образования.

В настоящее время во всех странах Европейского Союза, а также в России, профессиональное образование выполняет тройную функцию:

- первая – обеспечивает различные секторы экономики квалифицированными кадровыми ресурсами;
- вторая – гарантирует индивидуумам необходимые квалификации или необходимый уровень сформированности компетенций;
- третья – для целевых групп, рискующих оказаться вне рынка труда (выпускники школ, женщины, этнические меньшинства или люди с ограниченными возможностями здоровья) является основой реинтеграции их в рынок труда.

Тенденции политического, социального и экономического развития Европы в последнее десятилетие требуют создания единого европейского пространства в области образования и профессионального обучения. Кроме того, переход к экономике, обладающей потенциалом к устойчивому росту, увеличению числа и качества рабочих мест, а также укреплению социальных связей поставил новые задачи перед системой развития человеческих ресурсов [37].

Расширение Европейского Союза открыло новые перспективы и возможности, но в то же время поставило целый ряд новых задач и требований к системе профессионального образования и обучения. Особое значение здесь имеет привлечение стран, вступающих в Европейский Союз, к сотрудничеству в сфере профессионального образования и обучения в качестве равноправных партнеров на европейском уровне.



Принятие в июне 1999 г. Болонской Декларации, подписанной 29 государствами, в том числе и не входивших в тот момент в Европейский Союз, положило начало новому уровню европейского сотрудничества в области высшего профессионального образования [69].

Присоединение Российской Федерации к Болонской Декларации позволяет нашей стране осуществлять образовательную реформу высшей профессиональной школы в соответствии с общеевропейскими нормами.

В настоящее время профессиональное образование и обучение (ПОО) получили новый виток развития, оформленный в рамках Копенгагенского процесса, который, в свою очередь, явился следствием развития политики Европейского Союза в области профессионального образования и обучения в последние десятилетия. Начало этому процессу было положено на заседании Европейского Совета в Лиссабоне в марте 2000 г.

Европейский Совет обозначил стратегическую цель превратить Европейский Союз в наиболее динамически развивающуюся экономику, основанную на знаниях. Развитие системы высококачественного профессионального образования и обучения является основной частью этой стратегии, прежде всего с точки зрения укрепления социальных связей, повышения социальной активности, мобильности, возможностей трудоустройства и конкурентоспособности [46].

Решения, принятые в Лиссабоне, получили дальнейшее развитие в докладе «Конкретные задачи для систем образования и профессионального обучения будущего», принятом на заседании Европейского Совета в марте 2001 г. в Стокгольме.

На конференции в Брюгге в октябре 2001 г. руководители профессионального образования и обучения стран ЕС еще раз подтвердили свою волю к сотрудничеству в области профессионального образования и обучения. На этой Конференции был инициирован процесс сотрудничества в области признания дипломов (свидетельств) профессионального

образования и обучения, и квалификаций и определены основы этого сотрудничества (прозрачность, взаимное доверие, использование имеющегося практического опыта, взаимодействие с социальными партнерами).

На заседании в Барселоне в марте 2002 г. ЕС принял Рабочую программу, направленную на создание в Европе к 2010 г. системы профессионального образования и обучения, которая станет мировым стандартом качества. Эти решения были еще раз подтверждены на конференции «Укрепление сотрудничества в области ПОО» в Брюсселе в июне 2002 г., где участвовали представители стран – членов ЕС, Европейской Комиссии, стран-кандидатов, стран-членов Европейской экономической зоны и социальных партнеров. В ноябре 2002 г. в Копенгагене была принята «Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе»[78].

На начало XXI века все развитые государства мира поддерживают систему непрерывного образования. Необходимость продолжать образование, профессиональную подготовку, появляется каждый раз, когда человек встречается с нововведениями, связанными с его профессиональной деятельностью. Подобная практика приобретает все большую актуальность, так как сегодня требования и условия рынка труда меняются очень быстро.

Анализ состояния профессионального образования в Российской Федерации, показывает, что в XXI веков возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально-экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно-смысловой характеристики профессионального образования.

Второй вектор исследуемой проблемы *трансформация теорий управления* в рассматриваемый период развивался следующим образом:

Исследователи выделяют важнейшие тенденции нынешнего этапа формирования теории управления. Первая имеет связь с важности материальной, технологической базе образовательной организации в плане управления ею. Большую роль в этом плане исполнила «компьютерная революция», которая создала качественно новые, по своим возможностям, технические базы управления, а также прочие большие достижения научно-технического прогресса.

Вторая, наиболее сильная тенденция заключается в дальнейшей демократизации управления. Теперь уже не подлежит сомнению, что перспективы менеджмента - за демократические «партиципативные» (соучаствующие) формы управления. Привлечение персонала к исполнению управленческих функций есть основной договор для воздействия фундаментального социально-психологического феномена, который обозначается взглядом «размораживания потенциала группы».

Третья тенденция - интернационализация менеджмента и бизнеса и рожденные ею свежие проблемы управлений. Это, к примеру, проблемы кросс-культурных переносов взглядов и форм управления, проблемы учетов международных менталитетов в сфере управления и другое.

По суждению большинства ученых, все эти и прочие тенденции приводят к тому, что на настоящее время сложилась новейшая парадигма управления. Она означается, как «тихая управленческая революция», а ее ключевые черты считаются следующие:

1. Отречение от управленческого рационализма классических школ менеджмента, который состоит в убеждении, что ключ к успеху управления покоится в верном влиянии на внутренние факторы образовательной организации. Вместо этого на первый план выдвигается вопрос гибкости и адаптации к устойчивым видоизменениям внешней

среды. Последняя, диктует стратегию и тактику управления, назначает строение объединений и формы правления ею[25].

2. Применение в управлении теории систем позволяет не только формулировать новейший взгляд на образовательную организацию как «органическое целое», обладающее своей логикой и законами, но и выделить ряд универсальных переменных каждой системы, контроль за которыми составляет базу действенного управления.

3. Ситуационный подход к управлению, который составляет доминанту современной теории и практики управления. Основной его тезис - вся организация внутри образовательной организации есть не что иное, как ответ на разнообразные по своей природе влияния извне.

4. Популярность общественной ответственности менеджмента как перед обществом в целом, так и перед индивидами, работающими в образовательной организациях. Эти и прочие положения считаются главными взглядами нынешней теории управления.

В условия перехода России на инновационный путь формирования экономики явилась значимая надобность в формировании новейших форм и методов управления, которые позволяют образовательным организациям приспособиться к динамике внешней среды, разумно употреблять производственно-рыночные возможности, наращивать конкурентные преимущества и учреждать на этой базе настоящие предпосылки к снабжению стратегического постоянства.

Рыночные взаимоотношения приводят к обстоятельному видоизменению содержания и организации процесса управления, управленческого труда. Кардинальные перемены в технологии производства и нраве трудовых процессов, увеличение роли человека в компании, глобализация процессов в экономике, усиление соперничества и прочие явления и факторы приводят к нужде модификации парадигмы менеджмента. Оттого нужно рассмотреть новую концепцию менеджмента как интегрированный, современный подход к стратегическому,

инновационному и конкурентному правлению на базе результативного применения возможностей нынешнего менеджера и новейших управленческих технологий.

В отношении этого зарождается нужда исследования и изучения линий формирования нынешнего менеджмента, направленных на решение вопросов организационно-экономического развития организаций, формирование навыков постановки и решения проблем управления, разработку механизмов роста конкурентоспособности образовательных организаций.

Переходя к третьему вектору развития нашего исследования - *развитие прогностического образования и науки*, необходимо отметить, что в России и других постсоциалистических странах начиная с 90-х годов XX столетия работа по прогнозированию и стратегическому планированию развития образования практически свернута, что привело к множеству ошибок и провалов [45].

Третий этап развития прогнозирования в образовании — институциональный — обусловлен необходимостью прогнозирования тенденций развития международного образовательного пространства. По мнению А. Ф. Присяжной интерес для научных исследований могут представлять следующие линии прогнозирования: внешнее прогнозирование развития образовательной системы; внешнее и внутреннее прогнозирование профессионально-личностного становления обучаемого; внешнее и внутреннее прогнозирование учебного процесса. Данные направления находят отражение, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях по прогнозированию в образовании. Соответственно реализуются они в разработке вариантов построения школ будущего; в исследованиях, связанных с прогнозированием этапов жизненного пути, структуры

профессионального мышления и т. д.; в деятельности конкретных педагогов.

Управление образованием как динамической системой требует прогнозной информации о перспективах ее развития для принятия необходимых управляющих решений. От качества прогнозных оценок, их эффективного использования в процессе управления системой образования зависит качество человеческого (интеллектуального) капитала и эффективность функционирования экономики в целом. Прогнозирование для целей управления системой образования, рассматриваемое как предсказание будущих изменений, является выбором методов и подходов для наилучшего использования накопленных знаний о развитии образования в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе [23].

В развитых странах прогнозированию развития системы образования начиная с 90-х годов придается очень большое значение. Затраты на исследования и разработки в этом направлении составляют ежегодно около 2% всех ассигнований на науку в области образования. Выигрыш от исследований и разработок более чем в 50 раз превышает затраты, связанные с их проведением. Особо важная роль должна придаваться прогнозированию развития системы образования в условиях экономического кризиса [9].

За последние 25 лет за рубежом и в России накоплены теоретические заделы, практический опыт и модельный аппарат для разработки долгосрочного социально-экономического и инновационно-технологического прогнозирования. Обобщая накопленный опыт, можно выделить три направления методологии прогнозирования динамики системы образования [6; 11].

1. Линейно-экстраполяционная методология основывается на выяснении за достаточно длительный период тенденций развития и продления их на будущее с той или иной корректировкой на основе

экспертных оценок. Такие прогнозные расчеты производятся на основе обработки статистических рядов с использованием методов корреляции и модифицированных функций Кобба-Дугласа, построением межотраслевых балансов и др.

Эта методология достаточно надежна и дает близкие к истине результаты в пределах одной фазы долгосрочного цикла. Но она дает сбой при переломе тенденций, в точках бифуркаций, при смене фаз циклов и тем более - самих циклов.

2. Методология Форсайт, основанная на коллективной экспертной оценке, дает возможность собрать, обработать и усреднить мнение большой группы квалифицированных ученых и специалистов о тенденциях и параметрах будущего развития[67].

Однако эта методология страдает следующими недостатками: субъективизм экспертов, высокая степень усредненности экспертных оценок, большим коллективам экспертов присуща известная инерционность мышления и стремление продлить в будущее уже наблюдавшиеся тенденции. Траектории, отличающиеся от мнения большинства, фактически отбрасываются, тогда как именно они могут оказаться в тех или иных случаях наиболее реалистичными.

Еще В.И. Вернадский констатировал, что история науки на каждом шагу показывает правоту отдельных личностей в своих утверждениях, чем целые корпорации ученых или сотни и тысячи исследователей, придерживающихся господствующих взглядов. Истина нередко в большем объеме открыта научным еретикам, чем ортодоксальным представителям научной мысли. Игнорирование и невосприятие принципиально новых научных идей, высказанных научными еретиками, может привести к неправильному выбору приоритетов научно-технического развития, потери времени и ресурсов. В этом случае переломы траекторий, точки бифуркаций нередко оказываются за бортом, цикличность динамики отражается в меньшей степени [45].

3. Методология, основанная на циклично-генетических закономерностях развития, позволяет учитывать ритм циклической динамики в экономике, генетические ограничения, пределы изменения наследственного генотипа при смене циклов, направления изменчивости систем для адаптации к переменам в окружающей среде.

Поэтому представляется, что в качестве методологической базы для долгосрочного прогнозирования развития сферы образования следует избрать третий вариант методологии. Однако указанный выбор не исключает разработку прогнозов и модельных расчетов по первым двум вариантам методологии и сопоставлению полученных результатов [54].

Проводимая в последние годы политика ускоренного разгосударствления и приватизации общенародной собственности направлена на повышение роли частных предпринимательских структур и снижение роли государства в экономической жизни страны. В этой ситуации от инновационной активности предпринимательского сектора экономики сектора во многом будет зависеть развитие системы образования. Данное обстоятельство настоятельно требует разработки прогноза платежеспособного спроса предпринимательских структур на рынке образовательных услуг в условиях, когда государство сворачивает финансирование образования. При разработке такого прогноза необходимо учитывать результаты социологических исследований, из которых следует, что большинство руководителей российских предприятий индифферентны к науке и образованию [76].

Государство для обоснования своей стратегически-инновационной функции в области образования нуждается в долгосрочном видении перспектив развития России на фоне мировых тенденций и включения страны в процессы глобализации. Разработчиком долгосрочных прогнозов может быть только наука - независимые в своих суждениях и оценках ученые высшей квалификации, владеющими знаниями о закономерностях развития общества и искусством предвидения дальнейшего хода событий.



Центральным звеном общего государственного прогнозирования научно-инновационного развития образования является выбор его приоритетных направлений. Общегосударственный подход здесь необходим потому, что по принцип самокупаемости в данном случае вообще не должен применяться. По некоторым направлениям он существенно ограничен, и сроки окупаемости существенно превышают нормативные. Если сроки их окупаемости выходят за пределы 15-20 лет, то само понятие окупаемости становится условным [11].

На сегодняшний день к числу объектов прогнозирования научно-инновационного развития системы образования следует отнести: приоритетные направления научно-инновационного развития; научно-технический потенциал; техническое перевооружение и модернизация материально-технической базы отрасли; подготовка кадров; организационно-экономический механизм управления; качество и конкурентоспособность образовательных услуг.

Эффективность развития системы образования во многом определяется не только мощностью совокупного научно-образовательного потенциала страны, но и его оптимальным распределением между регионами, отраслями народного хозяйства [34]. Результаты экономико-математического моделирования свидетельствуют о том, что максимум функции силы взаимодействия науки и образования достигается при условии "равновеликости" мощностей научно-технических потенциалов взаимодействующих объектов. Из сказанного следует отметить необходимость разработки прогноза оптимального размещения научного и образовательного потенциала страны, его концентрации на приоритетных направлениях развития образования [9].

Наконец, рассматривая четвертый вектор генезиса исследуемой нами проблемы *глобализация общественных процессов* мы отмечаем, что сейчас процесс глобализации продолжает свое мощное наступление.

В результате третьей волны глобализации помимо развитых стран успеха достигли несколько стран Азии.

- Китай к 1990 году радикально сократил уровень нищеты. В 2014 году вышел на 1 место в мире по ВВП.
- Индия. За последние 20 лет уровень бедности снизился вдвое.
- Вьетнам. За десять лет уровень нищеты в стране удалось сократить в два раза. Страна устойчиво развивается.

Однако страны Африки практически ничего не выиграли от глобализации и продолжают экспортировать только сырьё. Эксперты Всемирного банка связывают это с неэффективностью проводимой политики, неразвитостью инфраструктуры, слабостью институтов и коррумпированностью органов власти, с неблагоприятным географическим положением и климатическими условиями. Эти эксперты почему-то не знают, что утечка мозгов из Африки составляет свыше 150 тысяч высококвалифицированных работников в год и обходится в 4 миллиарда долларов общих экономических потерь.

Впервые после 90х гг. XX века мир вступил в новую стадию развития рынка. В прежние годы его развитие определялось в основном конкурентной борьбой, и все теории и концепции менеджмента были так или иначе связаны именно с ней. Теперь рынок поворачивается в сторону формирования крупных альянсов, союзов и «географических» конгломератов.

С начала XXI века немаловажное значение стало иметь образование для будущего менеджмента. Если в XX веке бизнес шел в университеты, то в XXI веке университеты пойдут в бизнес. Роль бизнес-образования будет в целом возрастать в связи с признанием каждодневных дилемм как в социальном и нравственном плане, так и в выстраивании эффективных отношений управления.

Сильными сторонами современной европейской системы профессионального образования, которые могут быть перенесены на российскую почву, являются:

- согласованность ступеней образования, плавный переход от одной к другой ступени, преемственность содержания образования как в рамках всего образовательного процессе, так и внутри отдельных предметов;

- приведение содержания подготовки квалифицированных рабочих и специалистов по определенным направлениям в разных странах к единым европейским образовательным стандартам и квалификациям, что расширяет пространство рынка труда, облегчает процесс трудоустройства и организацию практического обучения, т.к. работодатели различных государств представляют, где и на каких должностях может быть востребован на рынке труда обладатель того или иного диплома;

- свободный и осознанный выбор профессии/специальности и направления специализации учащихся профессиональных школ, когда они сами выбирают продолжительность, и уровень своего образования. Учащиеся, в зависимости от своих способностей, склонностей и устремлений, могут на каком - то этапе уйти из учреждения профессионального образования, но непременно получают документ, удостоверяющий достигнутый образовательный и профессиональный уровень;

- возможность непрерывной подготовки и переподготовки по избранной профессии/специальности в течение всей профессиональной карьеры;

- практическая направленность профессионального образования, большое количество часов практического обучения, разнообразие видов практики, тесная связь с теоретическим обучением;

- проблемное обучение по предметам (дисциплинам) или по комплексу предметов: любой предмет (дисциплина) решает практические задачи, связанные с конкретными проблемами отрасли [98].

Сказанное позволяет утверждать, что в последние годы в профессиональном образовании России сложились реальные предпосылки для развития креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества. Перечислим основные:

*а) социально-историческую ситуацию:* реформирование государственной системы профессионального образования России и ее коренная перестройка, давшая импульс развитию педагогических инноваций и совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ развития профессиональных образовательных систем в рыночных условиях;

*б) организационно-управленческие возможности профессионального образования:* интенсивное развитие управленческих возможностей для развития профессионального образования;

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

*г) 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 (СПО, ВО). Наша страна стоит на пороге нового решения проблемы креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества. Современный этап развития рассматриваемой проблемы характеризуется переходом вузов и профессиональных образовательных организаций на качественно новый этап взаимодействия для решения приоритетных задач в области подготовки конкурентноспособных и высококвалифицированных специалистов на рынке труда.

Итак, система профессионального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего, каждый новый этап развития национальных систем профессионального образования соотносится с эволюцией теории управления в образовании, развитием прогностического образования и науки, и глобализацией общественных процессов.

Все современные тенденции и противоречия в развитии профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и определенный «исторический возраст». Выбор пути развития всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

Таким образом, развитие качественного, практико-ориентированного профессионального образования требует нового креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества, для формирования которого необходима новая концепция, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

## **ГЛАВА 2. ИДЕИ КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Образование является той сферой жизни общества, которая никогда в полной мере не соответствовала требованиям социума. Даже в самые благополучные периоды общество требовало повышения качества образования, которое, безусловно, проецировалось на профессиональную деятельность управленческих кадров организаций образования, обеспечивающих удовлетворение этих требований.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере общего образования, которые напрямую связаны с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

Сертификация квалификаций работников образования – это процедура подтверждения независимой стороной наличия у них знаний и практического опыта для самостоятельной работы в заявленной области, в данном случае в учреждениях системы общего образования. Квалификационный сертификат является для специалистов официальным подтверждением их профессионального уровня и готовности выполнять определенные виды работ. Он же может служить основанием для аттестации на определенную категорию. Таким образом, сертификация квалификаций педагогических работников позволяет объединить повышение квалификации с процедурой аттестации и увязать их с последующей дифференциацией оплаты труда.

В связи с сертификацией квалификаций специалистов встает проблема измерения результатов их профессиональных компетенций. Изучение современных технологий измерения знаний, исследование зарубежного опыта сертификации и профессионального оценивания компетенций специалистов показывают, что методика внешнего оценивания, т.е. достигнутых компетенций должна разрабатываться с применением ИКТ, методика применения которых также могла бы быть создана в рамках данного проекта.

Укрепление *управленческих кадров организаций профессионального образования* является одной из первоочередных государственных задач, обозначенных в Приоритетном национальном проекте «Образование» [62], призванном ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Именно в национальном проекте «Образование» определено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования. Во-вторых – внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов. «Открытие новых бизнес-школ также напрямую ориентировано на прорывное развитие отечественной экономики, на формирование собственной системы подготовки управленческих кадров высочайшего класса», – утверждается в данном документе [62].

В рамках модернизации системы образования обеспечивается переход к активному использованию современных информационных технологий, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного

на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности [73].

Вышеизложенное делает более значимой и ответственной деятельность руководителя современной образовательной организации, предъявляя высочайшие требования к его профессиональной компетентности.

Изучая международный опыт управления образовательными организациями, консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров организаций профессионального образования. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров из бизнес-среды. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, так как, имея опыт педагогической работы, учителю легче возглавить школьный коллектив [98]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки управленческих кадров в системе повышения квалификации.

Анализ документов и исследований по проблеме управления в системе профессионального образования в Российской Федерации приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

1) повышение качества образования профессионального образования напрямую зависит от **повышения квалификации и создания новой системы сертификации** управленческих кадров профессионального образования;

2) объективность оценки качества образования приводит к необходимости создания **целостной системы сертификации квалификаций**, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики для оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;



3) *внедрение информационно-коммуникационных технологий* требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

В логике выше обозначенных позиций представим анализ официальных документов.

### ***1. Повышение квалификации и создание новой системы сертификации работников профессионального образования***

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [54], особое внимание уделяется педагогическим кадрам, повышению их квалификации. В частности, отмечается, что признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает:

- условия для творческого роста, повышения квалификации (не реже одного раза в 5 лет) и своевременной переподготовки для педагогов всех уровней образования, выделение для этих целей бюджетного финансирования в размере не менее 4% от фонда заработной платы государственных и муниципальных образовательных организаций;
- привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации;
- условия неуклонного повышения престижа и социального статуса преподавателей и работников сферы образования.

На первом этапе реализации Стратегии инновационного развития российской федерации на период до 2020 года «политика в отношении науки и образования будет направлена на повышение эффективности их функционирования с перераспределением средств с неэффективных направлений на перспективные и обновлением управленческих кадров» [73].

Ситуация в современном образовании свидетельствует о необходимости повышения квалификации [55-58, 61 и др.] и обновлении управленческих кадров.

Для подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров одним из возможных путей планируется создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов [74]. С этой же целью будет обеспечена подготовка управленческих кадров в сфере образования в ряде университетов (специализированных центров), ведущих обучение на уровне магистратуры и аспирантуры, с привлечением на конкурсной основе ведущих зарубежных специалистов.

Таким образом, обеспечить соответствие руководителей профессионального образования современным требованиям должна новая система повышения квалификации и сертификации квалификаций работников профессионального образования.

## ***2. Оценка качества образования и оценка сформированности компетенций руководителей организаций профессионального образования***

Приоритетом в области исследований и разработок в системе образования, указанном в Стратегии инновационного развития российской федерации на период до 2020 года становится создание и развитие центров компетенции..... В качестве центров компетенции можно рассматривать и возникающие в регионах наукоемкие кластеры. При этом отмечается, что система образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) «должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [73].

В материалах «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» обозначено, что новая модель,

очевидно, потребует и нового управления, которое будет опираться на принципы развития инновационной экономики. «Сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования: как на уровне педагогических коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций» [68]. Это означает, что институты общественного управления будут реально участвовать в управлении и в контроле качества образования, как на уровне организаций, так и на муниципальном и региональном уровне (наблюдательные советы, попечительские советы, управляющие советы).

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р, стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. При этом одна из задач «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей» [43] – вновь свидетельствует о необходимости разработки новой системы компетентностной оценки качества образования, в том числе оценки квалификации педагогических кадров.

Для достижения этой цели предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и

востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом, предлагая комплекс государственных мер, руководство страны следит за ходом их реализации. «Качество образования, повышение квалификации и социального статуса педагогов – ключевые вопросы нашей политики на предстоящие годы», – так определил президент РФ В.В. Путин приоритетные вопросы на совещании руководителей региональных систем образования [58].

Для решения задачи «Развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг», поставленной в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы [80], определены следующие мероприятия:

- обеспечение условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования на всех уровнях системы образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, начальное и среднее профессиональное, высшее, послевузовское образование, дополнительное образование);

- развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных организаций с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов;

- создание условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных организаций, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. Обозначенные задачи находят решение в ряде других документов.

Так, например, одним из механизмов, обеспечивающих решение задач выявления сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации является формирование многофункциональных центров прикладных квалификаций, в соответствии

с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (пункт 3) [80].

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о постоянном повышении требований к качеству образования, а соответственно к ответственности и компетентности современных управленческих кадров организаций профессионального образования.

### ***3. Внедрение информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды***

В приоритетном национальном проекте «Образование» указывается, что интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни [62].

Согласно «Модели образования для экономики, основанной на знаниях: Российское образование 2020» учебные заведения предоставят полную информацию о своей деятельности и ресурсах (размещая ее на собственном сайте, входящем в национальный образовательный портал): образовательные программы, персональный состав преподавателей и их квалификация, бюджет учреждения, материально-техническая база, включая наличие библиотек, общежитий, спортивных сооружений, столовых. В свою очередь, национальный образовательный портал будет обеспечивать поиск и сопоставление такой информации, облегчая выбор для потребителей образования [68]. Все это еще раз актуализирует необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды.

Таким образом, анализ нормативных документов доказывает, что современный период развития образования характеризуется постоянным вниманием со стороны государства и общества к качеству современного образования, реализацией компетентностной парадигмы, а соответственно к повышению уровня профессиональной компетентности управленческих

кадров профессионального образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

### ***Содержание и структура профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования***

Модернизация российского образования усложняет характер задач, стоящих перед образовательными организациями, обуславливает цель и содержание управленческой деятельности; изменяется роль современных руководителей организаций системы образования.

Реализация новых направлений развития профессионального образования предполагает наличие у руководителей образовательных организаций развитого профессионального мышления, которое, прежде всего, характеризуется умением принимать стратегические решения, разрабатывать тактику и осуществлять оперативную деятельность по их реализации.

Во многом обеспечение указанных выше требований возможно при создании в учебном заведении эффективной системы профессионального продвижения управленческих кадров.

В современных исследованиях [3, 16, 58, 59, 69 и др.] отмечается, что в содержание деятельности любого руководителя входит решение *целого ряда задач*. Так, обозначим основные из них:

- 1) постановка целей;
- 2) мотивирование и стимулирование труда персонала;
- 3) определение методов получения производимой продукции.

Содержание деятельности руководителей зависит от уровня управления, к которому они принадлежат. На основе анализа литературы [27, 37, 46 и др.], раскроем эти уровни.

1) *Высший уровень управления*. Выбор основного направления деятельности организации с учетом внешних и внутренних факторов работы. Постановка стратегических целей, организация стратегического планирования, прогнозирование работы компании на определенный

отрезок времени. Предвидение будущих результатов эффективности компании. Ответственность за все решаемые в организации задачи и принимаемые решения. Полное владение информацией о задачах, средствах их решения, о конкурентах и обстановке на рынке. Реализация власти и полномочий в соответствии с имеющимся статусом и ролями.

2) *Средний уровень управления.* Знание полной информации о задачах данного уровня. Руководство малыми (рабочими) группами. Ответственность за деятельность этих групп. Осуществление лидерских функций. Управление групподинамическими процессами. Ответственное поведение за сплоченность групп, групповое единство, групповое мотивирование, принятие всеми членами групп организационных целей, формирование ценностно-ориентационного единства. Мотивирование отдельных работников, а также всей группы. Участие в выполнении всех функций управления. Борьба с конфликтами.

3) *Низовой уровень управления.* Оперативное управление. Непосредственный контакт с каждым членом рабочей группы. Осуществление индивидуального мотивирования каждого работника. Постоянное общение с членами группы. Организация деятельности исполнителей. Контроль за выполнением заданий. Разрешение деловых и межличностных конфликтов. Решение текущих задач управления. Осуществление обратной связи.

Каждый уровень управления связан с принятием определенных управленческих ролей. Представим содержание управленческих ролей руководителей в таблице 1.

Таблица 1

**Управленческие роли руководителей (по Г.Минцбергу)**

<i>Управленческие роли</i>	<i>Содержание и характер деятельности руководителя, соответствующие данной роли</i>
----------------------------	---

<p><i>Межличностные роли</i></p> <p>Главный руководитель Лидер Связующее звено</p>	<p>Осуществляет работы социального и правового характера. Осуществляет действия, определяемые статусом, в частности участие в церемониалах, осуществляет ходатайства от имени организации. Осуществляет практически все действия, в которых участвуют подчиненные. Отвечает за мотивацию подчиненных, а также за подготовку и набор персонала.</p> <p>Участие в совещаниях за рамками данной организации, контакты с другими субъектами управленческой деятельности других организаций.</p>
<p>Приемник информации</p>	<p>Является центром внешней и внутренней информации, поступающей в организацию. Отслеживает необходимую информацию специализированного характера. Участвует в поездках, изданиях, изучает всю почту, поступающую в организацию, осуществляет нужные контакты</p>
<p><i>Информационные роли</i></p> <p>Распространитель информации Представитель</p>	<p>Поставляет информацию членам организации для усвоения и интерпретации, для формирования взглядов на нее внутри организации. По его распоряжению идет рассылка почты для получения новой информации. Осуществляет общение с подчиненными для передачи им информации (беседы, обзорная информация) Передает информацию во внешние организации. Является экспертом по вопросам данной отрасли. Участвует в заседаниях, выступает устно, обращается через почту</p>
<p><i>Роли, связанные с принятием решений</i></p> <p>Предприниматель, устраняющий нарушения Распределитель ресурсов Ведущий переговоры</p>	<p>Участвует в создании новых идей, контролирует разработку «проектов по совершенствованию» организации. Участвует в заседаниях по вопросам стратегии развития организации, обсуждении управленческих ситуаций.</p> <p>Отвечает за корректировочные действия при неожиданных сбоях в работе организации. Участвует в обсуждениях стратегических и текущих вопросов, включающих проблемы и кризисы Участие в принятии и одобрении всех управленческих решений по распределению ресурсов. Осуществляет различные действия по составлению бюджетов, программированию деятельности подчиненных и т.д.</p> <p>Отвечает за представительство организации на всех значимых переговорах.</p>



По мнению Г. Минцберга [52], выделенные им роли, принимают на себя руководители в разные периоды своей деятельности и в разной степени. Эти роли не являются независимыми друг от друга, наоборот, они взаимозависимы. Все десять управленческих ролей, вместе взятые, определяют содержание и объем работы руководителя независимо от характера той или иной организации.

Главная задача руководителей – общее руководство процессом функционирования и развития системы управления [47, 49, 51, 52, 64 и др.]. Специфика их деятельности в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные задачи управления. При этом, основное свое внимание руководители сосредоточивают на следующих трех направлениях:

- принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности;
- осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров;
- координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом.

Таким образом, типичное содержание управленческой деятельности заключается в следующем [78]:

- управление отношениями;
- работа в группе;
- влияние;
- сбор и анализ информации;
- принятие решений;
- личное развитие;
- генерирование и накопление идей;
- планирование и организация;
- управление выполнением задачи к установленному сроку;
- постановка цели.

Исходя из теории менеджмента, содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией.

Так, *административная* функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей.

*Целеполагающая* функция связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения. Реализация этой функции требует от руководителя умения учитывать особенности текущего момента, способности находить правильное и адекватное решение в конкретной ситуации. Неспособность руководителя к выполнению этой функции приводит к дезорганизации деятельности коллектива. Поскольку целеполагающая функция руководителя заключается в планировании и прогнозировании коллективной деятельности, наиболее эффективным руководителем оказывается тот, кто способен осуществлять оптимальный выбор из ряда возможных решений на основе прогностической оценки ситуации.

*Дисциплинарная* функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения. В выполнении дисциплинарной функции наиболее отчетливо проявляется ориентация на единоличное или коллегиальное решение вопросов; мера применения тех или иных методов воздействия характеризует личность руководителя.

**Экспертно-консультативная** функция связана, прежде всего, с профессиональной компетентностью руководителя. В процессе коллективной деятельности руководитель обычно является тем лицом, к которому чаще всего обращаются как к источнику достоверной и надежной информации или как к наиболее знающему человеку.

**Коммуникативно-регулирующая** функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям.

Функция **представительства**. Важную роль в жизнедеятельности любого коллектива играет представительство его руководителя во внешних организациях. Успешное осуществление функции представительства является одним из условий авторитета руководителя. Важную роль в осуществлении этой функции играет компетентность, опрятный внешний вид, спокойная манера поведения, уважительное отношение к своим товарищам, сдержанность в общении, четкое и ясное изложение своих мыслей.

Важнейшим условием выполнения **воспитательной** функции руководителем является формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи. Межличностные отношения в коллективе, уровень их развития, модальность (эмоциональная окраска) отношений – индикатор реализации руководителем данной функции.

**Психотерапевтическая** функция раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы. Эта сторона руководства в значительной степени влияет на результативность

коллективной деятельности, повышая ее управленческо-воспитательный потенциал [38-42, 58-60 и др.].

Прежде чем представлять характеристику содержательной стороны профессиональной деятельности управленческих кадров профессионального образования отметим, что работа руководителя в системе образования состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том, чтобы управлять людьми. Это означает, что содержание деятельности руководителя в системе образования имеет свои особенности.

Трудность работы руководителя в системе образования усугубляется тем, что он должен хорошо уметь предвидеть поведение и реакции своих подчиненных [36]. Законы и нормы группового поведения людей призваны регулировать их деятельность, а в некоторых случаях – ограничивать определенные нежелательные их действия. Не всегда интересы организации и собственные интересы людей тесным образом связаны между собой. Совершенно необходимым является умение оценивать своих подчиненных по их поведению, а не по эмоциональному отношению к ним.

Исследователи [2, 32, 69 и др.] отмечают, что успешность управления в значительной степени зависит также от того, насколько подчиненные получают ясные и четкие формулировки от руководителя. Немаловажным является также, насколько подчиненные правильно понимают требования и задачи, которые необходимо решить.

В образовательном учреждении ключевыми направлениями деятельности обычно являются: разработка и научно-методическое обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования, модернизация технологии обучения; оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности; развитие и саморазвитие профессионального мастерства педагогов с учетом изменений и особенностей образовательного пространства.

Видами деятельности руководителей в учреждении образования при этом могут быть:

- развитие духовно-нравственного национального потенциала личности педагогов, его способности к саморефлексии;
- разработка и создание проектов совместной деятельности образовательных организаций и организаций социокультурной среды по развитию личности обучающихся;
- создание банков данных научно-педагогической литературы, учебно-методических материалов, диагностики уровня профессионализма педагога и готовности обучающихся к самообразованию и саморазвитию;
- выбор эффективных средств и способов методической и педагогической работы и др.;
- разработка методических рекомендаций для педагогов, родителей, обучающихся по организации образовательного процесса, а также по созданию программ и адаптивных технологий обучения, конкурсов и других мероприятий, направленных на развитие личности как педагогов, так и обучающихся и др.

Разумеется, практический опыт педагогов и их творческая инициатива являются базой для целенаправленного выбора содержания деятельности методической работы, которое формируется на основе следующих источников:

- законов РФ, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования и науки РФ и регионов России, определяющих цели и задачи всей методической работы;
- программ развития региона, организации, авторских программ, учебников и учебных пособий, позволяющих обновить традиционное содержание методической службы образовательного учреждения;
- новых психолого-педагогических и методических исследований, повышающих научный уровень методической службы;

- инноваций и нововведений, во всей полноте раскрывающих сущность методической работы;
- данных диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса и уровня развития обучающихся конкретного образовательного учреждения, позволяющих правильно определить методическую тему, основные задачи, проблемы методической деятельности и самообразования педагогов;
- информации о массовом и передовом опыте методической службы, позволяющей увидеть характерные ошибки в деятельности организаций образования города, региона, республики;
- педагогического опыта творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Сложившиеся в практике работы руководителей образовательных организаций функции (диагностики и анализа, информационной, организационно-методической, инновационной и контрольно-диагностической деятельности) зависят от индивидуальных потребностей педагогической практики, обеспечивают переход от традиционно-регламентирующей функции к научному обеспечению образовательных процессов, компетентной помощи педагогам.

В связи с этим отметим, что целенаправленная и результативная деятельность руководителей организаций профессионального образования требует от них соответствующей профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективность организаций профессионального образования.

Таким образом, обобщая выводы ученых, изложенных в современной научной литературе, мы пришли к заключению, что *в содержании профессиональной деятельности* управленческих кадров организаций профессионального образования исследователи выделяют следующие направления:

- осуществление руководства образовательным учреждением;

- принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы;
- разработка локальных нормативных правовых актов;
- оценка и проведение экспертизы документов;
- проектирование стратегий развития образовательной организации;
- анализ проблем работы образовательного учреждения, корректировка планов, программ развития;
- планирование, организация и координирование работы служб, подразделений и сотрудников образовательного учреждения;
- консультирование сотрудников и родителей;
- управление бизнес-процессами в образовательной организации;
- стратегический маркетинг в проектировании образовательных услуг;
- разработка политики и стратегии управления человеческими ресурсами образовательного учреждения;
- разработка стратегии продвижения образовательного учреждения во внешней среде;
- представление результатов деятельности образовательного учреждения во внешней среде;
- поиск социальных партнеров и развитие сетевого взаимодействия в сфере образования;
- содействие деятельности общественных организаций.

Для раскрытия **структуры профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования** воспользуемся характеристиками функциональных компонентов профессиональной деятельности руководителя:

1. *гностический* компонент связан с умениями оперировать знаниями, приводить их в мобилизационную готовность для решения производственных задач, анализа достоинств и недостатков в деятельности как подчиненных, так и своей собственной;

2. *проектировочный* и *конструктивный* компоненты связаны с умением определить перспективы планирования работы как конкретного работника, так и всего коллектива в целом; при этом важное значение имеет правильное формулирование задач, стоящих перед коллективом, как в производственной, так и в воспитательной работе;

3. *организаторский* компонент связан с умением организовать деятельность как всего коллектива, так и отдельного его члена; большое значение имеет организация руководителем и своей собственной деятельности таким образом, чтобы она наиболее адекватно отражала задачи по организации коллектива;

4. *коммуникативный* компонент структуры управленческой деятельности руководителя связан с умениями в области установления целесообразных взаимоотношений в официальной и неофициальной обстановке [58].

Ряд исследователей [1-4, , 9-12, 80, 82 и др.] отмечают, что *информационный* компонент обеспечивает аналитическую деятельность руководителей образовательных организаций и регламентирует:

- поступление и обобщение информации по соответствующим направлениям деятельности образовательного учреждения;
- выявление нижней и верхней границ информационных потоков в осуществлении аналитической деятельности управления;
- определение номенклатуры информации по целевым и обеспечивающим блокам для осуществления аналитической деятельности управления.



Представим структурно-содержательную характеристику деятельности педагогов, руководителей методических объединений, зам. директоров по учебной работе (табл. 2).

Таблица 2

Содержание деятельности педагогов, руководителей методических объединений, заместителей директора образовательной организации

<i>Учитель</i>	<i>Руководитель метод. объединения</i>	<i>Зам. директора по учебной работе</i>
<i>Диагностика образовательной среды</i>		
Изучение потребностей, интересов детей, родителей; прогнозирование деятельности детей в ОУ	Изучение потребностей педагогов, обучающихся в образовательных услугах: проектирование методической деятельности с учетом ее востребованности	Изучение и анализ общества, микросоциума организации профессионального образования, ценностных ориентации обучающихся, запросов педагогов и прогнозирование образовательно-воспитательных процессов в ОУ
<i>Анализ условий организации образовательного процесса</i>		
Учебных программ. УМК, дидактического материала, оснащённости кабинета необходимой наглядностью	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового, финансового, материально-технического
<i>Анализ качества образовательного процесса</i>		
Качественного и возрастного состава обучающихся: результатов деятельности обучающихся (уровень обученности, воспитанности, умственного развития, способностей):	Диагностика уровня знаний обучающихся; соответствие образовательного процесса программам, формам, методам и средствам обучения: диагностика уровня подготовки педагогов:	Диагностика и ранжирование профессионализма педагогов: результатов деятельности педагогов; мониторинг), оценка

соответствие образовательного процесса программе и уровню готовности обучающихся к процессу обучения	воспитательных мероприятий в организации	результативности работы педагогов. работающих по адаптивным, индивидуальным программам, технологиям
<i>Информационная деятельность</i>		
Подписка на периодические педагогические издания: самостоятельная работа с банками данных на компьютерных носителях в ОУ; подготовка методических и дидактических разработок для банка данных ОУ. муниципального и региональную уровней: составление библиографии учебно-методической литературы по интересующим проблемам; участие в методических семинарах и педчтениях как слушателя и пропагандиста новых достижений в науке	Организация работы по созданию банков данных организации профессионального образования: программ (адаптивных, индивидуализированных, авторских); технологий (развивающихся, информационных, новых); документации (нормативно-правовой, локальной, положения о конкурсах, методических мероприятиях в организации): диагностики (качества образования в ОУ. анкетирования, образцов административного мониторинга результатов образования); создание библиографии учебно-методической литературы	Мотивация и руководство созданием банков данных организации профессионального образования; организация работы по созданию фондов учебно-методической литературы и аудио-видеозаписей; планирование деятельности по распространению информации с достижениях современной научно-педагогической и психологической литературы
<i>Организационно-методическая деятельность</i>		
Участие в методических мероприятиях организации профессионального образования с дальнейшим учетом полученных результатов: участие в разработке проектов, программ развития организации профессионального образования, муниципальной системы	Разработка и организация внедрения проектов локальных актов, регулирующих и регламентирующих образовательный процесс (конкурсов, выставок, соревнований, школьных олимпиад и т.д.). программ развития организации профессионального образования,	Утверждение необходимой документации и информации для МО и методсовета организации профессионального образования по проведению творческих массовых мероприятий; разработка системы

<p>образования: подготовка отчетных документов по методической работе (самообразованию, описанию собственного опыта работы и др.); планирование и самоорганизация деятельности по саморазвитию, которые включают; мировоззренческую подготовку (интеллектуальную, образовательную); дидактическую и методическую; расширение кругозора педагога и развитие педагогического мышления (интеллектуальную и рефлексивную)</p>	<p>методических рекомендаций для педагогов по организации образовательного процесса; консультирование по разработке программ, технологий, учебных мероприятий; организация системы повышения квалификации педагогических кадров через: -семинары, ролевые игры, тренинги; творческие мастерские; проблемные группы; педчтения. научно-практические конференции; методические объединения; организации профессионального образования молодого специалиста; методические выставки и др.</p>	<p>диагностики и мониторинга состояния образования в организации; оформление и подготовка отчетных документов; методическое руководство учебными занятиями: программирование образовательного процесса, новых методик и образовательных технологий, активных методов и ТСО в практике деятельности педагога; консультирование педагогов при планировании, отчетности, разработке программ и методик, внедрении новых методов обучения и т.д.); создание и ведение картотеки повышения квалификации работников образования; руководство организацией методсоветов и педсоветов: направление педагогов на курсы повышения квалификации</p>
<i>Инновационная деятельность</i>		
<p>Участие в экспериментальной</p>	<p>Разработка положений об опытно-</p>	<p>Руководство разработкой</p>

<p>инновационной деятельности организации профессионального образования, в образовательном процессе, в изменении содержания образования; определение стартового уровня инноваций и организация деятельности по дальнейшему отслеживанию развития обучающихся: участие в разработке проектов инновационной деятельности; учет и анализ полученных результатов инновационной деятельности</p>	<p>экспериментальной площадке, временном творческом коллективе, кафедрах, экспертных советах; организация системы мониторинга инновационной деятельности; подготовка материалов для экспертных советов; редактирование подготовленных материалов, результатов экспериментальной работы: разработка рекламных материалов об эффективности и достижениях инновационной работы в ОУ: привлечение научных работников к участию в инновациях ОУ (как консультантов, экспертов, методистов)</p>	<p>нормативной документации, регламентирующей инновационную деятельность в ОУ (обязанности, права, ход и оформление результатов экспериментальной работы): утверждение материалов для предоставления в экспертные советы; координация совместной деятельности участников инновационных процессов</p>
<p><i>Контрольно-диагностическая деятельность</i></p>		
<p>Мониторинг анализ и оценка результативности деятельности обучающихся по конкретным аспектам учебно-воспитательной работы; оформление диагностических данных о качестве образования обучающихся в диаграммах, графиках, схемах; выявление уровня обученности обучающихся, их проблем, интересов в образовательном процессе</p>	<p>Обеспечение педагогов диагностическим инструментарием для проведения мониторинга качества образования в ОУ; консультирование по вопросам организации и проведения диагностики, мониторинга, оценки результатов деятельности обучающихся: участие в разработке анкет, административных контрольных работ и др. материалов диагностики и контроля; выявление проблем педагогов в процессе их педагогической деятельности: организация обсуждения результатов диагностики и контроля на заседаниях</p>	<p>Анализ, обобщение и организация обсуждения на МО, метод советах, педсоветах результатов деятельности педагогов и обучающихся, диагностики уровня их развития; утверждение плана контроля, мониторинга за состоянием преподавания в ОУ, графика открытых уроков и мероприятий; разработка предложений для директора ОУ по результатам мониторинга и</p>

	МО и др.	диагностики качества образования в ОУ
<i>Обобщение педагогического опыта</i>		
<p>Формулирование темы, цели педагогического опыта; осмысление достигнутых результатов; описание технологии, условий, ресурсов, за счет которых достигнуты положительные результаты представляемого опыта: обоснование индивидуального подхода, его отличия от традиционного</p>	<p>Выявление проблем педагогов и формулирование проблемы опыта, решение которой представляют педагога собственной организации профессионального образования в своей деятельности; выявление, обобщение и распространение в практику деятельности педагогов педагогического опыта ОУ в форме: описания системы работы педагога: информационно-педагогических модулей: подготовки материалов по теме (конспекты уроков, методических мероприятий, дидактических и методических разработок)</p>	<p>Мотивация и стимулирование педагогов к творческой деятельности; руководство деятельностью по обобщению пед. опыта (распределение обязанностей, сроков, форм работы); руководство и организация работы по созданию банков: педагогического опыта в организации, районе, городе, регионе: педагогических идей (разработки занятий, дидактического материала, самодельных приспособлений, ученических работ и т.д.); прогрессивных методик, новых технологий обучения, программ (адаптивных, индивидуальных, авторских). Организация творческих педагогических мастерских, проведение педагогами от-</p>

		крытых занятий, наставничества: подготовка информационных бюллетеней о педагогическом опыте в сфере образования
--	--	---

Из представленной таблицы видно, что основными структурными компонентами деятельности руководителей образовательных организаций являются:

- диагностика образовательной среды
- анализ условий организации образовательного процесса в организации
- анализ качества образовательного процесса
- информационная деятельность
- организационно-методическая деятельность
- инновационная деятельность
- контрольно-диагностическая деятельность
- обобщение педагогического опыта [64].

Проведенный анализ литературы, исследований [23, 58, 59, 67, 86, 92 и др.] в сфере образовательного менеджмента позволил нам определить следующие компоненты **структуры профессиональной деятельности** управленческих кадров организаций профессионального образования: когнитивного, практического, мотивационного.

*Когнитивный компонент* представлен совокупностью знаний (общекультурных, естественнонаучных, психолого-педагогических, специальных), необходимых руководителю для эффективного решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

*Практический компонент* включает совокупность умений, позволяющих анализировать ситуации, формулировать задачи и

осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности.

*Мотивационный компонент*, обеспечивая целостный характер управления, отражает уровень развития присущих руководителю мотивов деятельности по решению профессиональных задач, степень сформированности интереса к деятельности по решению задач.

Обобщая изложенное, отметим, что содержание профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательного учреждения до анализа проблем работы образовательного учреждения, корректировки планов, программ развития и т.д.). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования являются мотивационный, практический, когнитивный.

***Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования***

Приведем пример форм организации обучения педагогических кадров, рассмотренных в исследовании М.И. Лукьяновой [48] (табл. 3).

Таблица 3

**Управление организационными формами обучения педагогических кадров в процессе постоянного повышения квалификации с применением ИКТ**

<i>Формы организации и проведения повышения квалификации</i>	<i>Целевое назначение</i>	<i>Краткая характеристика</i>
Интегративная	Предназначена, в основном, для молодых педагогов, педагогов, не имеющих высшего педагогического образования или же	- Содержание обучения обогащено психолого-педагогической информацией и способами отработки основных направлений педагогической

	<p>приступивших к педагогической деятельности после значительного перерыва.</p>	<p>деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обучающиеся ориентированы на творческое саморазвитие.</li> <li>- Обучение осуществляется в процессе проведения групповых и фронтальных мероприятий: семинаров, обмена педагогическими идеями, моделирования уроков и внеклассных мероприятий и др.</li> <li>- Организационными формами обучения являются: теоретические семинары; семинары-практикумы; методические консультации; стажировка; наставничество; взаимопосещение занятий; работа над методической темой; индивидуальное собеседование; дискуссии, оперативные тематические встречи.</li> </ul>
Дифференцированная	<p>Используется для обучающихся с достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки или с различными профессиональными интересами.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Форма предполагает выявление профессиональных затруднений обучаемых, их профессиональных интересов, мотивов обучения и дальнейшую учебно-групповую дифференциацию.</li> <li>- Обучение позволяет задать вектор повышения профессиональной компетентности обучающихся, способный обеспечить в дальнейшем эффективность их профессиональной деятельности.</li> </ul>
Модульная	<p>Рассчитана на</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Обучение представляет</li> </ul>



	<p>обучающихся с высоким профессиональным и творческим потенциалом, способных осуществить выбор содержательного модуля обучения.</p>	<p>собой не преподнесение готовых истин, а открытый диалог, основанный на прямой и обратной связи, нацеленный на творческую самореализацию, сотрудничество и общение с другими участниками обучения.</p> <p>- В процессе обучения работают временные творческие коллективы для разработки конкретных образовательных проектов, проводятся заседания круглого стола, проблемно-деятельностные игры и т.п.</p>
Авторская	<p>Нацелена на обмен опытом лучших педагогов и руководителей ОУ, владеющих высоким уровнем профессиональной компетентности. Тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет – страницу, сайт и т.п.</p>	<p>- Обучение организуется по системе "Мастер-класс";</p> <p>- В роли обучающего выступает Мастер, имеющий свою педагогическую творческую лабораторию, собственную методическую систему, копилку новых педагогических идей и технологий, тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет –страницу, сайт и т.п.</p>

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных образовательных организаций, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров.

Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований – профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям.

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков требованиям, предъявляемым к руководителям государственных образовательных организаций, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа организации профессионального образования на рынке образовательных организаций.

Планирование кадрового резерва в государственных образовательных организациях необходимо для того, чтобы спрогнозировать персональные продвижения сотрудников, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений и увольнений конкретных сотрудников.

При этом, анализируя анкетные данные, хотелось бы заострить внимание на том, что резерв кадров на выдвижение и системная работа с кадровым резервом существуют далеко не во всех школах.

69,9% респондентов с уверенностью сказали, что в их организации есть резерв кадров на выдвижение и 13,5% руководителей зачислены в него. Вызывают недоумение ответы тех руководителей, которые, отмечая

наличие в организации резерва кадров на выдвижение, не знают, зачислены ли они в его состав (55,8%) и учитывалось ли их желание при зачислении в резерв кадров на выдвижение (62,6%).

33,7% респондентов ответили, что при фактическом назначении руководителей на должность используются списки резерва. Но формирование и составление списка резерва не гарантирует обязательного выдвижения. Это положительно отражается как на отношениях в коллективе, так и на самих кандидатах в резерв. Зная это, работники больше внимания уделяют своей профессиональной подготовке, строже относятся к собственному поведению.

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по учреждению, который в последующем утверждается в районном отделе образования.

Несмотря на значимость работы с кадровым резервом, 41,1% респондентов не уверены в том, что кадровый резерв действительно необходим в организации.

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть общего жизненного опыта видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями.

Но, несмотря на это, 66,3% респондентов не изъявляют желания продвигаться вверх по служебной лестнице. Это может быть вызвано тем обстоятельством, что 41,7% респондентов занимают должность директора организации профессионального образования, и она является высшей степенью управленческой иерархии в образовательных организациях.

Среди других причин нежелания продвигаться по служебной лестнице были отмечены: возраст (12,3%), здоровье (12,3%), нежелание менять коллектив (6,1%).

Что касается планов развития своей научно-педагогической карьеры, то на их наличие указали 41,1% респондентов.

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% – на 1-2 года; 6,7% – на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды.

Давая самооценку своему карьерному потенциалу, 33,7% опрошенных считают, что в настоящее время наиболее привлекательная для них должность директора. Примечательно, но большинство респондентов (66,9%) не дали ответа на вопрос, какую же должность они считают привлекательной для себя в перспективе. Но точно знают, что для достижения профессиональных целей им необходимы: время и здоровье (по 52,1%), финансовые средства (17,8%), а также выгодные знакомства (3,1%), помощь родных и близких.

Для реализации планов профессионального развития 16,0% руководителей стараются, несмотря ни на что, использовать буквально каждую минуту для выполнения задуманного; 66,3% тоже стараются это делать, но это не всегда у них получается в силу различных обстоятельств.

Важность карьеры для руководителя обусловлена, во-первых, высокой значимостью профессиональной деятельности в его жизни и величиной доли, занимаемой трудом, в общем времени жизни; во-вторых, важностью карьеры как фактора структурирования трудового опыта; в-

третьих, местом карьеры в мотивационно-потребностной структуре современного человека, ее влиянием на удовлетворенность человека трудом и жизнью в целом. 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данным образовательным учреждением. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной организации – 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха – 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности.

Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех школах (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй организации эта система среднего уровня эффективности. А там где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в учреждении реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное – отсутствие желания у педагогов занимать руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате небольшая, а работы становится больше в несколько раз.

Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в организации, вполне реальны. Профессиональное продвижение помогает руководителю правильно понять свою роль в обществе, в образовательной сфере, сознательно и адекватно оценивать свои возможности, личностные качества, условия, результаты труда и систему регулирования действий по их дальнейшему развитию.

Оценивая (по пятибалльной шкале) каждый из факторов, помогающих продвинуться по службе, руководители школ расставили следующие ранги, результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Факторы, помогающие продвинуться по службе  
(от 1 до 5 баллов)**

	<i>Вариант ответа</i>	<i>анг</i>	<i>Средний балл</i>
.	Профессиональная компетентность, знания		4,75
.	Хорошие результаты работы		4,74
.	Умение брать на себя ответственность, инициативу		4,55
.	Высокая интенсивность труда		4,4
.	Знакомство с нужными людьми		3,23
.	Возможность быть на заметке у начальства		2,82
.	Ничего не даст		1,67

В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу – вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения.

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Таким образом, результаты опроса показывают, что при наличии постоянно действующей системы квалификации, руководители мало времени уделяют научно-исследовательской деятельности, не владеют современным методами управления, планирования и прогнозирования, а

также правовыми и социально-экономическими основами деятельности, оценке результатов. Соответственно одной из важнейших тенденция является необходимость постоянного развития профессионализма управленческих кадров.

В рамках модернизации системы образования образовательные организации включены (непосредственно или опосредованно) в целую систему федеральных экспериментов: эксперимент по совершенствованию структуры и содержания профессионального образования, профилизация старшей ступени общего образования, введение портфолио, института единых государственных экзаменов как механизма знаний обучающихся, разработка целевых федеральных и региональных программ, создание образовательных округов, введение нормативного (подушевого) финансирования образовательных организаций и др.

В связи с этим, обратимся к анализу исследований, в которых определены основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров.

### ***1. Управление инновациями***

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского и образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами. Исследователи в области управления образованием [36, 43, 81, 85, 87 и др.] отмечают две современных стратегии управления:

а) активно-приспособительная, в которой управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической;

б) активно-адаптирующая, в которой инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но воздействуют на

внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным организациям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных организаций ведет к ухудшению качества образования в целом. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании более адекватна.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.



## ***2. Создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности***

Мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений обучающихся.

## ***3. Создание современной информационной среды в системе профессионального образования***

Современная информационная среда включает:

- сеть школьных библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для обучающихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей;

- школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;

- административные компьютерные сети;

- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, обучающихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

## ***4. Образовательный маркетинг***

Образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ и использование при принятии управленческих решений механизмов

соотношения спроса и предложения на образовательные услуги. Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

- востребованность результатов образовательной деятельности на рынке труда, создающая первый - экономико-производственный - уровень спроса;

- востребованность образовательных услуг, предлагаемых государственной системой профессионального образования, родителями и учащимися - второй уровень спроса, опосредованно определяемый первым уровнем.

### ***5. Реализация компетентностной парадигмы***

Современный период развития образования характеризуется провозглашением компетентностной парадигмы, как одной из существенных концептуальных идей, определяющей направление и характер изменения системы образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

Между тем, существует ряд проблем в системе профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [7, 15, 19, 42 и др.]:

1. проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

2. проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности др.

Анализ проявляющихся и перспективных тенденций может заложить основу корректирующих мероприятий краткосрочного,

среднесрочного и пролонгированного действия, обеспечивающих необходимый баланс со стороны предложений в системе профессионального образования.

***Профессиональная компетентность управленческих кадров  
организаций профессионального образования***

Термин «competence» (англ.) в зависимости от контекста может обозначать и компетенцию и компетентность [6, 7, 12, 75 и др.]. Данный факт определяет различие исходных терминов, поскольку идея компетентностного подхода к образованию заимствована из зарубежной практики.

Таким образом, некоторые отечественные педагоги отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция», другие – нечетко формулируют различия в них или полностью разводят данные термины. В большинстве педагогических и психологических исследований термины «компетентность» и «компетенция» разделяются следующим образом: компетенция характеризует процесс, а компетентность – результат. Так, А.В. Хуторской предлагает под компетенцией понимать некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество [87, 88].

В свою очередь Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченной цели, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупность знаний, позволяющих судить и чем-либо со знанием дела [33, 34].

Смысловое наполнение понятия «компетентность» представлено в таблице 5.

Чаще всего исследователи отмечают, что компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и

принимать в связи с этим адекватное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата [35, 89, 91-93 и др.].

Таблица 5

**Смысловое наполнение понятия «компетентность»  
в современных исследованиях**

	Характеристика понятия	Автор
	Интегральное проявление качеств личности преподавателя, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества.	В.Н. Абросимов (Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – №6. – С. 64.)
	Сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса.	В.А. Адольф (Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. – Красноярск, 1998. – С. 118.)
	Владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения.	В.С. Безрукова (Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления.– Екатеринбург, 1996.– С. 46.)
	Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире.	В.А. Болотов, В.В. Сериков (Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 12.)
	Мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений.	С.М. Вишнякова (Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999. – С. 130.)

	Характеристика понятия	Автор
	Уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.	В.А. Демин (Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №4. – С. 35.)
	Знания и умения, необходимые для осуществления инновационной деятельности разного уровня.	И.И. Проданов (Проданов И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: Монография. – Спб., 1998. – С.29.)
	Качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.	Ю.Г. Татур (Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 24.)
	Осведомленность. Авторитетность.	Д.Н. Ушаков (Толковый словарь русского языка: В 4т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996. – Т. 1. – С. 754.)
0	Интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника ВУЗа для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).	Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин (Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 39.)

Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия [41, 75, 88, 90 и др.]. Это положение подтверждается следующим высказыванием: «Компетентность

– это не просто обладание знаниями, но скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела» [34, с.29]. Поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты.

Ряд исследователей связывают понятие компетентности со свойствами личности. Так, А.К. Маркова [50, с.39] дает следующее определение: «Компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции».

При этом понятия *компетенция* и *компетентность* рассматриваются исследователями как основа любой профессиональной деятельности. Так, Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [34]. По его мнению, способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Г. К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, определяет *ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм соответственно [69].

На основании анализа представленных определений, мы можем сделать заключение о том, что термин «компетентность» в психолого-педагогической и литературе по теории менеджмента [4, 6, 11, 45, 69, 73 и др.] определяется как:

– содержательная характеристика (обширные знания, умения, навыки);

– структурная характеристика (уровни профессионального мастерства);

– характеристика состояния личности (готовность, способность и т.д.).

В таблице 6 приведены основные составляющие компетентности [65].

Таблица 6

**Составляющие элементы компетентности руководителя**

Элементы компетентности	Характеристики элементов компетентности
Общие знания	Знания, полученные в результате базового образования и самообразования.
Профессиональные знания	Знания, полученные в процессе профессиональной деятельности, имеющие непосредственное к ней отношение.
Профессиональные навыки	Навыки, необходимые для осуществления функциональных обязанностей, соответствующих занимаемой должности.
Коммуникативные навыки	Навыки презентации и самопрезентации, навыки ведения переговоров и делового общения, навыки работы в команде, навыки управления конфликтами и стрессами.
Управленческие навыки	Эффективность самоуправления временем, креативность, восприимчивость к инновациям и адаптивность к изменениям, сформированность управленческих навыков, лидерских качеств, стрессоустойчивость.

Анализ существующего научного знания приводит к тому, что компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности [70, 72, 86, 88, 90 и др.]

Виды компетенций определяются исследователями в зависимости от вида и содержания конкретной деятельности.

Таким образом, анализ исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого толкования данного

подхода нет, в связи, с чем нет и общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков. В исследованиях трудно обнаружить единство в трактовке терминов компетентностного подхода, однако модернизация системы образования предполагает унификацию терминов «компетентность» и «компетенция». *Компетентность* – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере. *Профессиональная компетентность* – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами. *Профессиональная компетентность управленческих кадров* – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления управленческой деятельности в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами.

Обратимся к исследованиям, посвященным **видам компетенций**, составляющих профессиональную компетентность управленческих кадров.

Отметим, что не все компетенции можно рассматривать одинаково с точки зрения их значимости для становления профессионализма. Так, например, А.В. Хуторской выделяет семь ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования [87]. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [73].

Исходя из этих требований и содержания стандартов педагогического образования [17, 22], нами выделены общепрофессиональные, специальные, общекультурные компетенции (табл. 7).



## Содержательное наполнение компетенций

Вид компетенции	Знания	Умения	Владение	Личностные качества
Общепрофессиональная	предметно-профессиональные (конкретная сфера научного знания, педагогика, психология, нормативно-правовая база образования, основы здоровьесбережения) о терминальных и инструментальных ценностях педагогической профессии и профессионального сообщества	проектировать и планировать профессиональную деятельность; работать с профессиональной информацией (отбирать, анализировать, представлять); использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	навыками профессиональной работы с информацией, в том числе на профессиональных интернет-порталах; навыками организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития	трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность
Специальная	научно-методические знания в сфере обучения и воспитания ребенка (методика преподавания, воспитания); методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	проектировать и планировать учебную и воспитательную работу; организовывать учебный процесс, в том числе и самостоятельную работу обучающихся	эффективными методами и технологиями обучения и воспитания ребенка	трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность

Общекультурная	об общечеловеческих ценностях; о моральных нормах и основах нравственного поведения; литературного русского языка; этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	применять исторический метод к оценке социокультурных явлений; последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли; выстраивать взаимодействие с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	моральными нормами и основами нравственного поведения; устной и письменной речью в соответствии с нормами русского языка; навыками толерантного поведения	порядочность, честность, искренность, толерантность, вежливость, тактичность, чувство собственного достоинства, скромность
Социально-психологическая	этических норм и правил поведения в профессиональном сообществе, основ корпоративной культуры; основ педагогической конфликтологии; основ психологии общения детского коллектива; основ социально-адаптационных процессов	выстраивать деловые отношения в профессиональной среде; выстраивать процесс общения с детьми и родителями; руководить адаптационными процессами в детском коллективе	методами и технологиями эффективного взаимодействия с коллегами, родителями, детьми; навыками проявления профессионально-этических норм, норм корпоративной культуры;	общительность, толерантность, открытость, отзывчивость, гибкость, внимательность, терпеливость
Личностная	профессиональных ценностей; в сфере профессионального самопознания, самоорганизации, саморазвития, самореализации; методик и технологий профилактики профессионального выгорания	самоорганизации, самоуправления, самореализации в квазипрофессиональной деятельности	навыками осознанной деятельности по саморазвитию профессионально-значимых личностных качеств	эмпатия, альтруизм, мобильность, рефлексивность, оптимизм, доброжелательность, гибкость, аттракция

Вместе с тем, применительно к личности управленца исследования в педагогике, психологии, менеджменте в большей степени сосредоточены на проблемах изучения и развития профессионализма руководителя и отдельных видов его компетенций – управленческой, рефлексивной, коммуникативной (Т.Ю. Базаров [9,10], А.А. Деркач [29, 30], Е.А. Климов [41, 42], А.К. Маркова [50] и др.).

Анализируя стратегические задачи развития образовательных организаций в России, можно выделить *ряд задач*, которые отражают необходимость развития у руководителя *специальных управленческих компетенций*.

1. Создание новых организационных форм построения образовательных организаций, переход к автономии, ведение аспектов государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Решение данной задачи обеспечивается наличием *правовой компетенции*, выражающейся в эффективном использовании в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач.

2. Внедрение новых экономических аспектов деятельности образовательной организации: подушевое финансирование, новая отраслевая система оплаты труда сотрудников.

Реализация этой задачи невозможна без сформированной у руководителя *экономической компетенции*, которая обеспечивает эффективность организации экономической деятельности учреждения.

3. Применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательной организации.

Вышеуказанная задача может быть решена при наличии *организаторской компетенции*. В общем виде сформированность этой

компетенции обеспечивает организацию работы и совместной деятельности коллектива, координацию, контроль деятельности, планирование работы персонала и ресурсов, а также разработку и принятие разнообразных управленческих решений.

4. Формирование информационной среды образовательной организации.

Решение этой задачи невозможно без сформированной *информационной компетенции*, которая обеспечивает эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами.

5. Установление взаимодействия с другими субъектами образования организации профессионального образования (социальное партнерство).

Сформированность *коммуникативной компетенции*, обеспечивающей конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой, направлена на решение вышеуказанной задачи.

6. Построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов.

Решение этой задачи обеспечивается сформированной *общенаучной компетенции* руководителя, которая профессионально ориентирована на решение познавательных задач, поиск нестандартных решений, определяет фундаментальность образования.

7. Проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования педагогов организации профессионального образования и администрации.

Вышеуказанная задача может быть решена при наличии сформированной *проектировочной компетенции*, которая обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности, а также

предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям.

Следует отметить, что это лишь минимальное «наполнение» профессиональной компетентности руководителя учреждения образования, в котором возможны дополнения и уточнения.

Обратимся к исследованиям, в ходе которых установлено, что в управленческой деятельности руководителей разных рангов есть ряд совпадающих характеристик, позволяющих смоделировать *основные качества руководителя*. У различных авторов наиболее часто встречаются следующие:

- *интеллект* (должен быть выше среднего, существенной является способность к решению сложных и абстрактных проблем);
- *инициатива и деловая активность* (предполагает наличие мотива к действию, самостоятельность и находчивость);
- *уверенность в себе* (связана с высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний);
- *способность подниматься над частностями* (умение воспринимать ситуацию в более широком контексте).

Ряд эмпирических исследований подводит к несколько иному набору качеств. Ученые Ч. Магерисон (Австралия) и Э. Какабадзе (Великобритания) опросили более 700 руководителей компаний в различных отраслях деятельности с целью выявления *ключевых качеств перспективных руководителей*. Среди первых шести были следующие:

- умение работать с людьми и делегировать своим подчиненным ряд своих полномочий;
- готовность рисковать и брать ответственность за это на себя;
- активность (жизненная и управленческая);
- приобретение основательного управленческого опыта до 35 лет;
- умение при необходимости легко менять стиль управления;

- семейная поддержка.

Но самыми важными качествами были призваны первые два [по 5].

Признавая многообразие научно-практических подходов к решению этой проблемы, остановимся на двух отечественных моделях профессиограмм руководителя (под профессиограммой мы понимаем систему требований, предъявляемых определенной деятельностью, в данном случае управленческой, к человеку).

В профессиограмме руководителя, предложенной В.М. Шепелем, три блока качеств руководителя.

1. К общим качествам отнесены:

- незаурядный интеллект,
- фундаментальные знания,
- достаточный опыт.

2. Второй блок включает следующие конкретные качества:

- *идейно-нравственные*, которые выражают мировоззрение, культуру, моральную мотивацию действий личности, ее гражданские качества;

- *научно-профессиональные качества* включают знания, опыт, характеризующие технико-экономическую и управленческую компетентность, теоретический и практический уровень компетентности;

- *организационные качества* включают все, что связано с умением подбирать и расставлять кадры, планировать их работу, обеспечивать четкий контроль и т.д.;

- *психофизические качества* включают соматические и психические данные, которые необходимы работнику управленческой профессии (хорошее здоровье, склонность к системному мышлению, развитость воображения, тренированная память, волевая подготовка).

3. К третьему блоку отнесены *специфические личностно-деловые качества*, представленные, прежде всего психолого-педагогическими качествами.

Психолого-педагогические качества:

- *коммуникабельность* – умение быстро устанавливать контакт с людьми;
- *эмпатичность* – умение сопереживать, улавливать настроение людей, выявлять их установки и ожидания;
- *способность к психоанализу*, то есть самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков;
- *стрессоустойчивость*, то есть физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.
- *красноречивость* – умение в совершенстве владеть своим словом, то есть умение внушать и убеждать словом;
- *визуальность* – внешняя привлекательность личности.

Профессиограмма руководителя, предложенная Л.В. Фаткиным, предусматривает системно-факторный подход. По мнению автора, до сих пор общий фактор – единая организаторская способность, от которого зависит успех деятельности руководителя, не установлен. Поэтому, опираясь на разрозненные признаки, качества, способности, характеристики, черты личности, определяющие успешность выполнения функций руководителя, он сформулировал пять специфических интегральных факторов. К ним относятся:

1. *Адаптационная мобильность* – фактор, определяющий роль и место личности в динамике межличностных взаимодействий в малых социальных группах – ее социометрический статус и позицию в функциональной структуре деловых отношений. Другими словами, адаптационная мобильность – это умение быстро находить свое место в том или ином коллективе, в той или иной ситуации, в той или иной системе взаимоотношений.

2. *Эмоциональное и деловое лидерство*, как по «вертикали», так и по «горизонтали» в неформальных группах внутриорганизационной структуры и в неформальной группе своего подразделения при решении большинства проблемных ситуаций.

3. *Способность к интеграции социальных функций (ролей)* – фактор, определяющий приспособление своего поведения под ролевые ожидания других участников социального контакта. Условием успешного руководства является всесторонний учет руководителем ролевых ожиданий подчиненных. Это умение быть и неформальным эмоциональным лидером, и администратором, регламентированным должностными инструкциями, правовыми установками и неформальными нормами, сложившимися в данной организации.

4. *Контактность* – способность к установлению позитивных социальных контактов. Этот интегральный фактор обусловлен такими социально-психологическими свойствами личности, как «открытый» характер в общении; стремление к информированности; высокий уровень притязаний и честолюбивое стремление к утверждению своей личности; способность устанавливать деловые связи, располагать людей к себе; умение взглянуть на конфликтную ситуацию глазами конфликтующих сторон; способность выслушивать и убеждать.

5. *Стрессоустойчивость* в широком смысле слова, то есть интеллектуальная, волевая и эмоциональная стрессоустойчивость. Управленческий труд отличает напряженное творчество, предъявляющее большие требования к волевым и эмоциональным регуляторным механизмам человеческой психики.

При явных преимуществах изложенных подходов, наиболее удачным нужно признать подход Р.Л. Кричевского. Он выделяет следующие качества современного руководителя:

- высокий профессионализм;
- ответственность и надежность;



- уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных;
- самостоятельность;
- способность к творческому решению задач;
- эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость.

Представленные выше авторские позиции касались качеств руководителя без указания конкретной области профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим качества, тесно связанные с *педагогической деятельностью*, ее характером и особенностями, т.е. выделим те из них, которые не только необходимы руководителю, но и обеспечивают его педагогическое мастерство.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе представлены также весьма разнообразно. Так, например, Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.К. Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых качеств современного педагога:

1. Системное мышление, видение развития процессов.
2. Аналитические способности.
3. Инновационность.
4. Гибкость.
5. Ориентация на систематическое развитие.
6. Организаторские способности.
7. Умение управлять временем.
8. Работа в команде.
9. Коммуникативные деловые умения.
10. Умение вести переговоры.
11. Ориентация на сотрудничество.

Уровень владения профессией и личностные качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества

педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности.

Обобщая результаты различных исследований [1, 18, 26, 42, 85 и др.] среди профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих максимальную эффективность и успешность руководителя в сфере управленческой деятельности в системе образования относят:

- *социально-коммуникативные и рефлексивные качества* (готовность выслушивать мнения других, коммуникабельность, самоконтроль, самообладание, умение держаться, общительность, тактичность, вежливость, лидерские качества, авторитетность, эмпатия, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, справедливость, порядочность и др.);

- *лично-деловые качества:* (способность к передаче профессионального опыта, готовность к риску, целеустремленность, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе, инновационная направленность, способность к творческой деятельности, способность к стратегическому планированию, способность к адекватной самооценке, способность к прогнозированию, способность к обоснованному принятию решений, гибкость мышления, интуиция, организованность и др.).

И.Д. Чечель, представляя анализ карьерного роста будущих руководителей российской организации профессионального образования, определил две группы претендентов: специалисты непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшие себя на рынке труда в области менеджмента, и специалисты, проявившие профессиональный имидж в образовательной системе. В исследовании делается вывод о необходимости формирования у претендентов «компетенций из сферы менеджмента и профессиональных компетенций экономического и нормативно-правового плана. Для всех будущих руководителей важно

формировать навыки активной деятельности в информационной среде (*информационные компетенции*)» [90].

Управление экономикой – это прежде всего управление людьми, степень восприимчивости которых к управленческим решениям во многом определяет конечные результаты деятельности коллективов, которые находятся в прямой зависимости от научной обоснованности применяемых на практике методов и форм управления, от правильности оценки реальной обстановки и тенденций ее изменения. Все это обуславливает сосуществование не только экономической, но и управленческой подготовки руководящих кадров и специалистов с целью овладения ими основными принципами и современными формами и методами управления [47, 53, 76 и др.].

Формирование знаний и умений руководителей необходимо доводить до устойчивых управленческих навыков, обеспечивая в комплексе со способностями и профессиональными качествами личности постоянную готовность к выполнению своих обязанностей. Готовность к деятельности – это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий при вооруженности необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершить их. На их фоне остальные факторы – возраст, образование, опыт работы – выглядят не столь значительно.

Подводя итог, можно отметить, что в процессе развития рыночных отношений в России переосмысляются и пересматриваются не только цели профессионального образования и планируемые результаты и критерии их оценки, но и видоизменяются структура и сам процесс образовательной деятельности, обусловленный этими целями, и, соответственно, процесс управления школой, что знаменует новый этап в развитии профессионального статуса руководителей организации профессионального образования.

Решению проблемы повышения уровня профессиональной квалификации педагогических кадров должна способствовать разработка модели профессиональной деятельности руководителя, требований к структуре профессиональных задач и требуемым для их исполнения профессиональным компетенциям, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования.

### ***Модель профессиональной деятельности руководителя***

Проведенный теоретический анализ и применение метода моделирования позволяют нам сделать ряд системообразующих выводов, которые стали основой для создания *модели профессиональной деятельности руководителя*.

Моделирование понимается нами как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения [19]. Возможность моделирования основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо стороны оригинала и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез.

Чтобы объект был моделью оригинала, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [21]. Следует особо отметить, что никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать адекватного представления об изучаемом объекте.

«Любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы заменить объект в исследовательской деятельности. Естественно, для этого необходимо определенное сходство модели и оригинала, причем оно

должно быть задано операционально» [21, с. 60]. Это свидетельствует о некотором соответствии между характеристиками модели и оригинала.

Схематично структурно-функциональная модель представляет собой изображение структурных компонентов, связей между ними и их функциональное наполнение. Безусловно, изучение отдельных сторон исследуемого феномена более эффективно на языке конкретной модели, в то время как всесторонне его описание возможно лишь через комплекс частных моделей.

Применяя вышеизложенные положения, в соответствии со структурой профессиональной деятельности руководителя, представим структурно-функциональную модель профессиональной деятельности руководителя.

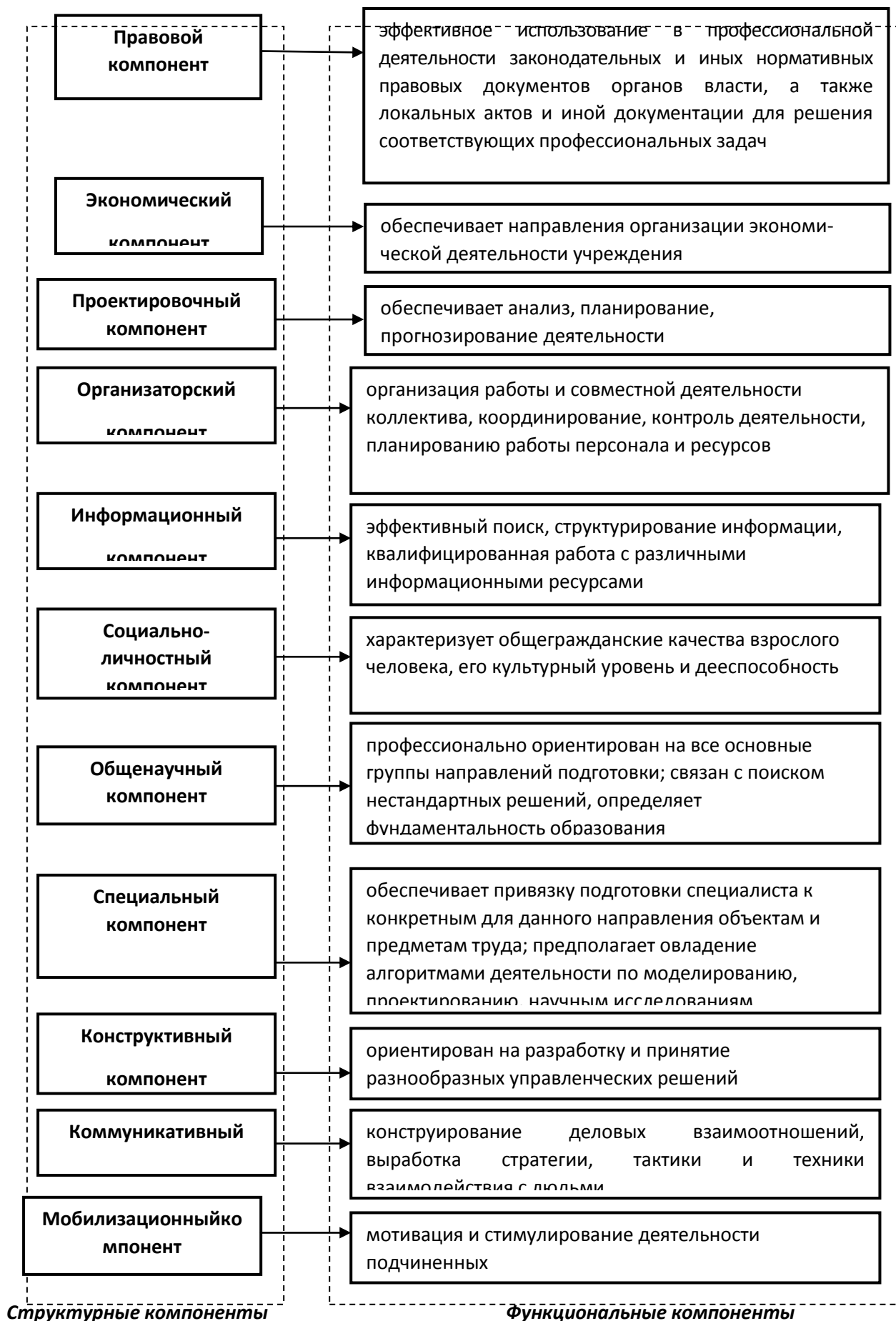


Рис. 1. Модель профессиональной деятельности руководителя

Представленные компоненты моделей находятся во взаимосвязи с функциональными компонентами. Каждый из представленных функциональных компонентов обеспечивает выполнение нескольких функций. При этом под функцией [77] мы понимаем роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы (рис. 1).

Таким образом, структурно-функциональная модель *профессиональной деятельности руководителя* содержит следующие компоненты:

- *правовой* (эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач);
- *экономический* (обеспечивает направления организации экономической деятельности учреждения);
- *проектировочный* (обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности);
- *организаторский* (организация работы и совместной деятельности коллектива, координирование, контроль деятельности, планированию работы персонала и ресурсов);
- *информационный* (эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами);
- *коммуникативный* (конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой);
- *социально-личностный* (характеризует общегражданские качества взрослого человека, его культурный уровень и дееспособность);

- *общенаучный* (профессионально ориентирована на все основные группы направлений подготовки; связан с решением познавательных задач, поиском нестандартных решений, определяет фундаментальность образования);

- *специальный* (обеспечивает привязку подготовки специалиста к конкретным для данного направления объектам и предметам труда; предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям);

- *конструктивный* (ориентирован на разработку и принятие разнообразных управленческих решений);

- *мобилизационный* (мотивация и стимулирование деятельности подчиненных).

Таким образом, на основе проведенного анализа литературы можем представить *перечень профессиональных компетенций*, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования:

1. правовая
2. финансово-экономическая;
3. административно-хозяйственная;
4. организационно-управленческая;
5. социально-коммуникативная;
6. информационно-аналитическая
7. проектно-исследовательская;
8. учебно-методическая;
9. инновационная;
10. оценочно-диагностическая;
11. рекламно-маркетинговая;
12. аналитико-прогностическая.

Обращаясь к *структуре профессиональных задач*, в общем виде разделить их на две группы:  *типовые и творческие*.



Под типовой профессиональной задачей, понимается такая задача, которую руководитель решал в своей предыдущей профессиональной деятельности. Причем его опыт достаточен для понимания как в новой обстановке использовать предыдущие наработки в необходимом качестве и объеме.

Под творческой профессиональной задачей понимается такая задача, которую руководитель не решал в своей предыдущей деятельности. Причем при ее формулировании возникает неопределенность, либо в самой трактовке задачи, либо в методе ее решения, либо в интерпретации получаемых результатов [16, 17, 21, 25, 28, 35 и др.].

Обратимся к структурно-функциональной модели, а именно к структурным компонентам профессиональной деятельности руководителя и вновь обратимся к документу «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Безусловно, компетентностная парадигма в образовании предъявляет новые требования к педагогам, и в частности к управленческим кадрам, соответственно возникает необходимость в разработке новых требований к структуре профессиональных задач.

### ***Особенности креативно-прогностического управления в современном образовании***

На современном этапе развития образования различают две стратегии образования. Первая ориентирована на конкретные планируемые цели – обученность, вторая – на цели-векторы – обучаемость, самоактуализацию, социализацию и т. п. Указанное различие целей выражается и в понимании самой сущности образования:

- образование как процесс и результат освоения определенного стандартизированного содержания в форме знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций;
- образование как непрерывный процесс развития, становления личности: формирование потребностно-мотивационной и эмоционально-

волевой сферы, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств.

При этом для реализации первой стратегии существуют стандарты, учебные программы, формы, методы и средства обучения, а также способы оценки результатов обучения. Реализация второй стратегии ставит перед исследователями задачу разработки новых концепций управления, содержания, технологий.

В динамичной среде современного образования возрастает роль новых проектов, необходимость принятия эффективных управленческих решений. Очевидным становится тот факт, что традиционные принципы, методы и средства управления не обеспечивают эффективного развития всей системы образования, ее конкурентоспособности в эпоху усиливающейся глобализации общества. Соответственно важно признание новых подходов и влияние новых теорий в управлении образованием. Одной из таких теорий является креативно-прогностическое управление.

Исследователи процессов управления [9, 26, 40, 66, 74 и др.] отмечают, что управление в самом общем виде представляет собой процесс воздействия и взаимодействия руководителя на ту или иную систему. Специфика деятельности руководителя заключается в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные задачи управления. При этом основное внимание руководителей сосредоточивается на следующих трех направлениях: 1) принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности; 2) осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров; 3) координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом.

Содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией:

- *административная* – связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности, заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей;

- *целеполагающая* – связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения;

- *дисциплинарная* функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения;

- *экспертно-консультативная* – связана с профессиональной компетентностью руководителя как источника достоверной и надежной информации;

- *коммуникативно-регулирующая* – предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений;

- *представительская* – обеспечивает представительство его руководителя во внешних организациях;

- *воспитательная* – направлена на формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи;

- *психотерапевтическая* – раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы.

Главная же особенность управленческой деятельности в образовании состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том,

чтобы управлять людьми, что требует владения техникой *креативно-прогностического управления*.

По мнению Н.И. Калакова [74, с. 107], креативно-прогностическое управление – это «способность своевременно предвидеть и принять продуктивное, перспективное, оригинальное, прагматичное решение на основе поставленных стратегических и тактических целей и оптимально их реализовать на практике во времени, пространстве и на разных уровнях с учетом влияющих факторов и особенностей обстановки». Проведенный анализ современных исследований позволяет нам сделать вывод, что креативно-прогностическое управление – система комплексных воздействий и взаимодействия руководителя и подчиненных, обусловленная спецификой решаемых коллективом (обществом) глобальных стратегических задач целесообразностью применения творческих методов управления на основе комплексного прогнозирования.

#### ***Специфика креативно-прогностического управления***

Результатом деятельности любого руководителя является управленческое решение. В аспекте применения техники креативно-прогностического управления такое решение является, во-первых, *креативным*.

Существуют следующие критерии креативного продукта [23, 74, 76, 78 и др.]: 1) оригинальность (статистическая редкость); 2) осмысленность; 3) трансформация (степень преобразования исходного материала на основе преодоления конвенциональных ограничений); 4) объединение (образование единства и связности элементов опыта, что позволяет выразить новую идею в концентрированной форме).

Изучив позиции исследователей о критериальной стороне продуктов творчества, мы поддерживаем мнение о том, что, большинство задач решается человеком известными ему способами. Продуктивная деятельность включает в себя и известные приемы и методы умственной деятельности и одновременно создает новую систему действия или

открывает ранее неизвестные закономерности. Результаты такой деятельности могут, по нашему мнению, являться продуктами творческой деятельности. В связи с этим, продукты деятельности могут быть оценены как креативные, если они являются одновременно новыми и адекватными по отношению к ситуации, а ситуация или задача не могут быть решены по какому-либо ранее известному алгоритму.

Для педагогических целей в творчестве возможен учет субъективной новизны продукта творчества. При этом важно создание проблемной ситуации для поиска творческого решения проблемы, которое возможно на основе знаний теории, методологии и технологии управления.

Во-вторых, решение руководителя должно быть перспективным, т.е. *прогностичным*.

В психологии и педагогике способность человека к прогнозированию называется антиципацией. В переводе с латинского антиципация (*anticipatio*) – это заранее составленное представление о каком-либо явлении или действии, предвосхищение, предвидение. При этом прогнозирование применительно к теории управления рассматривается как универсальная способность, являющаяся основой планирования, целеобразования и целеполагания [8, 63 и др.]. Под прогнозированием мы понимаем специфическую мыслительную деятельность по формулированию различных гипотез об ожидаемых событиях, собственных действиях и их последствиях.

Формирование комплексных прогнозов развития системы образования, стратегическое планирование, моделирование не может опираться только на аспекты материально-технического, организационно-управленческого и правового характера. Современный руководитель должен учитывать социально-политические, психолого-педагогические и акмеологические закономерности, подходы и принципы развития системы образования.

Отметим, что комплексное прогнозирование должно опираться на системный, синергетический и аксиологический подходы. *Системный подход* (работы А.Н. Аверьянова, Л.фон Берталанфи, И.В. Блауберга, В.П. Садовского, В.С. Тюхтина, Э.Г. Юдина и др., педагогические исследования В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Г.Н. Серикова, В.А. Сластенина и др.) позволяет проанализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную единую систему. Под системой понимается комплекс взаимосвязанных элементов, включая обратную связь; комплекс взаимодействующих элементов. *Синергетический подход* – междисциплинарное направление, одна из главных задач которого – познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации, реализующихся в системах самой разной природы: физических, биологических, технических и социальных. Значительный вклад в разработку идей синергетики внесли В.И. Аршинов, В.Г. Виненко, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И.Р. Пригожин, В.С. Степин, Г. Хакен и др. Синергетика как теория самоорганизации описывает поведение саморазвивающейся личности, изучает системы открытого типа, а ведущим принципом существования является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой. *Аксиологический подход* (Е.В. Бондаревская, Н.С. Малякова, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.) предполагает, что в основе управления должны лежать ценности. Смысл аксиологического подхода раскрывается через принципы: гуманистическая система ценностей при сохранении разнообразия культурных этнических особенностей; равнозначность традиций и творчества; признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем и др. Представленные методологические подходы обеспечивают различные уровни методологии исследования проблемы креативно-прогностического управления.

В-третьих, раскрывая специфику креативно-прогностического управления, отметим что, как и любой вид человеческой деятельности, управление базируется на определенных принципах.

Принцип определяется как общее правило, требование к организации той или иной деятельности.

Принципы управления разделяют на общие (характеризуют общую направленность действий) и частные (раскрывают формы проявления общих принципов применительно к конкретному виду управления).

Среди общих принципов управления в современной науке выделяют следующие принципы:

- единства теории и практики;
- целостности, конкретности, всесторонности;
- активности сознания и субъективного фактора;
- возрастания потребностей (от материальных к духовным и от духовных к материальным);
- единства объективного и субъективного;
- дополнительности (открытости, неполноты, виртуальности и т. п.).

На основе анализа исследований [8, 25, 63, 74 и др.] к принципам креативно-прогностического управления мы можем отнести следующие:

- принцип самоорганизации (открытость систем к внешним воздействиям и внутренним факторам, определяющий динамизм развития любой социокультурной реальности);
- принцип эмерджентности (формирование систем и структур с принципиально новыми качествами, несводимыми к отдельным частям и свойствам);
- принцип нелинейности развития (созидательная роль хаоса, флуктуаций, точек бифуркаций, аттракторов и т. п.);

– принцип вариативности (возможность различных вариантов решения проблемы, развития ситуации, осуществление систематического перебора вариантов и их сравнение).

Таким образом, в понятии «креативная прогностика» мы исследуем ее наиболее существенные признаки: 1) совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимодействующих частей; 2) учет целостности, иерархичности, целеустремленности частей системы; 3) взаимосвязь компонентов системы креативно-прогностического управления с внутренней и внешней средой.

Ключевыми особенностями креативно-прогностического управления для современного образования являются следующие:

- опора на комплексное научное прогнозирование (в зависимости рассматриваемого вида управления от идеологии, социально-экономической и политической структуры общества);

- реализация новых идей (с учетом мировоззрения, ценностей, убеждений, уровня культуры, саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и самореализации руководителя).



### **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ-УПРАВЛЕНЦЕВ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Важнейшим признаком современного социокультурного и образовательного пространства является глобализация. Экономика и промышленное производство связывают различные регионы, страны, культуры. Религиозные и культурные традиции, общественные и политические движения объединяют, порой, прочнее государственных институтов и границ. Таким образом, процесс межкультурной коммуникации осуществляется на разных уровнях и в различных формах. Все вышесказанное придает ему неповторимое своеобразие, насыщает его новизной и оригинальностью. Возникающие на современном этапе межкультурной коммуникации проблемы зачастую не имеют аналогов в прошлом и требуют быстрых, гибких и продуманных решений, основанных на знании и глубоком анализе уже имеющегося исторического опыта. Глобализация предполагает всеобщую вовлеченность в культурные, экономические и политические процессы. Это может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для локальной коммуникации отдельных стран и культур.

Современная ситуация, сложившаяся вокруг международных отношений, заставляет задуматься над тем, какова специфика диалога культур в условиях глобализированного социокультурного и образовательного пространства. Те проблемы, которые возникают в процессе выстраивания дипломатических отношений в общемировом пространстве, являются индикаторами складывающихся экономических и политических отношений. Влияние этих отношений на культуру пока еще не так заметно, однако в сфере межкультурных коммуникаций его представляется возможным проследить [4].

Глобализационный процесс со всей очевидностью влияет на межкультурные контакты, одновременно упрощает и усложняет процессы коммуникации. Каким же образом осуществляется межкультурная коммуникация в условиях глобализации? С одной стороны, глобализация тесно связана с развитием коммуникационных технологий, которые облегчают процесс общения, стирают границы не только между странами, но и между континентами. Любая информация, будь она экономического, политического, научного или просто социально-бытового характера, с легкостью распространяется во всем мире, активно обсуждается и комментируется. Мир становится единым поликультурным пространством, в котором вырабатываются особые формы коммуникаций, в том числе, межкультурных.

Однако, есть и другая сторона глобализационных процессов: стремясь к продуцированию универсальных, зачастую унифицированных культурных форм, глобализация стирает границы культур локальных, что может привести к их нивелировке, гомогенизации, в свою очередь, этот процесс может породить реакцию на культурную экспансию. Итогом всего это может стать рост национализма, экстремизма, шовинизма и ксенофобии, что ведет за собой усиление противоречий и конфликтов. В современном мире встречаются различные формы сопротивления локальных культур тенденциям глобализации, которые порой приобретает жесткий, даже разрушительный характер: последние события в Украине ярко иллюстрируют этот факт.

Таким образом, сам процесс глобализации в культуре носит неоднозначный характер. Стремясь объединить множественные культуры в единое мировое пространство, он стимулирует стремление локальных культур к дифференциации, сохранению национальной идентичности, а порой даже к возрождению когда-то забытых культурных форм.

Ярким примером межкультурных контактов в эпоху глобализации может служить ситуация в нашей стране. Именно сегодня, в начале 21 века

мы можем наблюдать, насколько активно Россия входит в общемировое пространство, что ведет к формированию новой социокультурной идентичности ее граждан, в которой сочетаются, с одной стороны, черты традиционного менталитета, а, с другой, - универсальные, характеризующие интеграционные процессы, как на уровне межгосударственных контактов, так и на уровне межнациональном непосредственно в стране.

Безусловно, политическая ситуация последнего года сыграла в этом процессе важную роль: триумф России на Олимпийских играх, присоединение Крыма, особая позиция в решении украинского кризиса, - все это способствовало формированию культурной идентичности, рождению ощущения гордости за принадлежность к народу большой и сильной страны. Именно межкультурное взаимодействие в контексте общемировых коммуникаций сегодня определяет отношение граждан России к своей стране, способствует формированию национального самосознания, самоопределению себя как части гражданского общества. Россияне ощущают себя частью общемирового культурного пространства, одновременно чувствуя свою принадлежность к русской ментальности.

Следовательно, межкультурные контакты современности развиваются в русле двух тенденций - глобализации и локализации. Эти тенденции определяются, с одной стороны, примитивизацией и упрощением в результате унифицирующего воздействия глобальной цивилизации (особенно заметно это в области массовой культуры), с другой же стороны, все это на фоне подъема самосознания и самоопределения человека в мировом пространстве способствует росту культурного разнообразия, усложнению и дифференциации культур.

Глобализация приводит к формированию особого коммуникативного пространства, интегрирующего в себе элементы различных культур, пространство это обладает динамичностью, изменчивостью, границы его размыты, его практически невозможно четко

структурировать и однозначно охарактеризовать. В эпоху глобализации межкультурные коммуникации играют все более важную роль, поскольку ограничение культурной идентичности рамками этнической, вероятнее всего, будет осложнять процесс межкультурной коммуникации, акцентировать его на негативных сторонах, дисгармонизировать. Стремление сохранить национальную идентичность в условиях глобализации должно носить характер толерантного, открытого диалога, проявления уважения не только к собственной культурной идентичности, но и к культурному определению другого.

В связи с современными тенденциями компетентное межкультурное взаимодействие – необходимость современности. В деле взаимообогащения культур межкультурная коммуникация становится основой дальнейшего развития государства и национальной культуры. Конечно, не всегда этот процесс является позитивным, неоднозначность влияния одной культуры на другую вызывала противоречивые оценки. В связи с этим наиболее актуальным становится межкультурная коммуникация как знания и умения, направленные на устранение непонимания и налаживание продуктивных контактов. Поэтому историко-культурный опыт осмысления произошедших событий дает возможность анализа и предвидения возможных конфликтов.

Наиболее интересны вопросы межкультурной коммуникации в рамках культурологического аспекта. Современная реальность невозможна без знания особенностей культурных изменений. Глобализация подразумевает необходимость диалога с различными культурами, разными мировоззрениями. Умение строить партнерские отношения подразумевает знание особенностей других культур. Расширение пространственно-временных границ, в которых существует современный человек, по-новому ставит вопросы ответственности, нравственности перед лицом «всемирного бытия». Кроме того, в условиях «постмодернистского» восприятия, когда нет ориентиров, понятия смысла, истины вариативно и

изменчиво, ценностно-мировоззренческая основа необходима, что также невозможно без знания культуры. В отличие ценностей и норм, преподносимых в готовом виде, например, религией, знание культуры не задает личности рамки, наоборот, позволяет делать выбор. Возможность выбора делает поиск истины индивидуальным и альтернативным.

Итак, главным является не просто знание, а направленность на индивидуальный поиск. Выбор жизненных ориентиров, формирование новых идей, новых парадигм – во многом связаны с философией. Но в том случае, если она отталкивается от человека, т.е. в виде философской антропологии, либо социальной и культурной антропологии. Тем самым это не просто философия, а больше культурфилософия. Кроме того, культурологическое мироощущение актуально и современно, т.к. развивает творческие, духовные способности личности [2].

Настоящее время требует от личности развитого кругозора, умения воспринимать и чувствовать чужие культуры, определять собственные мировоззренческие позиции, а значит, развивать творческие способности. Знакомство с основами культурологического знания должно подготовить человека к пониманию мира как совокупности культурных достижений общества, должно способствовать взаимопониманию и общению представителей различных культур, признанию самоценности каждой культуры, тем самым участвуя в диалоге культур.

Именно гуманитарные науки способны примирить человека с ситуацией глобальности пространства, в котором он живет, видеть, чувствовать и принимать на себя ответственность не только за себя, но и за других, расширяя границы своего «я», границы личных возможностей. «Культурно» - значит не только глобально, но и глубоко мыслить. А.Гелен еще в середине 20 века говорил о нежелании человека видеть негатив. Истинно глубокое содержание, сдержанность, такт постепенно исчезают из духовной сферы, зато чувства выплескиваются далеко за пределы естественных границ. Интеллектуальная перегрузка расслабляет сферу

инстинктов, душа опустошается. Глобализацией мирового масштаба в культурном плане должно стать не смешение и нивелировка разных национальных культур, а умение размышлять в мировом пространстве, сочетать и транслировать достижения различных культур с помощью новых информационных технологий.

Технический прогресс, активизация международных контактов значительно опережают развитие знаний и навыков взаимодействия представителей разных культур. Поэтому знания особенностей межкультурной коммуникации становятся необходимостью современной жизни. Культурная антропология является материалом или «площадкой» для понимания культурных различий, возможности выстраивания новых моделей поведения. Знание основ культурных реалий других стран и континентов становится главной составляющей культурной компетентности современного человека. Своеобразие культуры народа проявляется в специфичной картине мира как представлений о ценностях, нормах, нравах и особенностях взаимодействия с представителями других культур.

В рамках подобного взаимодействия складывается и отношение к явлениям культуры других народов и стран. При изучении коммуникационного аспекта взаимодействия культур, где основными отношениями будут утилитарный, отношения неприятия и отношения взаимодействия, главным остается вопрос недопущения непонимания и разрастания конфликта. В этой связи важны знания и теоретических и практических аспектов коммуникации, включая вербальные и невербальные знаки. Одной из главных ошибок в процессе коммуникации является стереотипизация. Общение между представителями разных культур редко, к сожалению, обходится без конфликтов. А причиной этому становится стереотипность восприятия другой культуры как «чужой». Механизм возникновения стереотипов довольно сложен, но очень живуч, т.к. связан с бессознательными структурами психики. Избежать влияния

стереотипов на восприятие чужой культуры возможно благодаря знанию принципов, законов и основ межкультурного взаимодействия.

Очевидно, что изучение механизмов формирования социокультурных явлений не является приоритетом исключительно культурологии. Более того, наиболее логичным представляется изучение подобных реалий в рамках именно междисциплинарного исследования, которое способствует выявлению тенденций теоретического осознания культуры в ее связях с обществом, пониманию культуры как «человеческого подтекста» социальной деятельности с практикой конкретного изучения социального бытия культуры, обращению к месту сопряжения культурных явлений с социальными.

Эффективной формой исследования социокультурных реалий в контексте междисциплинарной парадигмы является обращение к системе образования [3].

В 21 веке в период становления информационного общества и распространения глобализационных процессов образование становится одним из ведущих факторов развития государства. В настоящее время повышается роль образования как социального фактора, обеспечивающего адаптацию человека в профессиональной сфере и повседневной жизни, экономического фактора, что проявляется в увеличении экономической отдачи высококвалифицированного труда, инновационного фактора, что позволяет наращивать интеллектуальный потенциал страны и повышать уровень ее международной конкурентоспособности. Однако в отечественной системе образования накопилось много проблем, которые сдерживают ее развитие. Представим некоторые из них:

- отсутствие четких приоритетов в развитии образовательного потенциала общества в соответствии с перспективами постиндустриального развития;

- неудовлетворительный уровень кадрового обеспечения учебных заведений;

– высокий уровень унификации профессионального образования, который уменьшает возможности формирования индивидуальных траекторий обучения и предопределяет выпуск рабочих и специалистов с низким уровнем адаптивных способностей;

– отсутствие механизмов заинтересованного участия работодателей в подготовке кадров вследствие разрыва партнерских отношений учебных заведений и предприятий;

– неэффективное управление образованием.

Сегодня можно констатировать факт отсутствия эффективных механизмов развития образовательной отрасли, инфраструктуры поддержки инновационных процессов. Учитывая это, важной задачей государственной образовательной политики является ориентация на опережающее развитие образовательного потенциала общества посредством формирования опережающей модели образования. А это, в свою очередь, невозможно без обновления управления образованием и, прежде всего, его управленческих кадров.

В 21 веке проблемы образования усложняются тем, что меняются не только стратегические ориентиры образования, но и парадигма управления в целом, а значит, и управления образованием. Сегодня можно констатировать факт сформированности новой управленческой парадигмы. Ее ключевыми чертами являются:

– «отказ от управленческого рационализма классических школ менеджмента, на первый план выдвигается проблема гибкости и адаптации к постоянным изменениям внешней среды;

– использование в управлении теории систем, имеющую свою логику и законы;

– ситуационный подход к управлению, составляющий доминанту современной теории социального управления;

– признание социальной ответственности управления как перед обществом в целом, так и перед отдельными людьми, работающими в



организации». По сути, эти характеристики позволяют назвать ее «тихой управленческой революцией»[5].

Согласно новой парадигме управления, чтобы организации стали успешными, они должны развивать лидеров на всех уровнях. Каждый должен быть лидером. Лидерство – это не должность. Это образ мышления, веры, поведения.

Дискуссия о том, кто же такой директор школы, колледжа, ректор вуза – старший учитель, самый опытный преподаватель или менеджер, – достаточно продолжительное время шла во всем мире, а в России продолжается и сегодня. Еще в середине 20 столетия побеждала первая позиция, но сейчас большинство ученых и практиков все больше склоняются ко второй. Управленческая деятельность независимо от сферы приложения сил является специфической, требующей специальной профессиональной подготовки. Образовательное учреждение – открытая, сложная, многофункциональная, социально-педагогическая система с много вариативным содержанием, нелинейными процессами. Проблема заключается в том, что для начала руководитель должен ее таковой увидеть, чтобы научиться ею управлять.

Современный руководитель образовательного учреждения должен ясно представлять, что стать эффективным менеджером возможно только при наличии условий, в которых знания найдут практическое применение. Руководитель должен ориентироваться в своей работе на систему менеджмента качества образования, преподавания и обучения; определять, в какой парадигме образования реализуются управленческая и педагогическая деятельность; быть компетентным в осуществлении технологии целеполагания; уметь прогнозировать результаты образования на перспективный период, анализировать варианты достижения целей и сравнивать их с результатами, находить альтернативные варианты поиска проблем и осуществлять выбор оптимального пути.

Современному развивающемуся образовательному учреждению необходим руководитель-менеджер с конструктивной логикой мышления, с развитой методологической культурой управления и межкультурной компетенцией.

Во-первых, он должен мыслить системно, решать нестандартные управленческие задачи, использовать экономические, юридические знания, умело управлять в новых условиях.

Во-вторых, руководителю надо измениться внутренне, осознав в полной мере систему своих убеждений и верований. Именно через самопознание руководитель может научиться подходить к педагогу и обучающемуся не с позиции силы, а с позиции участников общей деятельности, социальных партнеров.

В-третьих, современному руководителю образовательного учреждения необходимо постоянно учиться; ему нужны знания о современном управлении как особом типе профессиональной деятельности. Деятельность управленца не может быть эффективной как без понимания всех процессов, протекающих в образовательном учреждении, так и без постоянного совершенствования и приобретения новых знаний.

Мы солидарны с Ю. Н. Дулиным, что «менеджер не осуществляет управление «вообще» (абстрактно, по шаблону, по собственной прихоти и т. п.). Для успешной работы организации менеджер выстраивает определенным образом отношения «сотрудник – коллектив – общество» в определенных социально-политических и правовых условиях». «В течение последних трех десятилетий доминирующая практика менеджмента изменилась, и от фокусирования на эффективности перешла к сфокусированности на качестве, гибкости и, в конечном счете, – на инновации» [1].

Еще 20–25 лет назад речь не шла о специальной профессиональной подготовке управленческих кадров для системы образования, сейчас – это настоятельная потребность, ставшая реальностью. И не факт, что

конкурентоспособный, эффективный менеджер образования – это опытный руководитель, так же как не факт и то, что обучать менеджменту и коммуникации можно со школьной скамьи. Это вопрос остается дискуссионным не только для практики, но и для науки.

Решение проблемы профессионализации руководителей образовательных организации и повышения уровня их межкультурной компетенции нам видится в форме «магистратуры управленцев», ориентированной главным образом для российских и казахстанских абитуриентов – руководителей образовательных учреждений. В Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете открыта магистерская программа «Управление в образовании» (направление подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование», выпускающая кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методикимеет уже большой опыт работы по подготовке менеджеров образования.

Магистерское образование – это процесс и результат подготовки по образовательной программе, направленной на развитие профессиональной, в том числе и межкультурной, компетентности в соответствующей профессиональной сфере деятельности на исследовательской основе. Магистерское образование позволяет решать инновационные задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности; оно характеризуется адаптивностью профессиональной подготовки, которая проявляется в гибком и быстром реагировании на запросы потребителей и работодателей.

Образовательная деятельность уже состоявшегося управленца детерминируется разными факторами (временными, пространственными, социальными, бытовыми, профессиональными), которые могут как ограничивать, так и способствовать процессу образования.

Цель организации магистерской подготовки руководителей образовательных учреждений: создание педагогической системы,

владеющей сложноорганизованным целенаправленным процессом подготовки профессиональных конкурентоспособных менеджеров, опережающих существующую практику управления образованием и способных к созданию условий, обеспечивающих инновационное развитие образовательных организаций.

При разработке образовательной программы магистерской подготовки управленческих кадров для системы образования мы исходили из концепции, которая основывается на ведущих положениях парадигмы управления 21 в. и особенностях объектов управления, каковыми являются образовательные организации и учреждения и, соответственно, компетентностного подхода, в логике которого разработаны действующие ныне ФГОС ВО 3++.

Назначение магистерской программы - подготовка специалистов для образовательных организаций, владеющих современными технологиями управления и обладающих необходимыми компетенциями для осуществления организационно-управленческой и педагогической деятельностью в условиях инновационного развития и модернизации образования.

Цель данной магистерской программы, согласно ФГОС ВО по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», состоит в формировании универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО, необходимых для подготовки выпускника к педагогической, научно-исследовательской и управленческой деятельности; формирование высоконравственных качеств личности, способной к творческой деятельности и саморазвитию. Программа должна обеспечить подготовку высококвалифицированных, социально активных кадров, способных эффективно работать в образовательной организации любой организационно-правовой формы.

**Выпускник магистратуры должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:**

- В области педагогической деятельности. Изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся общеобразовательных и профессиональных организаций; организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области; организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами; использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для обеспечения качества образования; осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

- В области научно-исследовательской деятельности. Анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов; проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием информационных и инновационных технологий; использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач.

- В области управленческой деятельности. Изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа; исследование, проектирование, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента; организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами при решении актуальных управленческих задач; использование имеющихся возможностей окружения управляемой

системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления.

Объекты профессиональной деятельности выпускника магистратуры – обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы.

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, включает: образование, социальную сферу, культуру.

Возможные места трудоустройства: образовательные организации общего среднего и высшего профессионального образования, дополнительного образования, заместители (помощники) руководителей и руководители образовательных организаций

В ходе подготовки у магистров формируется комплекс компетенций, позволяющих высококвалифицированно выполнять различные функции, а именно, менеджера-координатора, аналитика, стратега, эксперта в межкультурных отношениях и т. п.

В зависимости от особенностей содержания магистерской подготовки обучение ориентирует студентов на определенную функциональную позицию: специалиста по управлению развитием образовательного учреждения, управлению человеческими ресурсами, менеджера проектов и т.д.

Требования потребителей (руководителей ОУ) к качеству выпускника магистратуры – основной источник влияния на проектирование и реализацию образовательной программы. Поэтому концепция процессного подхода была избрана нами в качестве ведущей при организации образовательного процесса в магистратуре. Магистратура обеспечивает выработку у выпускников универсального подхода к профессиональной управленческой деятельности. В магистратуре в процессе подготовки акцент делается на дисциплины специализации, исследовательские проекты и производственную практику. Благодаря

этому магистерские программы в значительной степени ориентированы на потребности работодателей.

Необходимость учета потребностей потребителей и работодателей при организации подготовки управленческих кадров в магистратуре и поиск формы организации взаимодействия с работодателями привели кафедру к идее создания регионального научно-образовательного центра «Челябинск-Костанай Интеграция», который планируется открыть осенью 2020 г. при ЮУрГГПУ (Челябинск) и КСТУ (Костанай). В его состав планируется ввести образовательные учреждения ВО и СПО России и Казахстана.

Деятельность центра направлена на расширение перспектив развития сектора образования Челябинской и Костанайской области через расширение горизонтальной и вертикальной кооперации между учебными заведениями и их сотрудничества с организациями по вопросам профессиональной ориентации; участие работодателей в формировании основных и дополнительных образовательных программ; использование потенциала социального партнерства в образовании; развитие сетевых форм взаимодействия между организациями, реализующими образовательные программы различного уровня, вида и направленности.

Потребность в такой форме организации взаимодействия с работодателями при подготовке управленческих кадров в магистратуре возникла еще и по причине отсутствия на настоящий момент единого для России и Казахстана профессионального стандарта руководителя образовательной организации; поскольку к квалификационным характеристикам менеджера образования работодатели предъявляют самые разнообразные требования, насколько им хватает знаний и фантазии.

Соответственно цели и задачам центра были выработаны принципы его деятельности: демократизации, открытости, регионализации, непрерывности, интеграции. Благодаря механизму сетевого взаимодействия будет решена проблема набора абитуриентов на обучение

в магистратуру из числа действующих руководителей-практиков, специалистов, состоящих в резерве управленческих кадров.

Среди основных направлений образовательной программы по подготовке в магистратуре управленческих кадров для образования мы выделяем в логике нашей концепции следующие:

- формирование требований к качеству процессов и результатов обучения, а также к качеству ресурсов вуза с учетом мнения учредителей вуза, студентов, преподавателей, работодателей, общества;

- участие социальных партнеров вуза в оценке качества знаний и уровня компетенций выпускников, как результата воспитательной и научно-образовательной деятельности;

- организация испытаний технологии подготовки специалистов на основе непрерывного контроля качества образования и воспитания;

- обеспечение подготовки менеджеров для системы образования высококвалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами.

Магистратура имеет немаловажное преимущество перед другими формами обучения – учет индивидуальных потребностей обучающихся. Магистранты (в нашем случае руководители ОУ) имеют право не только выбирать отдельные курсы, но, что очень важно, могут определять индивидуальную траекторию обучения. Она определяется самим магистрантом совместно с его руководителем.

Инструментом индивидуальной траектории обучения является индивидуальный план магистранта. Особенностью содержания обучения при подготовке управленческих кадров в магистратуре является наличие группы элективных курсов. Так, для одних представляют интерес предметы, требующие углубленного знания разработки образовательных бизнес-проектов; для других важен человекоцентристский подход к управлению; третьи заинтересованы в специфике межкультурного взаимодействия и т. д. Индивидуальный подход в магистерских программах также реализуется, благодаря проектному методу обучения,



который в логике образовательной программы может осуществляться как индивидуально, так и в специально организуемых проектных группах.

С одной стороны, каждый магистрант имеет возможность выбрать такую тему диссертации, которая будет наиболее полезна для его профессиональной деятельности или для учреждения, где он работает. Для этого случая отработан следующий механизм: магистерские диссертации выполняются по заявке образовательных учреждений с актуальной для них проблематикой.

С другой стороны, организация проектного обучения на конкретных учебных дисциплинах позволяет разрабатывать групповые проекты по актуальной для науки и практики проблематике и апробировать их в последующем на научно-практических конференциях различного уровня и профессионально-образовательных форумах.

Адаптивность, мобильность, наличие критического мышления и исследовательского подхода к профессиональной управленческо-педагогической деятельности у выпускников магистратуры обеспечивается также особой формой организации их научно-исследовательской работы, таковой является научно-исследовательский семинар.

Научно-исследовательский семинар очень хорошо зарекомендовал себя с позиций формирования и развития исследовательской компетентности обучающихся за счет актуализации такого механизма, как рефлексия. Традиционно содержанием деятельности магистрантов на семинаре являются обсуждение проблем управления образованием и результатов выполнения курсовых работ, организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогическо-проектировочной практик, обсуждение хода и промежуточных результатов выполнения магистерских диссертаций.

Современный многокультурный мир и полиэтничный состав России и Казахстана делают поликультурное образование важной частью современного образования, которое способствует усвоению

обучающимися знаний о других культурах, образе жизни и культурных ценностях разных этносов, воспитании у студентов уважения к иным культурным системам, а также неотъемлемой частью педагогической культуры преподавателя.

На сегодняшний день модернизация российского и казахстанского образования еще не завершена, идет интенсивный поиск возможностей улучшения качества содержания его межкультурного компонента. Значительная роль в реализации этой задачи принадлежит поликультурному образованию.

Для этой цели в рамках образовательной программы магистратуры представлены следующие дисциплины:

Современные проблемы науки и образования.

Теоретико-прикладные аспекты этнокультурного образования.

Этнопедагогика и межкультурная коммуникация.

Сравнительная педагогика.

Изучение данных дисциплин позволит более эффективно сформировать межкультурную компетенцию магистрантов.

Еще одна особенность организации процесса обучения в магистратуре— это принципиально иное взаимодействие субъектов обучения «преподаватель – обучающийся». По магистерской программе работают преподаватели, которые сами имеют не только управленческое образование, но и управленческий опыт, среди них действующие специалисты и руководители образовательных учреждений. Организуя взаимодействие с магистрантами-управленцами, они выполняют роли консультанта, тьютора, наставника.

Небольшая информация об особенностях контингента, обучающегося по данной магистерской программе, позволяет представить коллективный портрет магистрантов. Это руководители образовательных учреждений общего, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного образования: проректоры вузов, директора и заместители

директоров общеобразовательных школ и колледжей, заведующие отделениями, руководители методических служб и предметно-цикловых комиссий в колледжах Челябинской и Костанайской области.

Возраст: 25–50 лет; средний возраст – 35–40 лет. Женщины – 60 %, мужчины – 40 %. Базовое образование: высшее техническое – 30 %; высшее гуманитарное – 60 %; высшее других специальностей – 10 %. Практически ежегодно в магистратуру поступают лица, имеющие ученую степень кандидата наук. География постоянного места жительства и работы: 30 % - Челябинская область; 70 % – Казахстан.

Многие выпускники магистратуры «управленцев» сделали успешную карьеру и сегодня работают специалистами в управлении образования области, возглавляют структурные подразделения органов управления образованием различного уровня, руководят образовательными учреждениями, занимая должности проректора и заведующих кафедрами, директоров и заместителей директоров колледжей и общеобразовательных школ, являются руководителями методических служб в образовательных учреждениях и организациях. Главное, что дает магистратура обучающемуся, – это конкурентные преимущества на рынке труда и возможность самореализации и развития себя и других в профессиональной деятельности.

Перспективы магистерской подготовки управленческих кадров для системы образования мы связываем с проектированием образовательной программы подготовки на основе соотношения требований Профессионального стандарта руководителя образовательной организации и ФГОС ВО 3++, сочетанием принципов фундаментализма, практикоориентированности и интеграции, совершенствованием сетевой организации подготовки, развитием академической мобильности обучающихся.

Таким образом, современный многокультурный мир и полиэтничный состав России и Казахстана делают поликультурное

образование важной частью современного образования, которое способствует усвоению обучающимися знаний о других культурах, образе жизни и культурных ценностях разных этносов, воспитанию у магистрантов уважения к иным культурным системам, а также неотъемлемой частью управленческой культуры руководителя.

## **ГЛАВА 4. ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Серьезными проблемами современности стали вызовы мирового, планетарного уровня: политическая нестабильность, проблемы войн, межэтнические и межконфессиональные конфликты, терроризм, проблемы экономики, экологии, места и роли здравоохранения и образования, трансформирования социокультурных норм и ценностей, возникновение молодёжных субкультур разного толка и другие.

Реагирование на вызовы современного мира делает воспитание одним из ключевых факторов в судьбе и сегодняшнего, и будущих поколений молодёжи. Ведь подлинное воспитание предполагает организацию деятельности по «созданию условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [12].

Состояние современного российского общества требует не только изменения подхода к воспитанию и образованию, как одного из важнейших компонентов формирования человеческой личности, но и глубокого переосмысления самого понимания жизни человека, развития у него способности делать осознанный выбор, ставить перед собой достойные жизненные цели. Это возможно, если человек способен не только удовлетворять свои физические и материальные потребности, но и стремиться к духовно-нравственной самореализации, позволяющей проникать в свою собственную сущность, осознавать смысл своей жизни.

Профессор Р.В. Енгибарянв научной дискуссии по базовым факторам формирования личности современного общества, обосновывал, что определяющими факторами судьбы каждого человека являются не только время, страна и место его рождения, но и образование, культурно-

религиозная приверженность, социальный статус родителей, состояние здоровья и даже внешность [4, с. 5].

Один из современных парадоксов: «Скорость важнее качества». Появление этого парадокса отнюдь не означает пренебрежения к качеству. Однако «...если вы не умеете оценивать, подбирать, обучать, развивать людей, таланты, лидерство, корпоративную культуру, вы не сможете обеспечить устойчивый успех!».

Природа этого условия успеха, в частности, обуславливает требования к методам и технологиям управления образованием. Это мощный вызов современному профессиональному образованию.

В Законе Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, новых ФГОСах учреждения профессионального образования ориентируют на гуманизацию общественно-экономических, политических и культурных отношений. В связи с этим вопросы организации современной воспитательной системы в учреждениях профессионального образования и управления процессом ее развития приобретают особую актуальность. Перевод учреждения профессионального образования в инновационный режим деятельности предполагает разработку новых подходов к управлению его воспитательной системой [1; 3; 9].

В условиях расширения производства и внедрения инновационных технологий, научно-технического и технико-экономического развития общества наиболее востребованными являются не просто высококвалифицированные специалисты, а педагоги, имеющие проектную подготовку, обладающие готовностью к профессионально-педагогической деятельности, способные принимать решения в различных ситуациях, прогнозировать направления развития образования и производства [6].

Для педагога профессионального обучения все большее значение приобретают такие качества личности, как готовность к саморазвитию, творчество, способность к сотрудничеству [7].

Изменение качества подготовки педагога профессионального обучения должно происходить еще и потому, что он должен быть готов не только использовать имеющиеся педагогические технологии, но и выходить за рамки нормативной педагогики, через совершенствование собственной деятельности стимулировать творческую деятельность обучающихся, опираясь на фундаментальные психолого-педагогические принципы организации учебно-воспитательной деятельности.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» образование рассматривается как приоритетная сфера развития творческих способностей каждого гражданина России [12]. В условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» проблема развития педагогического творчества педагога, повышения его профессионального мастерства, формирования индивидуального стиля педагогического творчества приобрела особую актуальность, потому что без активного педагогического поиска педагогов, без их творческого саморазвития, самовыражения невозможно поднять учебно-воспитательный процесс на качественно новый уровень.

Внедрение профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в котором наряду с традиционными трудовыми функциями педагога, актуализируются такие обобщенные профессиональные функции как прогнозирование и проектирование, ставит перед высшей школой задачу подготовить будущего специалиста к выполнению креативно-прогностической функции, которая отражает внутреннюю сущность творческой индивидуальности педагога, природу творческого процесса, который носит всегда поисковый, исследовательский характер и предполагает проведение

изучения, исследования, эксперимента, позволяющего осуществлять правильный прогноз развития, саморазвития, самосовершенствования.

При такой постановке проблемы становится понятным, что одним из приоритетных направлений в деятельности образовательной организации является организация и управление воспитательной работой.

В последнее время о важности воспитательной работы в вузах говорится и пишется очень много. Оно и понятно: в стране раз за разом происходят события, привлекающие внимание к этому сложному, многогранному, во многом противоречивому процессу. Это и разработка федеральных государственных образовательных стандартов с включением в них блока общекультурных компетенций, и попытки вернуть аккредитационный показатель «Воспитательная деятельность», и реализация программ развития деятельности студенческих объединений, и принятие основ государственной молодежной политики до 2025 г. В Законе «Об образовании» №273-ФЗ четко зафиксировано, что образование имеет две составляющие – воспитание и обучение. Важно одно: разговоры о значительной роли воспитательного процесса в становлении компетентного специалиста и повышении качества образования стали очень масштабными, тема поднята на качественно новый уровень. Студенчество – движущая сила современного общества, настоящая и будущая интеллектуальная элита, на которую опирается и будет опираться государство. Оно отражение социальных процессов, ожиданий, стремлений. Вместе с тем эта категория населения страны также является достаточно незащищенной, подверженной разного рода влияниям и внушениям. Студенческий возраст – крайне важный этап формирования взрослой личности. Необходимость в качественной, системной воспитательной работе не снижается, более того, она усиливается.

«Трудное ли это дело - воспитание?» - спросили как-то А.С. Макаренко после одной из его лекций по педагогике. Немного задумавшись, мудрый человек и педагог ответил: «Нет, воспитание - очень



легкое и счастливое дело. Если оно ... хорошо организовано». И это правда. Эту истину подтвердит каждый опытный педагог, а тем более тот, кто занят образовательным менеджментом.

Управление педагогической деятельностью – особая деятельность, в которой ее субъект посредством планирования, организации, руководства персоналом и контроля обеспечивает организованность совместной деятельности обучающихся, родителей, учителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение поставленных образовательных целей и целей развития личности [13, с. 171].

Воспитание же – это творческий целенаправленный процесс взаимодействия педагога и воспитанников по созданию оптимальных условий для овладения обучающимися социокультурными ценностями общества и для развития их индивидуальности с целью самоактуализации личности [5, с. 15]. Следовательно, управление воспитательным процессом – особая деятельность, в которой ее субъект посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивает творческий целенаправленный процесс взаимодействия педагога и воспитанников по созданию оптимальных условий для овладения подрастающего поколения социокультурными ценностями общества и для развития их индивидуальности с целью самоактуализации личности.

При управлении воспитательным процессом важно помнить, что «универсальных, в равной мере пригодных для всех стран и народов технологий управления нет и быть не может. Ведь везде имеется своя специфика и свои особенности. Они проявляются конкретно, используются объективно в зависимости от субъективных обстоятельств» [8, с. 26].

Правильное понимание целей и задач образовательной организации, социально-демографического анализа контингента обучающихся, образовательной среды, возможностей педагогического

коллектива, учета всех объективных и субъективных условий жизнедеятельности образовательной организации принципиально важно при решении буквально каждой управленческой проблемы. Тем не менее, аксиомами в управлении воспитанием можно считать следующие:

- управлять можно только процессом воспитания, но не личностью;
- важнейшими управленческими принципами в педагогическом менеджменте являются уважение и доверие к человеку; целостный взгляд на человека; сотрудничество; социальная справедливость; индивидуальный подход в управлении; обогащение работы педагога; личное стимулирование и т.д.;
- управление воспитанием подразумевает создание и развитие условий для воспитания.

Основными из условий управления воспитательной работой можно считать следующие: 1) системная организация воспитания. Предполагает преодоление фрагментарности воспитательной работы, требует рассмотрения всех компонентов воспитания не изолированно, а в их взаимосвязи: четкой ориентации воспитательных мероприятий на цель и задачи воспитания, адекватного подбора содержания и форм воспитания, логичного «перетекания» одних воспитывающих дел в другие; 2) реализация воспитательного потенциала познавательной деятельности обучающихся в учебной деятельности.

Создание условий для эффективного развития и духовно-ценностной ориентации процесса воспитания становится реальным, если в нем есть локальная, т.е. свойственная именно ему воспитательная система (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, И.В. Кулешова и др.). Разработанные на данном этапе воспитательные системы, предлагаются для школы, но их нетрудно экстраполировать на высшую школу, тем самым обеспечив преемственность между средним и высшим образованием. «Сила школы – в способности организовать в пространстве

своих управленческих влияний систему, содействующую обогащению и умножению духовных, нравственных, волевых и многих других сил «взрослеющего человека»[14, с. 207].

В.А. Каракровский указывает на то, что «воспитательная система – это не только состояние, но и процесс, притом процесс управляемый. Включая в себя педагогическое руководство, самоуправление и саморегуляцию, он проходит через следующие основные стадии: становление системы, отработка структуры и содержания деятельности, функционирование в оптимальном режиме, обновление и перестройка» [2, с. 35].

В ходе ряда исследований отечественных ученых установлено, что для эффективного управления воспитательной системой учреждения профессионального образования значимым является обновление содержания управленческой деятельности всех субъектов системы.

На каждом из этапов проектирования и внедрения воспитательной системы основное содержание организационной и управленческой деятельности для всех ее субъектов имеет свои особенности.

На этапе становления воспитательной системы основным содержанием организационной деятельности являются: формирование социального заказа; разработка и обсуждение концепции развития системы; подбор и расстановка педагогических кадров и контроль за качеством их работы; организация эмоционально насыщенной и разнообразной по содержанию воспитательной деятельности в учебных группах; осуществление подготовки и переподготовки педагогов; создание структуры управления и организация слаженной работы всех ее элементов.

На этапе функционирования основным содержанием организационно-управленческой деятельности являются: принятие программы развития; формирование наполнения воспитательной деятельности, обеспечивающей взаимосвязь профессионального обучения и воспитания, и создание новых творческих групп педагогов и студентов;

проведение консультаций для педагогов по различным направлениям воспитательной деятельности; анализ итогов учебного года по всем аспектам жизнедеятельности учреждения; создание опытных, экспериментальных инновационно-ориентированных групп педагогов с организацией в них научного руководства; создание органа самоуправления, совета представителей учебных групп и организация его деятельности.

На этапе обновления воспитательной системы образовательного учреждения основным содержанием организационно-управленческой деятельности являются: принятие программы модернизации системы; информатизация воспитательной деятельности; создание студенческих сообществ; организация системы мониторинга качества воспитания [10; 11].

Управление воспитательным процессом может идти как в учебном, так и во внеучебном направлении. Учебное направление предполагает: 1) усиление воспитательных аспектов содержания учебного материала предусматривает связь изучаемого материала с жизнью, будущими личными и профессиональными планами студента; 2) развитие межпредметных связей предполагает формирование у обучающихся целостного представления о научно-предметной и ценностной картинах мира и обучение способам применения приобретенных знаний в практической жизни; 3) формирование субъектной позиции студентов в учебном процессе, которая является результатом, условием и средством индивидуально-ориентированного обучения и воспитания. Субъектная позиция обучающегося характеризуется осознанием и принятием цели учебной деятельности. Всему этому способствуют всевозможные активные формы организации учебного процесса (проектная деятельность, тренинги, ролевые, организационно-деятельностные и аналитические деловые игры, решение ситуационных задач); 4) сотворчество участников учебного процесса. Общеизвестно, что воспитывает не сама деятельность, а те

отношения, которые формируются в процессе этой деятельности;

5) использование воспитательного потенциала среды в учебном процессе;

б) организация взаимодействия студентов разных курсов, разных направлений подготовки в учебной деятельности.

Реализация воспитательного потенциала внеучебной деятельности образовательной организации осуществляется также по различным направлениям:

- создание и развитие студенческого самоуправления как среды самоактуализации обучающегося;
- содействие молодежному движению в образовательной организации и вне ее (объединенный совет обучающихся, «Школа лидера», волонтерское движение и т.д.),
- помощь в создании и функционировании молодежных позитивных организаций и объединений (поисковые клубы, строительные и педагогические отряды, спортивный клуб и т.п.);
- педагогическое влияние на семью как фактор воспитания (анкетирование родителей; родительские собрания; индивидуальные беседы и консультации, родительский комитет вуза);
- сотрудничество с многопрофильными творческими молодежными объединениями клубного типа (в вузе и вне вуза);
- взаимодействие с неформальными объединениями молодежи, формирование у обучающихся адекватного отношения к позитивным и негативным (асоциальным и антисоциальным) объединениям.

Одной из главных задач качественного управления воспитательной работой в вузе является повышение социальной активности студенчества. Определим основные направления повышения социальной активности на примере студенчества ЮУрГГПУ. Первое – вовлечение студенчества в деятельность объединенных советов обучающихся и в реализацию программы развития деятельности студенческих объединений (ОСО). Конкурс программ развития деятельности студенческих объединений –

проект Минобрнауки РФ (студобъединения.рф, конкурс ПРДСО.рф), который стал очень важной инициативой и во многих случаях практически единственным источником финансирования деятельности студенческих объединений образовательных организаций РФ. Важно, что этот вид государственной поддержки на данный момент стабилен и его прекращение не предполагается. Наша практика показывает, что эффективной формой подготовки конкурсной заявки является полное погружение в процесс ее разработки студенчества. Проводится открытая защита проектов, которые студенты предлагают включить в конкурсную заявку от университета, происходит совместная оценка эффективности и необходимости предлагаемых проектов экспертами и самими студентами, что в итоге приводит к отсутствию разногласий, открытости всей процедуры и повышению качества заявочной документации. При этом необходим контроль опытного сотрудника образовательной организации (в нашем случае это – И.о. начальника управления воспитательной работы), который проверяет качество подготовки заявки, исключает ошибки (орфографические и фактические), сверяет цели мероприятий с целями и задачами программы, делает первичный анализ сметной части программы. Осознание студентами того факта, что они сами добиваются получения финансирования, что любой проект при должном качестве будет включен в заявку, значительно повышает активность студентов и стимулирует вовлеченность в процесс подготовки. В 2019 г. был поддержан проект нашего вуза «Образовательный интенсив PROАктив».

Важным является популяризация деятельности объединенных советов обучающихся. В соответствии с ФЗ-273 соответствующие советы должны быть созданы в каждой образовательной организации. Однако принципиально необходимо, чтобы объединенный совет был не формальным органом, а реально работающей студенческой силой. Практика работы объединенного студенческого совета ЮУрГГПУ показала, что именно он смог объединить все студенческие

организации университета и создать представительный орган, который занимается реальной работой, еженедельно оперативно обсуждает задачи, формирует портфолио достижений студентов, а главное – его деятельность видна, и это стимулирует студенчество создавать новые студенческие объединения и вводить их в объединенный совет. Студенты ощущают свою причастность к большому и значимому делу, что еще сильнее мотивирует их на активную работу. Также необходимо работать со студенчеством по вовлечению его в процесс повышения качества образования.

Требуется четко понимать, что в трактовке современного закона «Об образовании» дана, по сути, формула: образование = воспитание + обучение. То есть фактически государством официально признано, что неотъемлемой составляющей образования является воспитание; также обращает на себя внимание тот факт, что понятие «воспитание» стоит на первом месте, а обучение – на втором. Такой подход вполне соответствует мировым трендам, согласно которым необходимо в первую очередь подготовить полноценную личность – члена общества, и затем сформировать ее знаниями для успешного ведения профессиональной деятельности. Таким образом, на систему воспитательной работы возлагается важнейшая задача – создание среды эффективного формирования общекультурных (а в ряде случаев – и профессиональных) компетенций. Время старого понимания «Образование = обучение» прошло.

Кроме того, в настоящий момент в стране набирают обороты проекты и движения, созданные самими студентами, направленные на повышение качества образования (движение «За качественное образование», проект «Студенческий контроль» Российского Союза молодежи и другие). На наш взгляд, важно вовлекать студенчество в процесс оценки и повышения качества образования, чтобы эта деятельность строилась системно и имела качественный смысл. Для этого

ЮУрГГПУ создан комитет по качеству образования. Университет регулярно проводит научно-практические и научно-исследовательские конференции, где на заседаниях различных секций идет разговор о роли студенческих объединений в повышении качества образования («Роль органов студенческого самоуправления в повышении качества образования», «Инновационный потенциал молодежи» и пр.), ищет и анализирует способы построения все более эффективной работы с органами ССУ.

Полагаем, что принципиально важным является установление полноценных стратегических партнерских отношений между администрацией университета и студенческим самоуправлением, что значимо повышает социальную активность студенчества. В таком партнерстве нет противоречий, т. к. у обоих участников такого партнерства совпадают цели.

В Концепции воспитательной работы ЮУрГГПУ главной целью студенческого самоуправления обозначено как раз повышение качества образования и создание условий для становления компетентного конкурентоспособного специалиста. При этом с уверенностью можно говорить, что такую же цель преследует и образовательная организация в целом, то есть видно, что противоречия действительно нет. Это очень современное и актуальное понимание, с которым имеются все основания согласиться.

В университете между администрацией университета и объединенным студенческим советом установлены именно доверительные партнерские отношения, которые приводят к масштабному участию студентов во многих аспектах деятельности университета. Объединенный совет является участником программы развития, всех крупных проектов университета, многие проекты реализует собственными силами, становясь той самой упомянутой выше площадкой эффективного формирования компетенций. Средства, выделяемые на работу со студентами, также



распределяются при участии объединенного студенческого совета путем открытой защиты проектов, наиболее эффективные из которых получают поддержку и включаются в координационный план.

Очень активно по всей стране развивается волонтерское движение. В Российской Федерации с каждым годом растет количество больших мероприятий федерального и международного значения. Ни одно из подобных мероприятий, проводимых на территории г. Челябинска и Челябинской области, не обходится без участия волонтеров, которые развиваются сами и своей работой делают возможным проведение этих мероприятий. По нашему опыту, эффективным методом работы с волонтерами является создание профильного студенческого объединения, которое курирует всю волонтерскую активность, разрабатывает мотивационные программы для волонтеров. Волонтеры ЮУрГГПУ являются активными участниками регионального волонтерского движения «Волонтеры Урала». Студенты очень активно мотивированы к волонтерской деятельности, активность их растет, студенты рады возможности участия в важных для государства мероприятиях.

Отдельно отметим необходимость и важность социального волонтерства. В ЮУрГГПУ в настоящий момент работает отряд социальных волонтеров на факультете инклюзивного и коррекционного образования, помогающий людям с ограниченными возможностями, ветеранам и иным категориям лиц. Студенты-активисты участвуют в благотворительных акциях для подшефных детских учреждений.

Упомянув социальное волонтерство, логично будет поговорить и о социальном проектировании. Разработка и реализация социальных проектов также является государственным трендом. Регулярно и достаточно часто проводятся грантовые конкурсы, в ходе которых наиболее перспективные проекты получают финансовую и иную поддержку. Желание студенческой молодежи вовлекаться в социальное

проектирование следует всесторонне поощрять, т.к. интерес к этой деятельности говорит о небезразличии и активном желании действовать на благо своей семьи, общества, государства. ЮУрГГПУ уделяет повышенное внимание проектной подготовке студенчества, регулярно проводит для студенческого актива и всех желающих краткосрочные курсы по управлению проектами, в том числе социальными, организует систему информирования о грантовых конкурсах, проводит специализированные тренинги по повышению качества представления проекта на защите перед экспертами. Мы можем с уверенностью говорить, что проводимая работа значительно стимулирует активность студентов в части вовлечения в социальные проекты и воспитательную деятельность вообще.

Вопросы патриотического воспитания студенческой молодежи также становятся все более актуальными. Патриотические проекты – еще один эффективный способ повышения социальной активности студенчества. Особенно важна эта работа на фоне той непростой политической обстановки, которая сложилась в мире, обострения международных отношений и особенного положения России, которая непрерывно подвергается разного рода санкциям и иным формам международного воздействия. Необходимо признать, что такая ситуация на международной политической арене оказала положительное влияние на патриотическую работу: попытки изолировать Россию от полноценного международного сотрудничества стимулировали рост патриотических настроений населения. «Левада-Центр» отмечает значительный рост числа россиян, считающих Россию великой державой: около 68 % в 2018 г. Важно отметить, что в последние годы вопросам патриотического воспитания в стране уделялось повышенное внимание, что также сыграло значительную роль в положительном изменении восприятия России ее гражданами. Наш опыт работы показывает, что наиболее эффективными являются массовые проекты, а не небольшие локальные. По статистике, небольшие локальные мероприятия, посвященные патриотической

тематике, обычно посещает примерно одна и та же группа людей с активно выстроенной мотивацией, что не позволяет в полной мере говорить о массовом охвате и серьезной вовлеченности. В связи с этим в университете в последние годы делается ставка на большие проекты и практикуется сокращение маломасштабных мероприятий. То же касается и патриотического направления работы. В направлении патриотического воспитания в ЮУрГГПУ также проводятся научные конференции, например, всероссийская НПК «Национальная безопасность и молодежная политика».

В 2019-20 учебном году университет уделяет максимальное внимание к теме 75-летия годовщины Великой Победы. Так, в университете пройдет месячник мероприятий, посвященных этой годовщине, в рамках которого будет проходить большое количество акций, в том числе организуется уход за памятниками и мемориалами, посвященным ветеранам, встречи и чествование ветеранов. Готовится проект «Знаю, помню, дорожу!». В проекте предлагается в современном формате на базе факультетов вуза сформировать несколько команд, задачей которых является реализация мероприятий в сфере патриотического воспитания, таких как: цикл лекций для школьников и студентов СПО «Герои ВОВ в нашем регионе», фотовыставки «Мой город помнит подвиг отцов и дедов», проект «Сдай нормы ГТО с друзьями/ академической группой». Подобными мероприятиями (большими, красочными, заметными) достигается эффективная реализация патриотического воспитания студенческой молодежи, которая является значимым государственным трендом Российской Федерации.

Ведется работа над проектом по реализации международных студенческих проектов. По договоренности со специалистами международного отдела ЮУрГГПУ надеемся, что именно студенческие международные проекты станет курировать проектный центр УВР. Тенденции к глобализации, активное проникновение социальных сетей во

все сферы жизни резко усилили интерес к международным студенческим организациям (AIESEC, BEST, ESN и другим), международным студенческим обменов, интернациональным социальным проектам. Возможность участвовать в подобных мероприятиях очень мотивирует студенческую молодежь.

Эффективным фактором повышения социальной активности студенчества является предоставление возможности участия в работе ключевых федеральных площадок и форумов. В каждом федеральном округе летом проводится окружной форум («УТРО», «ТИМ Бирюса», «iВолга» и пр.), который является эффективной технологией неформального образования. Существуют и другие интересные тематические площадки: «Лидер 21 века», форум «Организатор» и другие. Командирование студентов на подобные форумы за счет образовательной организации может рассматриваться как поддержка, средство стимулирования за высокую социальную активность на благо университета, а также как средство погружения в актуальные государственные тренды. Как показывает наше наблюдение, после посещения таких площадок активность студентов заметно усиливается. Отметим также усиление акцента и повышение интереса к неформальному и информальному видам образования. Эти два вида образования вместе обеспечивают эффективную на сегодняшний день среду формирования компетенций, т.к. лишены недостатков классического образования, и, в первую очередь – его инертности.

Необходимым залогом развития воспитательного потенциала каждой образовательной организации сегодня становится постоянно развивающийся духовно-нравственный потенциал педагога, его педагогическая компетентность. Необходимо создавать условия, мотивирующие каждого педагога к реализации себя в профессиональной деятельности как творческой личности, приобретению новой информации, самоутверждению, достижению социального успеха, личному духовно-

нравственному развитию. Поистине прав автор афоризма, что только счастливый, духовно богатый человек может воспитать счастливого человека!

Эффективным способом повышения социальной активности молодежи является вовлечение преподавателей в воспитательный процесс через развитие института кураторства, повышение сознательности и необходимости подавать пример студентам. Это серьезная и очень сложная задача, т. к. многие преподаватели до сих пор исповедуют идеологию «Образование = обучение», и эту идеологию необходимо планомерно, изменять на современную, прогрессивную и эффективную. По нашим наблюдениям, у современного студенчества столь сильно стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, что часто молодежь намного опережает профессорско-преподавательский состав в этом стремлении. Поэтому времени на раздумья уже практически не осталось. Необходимо активно привлекать к преподавательской деятельности молодежь и доводить до всех преподавателей информацию о тех тенденциях, которые в данный момент имеют место быть. Таким образом, воспитательная работа в образовательных организациях высшего образования за последние годы претерпела существенные изменения, появились новые тенденции, направления, подходы.

Ученые выделяют основные группы рисков в управлении современными образовательными организациями: система управления, методическая работа, учебная деятельность, воспитательная работа, безопасность и здоровьесберегающая среда, материально-техническое и финансовое обеспечение образовательного процесса.

По каждой группе рисков определяются конкретные пути и средства минимизации этих рисков и определяются ожидаемые общие конечные результаты. В частности, для улучшения управления воспитательным процессом возможно: 1) управление воспитательной работой осуществлять с помощью педагогического менеджмента и

использовать маркетинговые инструменты при работе с молодежью;

- 2) формирование единой образовательной среды образовательной организации, характеризующейся единым ценностноцелевым полем всех участников образовательного процесса;
- 3) создание привлекательного имиджа образовательной организации, подтвержденного результатами социологических исследований;
- 3) достижение заданного качества образования; обновление содержания и технологий обучения с учетом современных требований к ним;
- 4) обеспечение преемственности и непрерывности образования на основе неформального и информального образования;
- 5) рост творческих достижений всех участников образовательного процесса (участие в конкурсах молодежных проектов, презентациях и т.д.);
- 6) повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда.
- 7) рост материально-технического и ресурсного обеспечения образовательной системы.

Но при этом всегда следует помнить, что ученики ценят и помнят именно тех, кто не только управлял, но и любил, дарил свое внимание, знания и душу.

## **ГЛАВА 5. КРЕАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе.

Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования – от «знаниевых» к компетентностным. Обсуждается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретают вопросы, касающиеся создания системы образовательных услуг, обеспечивающих развитие обучающихся независимо от состояния их здоровья и социального положения.

В контексте образовательных реформ остро встал вопрос о целесообразности введения инклюзивного («включенного») обучения. Это предполагает получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательных учреждениях общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками [28].

В ряде стран, в том числе и в России, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования.

Обозначенные выше преобразования закономерно повлекли за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, независимо от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной.

Данная ситуация объективно актуализирует необходимость развития профессиональной компетентности магистрантов в процессе их подготовки к работе в сфере образования в условиях инклюзии.

Современные тенденции диктуют необходимость приведения в соответствие качества подготовки магистрантов требованиям экономики знаний, которые заключаются в том, что магистрант должен не только обладать набором необходимых знаний, но и умением генерировать их в течение всей жизни, умением ориентироваться в сложных проблемных ситуациях.

Таким образом, суть креативного управления процессом подготовки магистрантов к работе в условиях инклюзии заключается, прежде всего, в повышении методологической грамотности магистрантов. Это позволяет повысить эффективность ориентации выпускников в сложных проблемных ситуациях, связанных с реализацией образовательного процесса в условиях инклюзии.

Поэтому в процессе подготовки магистрантов необходимо связывать полученные ими знания по различным учебным дисциплинам в единую, постоянно развивающуюся систему знаний, повышать качество и интенсивность обучения по всем дисциплинам, включая в них элементы системно-креативного мышления; формировать и совершенствовать навыки системно-креативного мышления при разработке и реализации конкретных учебных проектов, учитывая индивидуальные когнитивные особенности и образовательные потребности слушателей магистрантов.

Общемировой опыт показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности педагогов повышаются, их функциональные обязанности расширяются. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых условиях учитель не может ограничиваться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения.



Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие инклюзивной практики требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки педагогов.

Выявление специфики подготовки магистрантов в вузе к работе в условиях инклюзивного образования невозможно без обоснованного анализа общенаучных подходов к употребляемому нами понятию «подготовка». В результате изучения данных подходов нами было выявлено, что при рассмотрении подготовки педагогов к профессиональной деятельности исследователи опираются на разные методологические основания: личностно-деятельностный, аксиологический и другие подходы.

В логике личностно-деятельностного подхода подготовка является процессом развития личности магистранта и преобразования его профессиональной деятельности. Так, большинство исследователей, рассматривая суть профессиональной подготовки педагогов, определяет ее как совокупность знаний, умений, навыков и профессионально важных личностных качеств (В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, В.В. Краевский, Л.С. Подымова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.). Согласно данной трактовке, подготовка не сводится лишь к знанию ее составляющей, а предполагает формирование качественных характеристик, следовательно, должна обеспечивать высокий уровень компетентности педагога и максимально благоприятные условия для развития его личности.

Ряд исследователей (В.И. Блинов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.Б. Леонова, В.Т. Мышкина, О.Н. Никитина, В.Д. Шадриков и др.), обозначая профессиональную подготовку как процесс развития личности, отмечают, что вне ее необходимо вводить ситуации, направленные на саморазвитие педагогов. Авторы исходят из того, что только в условиях интенсивной развивающей образовательной среды будут

обеспечены самостоятельность и учебная активность, способность педагога проектировать собственные образовательные пути, что актуально в новых профессиональных условиях.

В процессе такой подготовки у педагогов происходят изменения и на личностном, и на личностно-деятельностном уровнях. Так, на личностном уровне формируются индивидуально-личностные и морально-психологические качества, определяющие впоследствии отношение к профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Ф.Т. Михайлов, В.В. Столин и др.). На личностно-деятельностном уровне обучающихся педагогов кроме накопления знаний формируется система мотивов, отношений, установок, обеспечивающих возможность эффективно выполнять профессиональные функции (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.Ф. Иванова, Л.А. Кандыбович и др.).

Некоторые ученые (Л.Н. Горбунова, А.Б. Леонова, Э.М. Никитин, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина) рассматривают сущность подготовки как процесс преобразования профессиональной деятельности педагогов. Так, по мнению Л.Н. Горбуновой и И.П. Цвелюх, результатом такого преобразования должно стать формирование субъектной позиции, на основании которой можно судить о характере готовности [3].

Названные авторы выделяют критерии, использование которых обеспечивает возможность установления готовности магистранта к инициативному совершенствованию профессиональной деятельности и самого себя.

Первый критерий, выделенный исследователями – мотивационно-ценностный, проявляется в стремлении к преобразованию собственного опыта, конструированию профессиональной деятельности, самообразованию и сотрудничеству.

Следующий (операционально-деятельностный) критерий включает в себя владение способами развития профессиональных знаний (интериоризация) и актуализацию профессиональных способностей (экстериоризация), а также совершенствование деятельности (коррекция экстериоризации).

И последний (рефлексивно-оценочный) критерий заключается в умении формулировать затруднения и проблемы профессионального бытия, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений педагога.

Каждый из перечисленных теоретических подходов к подготовке педагогов (магистрантов), безусловно, содержит рациональное зерно, требуя учета в работе со взрослыми обучающимися. Предложенные авторами критерии представляют большой интерес для нашего исследования, ибо отображают всю структуру готовности, включающую ее личностную, ценностную, знаниевую, деятельностную и рефлексивную составляющие.

Для нашего исследования представляет интерес не только личностно-деятельностный, но и аксиологический подход. В этой связи обратимся к

исследованию Л.А. Шипилиной. Автор отмечает, что с позиции аксиологического подхода необходимо изменить многие основания в подготовке педагога как профессионала и прежде всего в том, что позволяет формировать и развивать его ценностные ориентации, перестраивать его личные установки [15]. Поэтому в качестве главной категории процесса подготовки, по мнению названного ученого, выступает содержание педагогических ценностей, которое определяет смысл образования.

Исследователями аксиологии (И.Ф. Исаевым, С.И. Масловым, Т.А. Масловой, В.А. Сластениным, Е.И. Шияновым и др.) педагогические ценности представляются как «...нормы, регламентирующие

педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [12]. По утверждению В.А. Сластенина, овладение такими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация, а уровень субъективации становится показателем личностно-профессионального развития педагога.

Группы педагогических ценностей (ценности-цели и ценности-средства, включающие ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, которая имеет синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. функционируют как единое целое. Данная модель, по мнению Л.А. Шипиловой, может выступать критерием принятия или непринятия педагогами выработанных или создаваемых ценностей.

Согласно точке зрения С.И. Маслова и Т.А. Масловой, педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия учителя с учеником. В центре внимания оказывается не сумма знаний, умений и навыков, а целый комплекс жизненно важных ценностей, которые становятся показателем уровня воспитанности и развития ученика [8]. Соответственно, ценностная зрелость педагога определяет эффективность его взаимодействия с обучающимися в освоении необходимых им ценностей, желание или нежелание следовать примеру педагога, целеустремленно работать над собой.

Относительно нашего исследования данное методологическое основание имеет принципиально важный характер. Успешная инклюзивная практика возможна лишь в том случае, если сама суть и идеи инклюзии становятся для магистранта ценностью. Только тогда и у обучающегося

(педагога), и у обучающихся (детей с нормальным и нарушенным развитием) формируются ценности-цели, ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), что позволяет им быть социально активными, ориентироваться в окружающем мире и в совершенстве различать качественную и ценностную его неоднородность.

Таким образом, усиление аксиологического аспекта в подготовке магистрантов к работе в условиях инклюзии позволит придать ей профессионально-гуманистическую направленность и обеспечить формирование у магистрантов профессиональных ценностей, направленных на достижение гуманистических целей и реализацию гуманистических принципов по отношению к детям с ОВЗ.

В последние годы все большее распространение получает точка зрения, согласно которой готовность специалиста, работающего в сфере образования, предусматривает наличие у него умений эффективно решать профессиональные задачи, т.е. быть компетентным (теоретические основы компетентностного подхода). В контексте теоретических основ компетентностного подхода многие отечественные ученые (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) рассматривают подготовку как процесс и результат развития профессиональной компетентности педагога.

Так, А.К. Маркова отмечает, что в процессе подготовки должны формироваться составляющие профессиональной компетентности педагога, а именно:

- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания (гностический компонент);
- профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (ценностно-смысловой компонент);
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент);

- личные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личный компонент) [7].

Л.М. Митина считает, что в процессе подготовки в структуре профессиональной компетентности учителя должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная. Деятельностная обеспечивает педагогам владение педагогическими знаниями, педагогическими средствами и способами для реализации педагогических действий. Коммуникативная подструктура подразумевает развитие умений, навыков и способов творческого осуществления педагогического общения: информационного, социально-перцептивного, самопрезентативного, интерактивного, аффективного. Личностная структура отражает педагогический такт, педагогическую рефлексивность, педагогическую направленность, педагогическое мышление и педагогическое целеполагание [9].

Изложенное выше дает возможность констатировать, что А.К. Маркова и Л.М. Митина делают акцент на формировании профессиональной компетентности педагога, его успешной адаптации к изменяющемуся миру, что способствует его дальнейшему саморазвитию. Это позволяет нам заключить следующее: содержание профессиональной подготовки магистранта должно быть гибким, мобильным и ориентированным на современную действительность.

Данную позицию, на наш взгляд, следует учитывать при определении специфики подготовки магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования. Подготовка к этой сфере, лишенная гибкости и мобильности, не может быть эффективной, поскольку сама сущность инклюзивной педагогической практики требует перестраивать, координировать, модернизировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с характером нарушения, особыми образовательными потребностями и опытом социального взаимодействия каждого ребенка с ОВЗ, его готовностью и желанием обучаться

совместно с нормально развивающимися сверстниками, а также в соответствии с готовностью класса (группы) возрастной нормы принимать ребенка, имеющего проблемы в здоровье.

Определяя арсенал педагогических средств для подготовки магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования, обратимся к результатам исследования ученых Санкт-Петербурга (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.), представляющим для нас большой научный интерес. Следует указать, что единицей профессиональной подготовки в логике компетентного подхода, по мнению авторов, является профессиональная задача. При этом совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» ее содержания.

Рассматривая профессиональную компетентность как результат подготовки, названные ученые раскрывают ее как «... интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей». При этом «способность» авторами рассматривается не как «предрасположенность», а как «умение». Кроме того, учеными определены существенные признаки компетентности: деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [5].

В работах петербургских ученых отмечается, что компетентность всегда проявляется в деятельности, при решении учителем профессиональных задач в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде

деятельности. Авторами выделяются пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного педагога:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Данная позиция соответствует логике нашего исследования, поскольку согласуется со спецификой профессиональной деятельности работника образования в условиях инклюзии. От педагогического работника, задействованного в инклюзивном образовании, требуется знание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, а также умение выявлять данные особенности. При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагогически работники сталкиваются с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Немаловажным становится установление взаимодействия между этими детьми, между родителями обучающихся, между педагогами и родителями, педагогами и детьми.

В условиях инклюзии особой специфичностью должна обладать образовательная среда, что предусматривает ее коррекционно-развивающий характер. По отношению к детям с ОВЗ это важно для удовлетворения их особых образовательных потребностей, а по



отношению к обучающимся возрастной нормы – для преодоления негативизма в отношениях к сверстникам проблемами в здоровье. Соответственно, педагог должен уметь создавать среду, способствующую развитию и детей с ОВЗ, и детей возрастной нормы. Кроме того, как отмечалось в рамках компетентного подхода, формирование у педагога умений решать профессиональные задачи неразрывно связано с проектированием и осуществлением собственного профессионального развития.

Это не противоречит специфике инклюзивного образования как социально-педагогического феномена, ориентированного на формирование в обществе особой культуры по отношению к лицам с ОВЗ.

С учетом изложенного выше, подготовку магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования будем рассматривать как процесс формирования у них способности решать профессиональные задачи, касающиеся организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Результатом такой подготовки становится формирование у педагогов готовности и способности:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированного на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Обобщая различные научные позиции по рассматриваемому нами вопросу, можно отметить, что при обосновании подготовки педагогов ученые представляют различные методологические подходы и теоретические основания. В числе этих подходов и оснований: личностно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Адольф, В.Н. Введенский, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков и др.), аксиологический (И.Ф. Исаев, С.И. Маслов, Т.А. Маслова, В.А. Сластенин, Л.А. Шипилина, Е.И. Шиянов и др.) и теоретические основы компетентностного (В.А. Козырев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); на наш взгляд, именно в таком контексте обеспечивается целенаправленное профессиональное развитие у педагогов трехкомпонентов готовности: мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и рефлексивно оценочного.

Проанализировав общую суть профессиональной подготовки в трактовках авторов, представляющих различные научные подходы, обратимся к исследованиям ученых, посвященным специфике организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В последние годы значительно увеличилось число работ, в которых раскрывается проблема подготовки и готовности будущих педагогов к реализации инклюзивной практики: в высшей школе, в системе дополнительного профессионального образования, в условиях внутрифирменного обучения (Н.А. Абрамова, М.Н. Агафонова, А.Н. Гамаюнова, Е.В. Кулакова, Е.Н. Кутепова, М.Л. Любимов, Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я.

Семаго, А.С. Сиротюк, А.Ю. Шеманов, Л.М. Шипицына, И.М. Яковлева и др.). Проведен ряд диссертационных исследований по изучаемой нами проблеме (Н.П. Артюшенко, О.С. Панферова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др.).

Для описания процесса управления подготовкой педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности многие исследователи раскрывают качественные характеристики не только самой подготовки, но и педагога в частности.

В исследованиях ученых стран СНГ (Беларусь, Казахстан, Кыргызстан и др.) при определении сущности управления профессиональной подготовкой акцент делается на формирование у будущих учителей инклюзивного образования ключевых компетенций (академических, социально-личностных, профессиональных). При этом в программе подготовки обязательной составляющей становится изучение специфики работы с детьми, имеющими особые потребности, и формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество.

Идея коллективного сотрудничества должна, на наш взгляд, лежать в основе управления процессом подготовки магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования. Именно сотрудничество, командная работа с привлечением к ней широкого круга специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителей-предметников и др.) является залогом проектирования образовательного процесса, учитывающего интересы, способности, возможности, ограничения всех его субъектов.

К проблеме подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования обращались Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова. Они рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков, а именно в рамках профессиональной и

психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют следующие компоненты: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуре психологической готовности вычленяются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция) [1; 6].

Авторами делается акцент на том, что первичным и важнейшим этапом подготовки педагогов к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Точка зрения названных ученых, с одной стороны, не совпадает с научными позициями других авторов, рассмотренными нами выше. С другой стороны, здесь имеется определенное противоречие и недостаточное понимание самой сущности готовности педагога к профессиональной деятельности, в том числе к инклюзивной практике.

По нашему мнению, необоснованно в структуре готовности выделять профессиональный и психологический компоненты как самостоятельные и равнозначные. Профессиональная готовность уже предполагает наличие психологической составляющей, что было убедительно доказано представителями компетентного подхода. В частности, решение любой профессиональной задачи невозможно вне психологического контекста.

Психологический компонент профессиональной готовности находит свое выражение и при понимании сущности инклюзивного

образования, формировании ценностей-знаний об особенностях развития детей с ОВЗ.

При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагог сталкивается с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, учета психологических особенностей детей с ОВЗ. Немаловажным и психологически обусловленным является решение задачи, связанной с установлением качественного взаимодействия и формирования у всех субъектов инклюзивного образования ценностей-отношений. Профессиональные умения педагогов по созданию коррекционно-развивающей среды также предполагают наличие психологической составляющей, включающей мотивационную готовность, эмоциональное принятие детьми возрастной нормы сверстников с различными нарушениями в развитии, готовность педагога включать таких детей в образовательную деятельность.

В последние годы все большую актуальность приобретают вопросы подготовки и магистрантов, и бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования.

В рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требования к результатам образования бакалавров, осваивающих направление «Психология и педагогика инклюзивного образования», определяются тремя группами компетенций: общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными – в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании. Последняя группа компетенций, являясь показателем готовности будущего педагога к инклюзивной практике, включает три компонента: когнитивный, личностный и деятельностный.

Это, с нашей точки зрения, отражает логику подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Однако подготовка бакалавров к предстоящей профессиональной деятельности требует пролонгированного срока, тогда как по отношению к магистрантам, уже работающим педагогам, столкнувшимся с необходимостью совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, такого рода подготовка должна быть интенсифицирована.

Проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования была раскрыта А.С. Сиротюк. Рассматривая структуру профессиональной компетентности, автор выделяет следующие ее составляющие:

1. Профессионально-специализированные компетенции: способность и готовность педагогов к использованию полученных знаний, умений и навыков для решения практических задач в системе инклюзивного образования; к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ; к организации просветительской и пропедевтической работы по вопросам инклюзивного образования; к созданию единой обогащенной образовательной среды для детей с ОВЗ; к организации полисубъектной помощи родителям таких детей по ориентации в правовых, социальных, медицинских и психолого-педагогических вопросах; к инклюзивному психическому развитию и социализации детей с ОВЗ.

2. Основные профессионально значимые качества личности: высокий уровень развития мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; эмпатийность; фасилитативные и коммуникативные способности.

3. Профессионально-личностная позиция: создание толерантной, вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды для детей с ОВЗ [11].

Точка зрения А.С. Сиротюк близка научным позициям, представленным в рамках компетентного и аксиологического подходов, и одновременно с этим лишена оригинальности. Так, названный ученый, как и многие другие исследователи, синкретично рассматривает профессиональную компетентность, выделяет ценностную основу в ее формировании. При этом оригинальность авторской позиции прослеживается в определении составляющих профессиональной компетентности (профессионально-специализированные компетенции, основные профессионально значимые качества личности, профессионально-личностная позиция). В целом это характеризует последовательность развития профессиональной компетентности.

Уместна, на наш взгляд, предложенная А.С. Сиротюк компиляция личностной, теоретической и практической подготовки педагогов к реализации инклюзивной практики. Кроме того, нельзя не отметить, что автором заложена идея единой системы подготовки, когда при исключении одной составляющей (например, полисубъектной помощи родителям) невозможно полноценно организовать инклюзию в образовательном пространстве детского сада или общеобразовательной школы. Идея А.С. Сиротюк заслуживает внимания и требует учета при построении содержания подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Следующая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечает, что подготовка специалистов для инклюзивного образования станет эффективной в том случае, когда она ориентирована на принятие философии инклюзивного образования; определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали; предусматривает учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное

пространство; базируется на современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [4].

Авторы, являясь сторонниками синергетического подхода, предлагают проектировать подготовку специалистов, реализующих инклюзивную практику, комплексно. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Обучающая модульная программа ориентирована на различные группы специалистов (педагогов инклюзивных образовательных учреждений, административных работников, специалистов сопровождения инклюзии в учреждении, в том числе координаторов). Весь курс состоит из общих и профильных модулей, что позволяет дифференцировать подготовку разных специалистов.

Изложенное выше позволяет нам заключить, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать ценностную, содержательную и организационную составляющие. Кроме того, подготовку педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям и тем самым обеспечивать индивидуализацию и субъективацию данного процесса. Последнее выступает как основание для самореализации педагогов и является показателем их личностно-профессионального развития.

В.В. Хитрюк, опираясь на методологию компетентностного подхода, определяет готовность педагогов к инклюзивному образованию как «...предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций». Академические компетенции, по мнению автора, подразумевают владение методологией и терминологией в области инклюзии, а также способность использовать это в решении



практических задач. Профессиональная компетенция предусматривает готовность и способность действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации. Социально-личностная компетенция включает совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой, обществом [14]

Представленный теоретический подход к управлению процессом подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования заслуживает внимания. Автор обозначает важность формирования ценностного отношения к инклюзии в целом и к детям с ОВЗ в частности. При этом В.В. Хитрюк рассматривает в качестве результата подготовки интегральную и субъективную характеристику личности педагога, предполагающую необходимость изучения научных основ дефектологии в совокупности с отработкой практических умений и навыков.

Значимой для нашего исследования является позиция С.И. Сабельниковой. Автор отмечает, что инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогических работников, имеющих базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом автор понимает профессиональную педагогическую подготовку (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания и умения:

- знание сущности инклюзивного образования, его отличий от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

– знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

– умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [100].

На наш взгляд, указанными психолого-педагогическими знаниями должен овладеть не только педагог системы специального образования, но и его коллега, чья сфера профессиональной деятельности преимущественно связана с оказанием образовательных услуг детям возрастной нормы. С позицией автора следует согласиться. Достаточно полно отражается знаниевый компонент подготовки педагогов к инклюзивной практике. Однако не учитывается, что педагог, работающий в условиях инклюзивного образования и не имеющий специального образования, нуждается в специфических знаниях в настоящий момент, т.е. сразу, как только появляется необходимость обучать ребенка с ОВЗ. Это обуславливает необходимость определения не только содержательной, но и технологической стороны подготовки педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности.

И.Н. Хафизуллина в диссертационном исследовании отмечает, что подготовка будущих педагогов инклюзивного образования предполагает формирование у них «инклюзивной компетентности», которая является составляющей профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [13].

Позволим себе не согласиться с термином «инклюзивная компетентность». Профессиональная компетентность педагога является

интегральной характеристикой, в которой уже предусмотрена работа педагога в разных условиях, в том числе и в условиях инклюзии. Соответственно, оперировать термином «инклюзивная компетентность», по нашему мнению, нецелесообразно. Кроме того, в исследовании И.Н. Хафизуллиной оставлены без внимания особенности подготовки педагога, уже задействованного в инклюзивном образовании.

Систематизируя представленный выше материал, учитывая рациональные и оригинальные идеи ученых, конкретизируем ведущее понятие нашего исследования: «креативное управление процессом подготовки магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования». Считаем, что ее следует рассматривать как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности магистрантов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у магистрантов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

На основании анализа теоретических подходов к подготовке магистрантов к новой для них сфере профессиональной деятельности (инклюзивному образованию) сформулируем следующие выводы:

1. В педагогической науке до сих пор не сложилось единого подхода к проблеме подготовки педагогов. При этом наиболее полно и обоснованно данная проблема раскрыта в рамках личностно-деятельностного и аксиологического подходов, а также теоретических основ компетентностного подхода. С учетом этого подготовку магистрантов следует рассматривать как персонифицированный и целенаправленный процесс и результат развития их профессиональной компетентности.

2. Подготовка магистрантов к новой сфере деятельности включает ряд этапов, а именно: профессиональную рефлексию педагогической деятельности, понимание необходимости профессиональных изменений в

этой деятельности их проектирование, реализацию спроектированных изменений, анализ результатов и принятие новых ценностей образования и профессионально-педагогической деятельности, а также осуществление данной деятельности на практике.

3. Подготовка магистрантов к работе в условиях инклюзивного образования должна:

- иметь синкретичный характер, проявляющийся во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционировании этих составляющих как единого целого;

- включать мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, поскольку их наличие в структуре подготовки позволит обеспечить ее синкретичность и целостный характер;

- базироваться на педагогических ценностях, предусматривающих формирование у магистрантов личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его организации, что станет показателем личностно-профессионального развития и мотивационно-ценностной готовности магистрантов к осуществлению новой для них деятельности, связанной с инклюзивным образованием;

- характеризоваться гибкостью и мобильностью при ее реализации для своевременного преобразования магистрантами собственной профессиональной деятельности и успешной адаптации к меняющимся условиям при организации инклюзивного образования;

- предусматривать развитие у магистрантов профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении в образовательной организации инклюзивной практики.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Президент РФ Владимир Путин в январе 2012 г., рассматривая место России в глобальном разделении труда, отметил: «Общим местом концентрации сырьевого характера экономики. Фактически мы пережили масштабную деиндустриализацию, потерю качества и тотальное сокращение структуры производства. Отсюда крайне высокая зависимость от импорта потребительских товаров, технологий и сложной продукции, от колебания цен на основные экспортные товары – то есть от факторов, которые мы по большому счету не контролируем» [4].

В мае 2018 года В.В. Путин указал на стратегические цели, роль и место России в международном пространстве (Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018г. и другие). Реализация поставленных стратегических целей и задач развития Российской Федерации требует применения эффективных прогностических подходов, принципов, механизмов и методов преодоления кризисных явлений в сыре фундаментальной науки, образования, культуры, экономики, здравоохранения в условиях обеспечения безопасности страны. Здесь приоритетное место следует отнести эффективному прогностическому, мобильному и ответственному управлению в сфере достижения вершин развития универсализации общества в государственной системе в условиях многополярного мира.

В современном, усложняющемся мире, где развитие общества и человека имеет нелинейный характер, а влияние факторов, условий, причин и механизмов невозможно спрогнозировать с полной достоверностью, необходимо принимать во внимание те социально-экономические, техногенные, природные вызовы, которые неизбежно приведут к появлению новых, ситуационно-целесообразных норм проявления творческой активности общества и субъекта. В сложной и достаточно напряженной

обстановке общество стремится преодолевать трудности и целенаправленно, поэтапно достигать вершин развития универсализации общества в государственной системе и международном пространстве.

6 марта 1918г В.В. Путин на совещании по развитию системы профессионального образования в своем докладе отметил: «...очень важна тема развития системы профессионального образования. Считаю, что этот вопрос, как и обновление всей системы образования, внедрение передовых подходов к подготовке рабочих, инженеров, является одним из ключевых, базовых для технологического, экономического прорыва страны, повышения качества жизни и реальных доходов граждан. Система профессионального образования должна быть гибкой, предусматривать разные формы и сроки подготовки. Речь идёт не только об обучении ребят, которые закончили школу, но и о переподготовке уже состоявшихся специалистов, потому что каждому человеку сегодня нужно учиться постоянно, в течение всей жизни. При модернизации системы профессионального образования нужно обязательно учитывать стратегию регионального развития, инвестиционные проекты, которые планируются к реализации в регионах и в целом в стране».

Профессиональное образование представляет собой важнейшую сферу в образовательной системе любого государства, поскольку направлено на подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для различных отраслей экономики.

***Основываясь на вышеизложенном, мы приходим к следующим обобщениям:***

1. В начале третьего тысячелетия мировое сообщество столкнулось с рядом глобальных проблем на международном уровне (геополитические, военно-политические, социально-экономические, международно-правовые, экологические), от решения которых зависит не только будущее отдельных

стран, но и будущее всего человечества в целом в условиях многополярного мира.

2. Глобальная интегрированная информационная цивилизация и экономика знаний продвигают человеческое общество в новое качественное и количественное измерение, обеспечивая тем самым качественный прогноз развития общества, образования и науки, производства, техники, культуры и т.п.

3. Актуальность прогностического профессионального образования обусловлена значимостью социально-политических, социально-экономических, социально-правовых проблем в мировом и российском сообществе.

4. На сегодняшний момент происходит смена профессиональной образовательной парадигмы, которая подтверждается деятельностью научных школ, для успешного развития профессионального образования возникла необходимость развития и интегрирования прогностических научных школ.

5. В Российской Федерации сложилась достаточно целостная система правовых норм в образовании. Креативно-прогностическое управление профессиональным образованием будет выстраиваться в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Государственной программой Российской Федерации "Развитие образования" на 2018-2025 годы, Концепцией развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года.

Таким образом, можно утверждать, что ведущей задачей современного этапа развития исследуемой проблемы становится проектирование концепции креативно-прогностического управления профессиональным образованием в условиях глобализации общества. Данная концепция должна выстраиваться с использованием накопленного теоретического и практического опыта управленческой, прогностической и педагогической науки.

Обобщая вышесказанное, отметим, что креативно-прогностическое управление в профессиональном образовании остается недостаточно изученной темой, не сформированы отлаженные механизмы его формирования в педагогическом процессе. В данной монографии представлены отдельные механизмы и условия его формирования. Проблема эффективного креативно-прогностического управления в профессиональном образовании становится все более актуальной на данный момент, в связи с глобализацией образовательных процессов усложняющимися требованиями общества, его изучение является перспективным направлением психолого-педагогической науки.



## Библиографический список

1. Алиева Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития / Е.Г. Алиева // Психологический анализ учебной деятельности. – М.: ИП РАН, 1991. – С. 7-17.
2. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 478 с.
3. Андронов О.В., Беликов В.А., Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Профессиональная устойчивость бакалавров физкультурного профиля как фактор эффективности профессиональной подготовки в вузе / О.В. Андронов, В.А. Беликов, М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2018. - Т. 10. - № 4. - С. 48-56.
4. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Мысль, 1974. - С.122 - 154.
5. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. М: МГУ. - 1990. - 320 с.
6. Беликов. В.А., Кожевников, М.В., Лапчинская, И.В. Коррекция дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. -2018. -№ 5. -С. 9-21.
7. Буслаева, М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: дисс. канд. псих. наук / М.Ю. Буслаева. – Челябинск, 2009. – 196 с.
8. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. - М.: Первое сентября, 2010. – 230 с.
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / В.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.

10. Вьюнова, Н.И. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов-психологов: критерии и показатели / Н.И. Вьюнова, В.Ю. Плотникова, С.И. Пуртова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2018. – № 1 (32). – С. 38-42.

11. 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.

12. Гнатышина, Е.А. Внедрение основных профессиональных образовательных программ по уровню образования «Магистратура» с направленностью (профилем) «Руководитель образовательной организации» в форме сетевого взаимодействия/Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, П.Г. Рябчук//учебно-методическое пособие. -Челябинск, изд-во «Цицеро», 2018. -129 с.

13. Гольева, Г.Ю. Исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов / Г.Ю. Гольева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 61-68.

14. Гузь, В.В. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Гузь. – М., 2007. – 195 с.

15. Давыдова И.А., Козьмина Я.Я. Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов. – Вопросы образования. – 2014. –№ 4. – С. 169-183. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-169-183.

16. Данченко С.П. Педагогические проблемы повышения устойчивости психики учащихся в экстремальных ситуациях / Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 76-77. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28916180>

17. Дугинова Е.А. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Дугинова // Инклюзивное образование: теория и практика Сборник материалов II международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 588-595.
18. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: «Питер». - 2009. - 502 с.
19. Ильина, В.В. Генезис развития термина «экстремальные условия» в психологической науке / В.В. Ильина // Вестник Краснодарского университета МВД России. – Краснодар, изд-во: ФГБОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2014. – № 2 (24). – С. 100-103.
20. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
21. Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Сунгурова Н.Л., Аль Масри И. Психологические особенности адаптации сирийских подростков в экстремальных ситуациях социогенного характера / Экспериментальная психология, 2016. – Т. 9. – № 3. – С. 81–90. DOI: 10.17759/exppsy.2016090307
22. Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Манипулятивный способ воздействия в профессиональной деятельности: морально-этический аспект использования / М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Профессиональное образование: методология, технологии, практика. Сборник научных статей. - Челябинск, 2018. - С. 36-42.
23. Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Оптимизация мотивации деятельности у подростков с тяжелыми нарушениями речи / М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Технологии социальной работы с молодежью. Материалы VI межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Под научной редакцией Н.Ф. Басова. - Кострома. 2018. - С. 149-153.

24. 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.

25. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Инновационные подходы к управлению персоналом современной организации//Наука. Научно-производственный журнал. -2016.

26. 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.

27. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Петрухин М.Д. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" как трансферт безопасности профессионального образования россии// В сборнике: Национальная безопасность и молодёжная политика. вместе вне зависимости материалы всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 185-195.

28. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Гнатышина Е.А., Гнатышина Е.И. Схема "Модель системы проектно-ориентированной подготовки будущего юриста к профессиональной деятельности". патент на промышленный образец RUS 116929 06.03.2019.

29. Курлянд, З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Н. Курлянд. – М., 1993. – 30 с.

30. Лазарева, М.А. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки / М.А. Лазарева, О.В. Стукалова, Т.В. Темирова // Наука и школа. – М., изд-во: МПГУ, 2018. – № 2. – С. 62-68.

31. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дисс. канд. пед. наук: 19.00.07 / Л.А. Лазаренко. – Ставрополь, 2008. – 187 с.

32. 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.

33. Лапчинская И.В. Сущность, содержание и структура творческих способностей будущих учителей ИЗО / И.В. Лапчинская // Педагогические и философские аспекты образования: Сб. науч. тр. / Под ред. П.Ю. Романова. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. - С. 35-40.

34. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - 560 с.

35. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: Хрестоматия по пед. психологии / В.Я. Ляудис. – М., МПА, 1995. – С.43-59.

36. Мальгина, Л.Ф. Эмоциональная устойчивость как средство формирования интеллектуальных способностей личности (на материале исследования подростков): автореф. дис. ... канд. псих. наук / Л.Ф. Мальгина. – Новосибирск, 2009. – 24 с.

37. Маркова А.К, Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М. Мысль, 2011. – 278 с.

38. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.

39. Миронова, С.Г. Социально-психологические характеристики руководителей современной школы: роль эмоционального интеллекта в построении модели эффективного руководителя / Электронный журнал

«Психология и право», 2017. – Том 7. – № 3. – С. 71-82. DOI: 10.17759/psylaw.2017070306

40. Моросанова, В.И. Стиль саморегуляции поведения. Опросник (ССПМ): Руководство по использованию / В.И. Моросанова. – М.: Когито-центр, 2004. – 44 с.

41. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход / С.А. Новоселов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.

42. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. М.: Оникс +21 век, 2003. – 896 с.

43. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. - 2012. - № 5. - С. 12-25.

44. Пакулина С. А., Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С.А. Пакулина, С.М. Кетько // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». Режим доступа: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN: 2074-5885. (Дата обращения: 12.05.2019).

45. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации / Е.Ю. Патяева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 2012. - № 4.- С. 28-39.

46. Перевалова, А.А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3. Исследование профессиональной устойчивости педагога / А.А. Перевалова // Вестник Кемеровского государственного университета, 2014. - № 4-1 (60). – С. 81-86.

47. Печеневская, Е.И. Формирование эмоциональной устойчивости подростков / Е.И. Печеневская // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № 8. С. 21-25.

48. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 306 с.

49. Романов Е.В., Лапчинская И.В. Технология художественного творчества: Учеб. пособие / Е.В. Романов, И.В. Лапчинская / Под ред. Е.В. Романова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 160 с.

50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 424 с.

51. Савина, Т.А. Система формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога / Т.А. Савина // Информация и образование: границы коммуникаций. 2010. № 2 (10). С. 105-107.

52. Савина, Т.А. Эмоциональная устойчивость как фактор стабильности профессиональной деятельности педагога / Т.А. Савина // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2009. – № 1(9). – С. 89–90.

53. Савченков А. В., Уварина Н. В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики//Современная высшая школа: инновационный аспект. -2018. - Т. 10, № 1. -С. 61-69. DOI: <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69>

54. Савченков А.В. Проблема эмоциональной устойчивости слушателей курсов повышения квалификации и ее влияние на их социокультурное самоопределение / А.В. Савченков / Социум и власть. – Челябинск: ОАО «Челябинский Дом печати», 2014. – № 6(50). – С. 111 – 116.

55. Савченков А.В., Забродина И.В. Эмоциональная устойчивость личности будущего педагога как социально-психологический фактор формирования профессиональной идентичности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2017. – № 8. – С. 142-146. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611418>

56. 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. DOI: [10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69](https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69)

57. Савченков, А.В. Влияние уровня развития эмоциональной устойчивости на самоопределение выпускников учреждений среднего профессионального образования / А.В. Савченков / Вектор науки Тольяттинского государственного университета / Серия «Педагогика, психология». – г. Тольятти: изд-во «Тольяттинского государственного университета», 2012. – №9. – С. 266 – 268.

58. Савченков, А.В. Оценка индивидуальных психофизиологических особенностей и адаптационно-регуляторных возможностей организма при комплексном исследовании профессиональной направленности личности / А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2016. – № 8. – С. 131 – 137.

59. Савченков, А.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики / А.В. Савченков, Н.В. Уварина // Современная высшая школа: инновационный аспект. Челябинск, изд-во: «Международный Институт Дизайна и Сервиса», 2018. – Т. 10. – № 1 (39). – С. 61-69.

60. Савченков, А.В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога / А.В. Савченков // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 5. – С. 22-40.

61. Сафонова Н.А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 211–215.

62. Спилбергер, Ч.Д. Методика диагностики самооценки тревожности / Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханина – <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/157-spilberg-hanin>

63. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М., 1985. – Т.1. – 329 с.



64. Уварина, Н. В. Методологические аспекты синергетики в современной теории самоактуализации личности/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

65. Чельшева, Ю.В. Профессиональная устойчивость современного педагога в работе с подростками асоциального поведения / Ю.В. Чельшева // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. Таганрог, 2015. № 6 (15). С. 119-124.

66. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Э.Х. Шейн. - СПб.: Питер, 2002. - 336 с.

67. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.

68. Элере Т. Методика «Мотивация к избеганию неудач» / Т. Элере. –<http://testoteka.narod.ru/ms/1/12.html>

69. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека /П.М. Якобсон. - М.: Просвещение, 1999. – 275 с.

70. Яковлева Ю.А. Тренинг по развитию эмоциональной устойчивости как способ здоровьесбережения педагогов / Ю.А. Яковлева // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 4 (8). – С. 92-95.

71. Alosaimi F., Alawad H., Alamri A., Saeed A., Aljuaydi K., Alotaibi A., Alotaibi K., Alfaris E. Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia // Annals of Saudi medicine. – 2018. – Т. 38. – vol.3. – pp. 214-224. DOI: 10.5144/0256-4947.2018.214

72. Baitukbaeva B.D. Conceptual analysis of significance of psycho-emotional stability for the university teacher personality // Middle East Journal of Scientific Research. – 2013. – Т. 13. – vol. 4. – pp. 555-560. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.13.4.2928

73. Cheng H., Green A., Treglown L., Furnham A., Chapman B.P. Educational achievement and traits emotional stability and agreeableness as predictors of the occurrence of backache in adulthood // *Personality and Individual Differences*. – 2017. – T. 117. – pp. 205-209. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.008>
74. Cheol W.M. A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology // *Journal of the Korea Convergence Society*. 2017. T.8. vol.7. pp.323-330. DOI: [10.15207/JKCS.2017.8.7.323](http://doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323)
75. Desouky D., Allam, H. Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers // *Journal of epidemiology and global health*. – 2017. – vol. 3. – pp. 191-198. DOI: [10.1016/j.jegh.2017.06.002](http://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002)
76. Gendron B. Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs // *Revista espanola de educacion comparada*. 2017. vol. 29. pp. 44-61. DOI: [10.5944/reec.29.2017.17433](http://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17433).
77. Gertsog G.A., Danilova V.V., Savchenkov A.V., Korneev D.N. Professional identity for successful adaptation of students - a participative approach // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. – 2017. – T. IX. – vol. 1. – pp. 301. DOI: [10.21659/rupkatha.v9n1.30](http://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.30)
78. Goetz T., Becker E., Bieg M., Keller M.M., Frenzel A., Hall, N. The Glass Half Empty: How Emotional Exhaustion Affects the State-Trait Discrepancy in Self-Reports of Teaching Emotions // *Plos one*. – 2015. – vol. 9. DOI: [10.1371/journal.pone.0137441](http://doi.org/10.1371/journal.pone.0137441)
79. Good T.L., Lavigne, A.L. Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities // *Education Policy Analysis Archives*. 2014. Vol. 23(2). P. 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>
80. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-

Analysis // Educational psychology review. – 2018. – T. 30. – vol. 2. – pp. 373-396. DOI: 10.1007/s10648-017-9420-8

81. Kang M.A., Cavanagh M.S. Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement // Australian Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 43. Issue 7. P. 134-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>

82. Keller, M.M., Chang M.L., Becker E.S., Goetz M., Frenzel A.C. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // Front Psychol. 2014. Vol. 5. P. 1442. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01442

83. Kim J.W. An Analysis of Variables Affecting Teacher Sensitivity of Infant Classes in Childcare Centers: Focus on Emotional Stability, Interpersonal Relationship Stress and Work Environment Variables // Korean Journal of Child Studies. – 2017. – T. 38. – vol. 2. – pp. 205-218. DOI: 10.5723/kjcs.2017.38.2.205

84. Kokkinos, C., Stavropoulos, G. Burning out during the practicum: the case of teacher trainees // Educational psychology. – 2016. – vol. 3. – pp. 548-568. DOI: 10.1080/01443410.2014.955461

85. Kulikova T.I., Maliy D.V. Professional and Personal Qualities of the Teacher in the Context of the Psychological Safety of Educational Environment // European journal of contemporary education. – 2017. – T.6. – vol. 4. – pp. 715-722. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.715

86. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // Journal of Educational Psychology 2013. Vol. 105, No. 3. P. 805–820. DOI: 10.1037/a0032583

87. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vog l.,; Xie, X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // Social psychology of education. 2016. T. 19. Vol. 4. P. 843-863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5

88. Merida-Lopez, S., Extremera, N., Rey, L. Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health // Occupational medicine-oxford. – 2017. –vol. 7. – pp. 540-545. DOI: 10.1093/occmed/kqx125

89. Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies // European Journal of Personality. – 2001. – vol. 15. – pp. 42–44. DOI: 10.1177/0734282914550385

90. Pupazan C.M. Aptitudes and Qualities of a Successful Teacher. 24th international symposium of research and applications in psychology, sicap: cognitive characteristics of transdisciplinarity // Applications in psychology and psychotherapies. – 2017. – pp. 189-194. [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E4TDgeDQDCnsjacoqvo&page=4&doc=33](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E4TDgeDQDCnsjacoqvo&page=4&doc=33)

91. Rusconi F., Battaglioli E. Acute Stress-Induced Epigenetic Modulations and Their Potential Protective Role Toward Depression // Frontiers in molecular neuroscience. – 2018. – T 11. – vol. 184. DOI: 10.3389/fnmol.2018.00184

92. Salamatov A.A., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Korneev D.N., Korneeva N.Y. (2017), Developing professionally significant qualities of competitive vocational training teachers: dynamics of the process. Espacios Publ. Vol. 38. 40, 34.

93. Savchenkov A.V. Training of workers and specialists relevant to the requirements of high-tech industries in the context of networking cooperation of regional educational institutions and enterprises // Espacios. – 2017. – T. 38. – vol. 40. – pp.35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30018180>

94. Serebryakova T.A., Morozova L.B., Kochneva E.M., Zharova D.V., Kolarkova O.G., Kostyleva E.A. Emotional stability as a condition of students' adaptation to studying in a higher educational institution // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – T. 11. – № 15. – P. 7486-7494. <http://www.ijese.net/makale/1042>

95. Song J. Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation // *Tesol quarterly*. – 2016. – vol. 3. – pp. 631-654. DOI: 10.1002/tesq.312

96. Taliadorou N., Pashiardis, P. Emotional Intelligence and Political Skill Really Matter in Educational Leadership // *Educational leadership and administration: concepts, methodologies, tools, and applications*. – 2017. – pp. 1274-1303. DOI: 10.4018/978-1-5225-1624-8.ch060

97. Velthuis C., Fisser P., Pieters, J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching // *Journal of Science Teacher Education*. V.25. P. 445–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>

98. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase // *Contemporary educational psychology*. 2017. T. 51. P. 170-184. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.08.002

99. Williams L.M., Gordon E. Dynamic organization of the emotional brain: responsivity, stability, and instability // *The Neuroscientist*. – 2007. – T. 13. – № 4. – P. 349-370. DOI: <http://doi.org/10.1177/10738584070130040801>

100. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew, J. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes // *Exceptional children*. – 2017. – T. 83. – vol. 4. – pp. 412-427. DOI: 10.1177/0014402917690729

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**Н.Ю. КОРНЕЕВА, М.В. КОЖЕВНИКОВ, И.В. ЛАПЧИНСКАЯ,  
Н.В.УВАРИНА, Г.В. ЩАГИНА**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
В ОБРАЗОВАНИИ**

*Компьютерная верстка*

*Н.Ю. Корнеева*

**ISBN 978-5-93162-259-0**

**Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
454091, г. Челябинск, Свободы улица,159**

**Подписано в печать 06.04.2019 Формат 60x84/16  
Бумага офсетная. Объем 25,73 уч.-изд.л. Тираж 500 экз.**

**Заказ № 363**

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
ЮУрГГПУ  
454080, Челябинск, пр. Ленина,69**